T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, AKADEMİK MOTİVASYONU VE BİLİŞSEL ÇARPITMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aleyna EREL

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Klinik Psikoloji

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ILDIRIM ÖZCAN

İSTANBUL – 2022

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGISI, AKADEMİK MOTİVASYONU VE BİLİŞSEL ÇARPITMALARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Aleyna EREL

Enstitü Anabilim Dalı : Psikoloji
Enstitü Bilim Dalı : Klinik Psikoloji

"Bu tez ___/____/20___ tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir."

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ	İMZA

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygu olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Aleyna EREL

09.11.2022

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitimim ve tez sürecim boyunca öğrenmek istediğim her alanda ve merak ettiğim her konuda bana yol göstererek destek olan, ilgisini eksik etmeyen, sevgi dolu yaklaşımıyla, süreç boyunca bilgi, emek ve tecrübelerini benimle paylaşarak, bana bu yolda destek olarak eşlik eden çok sevdiğim tez danışmanım değerli ve çok kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Ezgi ILDIRIM ÖZCAN'a, savunma sınavımda emek veren ve bilgilerini benimle paylaşan değerli juri üyelerime, hayatımda yaşadığım her olay, durum ve koşulda sevgilerini, şefkatlerini ve desteklerini her zaman hissettiğim ve hissettikçe geliştiğim canım annem Hülya SÜZER'e, canım dedem Kamil SÜZER'e, canım anneannem Ummuhan SÜZER'e, hayat arkadaşım olan Efe Can SAYDAN'a ve son olarak gerek bu süreçte gerek hayatımın her alanında iyi kötü her günümde yanımda canım arkadaşlarımın hepsine bana olan destekleri ve şefkatleri için teşekkürlerimi sunarım.

Aleyna EREL

09.11.2022

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ ..... **i**
ŞEKİL LİSTESİ ..... **ii**
GİRİŞ **1**
BÖLÜM 1: SINAV KAYGISI **5**
1.1. Kaygı ve Sınav Kaygısı 5
1.1.1. Sınav Kaygısı Kuram ve Modelleri 6
1.1.1.1. Durumluk-Süreklilik Kaygı Modeli 6
1.1.1.2. Bilişsel Değerlendirme Modelleri 7
1.1.1.3. Bilişsel Dikkat Modeli 7
1.1.1.4. Bilgi Eksiklik Modeli 8
1.1.1.5. Bütüncül Modeller 8
1.1.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler 9
1.1.3. Sınav Kaygısının Etkileri 10
1.1.4. Sınav Kaygısıyla Baş Etme Yöntemleri 10
1.1.4.1. Bilişsel Davranışçı Yöntemler 11
1.1.4.2. Kabul ve Kararlılık Temelli Yöntemler 12
1.1.4.3. Farkındalık Temelli Yöntemler 12
1.1.4.4. Beceri Geliştirme Amaçlı Yöntemler 13
1.1.4.5. Sağlıklı Yaşam Tarzı Geliştirme 13
BÖLÜM 2: AKADEMİK MOTİVASYON **15**
2.1. Motivasyon 15
2.1.1. Motivasyon çeşitleri 16
2.1.1.1. İçsel Motivasyon 16
2.1.1.2. Dışsal Motivasyon 17
2.1.1.3. Motivasyonsuzluk 18
2.1.2. Motivasonun Temel İlkeleri 18
2.1.3. Motivasyonun Önemi 19
2.1.4. Motivasyon ve Öğrenme İlişkisi 20
2.2. Akademik Motivasyon 21
2.2.1. Atıf/Yükleme Kuramı 23
2.2.2. Başarı Hedefleri Kuramı 24

2.2.3. Beklenti-Değer Kuramı 25
2.2.4. Sosyal Bilişsel Kuram 26
2.2.5. Öz Belirleme Kuramı 26
2.2.5.1. Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon Sınıflandırması 27
BÖLÜM 3: BİLİŞSEL ÇARPITMA 31
3.1. Bilişsel Kuram 31
3.1.1. Beck'in Bilişsel Terapi Modeli 35
3.1.1.1. Bilişsel Üçlü 36
3.1.1.2. Bilişsel Şemalar (Temel İnançlar) 36
3.1.1.3. Otomatik Düşünceler 38
3.1.1.4. Ara İnançlar 39
3.1.2. Alber Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli 40
3.1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar 42
3.2. Bilişsel Çarpıtmalar 44
BÖLÜM 4: YÖNTEM 48
4.1. Araştırmanın Yöntemi 48
4.2. Evren ve Örneklem 48
4.4. Verilerin Analizi 50
BÖLÜM 5: BULGULAR 53
BÖLÜM 6:TARTIŞMA 64
SONUÇ VE ÖNERİLER 68
KAYNAKÇA 71
EKLER 87
ÖZ GEÇMİŞ 99

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı 53
Tablo 2: Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu 53
Tablo 3: Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu 54
Tablo 4: Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu 54
Tablo 5: Ölçek Puanları Arasında Korelasyon Tablosu 55
Tablo 6: Çoklu Bağlantı Tablosu 57
Tablo 7: İleriye Dönük Yöntemi Doğrusal Regresyon ANOVA Tablosu 58
Tablo 8: Regresyon Tablosu 59
Tablo 9: Cinsiyete Göre Ölçek Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu 60
Tablo 10: Eğitim Düzeyine Göre Ölçek Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu 61
Tablo 11: Ders Çalışma Süresine Göre Ölçek Puanları Arasında ANOVA Tablosu 62

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Öz Belirleme Kuramı Akademik Motivasyon Sınıflandırması 28

ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü - Yüksek Lisans Tez Özeti

Tezin Başlığı: Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Akademik Motivasyonu ve Bilişsel Çarpıtmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
Tezin Yazarı: Aleyna EREL	**Danışman:** Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ILDIRIM ÖZCAN
Kabul Tarihi: 09.11.2022	**Sayfa Sayısı:** iv (ön kısım) +86 (tez) + 13 (ek)
Anabilimdalı: Psikoloji	**Bilimdalı:** Klinik Psikoloji

Kaygı, kişinin kendisini tehlikede, çıkmazda hissettiği bir durumdur. Gelecekte oluşabilecek kötü durumlara karşı fiziksel ve zihinsel değişikliklerdir. Kaygının en iyi örneklerinden biri de girilen sınavlarda yaşanmaktadır. Sınava girmeden önce, sınav anında yaşanan sınav kaygıları vardır. Kaygı artarsa olumsuz etkileri oluşabilir. Başarı ve motivasyonda düşme gözlemlenebilir. Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir. Motivasyon, bilgiyi işleme sürecinin hatalı ve eksik olduğu durumlarda etiketleme, aşırı genelleme, duygudan sonuca ulaşma ve kişiselleştirme düşüncesi şeklinde meydana çıkan, kişilerin değer verdiği inanç sistemlerinin veya şemalarının sebep olduğu ve en yüzeyde yer alan düşüncelerdeki bilişsel yapılardır. İrrasyonel düşünceler insanlarda olan bilişsel çarpıtmalardır. Anlık olarak artıp ya da azalabilirler. Bireylerin hayatlarına etkileri uzun ya da kısa vadeli olabilmektedir. Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, akademik motivasyonu ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmada 300 üniversite öğrencisinden anket tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Veri analizinde, SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veri öncelikle kontrol edilmiş, hatalı veriler düzeltilmiştir. İlk olarak demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde analizi ile ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Toplam ölçek puanları ile alt boyutlardan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiştir. Puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile bilişsel çatışma alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisinde ise ileriye dönük çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek puanların farklılaşmasında ise bağımsız gruplar t testi yöntemi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. Yapılan istatiksel analizler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgulara göre, Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından zihin okuma, felaketleştirme, zorunluluk ifadeleri ve etiketleme alt boyutları ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında ise anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Akademik motivasyon ile bilişsel çarpıtma ölçeği zihin okuma alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Sınav kaygısı puanları ile bilişsel çatışma alt boyutlarının tamamı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Sınav kaygısı ile felaketleştirme arasındaki ilişki en büyük; zihinsel filtreleme ile arasındaki ilişki ise en düşük seviyededir. Sınav kaygısına ilişkin puanlar arttıkça bilişsel çatışma alt boyutlarının puanları da artmaktadır. Sonuç olarak, sınav kaygısının oluşumunun akademik motivasyon üzerindeki olumsuz etkileri sonucunda bilişsel çarpıtmaları arttırdığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınav Kaygısı, Akademik Motivasyon, Bilişsel Çarpıtmalar.

ABSTRACT

Istanbul Kent University Institute of Graduate Education-Abstract of Master's Thesis

Title of the Thesis: Examining The Relationship Between University Students' Test Anxiety, Academic Motivation And Cognitive Distortions	
Author: Aleyna EREL	**Supervisor:** Dr. Lecturer Ezgi ILDIRIM ÖZCAN
Date: 09.11.2022	**Nu. of pages: i**v (pre text) + 86 (main body) +13 (App.)
Department: Psychology	**Subfield:** Clinical Psychology

Anxiety is a situation in which a person feels in danger or in a dead end. They are physical and mental changes in response to bad situations that may occur in the future. One of the best examples of anxiety is experienced in exams. Before taking the exam, there are exam anxiety experienced during the exam. If anxiety increases, negative effects may occur. Fall in achievement and motivation observable. Motivation is related to how individuals are treated and It is about how individuals feel about the work they do. Motivation, labeling when information processing is faulty and incomplete, excessive generalization, reaching conclusion from emotion and personalization thought, caused by the belief systems or schemas that people value and Cognitive structures in the thoughts on the surface. Irrational thoughts are cognitive distortions in humans. They can increase or decrease momentarily. of individuals The effects on their lives can be long or short term. This study examines the relationship between university students' test anxiety, academic motivation, and cognitive distortions. In the study, data were collected from 300 university students using the questionnaire technique. SPSS 22 program was used in data analysis. The data was checked first, and the erroneous data was corrected. First, frequency and percentage analysis of demographic variables and descriptive statistics about scale scores are given. Whether the total scale scores and the scores obtained from the sub-dimensions showed normal distribution were examined by skewness and kurtosis values. Prospective multiple linear regression analysis method was used in the relationship between the scores, Pearson correlation coefficient and the effect of cognitive conflict sub-dimensions on test anxiety. Independent groups t-test method and one-way analysis of variance (ANOVA) methods were used to differentiate the scale scores according to demographic variables. Statistical analyzes were tested at $p<.05$ significance level. According to the findings obtained after the analysis, a statistically significant relationship was determined between the cognitive distortion sub-dimensions, mind reading, catastrophizing, imperative statements and labeling sub-dimensions, and test anxiety. There is no significant relationship between academic motivation and test anxiety. There is a statistically weak positive correlation between academic motivation and cognitive distortion scale mind reading sub-dimension. There is a statistically significant, positive and moderate relationship between test anxiety scores and all cognitive conflict sub-dimensions. The relationship between test anxiety and catastrophizing is the greatest; The relationship between mental filtering and mental filtering is at the lowest level. As the scores related to test anxiety increase, the scores of the cognitive conflict sub-dimensions also increase. As a result, it is thought that the formation of test anxiety increases cognitive distortions as a result of its negative effects on academic motivation.

Keywords: Exam Anxiety, Academic Motivation, Cognitive Distortions.

GİRİŞ

Sınav kaygısı, bireyin sınav sürecinde performansını en iyi şekilde ortaya koymasını engelleyen bir kaygı çeşidi olarak ülkemizde gençlerin sıklıkla yaşadığı bir durumdur. Türkiye'de üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin %47'sinin kaygı düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür (Ersoy vd., 2018). Yine son yıllarda Türkiye'de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'na hazırlanan öğrenciler arasında yapılan bir çalışma, orta ve yüksek derecede sınav kaygısına sahip öğrencilerin oranının çalışmaya katılanların %71,2'si olduğunu ortaya koymuştur (Ersoy vd., 2018). Sınav kaygısı sadece ülkemizde değil, pek çok ülkede ve kültürde görülen bir durumdur. Ortalama olarak İktisadi İş birliği ve Gelişme Teşkilatı (OEDC) ülkelerinde öğrencilerin %55'i sınava iyi hazırlansalar da yüksek düzeyde sınav kaygısı duyduklarını %37'si ders çalışırken çok gergin olduklarını belirtmişlerdir (Torrano vd., 2020).

Sınavları gelecekteki kariyer olanaklarına ulaşmanın tek yolu olarak görmek de kaygının kaynaklarından biri olabilir (Peleg-Popko, 2004). Yüksek risk içeren sınavlar eğitim ve okullar açısından öğrencinin bilgisini değerlendirmenin pratik bir yolu olarak kullanılsa da bazı öğrenciler için olumsuz psikolojik etkileri olduğu ve bir kaygı tepkisi oluşturduğu yadsınamaz. "Kişiler hakkında önemli kararların alındığı ve tüm eğitim paydaşlarını ilgilendiren" sınavlara yüksek risk içeren sınavlar ya da "kader sınavı" adı verilmektedir (Kumandaş ve Kutlu, 2010). Yüksek riskli sınavların daha az başarılı öğrencilerin öğrenme motivasyonu üzerinde olumsuz etki yaptığı söylenebilir. Kendini başarısız olarak etiketlemek ve bu yüzden daha az çabalamak bu öğrenciler için kısır bir döngüye dönüştüğünde, onları bu döngüden nasıl çıkılacağını gösteren bir destek sağlamak önemlidir (Başaran, 2005). Aynı zamanda, bu öğrencilerin tek kaybının sınavda performans kaybı olduğunu düşünmemek gerekir. Sınavı tek başarı değeri olarak görüp, kendini başarısız ilan eden gençler için kaybettikleri benlik saygısının da önemli bir kayıp olduğu söylenebilir. Yoon ve Youn-Suk'a göre, benlik saygısının azalmasına ters orantılı olarak sınav kaygısı artar (Yoon ve Youn-Suk, 2015).

Artan sınav kaygısı öğrencilerin yalnızca benlik saygısının değil akademik motivasyonlarının da düşmesine neden olmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın diğer değişkeni olan akademik motivasyonun; sınav kaygısı, akademik başarı, akademik performans, akademik erteleme, akademik benlik, algılanan akademik yetkinlik ve

özyeterlik kavramları ile manidar bir ilişkiye sahip olması, bu kavramın eğitim süreçlerinde kritik bir rol üstlendiğini göstermektedir. Yani akademik motivasyon ile ilgili yapılacak müdahaleler birçok değişkeni etkileyeceğinden, akademik motivasyon bir üst kavram olarak düşünülebilir. Akademik motivasyon kavramı, bu şekilde okul ile ilgili hemen hemen tüm süreçleri içerdiğinden dolayı okuldaki hedef konulardan birisi olmalıdır (Schunk vd., 2014).

Akademik başarıya ilişkin beklentiler bireylerin ruh sağlığı üzerinde bazen olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle merkezi sınavlarda başarıya ulaşma isteğine aşırı anlam yüklenmesi bilişsel çarpıtmalar ile hata payını da arttırabilmektedir. İşlevsellik ve mantıksallık taşımayan veya sadece gözleme dayalı fakat gerçekmiş gibi kabul edilen, inanca dayalı bir içeriğe sahip olan, kişiyi yenilgiye uğratan örüntülere sahip düşünmeye ilişkin hatalar, bilişsel çarpıtmalar olarak ifade edilmektedir (Özer, 1990). Beck'in modelinde bu hatalara, bilişsel çarpıtmalar denilmekte ve bilişsel işleme türleri veya zihinsel türlerdeki hatalar gibi adlarla da anılmaktadır. Kısaca bilişsel çarpıtma, bilişsel içerikteki bir hata ve/veya bilişsel süreçlerdeki bir hatadır. Yani anlamı bulma veya anlamı yorumlamadaki hatalardır. Bilişsel bozukluk, tüm insanlarda değişen derecelerde ortaya çıkar. Bu bozukluklar, psikopatolojik bozuklukları ve bireysel bozuklukları olan kişilerde daha sık görülmekte, sistemik ve olumsuz bir durum olarak ifade edilmektedir (Kaya, 2018).

Öğrencilerde giderek artan stres ve sınav kaygısı beraberinde akademik motivasyonlarının da düşmesine neden olabilmektedir. Akademik motivasyonda meydana gelen düşüş öğrencinin elde etmesi muhtemel başarı düzeyini de aşağı çekmektedir. Özellikle yüksek risk içeren sınavlar öğrencilerin gelecek kaygıları ile birleştiğinde yoğun stres içeren ve öğrencinin potansiyelinin altında kaldığı durumlara sebebiyet verebilmektedir. Sınav kaygısının getirdiği yoğun stres ortamına öğrenciler kendilerini aşağılama, düşük talepkarlık ve olayları felaketleştirme gibi davranışlar sergileyebilmektedir. Bu tür rasyonellikten uzaklaşan davranışlar beraberinde bilişsel çarpıtma durumunu da ortaya çıkarabilmektedir.

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının, akademik motivasyonunun ve bilişsel çarpıtmalarının arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin sınav kaygıları, akademik motivasyonları ve bilişsel çarpıtmaları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Aynı zamanda bilişsel çarpıtma alt boyutları ile sınav kaygısı ve akademik motivasyon ölçeği alt boyutları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin sunulmasıdır.

Problem Cümlesi

Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı, akademik motivasyon ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

Öğrencilerin sınav kaygısı, akademik motivasyon ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arasındaki ilişkide kadın ve erkek öğrenciler arasında bir fark var mı?

Öğrencilerin sınav kaygısı, akademik motivasyon ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arasındaki ilişkide lisans ve lisansüstü öğrencileri arasında bir fark var mı?

Öğrencilerin sınav kaygısı, akademik motivasyon ve bilişsel çarpıtma düzeyleri arasındaki ilişkide ders çalışma süresi öğrencilere göre farklılaşıyor mu?

Araştırma Hipotezleri

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sınav kaygısı ve akademik motivasyon durumları arasında anlamlı farklılık vardır.

Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre bilişsel çarpıtmaları ve akademik motivasyon durumları arasında anlamlı farklılık vardır.

Üniversite öğrencilerinin yaşlarına göre akademik motivasyon ve bilişsel çarpıtma durumları arasında anlamlı farklılık vardır.

Araştırmanın Önemi

Bireyler öğrenim hayatlarını tamamlayabilmek adına okul çağının başlangıcından bitimine kadar çeşitli sınavlar ile test edilmektedir. Genellikle stres seviyesinin yüksek olduğu bu dönemlerde öğrencileri etkileyen birçok unsur yer almaktadır. Sınavlar öncesinde meydana gelen kaygı ve stresin öğrencilerin akademik motivasyonları üzerinde de etkisi olduğu düşünülmektedir (Ergene, 2011). Aynı zamanda öğrencilerde oluşan sınav kaygısı ve stresinin karar alırken bazı mantıksal hatalara da sebep olduğu

düşünülmektedir. Araştırmanın hem ilgili literatüre katkı sunması hem de daha sonra yapılacak çalışmalara referans olması beklenmektedir.

Sınırlılık

1. Bu araştırma 2022-2023 öğrenim yılında lisans seviyesinde öğrenim gören ve uygulamaya gönüllü olarak katılan katılımcılarla sınırlıdır.

2. Elde edilen bulgular, bu araştırmanın örneklem grubuyla sınırlıdır.

3. Araştırmadan elde edilecek bulgular, kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

Sayıltılar

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların anketleri içten ve doğru olarak cevaplandırdığı varsayılmıştır.

2. Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

3. Araştırmanın örnekleminin evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

BÖLÜM 1: SINAV KAYGISI

1.1. Kaygı ve Sınav Kaygısı

Kaygı; psikolojik, fizyolojik ve davranışsal bileşenleri olan, gerçek ya da gerçek olmayan bir tehdidin algılanmasıyla ortaya çıkan bir tepki durumudur. Kaygıyla oluşan tepkilerin amacı, hayvanlarda ve insanlarda olumsuz ya da beklenmedik durumlarla baş etmeyi kolaylaştırmaktır ancak kaygı patolojik olduğunda başarılı bir başa çıkmayı engeller (Steimer, 2002).

Kaygıyı ilk tanımlayanlardan biri olan Freud kaygıyı gerçekçi kaygı, nevrotik kaygı ve ahlaki kaygı olarak üçe ayırır. Aynı zamanda kaygının kaynağının zalim üç efendi diye adlandırdığı dış kaynakların, süper egonun ve id'in üç taraftan egoyu kuşatması olduğunu söyler (Freud, 1933). Dış dünyadaki tehlikelere karşı duyulan kaygıyı gerçekçi, id'in dürtüleriyle oluşan kaygıyı nevrotik ve süper egonun zorlamasıyla gelen kaygıyı ahlaki kaygı olarak ayrıştırır. Freud'a göre gerçek kaygı bilinmeyen bir tehlikeyle ilgili kaygıdır. Bu kaygının da beklenti kaygısı (kötü bir şey olacak düşüncesi), fobiler ve histeri/diğer nevrozlar olarak üç koşulda gözlemlendiğinden bahsetmiştir (Freud, 1933). Gerçeklik kaygısında korkulan gerçek bir durumdur ve dış dünyayla ilgilidir. Ahlaki kaygı ise id'in yönlendirdiği ve egonun yaptıklarını süper ego'nun kendi standartlarına göre değerlendirmesi, sınırlaması ve standartlara uymuyorsa bir aşağılık duygusu ve suçluluk duygusuyla cezalandırmasına yönelik kaygıdır (Freud, 1933) Freud gerçekçi kaygı ve nevrotik kaygının bazı durumlarda beraber görülebileceğine ve egonun kaygıyı azaltmak ve düzenlemek için kullandığı rasyonelleştirme, inkâr etme, yer değiştirme gibi savunma mekanizmalarına da değinmiştir (Freud, 1933).

Spielberger de kaygıyı farklı bir açıdan ikiye ayırmıştır: Bazı kaygıların anda yaşanan uyaranlara ve duruma göre duygusal olarak ortaya çıktığını (durumluk), bazılarının ise kişilik özelliği olarak kendini gösterdiğini ve süreklilik (süreklilik) arz ettiğini söylemiştir (Spielberger, 1966). Bu ayrım, "kişi şu anda kaygılı" ya da "kişi kaygılı biridir" olarak kaygının iki farklı şekilde tanımlanabileceğini gösterir (Spielberger, 1966). Evrimsel bir bakış açısından bakıldığında, hissedilen duygular bireylerin belli şekilde hareket etmesini sağlar, bu yüzden kaygıyı anlamak için ortaya çıkardığı davranışın işlevini de incelemek gerekir. Rasyonel beyin, tehditle başa çıkamadığında, kaygıyı beraberinde getiren daha ilkel yöntemler devreye girebilir (Price, 2003).

Bireyler günlük yaşamlarında birçok olguya bağlı olarak kaygı içerisinde olabilirler. Bu olgulardan bir tanesi de sınav kaygısıdır. Sınava ilişkin kaygı bireyin değerlendirilirken yaşamış olduğu ve gerçek performansını sergilemesini engelleyecek biçimde duyuşsal, bilişsel ve davranışsal belirtiler ile kendini gösteren rahatsızlık verici duygudurumlar olarak ifade edilmektedir (Spielberger, 1966). Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı 4'te (DSM- IV) sınav kaygısından sosyal fobi kategorisi altında, sosyal fobisi olan kişilerin aynı zamanda sınav gibi değerlendirme durumlarından da korkmalarından bahsedilmiştir (American Psychiatric Association, 1994). DSM-5 de ise sınav kaygısı ana başlık ya da alt başlık olarak kapsanmamıştır.

1.1.1. Sınav Kaygısı Kuram ve Modelleri

1.1.1.1. Durumluk-Süreklilik Kaygı Modeli

Erken sınav kaygısı teorilerinin bazıları sınav kaygısını iki boyutlu modellerle açıklamıştır. Mandler ve Sarason'un hazırladığı Sınav Kaygısı Ölçeği'ne (Test Anxiety Qestionnaire-TAQ) ölçeğine yapılan faktör analiz çalışmaları ilk defa sınav kaygısının birden fazla boyutunun olabileceğini göstermiştir (Sassenrath, 1964). Liebert ve Morris, bu boyutlardan bilişsel kaygıyı kuruntu, kaygı anındaki otomatik yanıtları ise duyuşsallık olarak adlandırmıştır (Liebert ve Morris, 1967). Liebert güven eksikliği olarak da tanımladığı kuruntunun kişinin kendi performansıyla ilgili olan bilişsel kaygı olduğunu söylemiştir (Liebert ve Morris, 1967). Duyuşsal tepkilere örnek olarak ise kalp atış hızı ve terleme verilebilir (Sarason vd., 1990). Kuruntu ve endişe kaygı durumlarının ikisi de sınav kaygısında görülse de kuruntu tehlikenin geçmişte ve gelecekteki risklerine odaklanırken, duyuşsal kaygı andaki tehlike ipuçlarına cevap verir. Yapılan araştırmalara göre, kuruntu faktörünün başarıya olan olumsuz etkisinin duyuşsallıktan daha fazladır (Morris ve Liebert, 1970). Spielberger'in durumluk ve süreklilik kaygı modeli de Liebert'in modeline benzer şekilde duruma göre ortaya çıkan tepkiler (durumluk) ve süreklilik arz edenler (süreklilik) olarak iki boyutludur (Spielberger, 1966). Spielberger'e göre sınav kaygısında da kişi sınavla ilgili duyuşsal durumları tehlike olarak algıladıktan sonra bunu bir kuruntu kaygısına dönüştürebilir (Spielberger, 1966). Durumluk kaygısının ise sınav gibi kaygı oluşturan durumlarda yükseldiği, ancak durum ortadan kalktığında durumluk kaygı belirtilerinin de azaldığı görülmüştür (Ping, 2008).

1.1.1.2. Bilişsel Değerlendirme Modelleri

Bu modellerde sınav kaygısının oluşmasında öğrencinin kendine dair yorumu, öz yeterlilik ve öz değer önemli rol oynar. Öz yeterlik bireyin karşılaşacağı olaylarda üstesinden gelip gelemeyeceği noktasında yaşadığı inanç ve yargıdır (Senemoğlu, 2015). Bandura (1982) 'ya göre; "Ona göre bireyin herhangi bir konuda bir performans sergileyebilmek için öz düzenleme kapasitesini kullanabileceğine, kendi davranışları üzerindeki kontrol yeteneğine dair fikrine; gerekli etkinlikleri organize ederek hayata geçirebileceğine, başarıyla yapma kapasitesine sahip olup olmadığına dair kendi yargısına öz yeterlik denir." Örneğin öğrenci bilgiyi ne kadar iyi biliyorsa bilsin ve aklında tutsun, eğer bilmediğini ve yapamayacağını düşünüyorsa sınav kaygısını ortaya çıkabilir. Performans düşüşünün sorumlusu kaygıdan çok, kişinin kaygıya cevap olarak verdiği olumsuz değerlendirme ve baş etme yöntemleridir (Zeidner, 1998). Öğrenci yeteneklerinin sınav durumu için yeterli olmadığına inanıyorsa, kaygı duyması muhtemeldir (Sarason vd, 1990). Öz değerlendirme modeline göre, eğer kişinin değeri bir ortamda sahip olduğu başarıyla ölçülüyorsa, bu durum yetersizlik hissettiğinde utanç ve aşağılanma gibi duygulara neden olabilir (De Castella vd., 2013). Bir başarısızlık olasılığıyla yüzleşirken kendi değerini koruma ihtiyacı karamsarlık ve kendini sabote etme gibi baş etme stratejileri ortaya çıkabilir (De Castella vd., 2013). Bu bağlamda kaygı belirtileri, kişilerin değerlendirme durumlarındaki olası başarısızlıklarını açıklamak için kullandıkları bir savunma stratejisine dönüşebilir (Smith vd., 1982).

1.1.1.3. Bilişsel Dikkat Modeli

Bu model sınav kaygısının dikkatle ilgili ilişkisine odaklanır. Bu yaklaşımda sınav kaygısının endişe ve duyuşsallık öğelerinin öğrencinin dikkatini bölen ve bildiği bilgeleri işlemlemesinin önünü tıkayan bir engelleyici olarak görüldüğü söylenebilir (Sarason vd., 1990). Kısaca sınav esnasında kaygılı bireyler andaki sınava ve sınavdaki bilgiye odaklanmak yerine kaygının olumsuz içsel söylemlerine odaklanarak performans düşüşü yaşamaktadırlar (Cassady ve Johnson, 2002). Bu durum bilişsel sınav kaygısı olan öğrenciler için yüksek riskli sınavlarda belirgin bir dezavantaj oluşturmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002).

Eysenck'in dikkat kontrol teorisine göre kaygı, hedefe yönelik dikkat sisteminin özelikle iki yürütme fonksiyonunun (engelleme ve kaydırma) etkin çalışmasını bozmaktadır

(Eysenck vd., 2007). Kaygı veren düşünceler çalışan belleğin sınırlı kaynaklarını kullandığında hedeflenen görevler için geriye daha az kaynak kalabilir (Eysenck vd., 2007). Böylece yüksek sınav kaygısı olan öğrenci kaygıya odaklandığı için sınavda bildiğini yapamaz hale gelebilir. Bu yaklaşıma yapılan eleştiri ise sınav kaygısına sadece bildiğini yapamayan öğrencilerin sahip olmamasıdır.

1.1.1.4. Bilgi Eksiklik Modeli

Bilgi eksikliği modeli sınav kaygısının sahip olunan bilgi ve becerilerle de ilişkili olduğunu söyler. Bu modele göre sınav kaygısı olan öğrencilerin performansının düşmesinin tek nedeni, kaygı yüzünden dikkatlerinin bölünmesi değildir; bir etken de yetersiz bilgiye sahip olunması ve bunun farkındalığıdır (Birenbaum ve Nasser, 1994). Buna göre sınav kaygısının başarıyı azaltan bir nedenden çok, eksik bilgiyle birlikte gelen bir sonuç olduğu söylenebilir. Etkin bir çalışma becerisi olmayan öğrenciler daha yüksek sınav kaygısına sahiptir. Aslında yapılan çalışmalar yüksek sınav kaygısı olan öğrencilerin performansındaki düşüşün doğrudan bilgi eksikliğiyle ya da dolaylı olarak bilişsel dikkatin bölünmesiyle ilgili olabileceğini göstermektedirler. Bilgi eksikliği nedeniyle sınav kaygısı yaşayan öğrenciler bilgiyi kodlama, organize etme ve hafızaya geri getirme konusunda sıkıntı yaşayabilirler (Naveh- Benjamin vd., 1987). Hem dikkat hem de eksiklik modelleri sınav kaygısına dair önemli bilgiler sağlamakla birlikte, bu etkenler her zaman karşıt durumlar olarak açıklanmak yerine diğer modellerde bir bütünün parçaları olarak adlandırılabilirler.

1.1.1.5. Bütüncül Modeller

Bu modeller farklı etkenleri bir arada toplamışlardır. Transaksiyonel sınav kaygısı modeli (Spielberger ve Vagg, 1995), sınav kaygısının test performansıyla döngüsel ilişkisini ele alırken, hem engelleme hem de eksiklik teorisini içeren önceki modelleri kendi modeline dahil etmişir. Yani sınav kaygısı, hem dikkatin kaygı nedeniyle bölünmesi ve olumsuz değerlendirmelerle hem de bilgi eksikliğiyle ilişkili olabilir.

Biyopsikososyal model biyolojik, psikolojik ve sosyal etkenlerin hepsinin sınav kaygısında birer etken olduğunu değerlendirir (Lowe vd., 2008). Sınav kaygısı psikolojik olarak başarısızlık korkusu, felaketleştirme, etiketleme gibi düşünce hatalarına yol açarken, biyolojik etkisi terleme, mide bulantısı, hızlı kalp atışı, kas gerginliği gibi

fizyolojik belirtilerle seyredebilir (Gottfried, 2008). Sosyal etkenlere ise ebeveyn baskısı örnek verilebilir.

Sınav kaygısı modelleri yapılan yeni araştırmaların ışığında sınav kaygısının karmaşık yapısını açıklamaya çalışmaktadır. Yapılan araştırmalar sınav kaygısının kişinin öğrenme deneyimiyle, bilişsel durumuyla, demografik, sosyal ve çevresel özellikleriyle ilişkisi olabileceğini göstermektedir.

1.1.2. Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler

Sınav kaygısı pek çok faktörle ilişkili olabilir. Bu faktörler öğrencinin kişisel, aile ve okul beklentilerinin ve algılarının yanı sıra öğrencinin kendi özelliklerinin bir kombinasyonu da olabilir (Gottfried, 2008).

Sınav kaygısının kişilik özelliklerinden etkilendiğine dair çalışmalar vardır. Özellikle uyumsuz mükemmeliyetçiliğin ve hedeften yöneliminden kaçınmanın sınav kaygısını yordadığı görülmüştür. Önceden var olan kaygı özelliklerine sahip öğrencilerin sınav anında daha yüksek kaygıya sahip oldukları gözlenmiştir (Ping, 2008).

Sınav kaygısını etkileyen faktörlerden bir diğeri cinsiyettir. Araştırmalar kızların erkeklerden daha fazla sınav kaygısına sahip olduğunu göstermektedir (Putwain, 2007).

Demografik bileşenler; sosyo-ekonomik düzey, ailenin eğitim durumu, kardeş sayısı, çalışma alışkanlıkları ve geçmişteki başarılar da sınav kaygısını etkileyen faktörler arasındadır (Putwain 2007). Araştırmanın sonucuna göre, bir önceki yıl daha iyi not alan öğrencilerin bilişsel kaygı oranları daha yüksekken, bir önceki yıl daha düşük not alan öğrencilerin davranışsal kaygı belirtileri daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin sınava giriş sayısının artması ve sınava verilen önemin artması da sınav kaygısını yordayan faktörlerdendir. Sınav kaygısında yaşın da bir etken olduğu söylenebilir. Bazı araştırmalarda, ergenlikte yaşbüyüdükçe sınav kaygısının da arttığı bulunmuştur (Torrano vd., 2020). Bunun bir nedeni de artan yaşla birlikte üniversiteye giriş sınavlarına yaklaşılması olabilir.

Daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi benlik saygısı, motivasyon gibi içsel değişkenlerin de sınav kaygısıyla ilişkisi vardır. Benlik saygısının sınavla ilgili kaygılarla olumsuz korelasyonu olduğu bulunmuştur (Yoon ve Youn-Suk, 2015).

Sosyal beklenti ve destekler de sınav kaygısı ile ilişkili olabilir (Peleg- Popko, 2004). Benlik farklılaşmasının sınav kaygısıyla olumsuz, bilişsel performansla olumlu ilişkisi olduğu bulunmuştur (Peleg-Popko, 2004). Ebeveynlerinden, özellikle de annelerinden daha az ayrışan öğrencilerin, ebeveynlerinin bakış açılarına daha fazla bağımlı olmaları ve bu nedenle onların beklentileri karşılayamama korkularını sınav sırasındaki konsantrasyon ve yeterliliklerini olumsuz etkilemiş olabilir (Peleg-Popko, 2004).

1.1.3. Sınav Kaygısının Etkileri

Yüksek sınav kaygısının akademik performans üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair alanyazında pek çok araştırma vardır. Sınav kaygısı puanları ile öğrencilerin başarı puanları ve akademik performansı arasında olumsuz bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınav kaygısının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri günlük akademik performans kaybından okula gitmeyi reddederek yaşam boyu sınavlardan kaçınmaya kadar değişebilir (King vd., 1991). Yüksek kaygı yaşayan öğrenciler, sınav kaygısı nedeniyle bilgiyi hatırlama ve organize etme konusunda düşük sınav kaygısı olan öğrencilere göre daha fazla sorun yaşayabilirler (King vd., 1991).

Sınav kaygısının dikkati bölen zihinsel etkisi, kaygının yükselmesine ters orantılı olarak akademik başarının düşmesinin sebebini açıklayabilir. Sınava hazırlanırken ya da sınav esnasındaki bilişsel bölünme, öğrencilerin öğrendikleri bilgilere ve sınava odaklanmasını zorlaştırmakta, böylece sınav kaygısının sınav performansının düşmesine etkisi olmaktadır (Cassady ve Johnson, 2002). Sınav kaygısı, hem sınav performansını, hem hazırlık süreçlerini, hem de sınav sonrası yapılacak gelecekle ilgili seçimleri olumsuz etkileyebilmektedir (Ergene, 2003).

Yine de her sınav kaygısı derecesinin performansı olumsuz etkileyeceğini söylemek doğru değildir. Kaygı teorileri performans değişkenlerinin etkisinden bahsetmektedirler. Yerkes-Dodson eğrisine göre, düşük anksiyete düzeyleri öğrenciler için yönetilebilir ve motivasyon sağlayıcı olabilirken, bu uyarlanabilir düzeylerden daha yüksek anksiyete düzeyleri işlevselliği bozmaya başlamaktadır (Yerkes ve Dodson, 1908).

1.1.4. Sınav Kaygısıyla Baş Etme Yöntemleri

Sınav kaygısını yönetmek için alanyazında yapılmış pek çok çalışma vardır. Ergene'ye göre erken müdahale ve önleyici programlar ergenlerde görülen sınav kaygısı belirtilerinin azalmasını sağlayabilir ve uzmanlar bu açıdan okul temelli müdahalelerle

destek sağlayabilirler (Ergene, 2011). Bu bölümde alanyazında var olan sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerinden bilişsel davranışçı, kabul ve adanmışlık farkındalık temelli, beceri geliştirme amaçlı yöntemlerden ve sağlıklı yaşam tarzı geliştirmeden bahsedilecektir.

1.1.4.1. Bilişsel Davranışçı Yöntemler

Sınav kaygısıyla baş etme yöntemlerinin pek çoğu Liebert'in sınav kaygısının duyuşsal ve bilişsel bileşenleri olduğunu söylediği modele göre çalışılmıştır (Liebert ve Morris, 1967).

Bugüne kadar sınav kaygısını yönetmeye ve kaygının sınav performansına dair olumsuz etkilerini önlemeye dair pek çok farklı yöntemin etkinliği araştırılmıştır. Sınav kaygısı için etkinliği en fazla kanıtlanmış yöntemlerden birinin bilişsel davranışçı terapi (BDT) olduğu söylenebilir. Bilişsel davranışçı terapinin yöntemleri olan, psikoeğitim, sistematik duyarsızlaştırma, bilişsel yeniden yapılandırma, gevşeme teknikleri sınav kaygısını azaltmada etkin bulunmuş yöntemlerden bazılarıdır (Rajiah ve Saravanan, 2014). Kanıtlanmış bu yöntemler kısaca sınav kaygısının duyuşsal ve bilişsel etkilerini yönetmeye odaklanmışlardır.

Sınav kaygısını azaltmada hem bilişsel hem de davranışçı yöntemler etkin bulunsa da (Neuderth vd., 2009), bilişsel terapi ve sistematik duyarsızlaştımayı karşılaştıran bir araştırmada birinin ötekinden daha etkin olduğuna dair bir sonuç bulunamamıştır ve iki tekniğin de etkin yöntemler olduğu söylenebilir. Can ve arkadaşları, sistematik duyarsızlaştırmanın ve bilişsel yeniden yapılandırmanın sınav kaygısının duyuşsal ve bilişsel etkilerini azaltma konusunda eşit şekilde etkin olduğunu bulmuşlardır (Can vd., 2012).

Alanyazına bakıldığında, sınav kaygısında bilişsel davranışçı müdahaleler yoğunlukla kullanılmıştır. 2000-2010 ve 2011-2018 yılları arasında sınav kaygısı için yapılan müdahale çalışmalarını inceleyen iki sistematik değerlendirmede pek çok müdahale programının bilişsel ya da davranışsal temelli olduğu görülmüştür. Son dönemde yapılan bir araştırmaya göre, ortaokul öğrencilerinde altı seans bilişsel-davranışçı terapi, kontrol grubuna kıyasla sınav kaygısı puanlarında önemli bir düşüş sağlamıştır (Putwain ve Von der Embse, 2021).

Bireysel çalışmaların dışında sınav kaygısını yönetmede bilişsel davranışçı grup terapilerinin de etkin olabileceği görülmüştür (Ulusoy vd., 2016). Ülkemizde yapılan bir çalışmada sınav kaygısına yönelik düzenlenen 6 seanslık bir bilişsel grup terapisinin kaygıyı azaltmada etkin olduğunu saptamıştır (Ulusoy vd., 2016). Ayrıca sınav kaygısına yönelik internet destekli bilişsel davranışçı terapinin sınav kaygısını azaltmada etkin olabildiği görülmüştür (Orbach vd., 2007).

1.1.4.2. Kabul ve Kararlılık Temelli Yöntemler

İlişkisel çerçeve kuramına dayanarak geliştirilen Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy-ACT), davranışları, düşünceleri ve duyguları dil ve bağlam üzerinden inceler (Hayes vd., 1999). Sınav kaygısı gibi bağlamdan kaçınmanın ya da değiştirmenin mümkün olmadığı durumlarda, bundan kaçınmak yerine varlığını kabul etmenin ve verdiği sıkıntıyla yeni bir ilişki kurmanın önemini vurgular. Alanyazında bu yöntemin kullanıldığı ve sınav kaygısı üzerinde etkinliğinin gözlendiği çalışmalar vardır (Brown, 2011; Zettle, 2003). Sistematik duyarsızlaştırma ile karşılaştırılan 6 haftalık bir ACT çalışması iki yöntemin de sınav kaygısını anlamlı şekilde azalttığı görülmüştür (Zettle, 2003). Yine grup oturumları şeklinde düzenlenen bir başka çalışmada ACT ve bilişsel terapi müdahaleleri karşılaştırıldığında ACT'ın bilişsel terapiye göre sınav kaygısını azaltmada daha etkin olduğu bulunmuştur (Brown, 2011). Bu yöntemde sınav kaygısıyla ilgili kısıtlı sayıda çalışma olmakla birlikte var olan çalışmaların bulguları gelecek çalışmalar için umut vericidir.

1.1.4.3. Farkındalık Temelli Yöntemler

Köklerini Budist felsefesinden alan farkındalık, kişilerin yargısız bir şekilde kendilerini içinde bulundukları ânda odaklanmayı istedikleri düşünce, duygu ve davranışlara yöneltebilmesi olarak tanımlanabilir (Kabat Zinn, 2003). Araştırmalara göre farkındalık temelli yöntemler, depresyon, yaygın anksiyete bozukluğu, sınırda kişilik bozukluğu ve obsesif kompulsif bozukluk gibi pek çok bozukluk için fiziksel ve bilişsel bir destek sağlayabilir (Kabat-Zinn, 2003). Farkındalık arttıkça duygu, düşünce ve davranış öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Bilinçli bir farkındalıkta geçmiş ve gelecek yerine âna odaklanmak esastır; ancak bu odaklanma olumsuz düşüncelerle savaşarak değil, o düşüncelerle olan ilişkiyi yeniden değerlendirerek gerçekleşir. Alanyazında farkındalık odaklı çalışmalarda kullanılan meditasyon, nefes egzersizi, dikkat yönlendirme, vücut

taraması ve bilişsel değerlendirme gibi yöntemlerin sınav kaygısını etkin şekilde azaltabileceği öngörülmüştür. Son yıllarda yapılan araştırmalar farkındalık odaklı programların sınav kaygısını azaltmada etkin olduğunu göstermiştir. Yukarıda bahsedilen terapi yöntemleri sınav kaygısı için tek başına değil, sıklıkla birlikte de kullanılabilirler. Sınav kaygısı için farkındalık teknikleri içeren kabul ve kararlılık terapisi (Brown vd., 2011) ya da farkındalık temelli bilişsel davranışçı terapi böyle çalışmalara örnek olarak gösterilebilir.

1.1.4.4. Beceri Geliştirme Amaçlı Yöntemler

Sınav stresinin nedenlerinden biri de daha önce bahsedildiği gibi öğrencilerin çalışma, öğrenme ve sınava girme becerilerindeki eksiklikleri olabilir. Bu tür becerilere örnek olarak metin okuma, not alma, zamanı yönetme, konsantrasyonu düzenleme ve hazırlık döneminin planlama gösterilebilir (Congos, 2010). Kötü çalışma alışkanlıkları daha düşük notları ve daha yüksek sınav kaygısını yordamaktadır (Congos, 2010). Çalışma becerileri ile not ortalaması puanları arasında olumlu, yüksek sınav kaygısı ile not ortalaması arasında ise olumsuz bir ilişki bulunmuştur (Culler ve Holahan, 1980).

Bununla birlikte, beceri geliştirme, her zaman sınav kaygısı bir tek başına başa çıkma yöntemi olarak yeterli olmayabilir. Öğrenciler yeterli çalışma becerisi kazansalar bile, sınav kaygısının endişe ve duyuşsallık boyutları bu becerileri kullanmalarına engel olabilir (Ergene, 2003). Beceri geliştirme, diğer bilişsel ve davranışsal tekniklerle birlikte kullanıldığında sınav kaygısını azaltmada daha etkin olabilir (Ergene, 2003).

1.1.4.5. Sağlıklı Yaşam Tarzı Geliştirme

Doğru diyet, egzersiz ve uyku alışkanlıkları geliştirmek, yüksek düzeyde sınav kaygısı olan lise çağındaki öğrenciler için destek bir yöntem olabilir. Sınav kaygısı ve yemek yeme ilişkisini inceleyen bir araştırma, yüksek düzeyde sınav kaygısı olan öğrencilerin yiyecek tükettikten sonra daha fazla yemek yeme ve daha az kaygı hissetme eğiliminde oldukları bulunmuştur (Pines ve Gal, 1977). Aşırı yeme gibi yıkıcı davranışlar da yüksek stres seviyeleri ile ilişkili olabilmektedir. Ayrıca bu durumun tersine olduğu vakalar bulunduğu da saptanmıştır: Stres, bazı öğrenciler için daha fazla yemek yerine daha az yemeye neden olabilir ve kaygı nedeniyle sınava aç bir mideyle girebilirler. Pek çok öğrenci sınav gününde kahvaltı öğününü atlamaktadır ve kahvaltı atlama ile yüksek düzeyde sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Akbari vd., 2020).

Güncel bir araştırma fiziksel aktivite araları ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gösterse de (Mavilidi vd., 2020), alanyazında egzersizin genel kaygı bozukluklarıyla olumsuz korelasyonunu bulmuş pek çok çalışma olduğunu akılda tutmak gerekir. Bir meta-analizin bulgularına göre egzersiz, anksiyete / stres bozukluğu olan kişilerde önemli bir destek seçeneğidir. Devamlı egzersiz yapmak stresin azalmasını ve akademik başarının artmasını sağlayabilir. Sistematik derlemeler, fiziksel olarak aktif geçirilen derslerin çocukların akademik sonuçlarını da iyileştirebileceğini göstermiştir (Watson vd., 2017).

Uyku yoksunluğunun konsantrasyon ve akademik performans üzerinde olumsuz etkilerinin ne yazık ki pek çok öğrenci farkında değildir (Pilcher ve Walters, 2010). Araştırmalar düşük uyku kalitesi ve sınav kaygısının karşılıklı birbirini beslediğini ve bu döngünün akademik performansa olumsuz etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin düşük uyku kalitesi ve yüksek düzeyde sınav kaygısının doğrudan anlamlı ilişkisi nedeniyle bu durumlarda uyku kalitesini destekleyen programlar da önerilmektedir (Barmeh Ziyar vd., 2016).

BÖLÜM 2: AKADEMİK MOTİVASYON

2.1. Motivasyon

Motivasyon kelimesi, İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilmiştir. Türkçe'de motivasyon, güdülenme, sebep veya harekete geçirici anlamında kullanılmaktadır. Güdülenme, hala ilham verici nitelikte olan, kişiyi amaçlarına ulaşmak için motive eden, hareketi sürdüren ve olumlu yönde yönlendiren bir güç olarak adlandırılabilir (Eren, 2000).

Bu bağlamda motivasyon; davranışı eyleme yönlendirebilen ve harekete geçirebilen bir güçtür. Genel ifadeyle arzu, istek, dürtü ve ilgileri içermektedir. Akat (1984) Bir başka ifadeyle motivasyon; kişiyi yahut kişileri istenilen bir yöne, hedefe sürekli bir şekilde yöneltmek amacıyla gösterilen çabaların bütüncül halidir.

Motivasyon, güç olarak da belirtilebilir. Bu bağlamda motivasyon, kişileri davranışa yönlendiren ve bir amaç saptayarak devamlılığı ortaya koyan iç ve dış dinamikleri olan bir süreçtir (Şahin, 2004).

Literatüre bakıldığında motivasyona ilişkin birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bunlara kısaca bakacak olursak;

- Kişiyi gayret göstermeye sevk etme, amaç uğruna yönlendirme ve isteklendirmedir (Sercan, 2010),
- Bireyin ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük gayret içeren bir süreçtir (Keser, 2006),
- Bireyin verimli olmasını sağlayan gerek iç gerekse de dış enerjisinin toplamıdır (Şahin, 2004),
- Belli bir hedefe odaklanmış ve hedef için harekete geçmiş birçok insanın amacını gerçekleştirmek uğruna kendi saikleri ile davranmalardır (Karaman, 2010).
- Bir ya da birden fazla kişiyi, belli bir hedefe yönlendirmeye ilişkin süreçtir (Türkel, 1998),
- Kişiyi davranışa yönlendiren iradeli, yani uslamlamayla sağlanan itici güç yahut kuvvettir (Binbaşıoğlu, 1995).

Motivasyon, bir kişiyi eyleme yönlendiren iç ve dış unsurlara ayrılmaktadır. Bir iş ilgi çekici nitelikte ise, heyecan vericiyse ve becerileri geliştiriyorsa ve birey bunu sırf bu nedenlerle yapıyorsa, motivasyonun içselliğinden; ancak birey işi terfi, ödül, para ve şöhret için yapıyorsa dışsal motivasyondan bahsedebiliriz (Solmuş, 2004).

2.1.1. Motivasyon çeşitleri

Motivasyonun doğası, kişiyi farklı şekillerde etkileyen güdüler yaratmasından ileri gelmektedir. Ayrıca, amaçlılık, sürekli davranış, bireyin kendisiyle ilgili davranışa ilişkin bilgi verilmesi gibi çeşitli faktörler birey üzerinde motivasyon yaratmaktadır (Özkalp ve Kırel, 1999). Motivasyon iki alt öğeye ayrılmaktadır. Bunlar: içsel motivasyon ve dış motivasyon şeklindedir.

2.1.1.1. İçsel Motivasyon

İnsanlar hayatlarına başladıklarında aktif, meraklı, eğlenceli ve keşfedici olma eğilimindedirler. Yeni doğan bir bebek, ağzına bir şey alır ve onu tanımak için ses çıkarmasını beklemektedir. Buna karşılık olarak ise herhangi bir ödül beklememektedir. Bir çocuğun elinde ne olduğunu anlamaya çalışması, onun harekete geçmesine izin veren içsel bir motivasyondur. Davranış, zaman zaman çevresinde yer alan insanlardan etkilenmiyor gibi görünse de bilinmeyen nedenlerle kişinin davranışın gücünü ve yönelimini kaybetmediği ve sürekliliğini sağladığı anlaşılmaktadır. Bu durum içsel motivasyonla açıklanmaktadır (Gage ve Berliner, 1988).

İçsel motivasyon, kişinin arzularını ve ihtiyaçlarını karşılamak için gayretli çaba gösterme yeteneğidir. Ayrıca içsel motivasyon, kişiyi eyleme yönlendiren, istediğini elde edene kadar aktif tutan ve ona doyum veren doğal bir itici güç olarak ifade edilmektedir. İçsel motivasyona sahip olan bir birey, hedefine ulaşmak için ne kadar çaba göstereceğine kendisi karar vermektedir. Bireyin hedeflerine erişmek için çaba göstermesi, motive olması ve bireysel gereksinimlerinin tatmin edilmesine bağlı olmaktadır. Bu nedenle eğer bireyde herhangi bir beklenti yoksa, çaba göstermesi de söz konusu olmayacaktır (Başaran, 2000).

Yapılan bir çalışmada içsel motivasyon üç alt başlığa ayırılmıştır. Bunlar: içsel motivasyon-başarma, içsel motivasyon-bilme ve içsel motivasyon-hareket şeklindedir. Bireyin bir yerleri keşfetmesi, yeni şeyler öğrenmesi ve bunlardan mutluluk duyması, duyduğu bu mutluluk neticesinde etkinliği devam ettirme arzusu, içsel motivasyon-bilme

olarak belirtilmektedir. Kişinin bir işi başarılı bir biçimde yapmasından ötürü keyif alması, tatmin olması ve bundan dolayı hareket geçmesi , içsel motivasyon-başarma ile açıklanmaktadır. Son olarak kişinin bir işi icra ederken yahut bir davranışı ortaya koyarken keyif alması ve hareket, eylem halinde olması ise içsel motivasyon-hareket ile ifade edilmektedir (Karaman, 2010).

2.1.1.2. Dışsal Motivasyon

Dış motivasyon gibi diğer motivasyonlarda, kişi sosyal kabul, sosyal statü ve ödüller gibi dış nedenlerle bir aktiviteye ulaşmaya çalışmaktadır. Kişi, yine kendisini öğrenmek için zorunlu hissetmek ve devamlı olarak beğeni almayı arzulamaktadır. Eğer kişi, aktiviteyi, eylemi keyif aldığı için değil, ödül almak, terfi almak, beğenilip takdir edilmek için gerçekleştiriyorsa, dışsal motivasyon söz konusu olmaktadır (Vallerand, 2004).

Dışsal motivasyon bir amaca ulaşmak için çaba sarf etmede etkilidir. Bu etki, içsel motivasyon kadar sürekli olmamaktadır. Çünkü insan çabalarının devamı, insan arzularını sürekli ortaya çıkarmaya yönelik dış etkilerle mümkün olmaktadır (Başaran, 2000).

Motive etmek veya heyecanlandırmak anlamına gelen dışsal motivasyon; kişiyi dış etkilere karşı motive etmeye yetecek kadar kişinin ihtiyaçlarını karşılama veya yeni ihtiyaçlar yaratma isteği olarak tanımlanmaktadır. Dışsal motivasyon, kişinin davranışını dış etkenlere dayalı olarak ifade etme motivasyonudur (Ryan ve Deci, 2000a). Kişi, değer görmek, ödüllendirilmek veya olumsuz izlenimlerden kaçınmak için öğrenme arzusuna sahiptir. Dışsal motivasyon, üçe ayrılmaktadır. Bunlar: belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan motivasyon ve dış düzenleme-dışsal motivasyon şeklindedir (Vallerand vd., 1992). Dış düzenleme - dışsal motivasyonda insanlar ödül almak veya kısıtlamalardan kurtulmak ve zorlamadan kaçınmak için hareket haline geçmektedirler. Bu şekilde bir öğrenci, her gün sınavlara çalışmasının nedenini ebeveynlerinin onları sınavı geçmeye zorlamasından ileri geldiğini sürebilir. İçe yansıyan dışsal motivasyondaysa bireyler davranışları sergileme nedenlerini içsel hale getirmeye başlarlar. Bununla birlikte, yukarıda bahsedilen içsel düşünme durumlarından bağımsız olarak, geçmiş dışsal rastgele koşullara bağlı oldukları için dışsal olarak motive oldukları kabul edilir. Böyle bir öğrenci sınavdan bir gün önce çalışırım, çünkü böyle davranmak iyi öğrenci olmasının ölçüsüdür diyebilir. Belirlenmiş dışsal motivasyonlarda kişi davranışı önemli ve değerli görür ve

kişi herhangi bir olay veya durumu kendi seçimi olarak görmeye başlar. Böyle bir öğrenci benim için önemli olduğu için sınavdan önceki gün çalışmaya karar verdim diyebilir (Vallerand vd., 1992; Ryan ve Deci, 2000a).

2.1.1.3. Motivasyonsuzluk

Bireyin bir davranışı sergilemede isteksiz olma durumu, motivasyonsuzluk olarak adlandırılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000a). Motivasyonsuzluk, bireyin kendi eylem ve sonuçları arasındaki olasılıkları algılayamadıklarında ortaya çıkmaktadır (Vallerand vd., 1992).Kişi bu durumda gerek içsel gerekse de dışsal olarak motive olmuş değildir. Motivasyonsuzluğun başlıca nedenleri, kişinin etkinliği değerli olarak görmemesi, kendini yeterli görmemesi ve değersiz hissetmesi gibi nedenlerdir (Ryan ve Deci, 2000a).

2.1.2. Motivasonun Temel İlkeleri

Literatürde motivasyon tanımları dikkate alındığında bu kavramın, kişinin hareket etmesine olanak sağlayan ve insan gücünü ortaya çıkaran dış etkenler yoluyla ortaya çıkan davranışlardan oluştuğu söylenebilir (Tınaz, 2013). Motivasyon bireysel bir durum olduğu için motivasyonu oluşturan bu unsurlar her kişi için farklı olabilmektedir. Ayrıca bireysel davranış ve hareketleri gözlemleme ve anlama yeteneği de motivasyonun bir özelliğidir. Ancak eğitimde motivasyon önemlidir ve öğrenmenin en önemli ve ölçülebilir unsurlarından biridir. Tüm bu bilgiler ışığında motivasyon sürecinde beş ana evrenin olduğunu belirtmek mümkündür (Aşıkoğlu, 1996):

- İhtiyaç evresi: Burada bir şey için his duyulan ihtiyaçlar, motivasyonun kaynağıdır.
- Uyarılma evresi: Burada kişide gereksinime karşı duyulan gücün oluşması söz konusudur.
- Davranış evresi: Kişi gereksinimden sonra uyarılmış ve hedefi gerçekleştirmek için harekete geçmiştir. Yani bu evrede eylemler ortaya konmaktadır.
- Doyum evresi: Bu evrede kişinin ihtiyacının giderilmesinin ölçüsüne göre doyumun sağlanmış olması söz konusu olmaktadır.

Motivasyon, genellikle içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır, ancak içsel motivasyon, bir kişinin hedeflerini netleştirme ve ulaşmak istediği hedeflere ulaşma girişimidir. Bu bağlamda üstün zekalı çocukların bilişsel yeteneklerini incelenmiş ve netice itibariyle bu çocukların akranlarına nazaran içsel olarak daha fazla motive oldukları saptanmıştır. Bu

anlamda, içsel motivasyon doğası gereği tamamen insanidir ve belirli dış ödüllerden ziyade başarı ve sorumluluk gibi faktörleri içerir ve genellikle aktiviteyi gerçekleştirmeye yöneliktir. Bu bağlamda bu içsel motivasyon, kişinin bir eylemi gerçekleştirirken hissettiği içsel teşvikler sonucu ortaya çıkarken, dışsal motivasyon ise dışsal ödüllere (değerlendirme, rekabet, ödüller vb.) ulaşmaya yönelik eylemlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle dış uyaranlar, etkilerine bakılarak öğretmenler ve öğrenciler tarafından kolaylıkla anlaşılabilir (Kanevsky, 1994).

2.1.3. Motivasyonun Önemi

Motivasyonu sağlamak için bazı gereksinimlerin karşılanması gerekmekte ve bu gereksinimlerin karşılanması halinde memnuniyetsizlik ortaya çıkabilmektedir. İnsanların motivasyonları değişebilmekte ve insanlar bu nedenle farklı durumlarda ve farklı zamanlarda farklı davranabilmektedirler. Bunun nedeni, insan ihtiyaçlarını karşılama çabasında ifade edilmektedir. Temel insan ihtiyaçları; fizyolojik, güvenlik, aidiyet ve statü elde etme şeklindedir. Aynı işi yapan ancak amaç ve hedefleri farklı olan insanlar mevcuttur (Birkan, 2009).

Bu ana gereksinimleri Artan (1986) "Fizyolojik ihtiyaçlar, doğumdan ölüme kadar hayatta kalmak için gerekli olan beslenme, barınma vb. gibi sonrasında ise bireyin öğrendikçe ve toplum içinde yaşadıkça zamanla oluşan sosyal ihtiyaçları olan saygı, sevgi ve sadakat olarak belirtmiştir**.**

Motivasyon önemlidir çünkü her organizasyon ve kurum muhataplarını hedeflerine ulaşmak için nasıl motive edeceğini araştırmaktadır. Örneğin okul, eğitim hedeflerine ulaşmak için bir öğretim aracıdır. Eğitim yetkilileri devamlı olarak okul koşullarını iyileştirmek ve okul performansını artırmak için çalışmaktadırlar. Aslında, öğretmenler bazen öğrencileri çeşitli şekillerde öğrenmeye teşvik etmekte ve yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda Ünen ve Tüzün (2005), bireyleri çeşitli açılardan motive etmenin en iyi yolunun eğitim olduğunu ve eğitimle beraber insanların yeni bilgi ve deneyimler kazandığını savunmaktadır.

Eğitimde yaşanan zorluklardan biri motivasyon eksikliği ve öğrenciler için motivasyonu sağlamanın zorluğudur. Eğitimciler en iyisi için çabalar. Motivasyonu sağlamak için öğretmenler sınıfları düzenlemekte ve öğrenci sınıf arkadaşlıkları geliştirmektedir. Bunu başarırlarsa, daha başarılı bir öğrenci kitlesi oluşacaktır (Aktaş, 2016).

Motivasyon, bir öğrencinin öğrenme sürecinde çok önemli bir faktördür. Öğrenci başarısı da motivasyona bağlıdır. Hevesli öğrencilerin bu dönemdeki davranışları çabalamak, zaman ayırmak, uzun süre dikkat etmek, odaklanmak, kendini adamak, ilgi göstermek, ısrarcı olmak ve çabuk pes etmemek biçimindedir (Fidan, 1986).

2.1.4. Motivasyon ve Öğrenme İlişkisi

Öğrenici birey, bilgiyi elde etme, bilgiyi kullanma, farklı problem çözme yöntemlerini deneme, öğrenme becerilerini değerlendirme, amaçlarına göre yönlendirme ve motivasyon sağlama yeteneğine sahiptir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin tek başına yeterli olmadığı ve hızlı değişimin yaşandığı bir ortamda tüm kurumların birlikte çalışması gerekmektedir. Okulda bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi özümsemek, ölçmek ve uygulamak, yani daha iyi hale getirmek için çaba sarf edilmelidir (Güven, 2008).

Öğrenmek bir öğrenci için bazen sıkıcı olabilmektedir. Öğrenmeyi sıkıcı bulan öğrenciler sadece belirli dış zorlamalar altında öğrenmeye başlamaktadır. Ancak içsel motivasyon olmadan öğrenme süreci genellikle etkisiz olmaktadır (Aydemir, 2012). Motivasyon açısından öğrenme sürecini etkileyen iç ve dış faktörler bulunmaktadır. Dış faktörler çeşitlilik arz etmektedir. İç faktörler ise tutumlar, ilgi alanları, dikkat seviyeleri ve kişilik özellikleri ile ilgilidir. Dış faktörlerin motive edici etkisi önemlidir, ancak iç faktörler olmadan dış faktörler gerekli motivasyonu sağlayamaz. Öte yandan, öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum, öğrencinin motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerdir. Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin öğrenme tutumlarının başarı odaklı, başarıdan kaçınan ve başarısızlığı kabul eden biçiminde üç başlıkta belirtmektedir Öğrenen, bilgiyi elde etme, bilgiyi kullanma, farklı problem çözme yöntemlerini deneme, öğrenme becerilerini değerlendirme, amaçlarına göre yönlendirme ve motivasyon sağlama yeteneğine sahiptir. Ayrıca yaşam boyu öğrenmenin tek başına yeterli olmadığı ve hızlı değişimin yaşandığı bir ortamda tüm kurumların birlikte çalışması gerekmektedir. Okulda bilgiyi ezberlemek yerine bilgiyi özümsemek, ölçmek ve uygulamak, yani daha iyi hale getirmek için çaba sarf edilmelidir (Güven, 2008).

Öğrenmek bir öğrenci için sıkıcıdır. Öğrenmeyi sıkıcı bulan öğrenciler sadece belirli dış zorlamalar altında öğrenmeye başlarlar ve içsel motivasyon olmadan öğrenme süreci genellikle etkisizdir (Aydemir, 2012). Bu süreci etkileyen iç ve dış faktörler vardır. Dış faktörler çok çeşitli olabilir. İç faktörler ise tutumlar, ilgi alanları, dikkat seviyeleri ve

kişilik özellikleri ile ilgilidir. Dış faktörlerin motive edici etkisi önemlidir, ancak iç faktörler olmadan dış faktörler gerekli motivasyonu sağlayamaz. Ayrıca, öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye karşı olumlu tutum, öğrencinin motivasyonunu etkileyen en önemli faktörlerdir. Bu alandaki araştırmalar, öğrencilerin öğrenme tutumlarının "başarı odaklı, başarıdan kaçınan ve başarısızlığa toleranslı" olmak üzere üç gruba ayrıldığını göstermiştir (Aydemir, 2012).

2.2. Akademik Motivasyon

İnsanlar hedef yönelimli varlıklardır. Yapılan çoğu davranışın altında bu hedefler yer almaktadır. Bazen çok temel bir biçimde yemeğe yönelirken, bazen de estetik gibi bir kaygı ile hedefler davranışa yön verir. Bu hedef yönelimli olma durumu insanların doğuştan itibaren bir şeylere motive olabilmelerini de beraberinde getirir. Motivasyon kuramların temelinde, insan davranışlarının ardındaki nedenleri inceleme arzusu vardır. Bireyi hareket ettiren ve bu hareketin devam etmesini sağlayan faktörler araştırılmaktadır. Bu anlamda motivasyon araştırmaları davranışların nedenleri kadar, nasıl gerçekleştirildikleri ile de ilgilenirler (Wentzel ve Miele, 2016).

Motivasyon bireyleri harekete geçiren bir güç konumundadır. Bu hareket, seçilen bir amaç doğrultusunda yapılan eylemlerin başladığı ve devam ettiği bir süreçtir. Burada asıl vurgu motivasyonun bir süreç olduğuna ilişkindir. Bu süreç doğrudan gözlemlenemese de yapılan eylemler aracılığı ile fark edilir. Bu eylemler yoğun çaba gösterici fiziksel etkinlikler olabileceği gibi, planlama gibi zihinsel yapıları da içerebilir. Şüphesiz bu amaca dönük etkinliklerin sürdürebilmesi motivasyon için en önemli hususlardan birisidir. Çünkü hedef için çaba gösterme yoğunluğu, motivasyon kavramının bir başka odaklandığı noktadır (Robbins ve Judge, 2012).

Hedeflere odaklanmanın motivasyon üzerindeki en büyük etkisi, bu amaçlı dikkat sayesinde diğer bütün bozucu durumlardan uzak durmayı sağlamasıdır. Böylece birey bilinçli bir şekilde enerjisini doğru yönde kullanmış olacaktır. Enerjisini doğru yere kullanan kişi ise öğrenme performansını çok net bir biçimde iyileştirmektedir (Spinath ve Stiensmeier-Pelster, 2003).

Motivasyon kavramı birçok farklı alanla ilişkili olarak incelenebilir. İş hayatında, aile yaşantılarında veya arkadaşlık ilişkilerinde incelemek mümkündür. Ancak motivasyon ile ilgili çalışmaların genellikle akademik boyutunda, akademik motivasyon olarak

incelendiği görülür. Motivasyonun akademik boyutundaki bu incelemeler; öğrencilerin hangi akademik faaliyetlere ve görev alanlarına odaklandıklarına, seçtikleri faaliyetlere neden devam ettiklerine, hangi görev için ne kadar çaba harcadıklarına, bunda etkili olan faktörlerin neler olduğuna ve sonuçlarına odaklanmıştır. Yani bireylerin akademik bir hedef belirleyerek, bu hedefler doğrultusunda harekete geçmesi ve bununla birlikte kendini düzenleme becerileri ile yoğun bir çaba göstermesi akademik motivasyon olarak tanımlanabilir. Bu anlamda akademik motivasyon bireye harekete geçmesini sağlayacak bir enerji verir. Harekete geçmeye ek olarak ise birey amaçlı bir biçimde hareket ettiğinden, aynı zamanda bu enerjinin doğru kullanılması adına bireye bir yön tayin eder. Böylece akademik motivasyon amaçlı bir enerji sağlayarak bireyi eylemliliğe ulaştırır (Ryan ve Deci, 2017).

Akademik motivasyon kavramı ile akademik performans arasında ilişkinin varlığı araştırmalar tarafından net biçimde ortaya konmuştur. Buna göre akademik motivasyonu yüksek olan bireylerin daha iyi performans gösterdikleri bilinmektedir (Hattie, 2014). Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler okul ile ilgili süreçlere karşı daha ilgilidirler. Okulda yaşanan olaylar, öğrenilen bilgiler, yapılan paylaşımlara karşı duyarlı bir yapı sergilerler. Yani bütün okul iklimini olumlu olarak algılayıp okula karşı olumlu bir tutum sergilerler. Okul ortamındaki her nesneye ve bireye güven geliştiren akademik motivasyonu yüksek öğrenciler için okul içerisindeki olumlu ilişkiler önemlidir. Arkadaşlarına gerekli durumlarda yardım ederek ve onlarla işbirliği yaparak kendi gelişimi ile birlikte arkadaşının gelişimine de katkı sunar. Sadece arkadaşına değil, aynı zamanda öğretmeni için de bir destek konumundadır. Akademik motivasyonu yüksek öğrenciler, öğretmenlerine de gerekli durumlarda destek vererek bütün eğitim ortamı için içsel bir çaba harcar (Zimmerman, 2000).

Kendisini yeterli olarak değerlendiren ve içsel motivasyona sahip öğrenciler için okulda başarısızlık yaşama ihtimali daha düşüktür. Çünkü bu yeterlik hissi, birçok başarısızlık sınıflandırmasına karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Rouse ve Fantuzzo, 2009). Kendini bu şekilde değerlendiren bireylerin sadece okul ortamında değil, yaşamının farklı alanlarında da başarılı sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Yaşadığı çevrede, edindiği hobide ve aile içerisinde gibi farklı alanlarda bu yeterlilik durumu kişiyi genel bir başarıya götürmektedir. Böylece birçok farklı alanda başarılı olan bireyin hayatının gelecek dönemlerinde de başarı gösterme olasılıkları artmaktadır. Buna karşın düşük akademik

motivasyona sahip olmak, bir öğrencinin bütün eğitim hayatını etkileyecek önemli bir risk faktörüdür. Bu durum akademik yeterlilik ile ilişkili olduğundan dolayı, öğrencinin uzun süreli başarısızlığa maruz kalması söz konusudur (Gottfried, 2008).

Akademik motivasyonun başarılı performans ihtimalini arttırması gibi, başarılı performans göstermek de akademik motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü birey, her başarılı performansının ardından yapabildiğini görerek buna dair bir yetkinlik geliştirdiğini fark eder. Bu yetkinliğin artması da akademik motivasyonunu arttırır. Yani akademik motivasyon ve performans arasındaki ilişki daha çok döngüsel bir yapıdadır ve birbirini besler (Wigfield vd., 2012).

Akademik motivasyon ile ilgili birçok farklı bakış açısı ile birlikte çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramların bazıları hedef, bazıları ihtiyaç, bazıları süreç, bazıları ise sonuç odaklı bir yapı sergilemektedir. Bu kuramlardan birbirini destekleyici ve geliştirici yapıda olanlar mevcutken, aynı zamanda akademik motivasyona tamamen farklı bir noktadan yaklaşanlar da bulunmaktadır. Bu bölümde, akademik motivasyonu açıklayan önemli dört kuram tanıtıldıktan sonra bu araştırmanın akademik motivasyon boyutunda yaklaşım olarak kullanılan öz belirleme kuramı detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

2.2.1. Atıf/Yükleme Kuramı

Atıf veya yükleme kuramının temelinde, bireylerin bilinçli karar vericiler olduğu varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayım ile birlikte bireyler, çevrelerini kontrol ederek amaçları için uygun zemini oluştururlar. Aynı zamanda kişiler, bu çevreyi kendisi için bir bilgi alma alanı olarak görürler. Böylece hem yeni bilgiler edinmeye açık olurlar, hem de gösterdikleri çaba ve kontrol duygusu ile birlikte farklı durumlara uyum sağlayabilirler. Yükleme kuramı çerçevesinde yapılan atıflar, aslında o kişi için bir sonuçtur. Yani sınavdan aldığı başarıyı veya başarısızlığı kişi hangi değişkene atfediyorsa, o atıf onun için bir sonuç niteliği taşır. Örneğin sınav sonunda, sınavın zor olması öğrencinin oluşturduğu atıftır. Aynı zamanda o öğrenciye göre bu bir sonuçtur. Bu anlamda atıf sürecinin, bir zihinsel sistem ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu zihinsel süreç üç temel bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler kararlılık, kontrol edilebilirlik ve denetim odağıdır. Denetim odağı, bireyin yaşamış olduğu durumun nedenlerini içsel veya dışsal kaynaklara atfetmesi ile ilgilidir. Kişi başarılı veya başarısız olan sonucu kendisine veya başka birisine/duruma atfetmesi denetim odağı ile ilişkilidir. Kontrol boyutu ise yapılan

atfın birey tarafından kontrol edilip edilemeyeceği ile ilgilidir. Örneğin yetenek, içseldir ancak kontrol edilemez. Doğuştan varolan bir durumdur. Bir diğer bileşen ise kararlılıktır. Bu boyut, kişi için o duruma bağlı nedenlerin farklı zaman dilimlerinde de olması ile ilişkilendirilebilir. Bu bileşenler ile birlikte yapılacak atıf, gelecekteki başarı beklentisini de etkilemektedir. Kişi, duruma özgü olarak yaşayacağı duygular ile birlikte doğru atıflar yaptığı takdirde başarılı olabilecektir. Bu kapsamda kontrol edilebilir, kararlı ve içsel olarak değerlendirilebilecek olan çaba kavramı ön plana çıkmaktadır. Birey, başarısını veya başarısızlığını çabasına atfettiği takdirde başarının devamlılığını sağlayabilecek veya başarısızlığı başarıya çevirebilecektir (Schunk vd., 2014).

2.2.2. Başarı Hedefleri Kuramı

Başarı motivasyonunu açıklayan birçok yaklaşım olmasına rağmen bunlar içerisinde en etkililerinden birisi başarı hedefleri kuramıdır. Bu yaklaşıma göre başarı, bireyin yaptığı işte yetkin ve yeterli olmasını ifade etmektedir. Bu anlamda kuram, bireylerin yeterli davranışlar sergilemek için yaptıkları amaçlı davranışları incelemektedir. Başarı hedefleri kuramı ilk zamanlarda ustalık ve performans hedefleri olarak durumu ikili biçimde ele almışlardır. Bu bölümdeki ustalık hedefleri, görev ile ilgili gelişim boyutuna odaklanırken, performans hedeflerinde ise diğerlerine göre bir görevin daha yeterli şekilde yapılması ele alınmıştır. Bu yaklaşımda ustalık hedeflerinin, bireyin yeteneklerinden bağımsız bir biçimde gelişime odaklandığı için daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı savunulmuştur. Performans hedeflerinin ise özellikle yeteneği düşük kişiler tarafından olumsuz sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir. Çünkü ustalık hedeflerinde birey herkesten bağımsız bir biçimde göreve odaklanarak yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Başarı hedefleri ile ilgili süren araştırmalar ile birlikte, üçlü başarı hedefi modeline dair çalışmalar başlamıştır. Burada ilk modelden farklı olarak, başarıya yaklaşma veya başarısızlıktan kaçınma davranışları ele alınmıştır. Bu modelde ustalık hedefleri ile ilgili bir değişiklik yapılmazken, performans hedeflerinde bir ayrım yapılmıştır. Başarıya yaklaşma kavramında temel odak diğerlerinden daha yeterli olmak iken, kaçınma yaklaşımda ise diğerlerinden daha yetersiz olduğunu göstermemek yer almaktadır. Böylece performans hedefleri yaklaşma bakış açısıyla birlikte olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Performans göstermekten kaçınma ise olumsuz duygu ve davranış kalıpları ile ilişkilendirilmiştir. Devam eden çalışmalarda 2X2 lik model aracılığı ile üçlü modele ek yapılmış ve ustalık boyutuna da ustalıktan kaçınma kısmı eklenmiştir.

Burada asıl vurgu, kişinin kendi içsel yetersizliklerinden kaçınma olarak adlandırmıştır. Son olarak başarı hedefleri kuramı için 3X2 lik bir model sunulmuştur. Burada temel olarak ustalıkta ve performanstaki kaçınma ve yaklaşma durumları sabit tutularak alanlara özgü ayrım yapılmıştır. Bireylerin bu kaçınma ve yaklaşma davranışlarını; görevde, kendi benliğinde veya başkalarına göre sergilenebileceği ifade edilmiştir. Örneğin bir öğrenci; dersin kendisiyle ilgili yaklaşım veya kaçınma durumu yaşayabilirken, başka birisi kendi yeterliliği ile ilgili, bir başkası ise sınıftaki diğer arkadaşlarına göre bu kaçınma veya yaklaşma davranışlarını sergilemeye dönük motivasyon sergileyebilir (Hulleman, vd., 2010).

2.2.3. Beklenti-Değer Kuramı

Beklenti-değer kuramına göre bireyler öznel biçimde oluşturdukları beklentileri ve değerleri ile hareket ederler. Beklentiler, bir kişinin durum ile ilgili başarılarına dair inançlarıdır. İnsanların her duruma dair bir beklentisi vardır. Bazı görevleri başaracaklarına dair beklentiler yüksek iken, bazılarına dair başarı beklentileri düşük olabilir. Bu çerçevede bireyler, başaracaklarına dair beklenti geliştirdikleri görevlere yönelirler. Yani bireyler, bu doğrultuda davranarak motive olurlar. Geliştirilen bu beklentiler gelecek odaklı bir biçimde işlemektedir. Mevcut beklenti yapısı şimdiki durumu etkilediği gibi, gelecekteki başarı ve motivasyon süreçleriyle de ilişki içindedir. Değerler ise bireyin başlayacağı görevi hangi nedenlerden dolayı yaptığı ile ilgilidir. Herkes tarafından yapılan bir davranış, her birey için farklı nedenlerden dolayı yapılabilir. Örneğin sınava hazırlanan öğrencilerden birisi babasının kızmaması için ders çalışırken, diğeri gerçekten keyif aldığı için o davranışı sürdürüyor olabilir. Bu doğrultuda değerler, o davranışa dair yapılma gerekçelerini sunmaktadır. Bireylerin davranışları sürdürebilmeleri için hem beklenti, hem de değerler ile ilgili yapıları oluşturması gerekmektedir. Eğer bir kişi yapabileceğine inanmasına rağmen yani beklentisi olumlu olmasına rağmen o duruma dair ilgi çekici bir değeri yoksa o davranışı gerçekleştirmeyecektir. Aynı şekilde eğer kişi, ilgili konunun kendisi için önemli olduğunu düşünüyorsa ve buna rağmen başaracağına dair beklentisi düşük ise yine motivasyonu düşük olacaktır. Yani bireylerin motive olabilmesi için o konuya dair başarı beklentilerinin yüksek olması ve konunun ilgilerini çekecek şekilde onlar için önemli bir değerde olması gerekmektedir Yani beklenti- değer kuramı bu boyutları ile bilişsel bir nitelik taşımaktadır. Kişilerin çevreden aldıkları bilgileri kendilerine özgü bir biçimde

yorumlayarak beklentiler ve değerler çerçevesinde davranışa dair motivasyon geliştirme süreci incelenmektedir. Yapılan bu öznel değerlendirmeler kültürden bağımsız bir biçimde ele alınamaz. Çünkü kültür, bireyin bu öznel değerlendirmeleri oluşturmasında etkin bir rol oynamaktadır. Ancak nihai olarak kişi her alana özgü ayrı bir beklenti-değer modeli kurarak farklı motivasyonlara sahip olmaktadır (Wigfield ve Eccles, 2000).

2.2.4. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler, sürekli olarak çevresinden bilgi edinerek bu bilgileri işler. Bandura'nın ekolüyle ortaya çıkan bu kuram, elde edilen bilgilerin kullanılacağı zamanı bireyin kendisi belirler. Yani model alınarak öğrenilen bir bilgi zamanı geldiğinde, kişi o duruma motive olduğunda kullanılabilir. Bu motive olma durumu ise kişinin beklentileri ile ilişkilidir. Eğer kişi öğrendiği bilgiyi performansa dönüştürdüğünde olumlu pekiştirmeler alacağı beklentisine sahip ise o davranışa dair motive olma olasılığı artmaktadır. Beklentilere ek olarak kişinin kendi yeteneklerine dair olan inancı da davranışa dair motivasyonu etkilemektedir. Böylece davranış birey tarafından bizzat yapılarak öğrenilir. Bu davranışın sonucu beklentiler ile uyuşur ise davranış devam eder. Aksi takdirde bu davranışa devam etme motivasyonu düşük olacaktır. Motivasyonu belirleme bu şekilde olacağı gibi, benzer davranış kalıplarındaki modeller incelenerek de dolaylı öğrenme aracılığı ile şekillenebilir. Böylece motivasyon üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkiler birlikte ele alınmış olur. Sosyal bilişsel kurama göre davranışa motive olma ve öğrenme süreci tamamen bireyin kendi içinde veya tamamen bireyden bağımsız bir şekilde ilerlemez. Bütün birey içi ve çevresel süreçlerin motivasyon kapsamında birbiri üzerinde etkisi vardır. Bireyin kişisel ve zihinsel süreçleri, çevreden gelen uyaranlar ile birlikte etkileşime girerek davranışları oluştur. Bu davranışlar da bireyin içinde yaşamış olduğu çevreye bir etki bırakarak oranın yeniden şekillenmesine katkı sunar. Yani bu döngü, birey içi ve birey dışı süreçlerin birbirine olan etkisiyle devam eder (Beck, 2011).

2.2.5. Öz Belirleme Kuramı

Diğer birçok motivasyon kuramlarında bireylerin görev ile ilgili kendilerini yetkin hissetmeleri, yapabileceklerine dair beklentilere sahip olmaları ve başaracaklarını bilerek başarmaları motivasyon için yeterli düzeyde görülse de kişinin bu işi gerçekten yapmak isteyip istemeyeceğine odaklanmamışlardır. Yani bir öğrenci, bir dersi yapacağına dair

beklentilere, yeteneklere ve başarıya sahip olsa bile o dersteki görevleri gerçekten isteyip istemediği sorgulanmamıştır. Öz belirleme kuramı bu noktaya odaklanıp, bireyin bir görev ile ilgili faaliyetleri yapmayı gerçekten isteyip istemediğini ve bunda etkili olan durumları incelemiştir (Wigfield vd., 2012).

Öz belirleme kuramı; biyolojik, sosyolojik, kültürel ve psikolojik alanların birbiri ile etkileşimi üzerinden, geniş bir açıdan insanı değerlendirme sistemi kurar. Bu bakış açısı ile birlikte bireylerin daha sağlıklı olma ve iyi oluşlarına giden yolda onları destekleyen veya onlara engel olan durumları bütüncül bir biçimde ele almaktadır. Sağlıklı bir insan olma yolunda bireyin hangi durumlarda nasıl motive olduklarını incelemektedir. Motivasyon için temel olarak ise bireyin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama durumları ele alınmaktadır. Bu ihtiyaçların doyumunda ise bireysel etkilerle birlikte sosyal etkiler de dikkate alınmaktadır (Ryan ve Hawley, 2016).

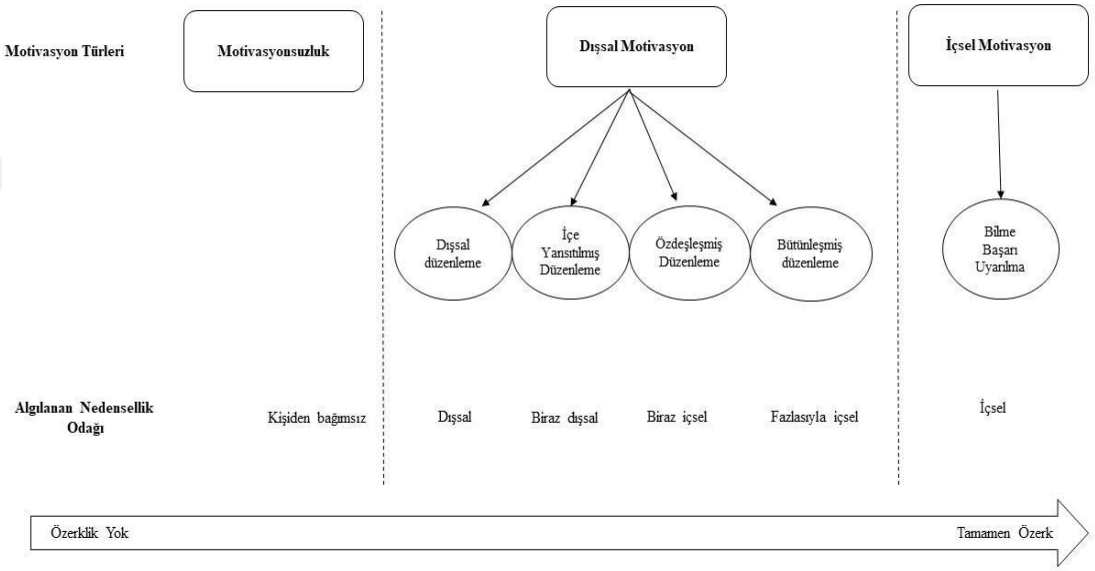
Öz belirleme kuramı bireyin benliğinin fenomenolojik biçimde işlediği görüşünü savunmaktadır. Böylece dış çevrede olup bitenlerle ilgili kişinin kendi algıları sürece dahil edilmiş olur. Bu fenomenlojik bakış açısıyla birlikte ise bireyin doğuştan getirdiği kapasitesini; ihtiyaçları, değerleri ve hedefleri açısından incelemektedir. Böylece öz belirleme kuramı, bireyin özerkliğinin altında yatan deneyimlere odaklanır ve bunları incelemeyi amaçlar (Ryan ve Deci, 2017).

2.2.5.1. Öz Belirleme Kuramına Göre Motivasyon Sınıflandırması

Öz belirleme kuramı, motivasyonu sadece iki kategoriye ayırıp içsel ve dışsal olarak belirtmemiş, bu iki uç arasındaki derecelendirmeleri de sınıflamaya dâhil etmiştir. Bu yönüyle motivasyon türlerini sınıflandırmada yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Bu yeni bakış açısının temelinde motivasyonu türlerini ayırmadaki motivasyonun kalitesine yapılan vurgu yer almaktadır. Bu anlamda motivasyon kalitesi, motivasyon türlerine göre azalmakta veya artmaktadır. Dolayısıyla bu motivasyon türlerinin ortaya çıkardığı duygular, performanslar ve bireye sağladığı faydalar da değişmektedir (Ryan ve Deci, 2000b).

Öz belirleme kuramının akademik motivasyon sınıflandırmasında odaklandığı asıl alan özerkliktir. Davranışın özerk yapısına göre bir motivasyon konumlandırılması yapılmaktadır. Bu durum aynı zamanda motivasyonun kalitesini de belirlemektedir. Birey tamamen içsel bir şekilde, özgür iradesiyle, özerk bir biçimde isteyerek bazı etkinlikler

yapabilir. Bunun zıttı olarak bireyin tamamen başkalarının kontrolünde olduğu, dış bir etki ile birlikte bir davranışın zorla yapması ifade edilebilir veya bunların ikisini de göstermeyerek pasif duruma motivasyonsuz olabilir (Ryan ve Deci, 2017). Öz belirleme kuramı bu iki uç nokta arasında motivasyonun sınıflandırılması net bir biçimde tanımlanmıştır. Akademik motivasyona dair sınıflandırma Şekil 1' de gösterilmiştir (Ryan ve Deci 2000a).



Şekil 1: Öz Belirleme Kuramı Akademik Motivasyon Sınıflandırması

Şekilde görüldüğü üzere akademik motivasyon üç temel başlıkta sınıflandırılmaktadır. İçsel ve dışsal motivasyon ile birlikte motivasyonsuzluk da bu kuram çerçevesinde tanımlanmıştır. İçsel motivasyon kendi içerisinde üçe ayrılarak bilme, başarı ve uyarılma ile ilgili içsel motivasyon şeklinde sınıflandırılmıştır. Dışsal motivasyon ise; dışsal düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme, özdeşleşmiş düzenleme ve bütünleşmiş düzenleme olarak dörde ayrılmıştır.

Öz belirleme kuramı, insanların doğuştan getirdikleri merak ile fiziksel davranışlar gösterme eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Doğuştan itibaren bireyin içinde bulunan bu merak, yaşamda ustalık kazanmak için bireyleri içsel bir biçimde beslemektedir. Bu içsel biçimde yapılan aktivitelerin sonucunda ortaya çıkan en büyük kazanım, etkinlikten alınan zevktir. İçsel motivasyon türleri tamamen özerk bir yapıya sahiptir. Bütün dış etkenlerden bağımsız olarak içsel bir biçimde ortaya çıkar. İçsel motivasyona ait üç

boyutun kendi içerisinde herhangi bir özerklik derecesi yoktur. Bir boyut diğerine göre motivasyon kalitesinin daha iyi veya kötü olduğu anlamına gelmez. Bütün içsel motivasyon türleri tamamen özerk yapıda ve aynı motivasyon kalitesine sahiptir. İçsel motivasyon süreçleri; bilme, başarı ve uyarılma olarak üç boyutta değerlendirilebilir. Bu kapsamda öğrenciler o an etkinliğin içindeki öğrenmenin kendisinden aldıkları zevk ile bilme içsel motivasyonuna dönük eylemlerde bulunabilir veya yaptığı etkinlik sonucunda elde ettiği başarıdan ve bir şeyler üretmiş olmaktan keyif alabilir. Bu etkinlikler onda çeşitli duygular ile birlikte uyarılma sağlayabilir. Tüm bu süreçler içsel motivasyona ait boyutları içermektedir (Ryan ve Deci, 2000a).

Dışsal motivasyon süreçlerinde bireyler, davranışını dış etkilerle ve zorunlu hissettikleri için başlatır. Yani davranışın kendisinden alınan duygular değil, sonuçların ortaya çıkaracağı durumlar göz önünde bulundurularak eylemler gerçekleştirilir. Dış etkilerle başlamasına rağmen davranışlar özerklik sergilenerek içsel süreçlere yakınlaştırılabilir. Dışsal motivasyon türleri bireyin davranışı kontrol edebilme derecesine göre sınıflandırılmıştır. Davranışlar, tamamen cezadan kaçınmak ile ilgili olabileceği gibi, bireyin kendi değerleri ile uyuştuğundan daha özerk bir yapı da sergileyebilir. Yani bu kısımda içsel motivasyondan farklı olarak motivasyon kalitesine (özerkliğine) göre bir sınıflandırma mevcuttur. Bu sınıflandırma en dışsaldan, daha az dışsala doğru şu şekilde sınıflandırılmıştır (Deci ve Ryan, 2000):

Dışsal düzenleme: Özerklik düzeyi en düşük olan davranışları içermektedir. Bu bölümde yapılan davranışların nedeni dış bir ödül kaynaklı olabileceği gibi, dışardan kaynaklı bir baskından veya cezadan kaçınmak için de olabilir. Yapılan davranışların kontörlü bireyin kendisinde değil, tamamen dış etkenlere bağlı biçimde ilerler (Deci ve Ryan, 2000).

İçe yansıtılmış düzenleme: Bu bölümde yer alan davranışlar kısmen özerk bir yapı sergiler. Davranışların temelinde bireyin duyguları yer almaktadır. Böylece dış odaklı olacak biçimde diğerlerine karşı gurur hissetmek için bir davranış geliştirilebilir. Bu duyguya benzer bir biçimde yine dış odaklı olarak diğer insanlara karşı kendini suçlu hissetmemek veya kaygıyı azaltmak için hareket edilebilir. Yani bu kısımdaki davranışlar için kişinin benlik saygısını göz önünde bulundurarak hareket ettiği söylenebilir. Birey, yapılan davranışın sebebini tamamen dışardan olarak algılamaya devam eder (Deci ve Ryan, 1995).

Özdeşleşmiş düzenleme: Bu bölümde bireyler, dışsal odaklı başlayan davranışlar ile ilgili bilişsel değerlendirmeler yapmaktadır. Bu bilişsel değerlendirme neticesinde kişi, ilgili

davranışı kendisi için önemli olarak algıladığı taktirde o davranışı biraz daha özerk hale getirerek özdeşleştirmektedir. Bu kısımdan sonra artık tamamen dış bir etkiden dolayı değil, birey kendi için önemli olduğunu kabul ettiğinden dolayı davranışı gerçekleştirmektedir (Ryan, vd., 2006)

Bütünleşmiş düzenleme: En özerk biçime ulaşmış dışsal motivasyon türüdür. Dış etkiyle başlamış bile olsa artık davranış, kişinin kendi değerleri ve ihtiyaçları ile tamamen bütünleşmiş durumdadır. Bu davranışların, dışsal etkiler tamamen ortadan kalksa bile çok yoğun biçimde benlik ile bütünleştirildiğinden devam etme olasılığı çok yüksektir. Benlik ile tamamen uyuşmasına rağmen bütünleşmiş düzenleme bir dışsal motivasyon olarak yapısını korur. Çünkü içsel motivasyon süreçlerinde davranışın başlangıcında dış etkilerden bağımsız biçimde, o eylemin kendisinden duyulan bir zevk vardır. Ancak bütünleşmiş düzenleme dışsal etkilerle başlamakta ve davranışın kendisine değil, davranışın sonuçlarına odaklanmaktadır. Bu yönüyle içsel motivasyondan ayrılmaktadır (Deci ve Ryan, 2000).

Öz belirleme kuramına göre motivasyon sınıflandırmasında yer alan bir diğer yapı motivasyonsuzluktur. Motivasyonsuzluk, bireyin dışsal veya içsel hiçbir şekilde motive olmama halini tasvir etmektedir. Motivasyonsuzluk için temel noktalardan birisi amaçsızlıktır. Bir diğer gösterge ise bireyin herhangi bir şekilde eyleme geçmemesidir. Yani motivasyon tanımlarından zıt bir yapı ile birlikte bireyin eyleme geçecek enerjiye ve amaçlara sahip olmaması durumu olarak ifade edilebilir. Motivasyonsuzluk, her ne kadar kendi içerisinde bir sınıflamaya sahip olmasa da farklı biçimlerle ortaya çıkmaktadır. Bunlardan birisi kişinin yapılacak olan eylemle ilgili kendinden veya eylemin genel sonuçlarından emin olmaması ile ilgilidir. Aslında birey bu tür durumlarda kendini yetkin hissetmediğinden dolayı motivasyonsuzluk yaşar. Bir diğer motive olamama durumu ise kişinin ilgisi ve değerleri ile ilgilidir. Bazen bireyler göreve dair yeterliliğe sahip olsalar bile o etkinliğin içerisinde yer almak istemeyebilirler. Bu tür durumlarda kişiler, o davranışın kendileri için bir anlam taşımadığını ve daha önemlisi, ihtiyaçlarını karşılamayacağını düşündükleri için motivasyonsuzluk yaşarlar. Son durum ise motivasyonsuz olarak adlandırılan eylemsizlik halinin aslında bir tepki davranışı olması ile ilgi olabilir. Bireyler, kendi temel ihtiyaçlarına zıt bir durum ile karşılaştıklarında motive edilmiş bir eylemsizliği seçebilirler. Yani motivasyonsuzluğun nedeni ne olursa olsun, temelde bir enerji düşüklüğü ile birlikte harekete geçmeme durumu söz konusudur (Ryan ve Deci, 2017).

BÖLÜM 3: BİLİŞSEL ÇARPITMA

3.1. Bilişsel Kuram

Bilişsel terapinin felsefi açıdan kökenleri Stoacı filozoflara dayanmaktadır. Epiktetos'a göre insanlar yalnızca nesnelerden değil, nesneye ilişkin düşüncelerden de rahatsızlık duyabilmektedirler. Bu filozof, nesne sürekliliği kavramı üzerinde durmuştur. Bireyin nesneyi göremediğinde, duyamadığında yahut hissedemediğinde o nesnenin varlığını sürdürdüğünü bilmesi, nesne sürekliliğidir. Nesne sürekliliği kavramı, istikrarlı ve öngörülebilir bir dünya açısından gerekli bir kavramdır (Miller, 2011).

Şema, Piaget'nin bilişsel gelişim teorisinde anahtar bir kavramdır. Çeşitli yapılardan oluşan şemalar, insan doğasında var olan ve çevrenin etkisiyle şekillenen çevre özelliğini taşımaktadır. Bir şema, organize bir davranış modelidir; çevre ile etkileşimin belirli bir yolunu yansıtmaktadır. Piaget açısından şema, eylemde tekrarlanması mümkün olan ve genelleştirilebilen bir şeydir (Miller, 2011). Yetişkinlere nazaran çocukların zihinleri daha gerçekçi ve özneldir. Ancak özümseme ve adaptasyon kavramlarına bakarsak bu iki ayrım netleşir. Çünkü bir organizma yeni bir şeyle karşılaştığında ortaya çıkan ikili doğanın temeli asimilasyon ve adaptasyondur. Asimilasyon, bir nesnenin kendine uyum sağlaması ve indirgenemeyen tüm özelliklerinden ayrılması sürecidir. Adaptasyon, bir nesneye, bu uyumu engelleyebilecek bir yaklaşımdan vazgeçerek ve yepyeni bir yaklaşım yaratarak uyum sağlama sürecidir (Piaget, 2000).

Bir organizmanın çevresinde bulunan nesneler üzerindeki etkisini tanımlamak için asimilasyon kavramı kullanılabilmektedir. Organizma, pasif olarak başka bir nesneye tabi olmak yerine, kendi özgül yapısını empoze ederek onu değiştirmektedir. Bu şekilde organizma nesneleri emer ve onları doğasına uygun şeylere dönüştürür. Aynı şey psikolojik olarak da geçerlidir. Uyum kavramında süreç tersine işlemekte ve çevre organizmaya etki etmektedir. Organizma ise uyumu sağlamak için çevreye uyum sağlayarak kendini değiştirmektedir. Asimilasyon, girdilerin filtrelenmesi ya da dönüştürülmesi şeklinde ifade edilirken; uyum ise iç şemaların gerçeğe uygunluk taşıyacak biçimde değiştirilmesidir (Piaget, 2005).

Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, bireyin zihinsel gelişiminin birkaç aşamadan geçtiğini varsaymaktadır. Her aşamanın şeması veya süreci, birbirine bağlı ve organize bir

bütündür. Her aşama farklı bir yapıya sahiptir ve çocuk ile çevre arasında dünya görüşünü temelden değiştiren farklı bir etkileşim biçimi yaratır. Her aşama bir önceki aşamadan kaynaklanır ve bu aşama birleştirilir ve bir sonraki aşama için değiştirilir ve hazırlanır. Önceki aşama, yeni aşamaya giden yolu açar. Bu yeni aşamaya ulaşılırken, önceki aşama elden geçirilmektedir Adımlar değişmeyen bir sıra izlemektedir. Her adım bir önceki adımdan türetildiği için adımlar belirli bir sıra izlemelidir. Hiçbir adımın atlanması söz konusu olmamakla beraber aşamalar evrensel nitelik taşımaktadır. Her aşama varoluş ve mevcudiyet içermektedir. Her aşamanın kendi ilk hazırlığı ve nihai başarısı mevcuttur. Sonuç olarak, aşamalar bir önceki aşamadan değişmeyen, istikrarsız bir geçişten son kararlı aşamaya evrilen evrensel bir sıra izleyen bir bütündür. Çocuklar yaştan yaşa göre değişebileceğinden, her aşama için yaş aralığı benzerdir (Miller, 2011).

1. Doğumdan itibaren yaklaşık 2 yıla kadar duyusal motor dönem.
2. 2 ila 7 yıl arasındaki işlem öncesi dönem.
3. 7 ila 11 yıl arasındaki somut işlemler dönemi.
4. 11 ila 15 yıl arasında soyut işlemler dönemi şeklindedir.

Dilden önce bir zihnin olduğu konusunda herkes hemfikirdir. Karmaşık bir planlar sistemi kurarak ve uzaydaki gerçekliği organize ederek, bu zeka sonunda birçok operasyonel problemi çözmeyi başarmaktadır. Ancak, dilin yokluğunda, bu yapılar yalnızca algı ve hareket desteğiyle yapılmakta, böylece eylemler, görüntü veya düşüncenin katılımı olmaksızın duyusal-motor düzenleme ile gerçekleştirilmektedir. Dilin henüz erken evrelerde, yani Piaget'in tanımladığı duyusal-motor evrelerde ortaya çıkmamış olması, zihinsel ve duygusal gelişimin ayrıntılı olarak incelenmesini engellemektedir. Bu nedenle, bu dönemde oldukça gelişmiş zihinsel gelişimden genellikle şüphelenilir (Piaget, 1999).

Duyusal-motor zihinsel bir sistem oluşturmak için bebekler altı aşamadan geçmektedirler. İlk aşama, doğumdan refleksin değişmesine kadar yaklaşık 1 ay sürmektedir. Yenidoğan bir bebek, dudaklarına dokunduğunda emer, bacaklarını çeker, dizlerini büker, parmaklarını ellerinin arasına alır ve tutar. Kısacası, erken evrelerde bebeğin refleksleri gelişmeye başlar. Şemalarda yaygın ve hızlı bir şekilde gelişmenin olduğu aşama ikinci aşamadır. Bu aşamada birinci döngüsel tepkiler artık oluşabilmektedir. Döngüsel bir tepki, sürekli olarak tekrarlanan ve ardından bir döngü haline gelen bir davranıştır.

Üçüncü aşamada ise bebek mevcut durumdan asla tatmin olmaz. Bu aşamada bebek, dünyayı genişletmek için kendini zorlamaya başlamaktadır. Birincil döngüsel tepki, bebeğin vücudunun etrafında merkezlenirken, ikincil olanı ise dış dünyaya yöneliktir. Planlama ve kasıtlılığın mevcut olduğu dördüncü aşamada, bebekler şemayı karmaşık bir şekilde birleştirebilirler. Bu aşamada bebekler, ne istediklerini bilirler ve hedeflerine ulaşmak için planlar yapabilirler. Araçlar ve hedefler arasında ayrım yaparlar. Beşinci aşamada bebeklerin tıpkı bir bilim adamı gibi hareket etmesi söz konusu olmaktadır. Bebeklerin bu aşamada bulundukları ortam bir laboratuvardır. Küçük deneyler yaparlar ve değişikliklerin sonuçları nasıl etkilediğini görmek için kasıtlı olarak eylemleri değiştirirler. Altıncı ve son aşamalarda duyusal hareketin her iki aşaması da tamamlanır ve bebek işlev öncesi aşamaya ulaşır. Bir dönemin başarısı her zaman çocuğun bir sonrakine başlamasına izin vermektedir (Miller, 2011).

Doğumdan sonraki 24 aya kadar süren bu dönemde çocuğun her ne kadar nesne sürekliliği gelişmese de, aynı amaç doğrultusunda değişik araçlar denemesi, diğerlerinden kendini ayırabilmesi, çevresindeki ve kendisindeki nesnelerin hareket edilebilirliğinin ayrıdında olması oldukça önem arz eden bir husustur. Duyusal-motor aşamanın tamamlanması ve aktivite öncesi aşamanın başlatılması, everest gibi yüksek bir dağa tırmanmaya benzetilebilir. Duyusal-motor dönemin kazanımları çok büyüktür ve aynı zamanda geleceğe hazırlıktır (Miller, 2011).

İkinci aşama, işlem öncesi dönem olarak ifade edilmiştir İşlem öncesi dil gelişimi davranış, zeka ve duygularda önemli değişikliklere yol açar (Piaget, 1999). Çocuklar artık sadece nesneler ve olaylar üzerinde duyusal veya motor kontrole sahip değildir. Artık bu nesneleri ve olayları tanımlamak için semboller (zihinsel imgeler, kelimeler, jestler) kullanabilirler. Bu sembolleri giderek daha tutarlı ve mantıklı bir şekilde kullanırlar (Miller, 2011). Bu süre 18-24 aydan 6-7 yıla kadardır. Sembolik düşüncenin ortaya çıkmasıyla başlar. Halihazırda var olmayan nesneler zihinsel olarak temsil edilebilir. Çocuk mevcut olana bağlı değildir ve yeni oluşan hafıza ve hayal gücü yeteneği ona zaman içinde zihinsel aktivite esnekliği verir. Sembolik düşünmenin gelişmesine rağmen, aktivite öncesi çocuklar öncelikle sınırlı bilişsel özelliklerle karakterize edilir (Rosen, 1989). İki ile yedi yaş arasını kapsayan bu ikinci evrede, sembolik düşünme, bencillik, başkalarına karşı şefkat ve dil gelişimi ile birlikte gelen kurallarla oynamada zorluk bu dönemde ortaya çıkan dikkat çekici gelişmelerdir.

İşlem öncesi dil gelişimi davranış, zeka ve duygularda önemli değişikliklere yol açmaktadır (Piaget, 1999). Çocuklar artık sadece nesneler ve olaylar üzerinde duyusal veya motor kontrole sahip değildir. Artık nesneleri ve olayları tanımlamak için semboller (zihinsel imgeler, kelimeler, jestler) kullanabilirler. Bu sembolleri giderek daha tutarlı ve mantıklı bir şekilde kullanırlar (Miller, 2011). Sembolik düşüncenin ortaya çıkmasıyla beraber başlayan bu dönem, 18-24 aydan 6-7 yıla kadar sürebilmektedir. Bu dönemde halihazırda var olmayan nesneler zihinsel olarak temsil edilebilmektedir. Çocuk, mevcut olana bağlı değildir ve yeni oluşan hafıza ve hayal gücü yeteneği ona zaman içinde zihinsel aktivite esnekliği vermektedir. Sembolik düşünmenin gelişmesine rağmen, aktivite öncesi çocuklar öncelikle sınırlı bilişsel özelliklerle karakterize edilmektedir (Rosen, 1989). İki ile yedi yaş arasını kapsayan bu ikinci evrede, sembolik düşünme, bencillik, başkalarına karşı şefkat ve dil gelişimi ile birlikte gelen kurallarla oynamada zorluk, bu dönemde ortaya çıkan göze çarpan gelişmelerdir (Türkçapar, 2014).

2 ve 11 yaşlar arası, Piaget tarafından somt işlemlere hazırlık ve başarı olarak adlandırılmıştır. İşlem öncesi dönemin büyük başarılarına rağmen, bu dönem birçok açıdan bilişsel gelişimin zirvesi, yani soyut eylemlere hazırlıktır. Etkinlik, organize bir yapının parçası olan içsel düşünme eylemidir. Eylemleri kullanma becerisiyle, çocukların görüntüleri artık izole edilmiş ve katı değildir. Daha önce olduğu gibi, yalnızca yan yana getirilemez bunun yanı sıra hayata geçirilirler (Miller, 2011).

Zihinsel gelişim için gelinen üçüncü aşama, somut işlemler dönemi olarak ifade edilmektedir. Bu aşamada, çocuklar, tersine çevrilmesi mümkün içselleştirilmiş eylemleri barındıran zihinsel işlemleri gerçekleştirmelerine izin veren belli mantıksal yapıları sağlarlar (Miller, 2011). Bir çocuğun bilişsel yapısının gelişen mantıksal süreçler temelinde sistematik hale geldiği aşama, somut işlemler dönemidir. Bu gelişim dönemi 7 yaş civarında başlamakta ve ergenliğe kadar devam etmektedir. Zihin başlangıç noktasından ileri geri hareket edebildiğinden, süreç tersine çevrilebilmektedir (Rosen, 1989). 7-11 yaş arası çocuklar düşünme, sınıflandırma, sıralama, savunma, belirli eylemleri gerçekleştirme ve matematiksel işlemleri gerçekleştirme özelliklerine sahiptir. Somut işlemler aşamasında, nesneler ve olaylar için zihinsel işlemler kullanılmaktadır. Çocuklar bunları sınıflandırır, sıralar ve tersine çevirir. Ergenler belirli eylemleri somut işlemler sırasında bir adım öteye getirmektedir. Bunun yanında ergenler, somut işlemlerin sonuçlarını almak suretiyle mantıksal ilişkilere ilişkin hipotezler üretebilmektedir.

Gerçek itibariyle düşünceler, mantıklı, soyut ve varsayımsal vaziyete bürünmüştür. Düşünce, soyut işlemler döneminde genel itibariyle bilimsel methot olarak adlandırılan düşünme biçimiyle benzerlik göstermektedir. Çocuklar bu dönemde var olan olay yahut gerçekleşmesi muhtemel olaya ilişkin hipotez meydana getirir ve meydana getirdiği bu hipotezi gerçeklik karşısında test eder (Miller, 2011).

Zihinsel gelişimin son evresi, soyut işlemler dönemidir. Bu dönemde zihinsel işlemeler artık somut nesnelerle sınırlandırılmamakta; sözlü ya da mantıksal ifadelerle uygulanır hale gelmektedir (Miller, 2011). Bu dönemde işlemler, dünyada yer alan gerçek nesnelerle ilgilenmelerinden ötürü birinci derece işlemler şeklinde kabul edilirken; hipotetik-tümden gelim, soyut işlemsel düşünce muhakemeyi teşvik eden ikinci dereceden işlemleri kullanmaktadır (Rosen, 1989).

3.1.1. Beck'in Bilişsel Terapi Modeli

1950'lerde ve 1960'larda depresyon üzerine yaptığı çalışmaların bazıları Beck'in bilişsel terapisinin temelini yaratmıştır. Olumsuz bilişin depresyonun temel bir özelliği olduğunu göz önünde bulunduran Beck, depresyon için kısa süreli bir tedavi geliştirmiştir. Böylece 1960'ların başında "bilişsel terapi" adı verilen bir psikoterapi türü ortaya çıkmıştır. "Bilişsel terapi" artık psikolojide "bilişsel davranışçı terapi" ile anlamdaş olacak şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Beck, 2011).

Bilişsel teori, Beck tarafında geliştirilirken Epictetus, Alfred Adler, Albert Bandura gibi filozoflardan etkilenilmiştir (Beck, 2011). Hatayı bilgi işlemeyi düzeltmek, uyumsuz davranış ve duyguları devam ettiren fonksiyonel olmayan inanç ve varsayımlar değiştirmek, bilişsel terapinin amacını oluşturmaktadır. Bu terapi, bilişin teröpatik değişimi başlatma ve devam ettirmede önceliğinin üzerinde durmaktadır (Beck ve Weishaar, 1989).

Bu terapinin önemli bir özelliği, insan düşüncesinin içeriğinin duygusal durumunu etkilemesidir (Beck, 1979). İnsanların nasıl hissettiğini belirleyen şey durum değil, durumu ne şekilde yorumladıklarıdır. Bilişsel davranışçı terapi, insanların duygularının, davranışlarının ve fizyolojisinin olayları algılamalarını etkilediğini varsayan bilişsel bir modele dayanmaktadır. Bilişsel terapinin bir diğer önemli işlevi de çarpık veya tutarsız düşünce ve inançları değerlendirmektir. Bilişsel model, işlevsel olmayan düşünmenin tüm psikolojik bozukluklarda ortak olduğunu varsaymaktadır. Kişiler, düşüncelerini daha

gerçekçi ve işlevsel olarak değerlendirmeyi öğrendikçe duygu durumları ve davranışları gelişmektedir (Beck, 2011). Bilişsel teori genel itibariyle, zihinsel hastalık semptomlarındaki iyileşmenin, işlevsel olmayan düşüncenin değiştirilmesiyle mümkün olduğunu ve kalıcı iyileşmenin işlevsiz inançların değiştirilmesinden geçtiğini öngörmektedir (Alford ve Beck, 1997).

3.1.1.1. Bilişsel Üçlü

Bilişsel üçlü kavramı, bilişsel kuramda oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kavram, çevre koşulları, geleceğe dönük uyumsuz anlamlar ve benlikten meydana gelmektedir (Türkçapar, 2014).

Bireyin kendisi, çevresi ve geleceği hakkındaki görüşlerini ifade eden üç temel bilişsel stil, bilişsel bir üçlüde ifade edilmektedir. Bilişsel üçlünün ilk bileşeni, bireyin kendisiyle ilgili olumsuz algıları etrafında dönmektedir. Kişi kendini kusurlu, mahrum ve yetersiz olarak görmekle beraber, hoş olmayan deneyimlerini kendisindeki psikolojik, ahlaki yahut fiziksel anlamda kusura bağlama eğiliminde olmaktadır. Birey, hatalarından dolayı kendini aşağılama veya eleştirme eğilimindedir. Ayrıca mutluluğa ve tatmine ulaşmak için gerekli olduğuna inandığı niteliklerden yoksun olduğu inancını taşımaktadır. Bilişsel üçlünün ikinci bileşeni, depresif bir kişinin süregelen deneyimini olumsuz yorumlama eğiliminden ileri gelmektedir. Dünyanın kendisinden daha fazlasını istediğini düşünen herkes, hayattaki amacına ulaşması için önünde aşılmaz engeller olduğuna inanmaktadır. Kişi çevresiyle olan ilişkisini yanlış yorumlamakta ve bunu bir yenilgi olarak görmektedir. Bu yorumlar, bir kişinin zaman içinde dış çevreye ilişkin farkındalığını oluşturmaktadır. Bilişsel üçlünün üçüncü bileşeni, geleceğe yönelik olumsuz bir bakış açısıdır. Kişi uzun vadeli bir plan yaparken mevcut sorunların ve acıların sonsuza kadar süreceğini düşünmektedir. Gelecekte sürekli zorluklar, hayal kırıklıkları ve eksiklikler bekleyen bir kişi, yakın gelecekte yapacak bir şey düşünemeyeceğine inanmaktadır (Beck, 1979).

3.1.1.2. Bilişsel Şemalar (Temel İnançlar)

Çeşitli psikolojik sistemlerin işleyişini organize etmek ve idrak etmek için şema kavramı uyarlanmıştır (Alford ve Beck, 1997).

Sabit bilişsel kalıplar, şema terimi ile ifade edilmektedir. Birey, belli bir durum ile karşı karşıya kaldığında, duruma ilişkin bir şema etkinleştirmektedir. Verileri bilişlere

biçimlendirmenin temeli şema ile mümkün olmaktadır. Bu sebepten ötürü de kişinin karşılaşmış olduğu uyarıcıların taranması, farklılaştırılması ve kodlanması için temel meydana getirir. Bir şema, uzun süre boyunca etkisiz olmakla beraber belli çevresel girdiler aracılığı ile aktif hale getirilebilmektedir. Şemalar, belli durumda etkinleştirilmekte olup, bireyin ne şekilde tepki vereceğini belirlemektedir (Beck, 1979). Genel itibariyle bir çıkarım süreciyle ulaşılan şemalar, en istikrarlı yapılardır (Beck ve Weishaar, 1989). Gerek bilinçli gerekse de bilinçsiz anlam taşıyan şemalar, çevresel ve genetik bir biçimde belirlenmiş süreç ve yapılardır. Şemalar, bireyin hayatta kalma fonksiyonlarına hizmet sağlamaktadır (Alford ve Beck, 1997). Uyarıcı ve davranış arasına giren etkinlikler, biliş kavramıyla açıklanmaktadır. Geçmişteki deneyimlerden geliştirilmiş olan tutum ve varsayımlar (şemalar), bilişin dayanaklardır (Beck, 1979).

İnancın ana seviyesi, temel inançlardır. Bunlar: küresel, katı ve doğaları gereği aşırı geneldirler. Bilişin en yüzeysel seviyesi olarak kabul edilen otomatik düşünceler, insan zihninde dolaşan gerçek bir kelime veya görüntüdür. İkisi arasında bir ara inanç mevcuttur (Beck, 2011). Temel inançlar, insanların kendileri, dünya veya gelecek hakkındaki temel fikirleridir. Çoğu durumda, bu temel inançlar belirli bir durumda ortaya çıkan otomatik düşünceleri kontrol etmektedir. Otomatik düşünceler ve ara inançlar gibi, temel inançlar da (1) doğru ve işlevsel, (2) doğru ama çok iyi değil veya (3) yanlış olabilir (Creed, Reisweber ve Beck, 2011). İnsanlar erken yaşlardan itibaren kendileri, diğer insanlar ve dünyaları hakkında net bir anlayış geliştirirler. Kalıcı anlayışları, en temel veya merkezi inançlardır Bu tür temel ve derin inançlar, bireylerin kendileri tarafından ifade edilmez. Bireyin benlikle ilgili en temel fikirleri, temel inançlardır. Bazı yazarlar bu inançları, şema olarak belirtmektedirler. İnsanlar bu inançları erken yaşlardan itibaren geliştirirler (Beck, 2011). Freud'un buzdağı örneğiyle benzer olan okyanus metaforuyla bilişsel terapi kavramı daha kolay bir biçimde idrak edilebilmektedir. Otomatik düşünceler deniz seviyesinin altındadır ve nereye bakacağınızı biliyorsanız suda kolayca görülebilir. Ara inançlar okyanus yüzeyinden daha düşüktür, ancak yüzeyin altına dalan herkes onu görebilir. Temel inanç, okyanus tabanına daha yakın ve ulaşılması daha zor olan inançlardır (Creed vd., 2011). Belirli bir durumda, bir kişinin temel inançları, kişinin otomatik olarak ifade edilen algısını etkilemektedir. Orta düzey bir inanç sınıfının gelişimi, temel inançlar, tavırlar, kurallar ve varsayımlardan meydana gelen temel inançlara bağlıdır. Çoğu insan hayatının çoğu için nispeten olumlu ve gerçekçi çekirdek

inançlara sahiptir, olumsuz çekirdek inançlar yalnızca psikolojik sıkıntı zamanlarında ortaya çıkmaktadır (Beck, 2011).

Şemalar, hafızayı, bilgi işlemeyi ve zihindeki duygu ve davranışların yönelimini etkilemektedir. Bu minvalde şemalar, insanların çevrelerini çabuk anlamalarına ve çabuk tepki vermelerine katkı sağlamaktadır (Türkçapar, 2014). Bilişsel modeller, erken deneyimin kişinin kendisi, gelecek ve dış dünya hakkında olumsuz algılar yaratmasının temeli olduğunu öne sürmektedir. Şemalar gizli olabilmekte, fakat başlangıç itibariyle negatif tutumu yerleştirmekle yükümlü olan deneyimlerle benzerlik taşıyan belli şartlar tarafından etkin hale getirilebilmektedir (Beck, 1979).

3.1.1.3. Otomatik Düşünceler

Otomatik düşünceler, belirli durumlarda ortaya çıkan ve olumsuz duygularla ilişkilendirilen düşüncelerdir. Çoğu durumda, çok hızlı görünürler ve insanlar tam olarak farkında olmadıkları için otomatik olarak adlandırılırlar (Wenzel vd., 2009). Otomatik düşünceler kendiliğinden akla gelir ve uyaran ile kişinin olaya verdiği duygusal ve davranışsal tepkiler arasına karışan düşüncelerdir**.**

Otomatik düşünme genel itibariyle güçlüdür. Otomatik düşüncelere duygulanım eşlik etmekte ve bir kez deneyimlendiğinde ikna edici, çok net ve kişinin mantığıyla tutarlı hale gelmektedir. Bilişsel çarpıtmalar olsa da, bu düşünceler tanıdıktır ve kişiye doğru gelir. Otomatik düşünme, yalnızca bilginin işlenmesindeki çarpıklıkları tespit etmekle kalmaz, aynı zamanda insan inançlarını ve temel varsayımları da ifade eder (Beck ve Weishaar, 1989). Kişiler, otomatik düşüncelerinin doğru olduğunu düşünmeden ve değerlendirmeden kabul ederler. Otomatik düşünceleri belirlemek, değerlendirmek ve bunlara yanıt vermek genellikle olumlu etki değişiklikleriyle sonuçlanır (Beck, 2011).

Otomatik düşünme, sadece akıl hastaları için değil, tüm insanlar için ortak bir deneyimdir. Otomatik düşünme genellikle kısadır. Bilişsel modeller, genellikle otomatik düşüncede ifade edilen bir durumun yorumlanmasının, kişinin sonraki duygusal, davranışsal ve fizyolojik tepkilerini etkilediğini belirtir (Beck, 2011).

Kişinin zihinsel yapısındaki asılsız inançlar, kişinin düşünmesini etkileyebilir ve bilişsel hatalara neden olabilir. Bilişsel hatalar, bilgilerin veya mevcut durumların yanlı olarak değerlendirilmesidir. Bu hatalar, adaptif olmayan otomatik düşünmeye dönüşerek çeşitli bilişsel çarpıtmalara yol açar (Türkçapar, 2014).

Beck (1979) tarafından bilişsel çarpıtmalardan bazıları açıklanmıştır.

1. Keyfi çıkarımla beraber neticeyi destekleyecek kanıtın mevcut olmadığı yahut kanıtın sonuç açısından aykırılık taşıdığı durumlarda belli bir sonuç elde etme sürecidir.
2. Birden çok münferit olay temelinde genel bir kural yahut sonuç çıkarmak, bu sonuçla alakalı ve alakası olmayan durumlara uygulama modelini belirtir.
3. Büyük bir problem yaratacak kadar güçlü olan, esasında önem arz etmiyormuş gibi görülmesi yahut küçük bir problemin olduğundan daha büyük olarak görülmesidir.
4. Bireyin bir bağlantı kurmak için herhangi bir temel olmadığında dahi kendisiyle ilişkilendirme eğilimi yaratır.
5. Bütün deneyimleri birbirine zıt iki kategoriden birine yerleştirme eğiliminde kendini göstermektedir. Kişi yaşadığı durumları siyah-beyaz, iyi-kötü gibi iki kutupta olan perspektiften değerlendirmektedir.

İlerleyen senelerde başka sınıflandırmalar yapılma suretiyle otomatik düşüncelerin sayısı ve adları değişik biçimlerde belirtilmiştir (Beck, 2011).

3.1.1.4. Ara İnançlar

Orta düzey inançlar, temel inançlardan daha kolay tanımlandıkları ve ifade edilebildikleri, değişime daha yatkın oldukları ve temel inançlar ile otomatik düşünme arasında bir köprü oluşturdukları için bu şekilde adlandırılmıştır. Çoğu zaman, otomatik düzey inançlar, dünyanın işleyişi hakkında katı tutumlar, kurallar ve varsayımlar biçimini almaktadır (Wenzel vd., 2009). Otomatik düşünme altında söyleyebileceğimiz ara inançlar, kişinin bilmediği ancak kendi deneyimlerinin etkisi altında kabul ettiği kurallar ve beklentiler şeklinde belirtilebilmektedir. Otomatik düşünmeye nazaran değişmesi daha zor olan ara inançlar, bireylerin deneyimlerinden kaynaklanan inançlardır ve bireyler için bir nevi anayasa niteliği taşırlar (Türkçapar, 2014). Ara inançlar otomatik düşünceler kadar kolay değişmese de temel inançlardan daha yumuşak kalırlar (Beck, 2011). Ara inançlar, otomatik düşünmenin temelini oluşturan ara inançlardır. Her ne kadar otomatik düşünceler kadar kolayca değiştirilebilir olmasa da, temel inançlar kadar sert ve katı değildir (Beck, 2011). Bu inançlar, otomatik düşüncelerin hemen ardında olan orta düzeyde inançlardır (Creed vd., 2011).

3.1.2. Alber Ellis'in Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi Modeli

Albert Ellis, 1953 yılında psikanalizi terk etmiştir. Düşünsel duygulanımcı davranış terapisinin (DDDT) kökeni de bu yıla uzanmaktadır. Epiktetos tarafından 2000 bin yıl kadar önce belirtmiş olduğu, insanların nesnelerden ziyade nesnelerin kendilerine ilişkin düşüncelerinden rahatsızlık duyduğu görüşü, bu kuramın temelini meydana getirmektedir (Ellis ve MacLaren, 2003).

DDTT bugünkü ismine ve ilkelerine ulaşmak için çeşitli aşamalardan geçmiştir. Buna eski dönemlerde rasyonel terapi adı verilmiştir. İnsan düşünce ve duygularının iki farklı süreç olmadığı, aksine örtüştüğü ve tek bir şey olduğu varsayımı rasyonel tedavinin temelidir. Başka bir deyişle, hissetme, davranma, hissetme ve düşünme gibi dört temel yaşam sürecinin hiçbiri ayrı ayrı hissedilmez. Kişi bir şey hissediyorsa, o da onun hakkında bir şeyler yapar ve onun hakkında hissetmeye ve düşünmeye başlar (Ellis, 1963). Ellis'e göre, bir kişi sadece düşünüyor, hareket ediyor veya duyguları hissediyor değildir. Bu üç durumu aynı anda yaşamaktadır.

Sıklıkla rasyonel terapi yahut bilişsel terapi duygularla beraber durumları göz ardı eden, bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde yeteri kadar duyguların rolünün ifade edilmediğine dönük eleştiriler almıştır. Duyguların önemini ifade etmek için Ellis, terapisinin formülasyonunda Akılcı-Duygusal Tearipi'yi Akılcı Terapi yerine tercih etmiştir (Beck, 1979). Bu şekilde düşünsel duygulanımcı davranışçı terapi ismi, akılcı terapi yerine kullanılmaya başlanmıştır. Albert Ellis terapisini 1955'te ilk olarak Akılcı Terapi adını, 1961'de önde gelen çalışma arkadaşı Robert Harper'ın tavsiyesiyle Akılcı-Duygusal Terapi (Ellis ve Bernard, 1985), 1993'te resmi olarak Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi olarak değiştirmiştir (Ellis ve MacLaren, 2003). Ellis kuramından hareket ile uyumlu kişilerin taşıdığı birtakım özellikler saptanmıştır.

Bunlar (Ellis ve Bernard 1985):

1. Kişisel çıkar. Duygusal açıdan sağlıklı ve duyarlı bireyler, ilk olarak kendileriyle ilgilenme ve kendi menfaatlerinin minimum bir tanesinin üstüne koyma eğiliminde olmaktadır.
2. Sosyal ilgi. Sosyal açıdan ilgi sahibi olan insanlar, genel itibariyle rasyoneldir. Çünkü birçok insan bir sosyal grup yahut toplulukta yaşayıp eğlenmekten hoşlanmaktadır.

3. Özyönetim. Sağlıklı bireyler, eş zamanlı olarak diğer insanlarla iş birliği yapmayı seçerken, temel itibariyle kendi yaşamları için sorumluluk alırlar. Diğer insanlardan önemli bir desteğe yahut yardıma gereksinim duymamaktadırlar.
4. Yüksek hayal kırıklığı toleransı. Rasyonel bireyler gerek kendilerine gerekse de diğer insanlara yanlış yapma hakkı tanımaktadırlar.
5. Esneklik. Sağlıklı ve olgun bireyler, esnek düşüncelere sahip, başka insanların bakış açılarından bağımsız ve çoğulcu olma eğilimindedirler. Bu insanlar, kendileri ve diğerleri için esnek olmayan değişmez kurallar koymazlar.
6. Belirsizliğin kabulü. Sağlıklı kişiler, mutlak kesinliklerin söz konusu olmadığı ve muhtemelen asla olmayacağı bir olasılık dünyasında yaşıyormuşuz fikrini benimseme eğilimindedirler.
7. Yaratıcı arayışlara bağlılık. Birçok insan, kendileri haricindeki bir şeye önem verdiklerinde daha sağlıklı ve mutlu olma eğilimindedirler. Minimum bir güçlü yaratıcı ilgiyi tercih etmektedirler.
8. Bilimsel düşünme. Daha çok rahatsız olanlara nazaran sağlıklı kişiler, daha objektif, rasyonel ve bilimsel olma eğilimindedir.
9. Kendini kabul etme. Sağlıklı insanlar, genel itibariyle hayatta olduklarından dolayı mutluluk duymaktadır. Kendilerini yalnızca hayatını sürdürdükleri ve eğlenmeye ilişkin kapasiteli oldukları için kabul etmektedirler.
10. Risk alma. Duygusal açıdan sağlıklı bireyler, başarısız olacakları ihtimali fazlaysa dahi, uygun ölçüde risk alma ve gerçekleştirmek istediklerini yapmaya çalışma eğiliminde olurlar.
11. Ütopyasızlık. Sağlıklı insanlar, ütopyaların ulaşılamaz olduğunu ve hiçbir şekilde arzu ettikleri şeyleri elde edemeyeceklerini ve acılardan asla uzaklaşamayacaklarının bilincindedirler.

DDDT, ABC'nin psikolojik rahatsızlık ve sağlık modelini savunmaktadır. Gerçek yahut aktive edici olay A inacı temsil ederken; B ile C inancı da A tarafından başlatılan duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçları temsil etmektedir. Dolayısıyla A'lar C'lere katkı sağlar. B'ler ise belirleyici niteliktedir. Fakat C'lerin belirleyicisi değildirler (Türkçapar, 2014). Ellis tarafından yıllar boyunca dönüştürülmek suretiyle geliştirilmiş

olan DDDT, ruhsal hastalıkları oluşturan şeyin gerçeklik yahut yaşanılan anlamların çarpıtılmasından iler geldiği ifade edilmektedir. Biliş, DDDT'nin temelidir. Aslında duyguların bilişsel etkiler tarafından belirlendiği söylenir. İkinci olarak, duygusal sorunların kökeninde işlevsiz düşünceler olduğu ve bu sorunların giderilmesi için düşünce analizine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Türkçapar, 2014). DDBT, biliş, duygu ve davranışın içsel olarak farklı roller olmadığı, ancak içsel olarak bütünleştiği varsayımına dayanmaktadır. İnsan hissettiğinde düşünmekte ve hareket etmektedir. Çünkü insanların birkaç dakika dışında sadece hissetmeleri, düşünmeleri ve harekete geçmeleri nadirdir (Ellis ve MacLaren, 2003).

DDBT, bireylerin hayatın zorluklarıyla karşı karşıya kaldıklarında yaşadıkları sağlıklı ve sağlıksız olumsuz duygular hakkında çeşitli teorileri barındırmaktadır. İlk olarak, neredeyse tüm duyguların "doğal" olduğu ifade edilir. DDDT, üzüntü, pişmanlık, hayal kırıklığı veya öfke gibi bir şeyler ters gittiğinde, sağlıklı olumsuz duygular ile kaygı, depresyon, öfke ve kendine acıma gibi sağlıksız olumsuz duygular arasında ayrım yapmaktadır. Sağlıklı olumsuz duygular, kendi kendine ve topluma faydalı eylemler yaratma eğilimindedir. Ancak sağlıksız olumsuz duygular, iyileşme sürecine müdahale edebilir ve hareketsizliğe veya zararlı davranışlara yol açabilir. İnsanlar herhangi bir nedenle depresyona girdiklerinde, bilişleri işlevsel bozulmanın sürdürülmesinde önemli bir rol oynar (Ellis ve MacLaren, 2003).

3.1.2.1. Akılcı Olmayan İnançlar

İnsanların benzersiz bir şekilde rasyonel ve benzersiz bir şekilde bilinçsiz canlılar olması, DDDT'nin ana temasıdır. DDDT'ye göre, bireysel duygusal ve psikolojik bozukluklar genellikle mantıksız düşüncenin sonucudur. Kişi eğer rasyonel düşüncesini maksimuma çıkarmayı; buna karşılık ise akılcı olmayan düşünceleri minimuma indirmeyi öğrenirse, duygusal açıdan huzursuzluğunun, mutsuzluğunun ve etkisizliğinin birçoğundan kurtulacaktır (Ellis, 1963). Bireyin duygu, düşünce ve davranış sürecinin altında yatan şey Ellis'e göre kişinin hedeflere ulaşmasının önünde engel teşkil eden, değersiz ve akılcı olmayan inançlardır. Öte yandan kişiyi hedeflerine ulaştıran değerli ve işlevsel inançlar ise akılcı inançlardır (Türkçapar, 2014). Esnek, işlevsel ve hedeflere erişmede yardımcı olan akılcı inançlar sosyal gerçeklikle tutarlılık taşımaktadır (Ellis ve MacLaren, 2003). DDDT'de rasyonellik, bireyin inançlarına uygulanan kavram olmaktadır. DDDT'de akılcı

inançlar, psikolojik sağlığın merkezinde yer almakla beraber esnek ve gerçeklikle tutarlıdır. Akıl dışı inançlar ise psikolojik rahatsızlığın merkezinde olup, katı niteliktedir ve gerçeklikle tutarlılık göstermez (Dryden, 2005).

DDDT'de kullanıldığı taktirde rasyonel kelimesi, duygusuz olduğu manasını taşımamaktadır. DDDT'de kullanıldığı zaman rasyonel, bireylerin ana gereksinimlerine ulaşmada yardım sağlayan, irrasyonel ise bu amaçlara ulaşmada meydana gelen engeller olarak ifade edilmektedir (Ellis ve MacLaren, 2003).

Bireylerin sahip olma eğilimi taşıdıkları temel akıl dışı inançlar, üç temel başlık altında sınıflandırılabilir ve bu başlıkların her birinin üç türevi bulunmaktadır. Akıl dışı inançlar:

İyi yapıp onaylanmalıyım, yoksa çürük insan şeklinde değerlendirilirim.

Diğerleri bana bütünüyle davranmalarımı arzu ettiğim şekilde düşünceli ve nazik bir şekilde davranmalıdır. Aksi taktirde toplum ve evren onları ciddi manada suçlamalı ve lanetlemelidir.

Hayat arzu ettiğim tüm şeyleri rahat, hızlı ve kolay bir biçimde sağlamam ve arzu etmediğim bütün şeyleri alamama için düzenlenmeli (Ellis ve Bernard, 1985).

Kişiler DDDT'ye göre rasyonel ve kendi kendine yeten inançları tercih ettiklerinde, genel itibariyle sağlıklı duygu ve eylemler ile tepki vermektedir. Ancak eğer mantık dışı ve sağlıksız inançları tercih ederlerse, sağlıklı olmayan duygular yaşama ve tepkide bulunma olasılıkları fazladır (Ellis ve MacLaren, 2003).

Akılcı olmayan inançların oluşturduğu, psikolojik rahatsızlıklara sebebiyet veren dört ana engelleyici düşünme türü bulunmaktadır. Bunlar:

Yapmam gerektiği gibi yapmadığım için kötü ve korkunç bir durum-berbat,

Başıma gelmemesi gereken şeylere katlanamıyorum, tahammül edemiyorum-dayanamıyorum,

Gerektiği kadar onay almazsam ve iyi yapamazsam ben değersiz insanım-değersizlik,

Bu önem arz eden görevde başarısızlık yaşadığımdan dolayı her daim başarısız olacağım ve hiçbir şekilde başaramayacağım-gerçekçi olmayan aşırı genelleme (Ellis ve Bernard, 1985). Akılcı olmayan birtakım düşünceler, aşağıdaki gibidir (Ellis, 1963):

1. Toplumda bir bireyin hemen hemen herkes tarafından sevilmesinin ve onaylanmasının gerekli olduğuna ilişkin inanç.
2. Bireyin bütünüyle yetkin, yeterli olması ve kendini değerli görmesi için mümkün mertebede her alanda başarılı olması gerekliliği inancı.
3. İnsanlardan bazılarının kötü olduğu ve bunun için cezalandırılmalarının gerektiği fikri.
4. Bireyin mutluluğunun ve mutsuzluğunun dışarıdan kaynaklandığı ve üzüntüleriyle beraber rahatsızlıkları üzerinde kontrol sağlama becerilerinin çok az yahut hiç olmadığı fikri.
5. Birtakım yaşam zorlukları ile bireysel sorumluluklar ile yüzleşmekten kaçınmanın basit olduğu fikri.
6. Bireyin başkalarına bağımlı olması gerektiği ve kendisinden daha güçlü birine güvenmesi gerektiği fikri.
7 Bireyin başka insanların sorumlulukları ve rahatsızlıkları karşısından fazlaca üzülmesi gerektiği inancı.
8. Bireyin sorumluluklarına her daim doğru, kesin ve mükemmel bir çözümün olduğu ve bu mükemmel çözüm olmadığı taktirde de felaket yaşanacağı inancıdır.

3.2. Bilişsel Çarpıtmalar

Bilişsel kurama göre, insanların yaşadıkları olay ya da durumu algılayıp değerlendirmelerinde etkili unsurlardan biri olan ve aynı zamanda bilgiyi işleme sürecinin yetersiz veya etkisiz kaldığı dönemlerde yapılan birtakım sistematik hatalar bilişsel çarpıtmalardır (Beck, 2006). Başka bir tanımla bilişsel çarpıtmalar; bireyin kendisi, çevresindeki diğer kişileri ve dış dünyayı gerçekçilikten uzak bir şekilde algılayıp yorumlaması ve buna bağlı olarak ortaya koyduğu düşünce, duygu ve davranışsal sorunları açıklamaktadır (Ersoy-Kart vd., 2018). Herhangi bir problem yaşarken mantık hataları yapabilen insanlar bilişsel süreçlerinde olumsuz bir yanlılığa sahiptirler (Beck, 2008). Gelen bilgiyi fonksiyonel olmayan bir şekilde işlemleyip yanlı olarak değerlendiren bireyler, geleceğe dair de negatif algılamalar geliştirebilmektedir ve aynı zamanda kendisinde var olan şemalarına uyarlamak için de var olan bilgileri

çarpıtabilmektedirler (Ersoy-Kart vd., 2018). Bu çarpıtılmış değerlendirmeler, bilinç düzeyine çeşitli imgeler ve otomatik düşüncelerle ulaşmaktadırlar (Beck, 2006).

Mutlakiyetçi kesin ögeler içererek herhangi bir şekilde denenmeden birey tarafından gerçek olarak kabul edilen bilişsel çarpıtmalar, çocukluk dönemiyle beraber ortaya çıkmaya başlamaktadır. Tüm bireylerde var olan bilişsel çarpıtmalar, ruhsal olarak sıkıntıları olan bireylerde daha yoğun bir şekilde kendini göstermektedir (Türkçapar, 2014). Bilişsel hatalar olarak da adlandırılan bu çarpıtmalar, psikolojik problemlerin yaşanmasındaki temel duygusal güçlüklerin kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ersoy-Kart vd., 2018). Kişi var olan realiteden yaptığı bilişsel hatalarla beraber uzaklaşmaktadır. Şemalara uydurmak için çarpıtılmış olan gerçeklikle beraber kişi mantıklı değerlendirmelerden ayrışmaya başlamaktadır. İşlevsel olmayan bu çarpıtmalar ruhsal olarak problem yaşayan birey tarafından ilerletilmekte ve kişi kendisini bir kısır döngünün içerisine sokmaktadır (Beck, 2008). Tüm bunlarla beraber, kişi kendisinde olumsuz yanlılık oluşturan bilişsel çarpıtmalarından ötürü mutsuzluk, üzgünlük, öfkelilik, yenilmişlik gibi olumsuz duyguları daha fazla hissetmeye başlamaktadır (Beck, 2008).

Bilişsel çarpıtmaların temel sebebi, insanların olaylara ilişkin yaptıkları yorumlamalardır. Bilişsel çarpıtma içindeyken birey, yaşadığı olay veya durumları ve bunların içerisinde kendisi ile diğer kişilerin aktif rolleri, olayları meydana getiren sebepleri ve sonuçları işlevsellikten uzak bir şekilde değerlendirmektedir. Kişi bu durumda kendini suçlama, olumsuz değerlendirme, umutsuzluk barındırma gibi olumsuz davranış örüntüleri geliştirmeye başlamaktadır. Bu bağlamda, bilişsel çarpıtmaların kişinin geçmiş, şimdi ve gelecek hakkında olan olumsuz değerlendirmeleri, kendine dair negatif yönde olan yorumları, sorunların sebebini dışsal faktörlere bağlamayı içerdiği söylenebilmektedir. Kişinin yaşadığı andaki deneyimini ve geleceğini yorumlama şeklini etkileyen bilişsel çarpıtmaların sonucunda olumsuz otomatik düşünceler meydana gelmektedir. Kişinin işlevselliğinin düşmesine sebep olan bu olumsuz otomatik düşüncelerde görülen belirli birtakım özelliklerin sınıflandırılmasıyla beraber belirli bilişsel çarpıtma kategorileri ortaya çıkmaktadır. Düşüncelerimizde meydana gelen bu tipik hatalar ise şunlardır (Beck, 2006):

Ya Hep Ya Hiç Tarzı Düşünme (Dichotomous Thinking): İkili düşünme veyahut çift kutuplu düşünme olarak da bilinen bu düşünme şeklinde, birey yaşadığı olay ya da

durumları ‘ya hep ya hiç’ şeklinde yorumlayarak uçlara kaymaktadır. Kişinin düşüncesine göre olay veya durum; iyi ya da kötü, siyah ya da beyaz olarak iki uçlu şekilde sınıflandırılır (Arkar, 2012).

Zihinsel Süzgeç (Selective Abstraction): Seçici soyutlama olarak da nitelendirilen bu düşünme şeklinde, bir olay, fikir ya da bir gerçek geri plana alınarak göz ardı edilmekte veya olumsuz düşünceleri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Olay ya da durum içinde bulunduğu bağlamdan koparılıp barındırdığı detaylara odaklanarak değerlendirilmektedir. Filtrelenen unsurlarla beraber bütün yaşantı kavramsallaştırılmaktadır (Türkçapar, 2014).

Duygulara (Keyfe) Göre Mantık Yürütme (Arbitrary İnference): Olay ya da durumdan çıkarılan sonuç için elinde yeterli kanıt olmamasına rağmen bireyin keyfine ya da duygularına göre mantık yürütmesiyle olmaktadır. Sonuca atlama olarak da bilinen bu çarpıtmada kişi aksi kanıtları yok saymaktadır (Türkçapar, 2014).

Zihin Okuma (Mind Reading): Kişinin diğer bireylerin kendisi hakkında ne düşündüğünü bildiğine inanması durumunu yansıtan bilişsel çarpıtma türüdür. Bununla birlikte, kişi diğer bireylerin kendisinin ne düşündüğünü bildiğini varsaymaktadır (Türkçapar, 2014).

Aşırı Genelleme (Overgeneralization): Tek bir olaydan ya da sebepten yola çıkarak kişinin genel sonuçlar ortaya atıp kurallar oluşturmasıdır. Kişi içinde bulduğu mevcut durum ve koşulların dışına çıkan aşırı bir genelleme yapmaktadır. Raslantısal olarak gerçekleşen bir ya da birkaç olayda alınan benzer sonuçlar, kişinin olumsuz genellemelerini kanılaştırmasında etkili olmaktadır (Türkçapar, 2014).

Felaketleştirme (Catastrophizing): Olayın ya da durumun gerçekçi sonuçlarını değerlendirmek yerine olumsuz sonuçlarının ön plana alınmasıdır. Kişi olası gerçekliğin olumsuz yönünü kuvvetlendirerek endişeye kapılmaktadır.

Etiketleme (Labeling and Mislabeling): Bireyin elindeki kanıtlara ilişkin olarak, daha az acı çekme ihtimali olan kanıtları göz ardı edip kendisine ve diğer kişilere karşı yargılayan olumsuz sıfatlar yakıştırmasıdır. Birey kendisi de dahil olmak üzere çevresindeki tüm kişilere etiketler oluşturarak bütün bir durumu değerlendirirken bu nitelemelere bağlı kalmaktadır.

Kişiselleştirme (Personalization): Kişinin kendisi ile ilgili olmayan olumsuz olaylardan veya sonuçlardan kişiselleştirme yaparak yalnızca kendisini sorumlu tutmasına dayanan bir bilişsel çarpıtma türüdür. Birey olayın ya da durumun ortaya çıkmasında diğer sebepleri göz önüne almaksızın diğer kişilerin de olumsuz davranışlarının nedenini kendisine katmasıdır. Gerçeklikten uzak olan bu durum kişinin bir tür suçluluk duygusu yaşamasına sebep olmaktadır.

Aşırı Büyütme/Küçültme (Magnification or Minimazition): İnsanlar içinde bulundukları durum ya da olaylara ilişkin görüşlerinde birtakım yoğunluklar ortaya çıkarmaktadırlar. Bu yoğunluklar, duruma dair eksiklikler ön plana çıkartılıp olumlu taraflar göz ardı edildiğinde sorun haline gelmeye başlamaktadır. Depresyon ve değersizlik inançlarının pekiştirdiği bu bilişsel çarpıtmaya sahip olan kişi küçük bir olumsuzluk durumunda bile travmatik boyutlarda tepki verebilmektedir. Aynı zamanda, olumlu bir durum da kişi tarafından olumsuz hale dönüştürülebilmektedir.

Meli-malı Cümleler/ Emirler (Should Statements): Kişinin hem kendisine dair hem de çevresindeki bireylere dair olarak nasıl davranılması gerektiğini belirlemesi ve yaşadığı dünyaya dair kesin, katı kurallar oluşturması ile ortaya çıkan bilişsel çarpıtma türüdür. Birey kendi içerisinde eğer bu kurallara uymazsa her şeyin kötü gideceğine dair bir endişe geliştirmektedir.

Olumluyu Geçersiz Kılmak: Kişinin yaşadığı olaylara ilişkin olarak kendisine yönelik olumlu yaşantılarının olmadığını dile getirmesiyle oluşan bilişsel çarpıtma türüdür. Bu bilişsel çarpıtmalar, kişinin yaşantısında süreklilik gösterdiğinde bireyin kişisel, sosyal ve mesleki yaşantısında psikolojik stres ve düzensizlikler meydana gelebilmektedir (Güven, 2005).

BÖLÜM 4: YÖNTEM

4.1. Araştırmanın Yöntemi

Çalışma, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilecektir. Araştırma nicel araştırma tekniklerinden olan tarama yöntemi modeline sahiptir. Tarama modeli "geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir" (Karasar, 2015).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma İstanbul ilinde lisans ve lisansüstü seviyesinde öğrenim gören 206 öğrenci ile sosyal medya aracılığıyla iletişime geçerek gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubu uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Katılımcılar 145 kadın 155 erkek katılımcıdan oluşmaktadır. 282 katılımcı lisans seviyesinde öğrenim görürken 18 katılımcı lisansüstü seviyesinde öğrenim görmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmaya katılan kişilerin demografik bilgilerini almak için demografik bilgi formu kullanılmıştır. Katılımcıların sınav kaygısını belirlemek için Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, bilişsel çarpıtma düzeylerini belirlemek için Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği, bireylerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek için ise Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan Demografik Bilgi Formunda katılımcılara yaşları, cinsiyetleri, eğitim durumları, aile tutumları ve günlük ders çalışma durumları hakkında sorular yöneltilmiştir.

Bilişsel Çarpıtma Ölçeği

Bilişsel çarpıtmalar ölçeği, Covin, Dozois, Ogniewicz ve Seeds (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Özdel ve arkadaşları (2014) tarafından yapılmıştır. Yetişkinlerde farklı düşünme türlerini ve bu düşünme türlerinin ne sıklıkla kullanıldığını ölçmek için kullanılmaktadır. Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeğinde kişisel başarının boyutları ve sosyal ilişkilerle değerlendirilen bilişsel çarpıtmalar;

felaketleştirme, zihin okuma, iki uçlu (ya hep ya hiç) biçimde düşünme, etiketleme, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme, kişiselleştirme, aşırı genelleme, zorunluluk ifadeleri (-meli ,-malı), olumluyu azımsana veya yok saymadır. Ölçekte on tane kurgu örneği bulunmaktadır. Her kurgu örneğinde iki tane soru sorulmaktadır. Yani ölçekte işaretlenmesi gereken toplamda yirmi adet madde bulunmaktadır. Bu ölçekte likert tipi ölçek kullanılmaktadır. Bilişsel çarpıtma türlerini ve şiddetlerini 1-7 arasında puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan yirmi, en yüksek puan ise yüz kırktır. Özdel ve arkadaşlarının (2014), klinik ve klinik olmayan iki örneklem grubuyla gerçekleştirdiği geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarının sonuçlarına göre; Cronbach Alfa katsayıları klinik grup için .92 , klinik olmayan grup için .93 olarak bulunmuştur.

Akademik Motivasyon Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını belirlemek için araştırma verileri, Vallerand ve diğerleri (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ) ile toplanmıştır. Bu ölçek, bu araştırmadaki referanslarda da belirtildiği gibi, akademik motivasyonu ölçme konusunda literatürde genel kabul görmüş olması ve farklı kültürlerdeki üniversite öğrencilerinde denenmiş olması nedeniyle seçilmiştir. Özgün ölçek 28 maddeden oluşmakta ve yedili likert tipindedir. Ölçek yedi alt boyuttan meydana gelmektedir. Her boyuttan en fazla 28 en az 7 puan alınabilmektedir. "Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerlerinin ise .71-.83 arasında değişen değerler aldığı raporlanmıştır (Vallerand vd., 1992). Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yurt ve Bozer (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında faktör yük değerleri .48 ve .80 arasında ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Araştırmada sınav kaygısını ölçmek için Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş ''Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'' kullanılmıştır. Anket, toplam 42 sorudan oluşmaktadır. Sınav kaygısı ölçeği 4'lü Likert derecelendirilmesi ile ölçülmüştür. Sınav kaygısı anket sorularına verilen yanıtlar; ''1= Bana Hiç Uymuyor, 2= Bana Biraz Uyuyor, 3= Bana Oldukça Uyuyor, 4= Bana Tamamen Uyuyor'' şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin faktör

yüklerinin . 32 ile .78 arasında olduğunu belirlemişlerdir. Chronbach alfa katsayısı ile .89 olarak rapor edilmiştir.

4.4. Verilerin Analizi

Veri analizinde, SPSS 22 programı kullanılmıştır. Veri öncelikle kontrol edilmiş, hatalı veriler düzeltilmiştir. İlk olarak demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzde analizi ile ölçek puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. Toplam ölçek puanları ile alt boyutlardan elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri ile incelenmiş olup bu değerler -2 ile +2 aralığında olduğunda veri dağılımı normaldir (George ve Mallery, 2010). Puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile bilişsel çatışma alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisinde ise ileriye dönük (stepwise) çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Demografik değişkenlere göre ölçek puanların farklılaşmasında ise bağımsız gruplar t testi yöntemi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemleri kullanılmıştır. İki gruba ilişkin sürekli ve normal dağılım özelliği gösteren ölçek puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi yöntemi kullanılırken grup sayısı ikiden fazla olduğunda ise grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılır. Bu yöntemler için temel varsayımlar olan puanların normal dağılım özelliği göstermesi ve veri sayısının yeterli büyüklükte olması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm analizler için varsayımlar her bir alt problemde belirtilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

İlk bölümde, araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, eğitim gibi demografik verilerinin dağılımları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin %51,7'si kadın, %48,3'ü ise erkektir. %67,3'ü 21-30 yaş grubunda yer almaktadır. Eğitim durumlarına göre öğrencilerin %94'ü lisans, %6'sı ise lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğrencilerin ders çalışma süreleri incelendiğinde; %28,3'ünün 1 saatten az, %34,3'ünün 1-2 saat arası, %21,7'sinin 2-3 saat arası, %15,7'sinin ise 3 saatten fazla ders çalışma süresine sahip olduğu tespit edilmiştir.

İkinci bölümde ölçek ve alt boyutlara ait ortalama puanlar ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre; akademik motivasyon puanları 42-193 aralığında olup ortalaması 130,87 ve standart sapması 25,951 olarak elde edilmiştir. Sınav kaygı puanları ise 11-55 aralığında olup ortalaması 31,70 ve standart sapması 7,627'dir. Bilişsel çatışma alt boyutlarından elde edilen puanların tümü 1-7 puan aralığında olup ortalaması

en düşük olan İki Uçlu Biçimde Düşünme alt boyutu (3.57) ve ortalaması en yüksek olan ise zihin okuma (4.25) olarak elde edilmiştir.

Üçüncü bölümde ölçek ve alt boyutlar arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki yoktur. Akademik motivasyon ile bilişsel çarpıtma ölçeği zihin okuma alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Sınav kaygısı puanları ile bilişsel çarpıtma alt boyutlarının tamamı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Sınav kaygısı ile felaketleştirme arasındaki ilişki en büyük; zihinsel filtreleme ile arasındaki ilişki ise en düşüktür. Sınav kaygısına ilişkin puanlar arttıkça bilişsel çarpıtma alt boyutlarının puanları da artmaktadır.

Dördüncü bölümde ise bilişsel çarpıtma alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisi değerlendirilmiştir. Buna göre zihin okuma ile kurulan birinci model sınav kaygısındaki değişkenliğin %12,9'unu açıklamaktadır. Model 2'de model 1'e felaketleştirme değişkeni eklenmiş ve bu değişken ise sınav kaygısının %7,7'sini açıklamaktadır. Model 3'te model 2'ye zorunluluk ifadeleri değişkeni eklenmiş ve bu değişken de sınav kaygısındaki değişkenliğin %3,2'sini açıklamaktadır. Son model ise model 3'e etiketleme değişkeni eklenmiş ve sınav kaygısındaki değişkenliğin %1,6'sını açıklamaktadır. Bilişsel çarpıtmaya ait bu 4 alt boyut sınav kaygısındaki değişkenliğin %25.4'ünü açıklamakta diğer değişkenler ise sınav kaygısına etkisi anlamlı değildir.

Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından Zihin Okuma, Felaketleştirme, Zorunluluk İfadeleri ve Etiketleme alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin zihin okuma puanlarında 1 birimlik artış olduğunda sınav kaygılarında %80,9 oranında, felaketleştirme boyutunda artış olduğunda sınav kaygılarında %90,2 oranında, zorunluluk ifadeleri boyutunda artış olduğunda %88,8 oranında, Etiketleme boyutunda bir artış olduğunda sınav kaygılarında %78,4 oranında bir artış olacaktır.

Son bölümde ise, demografik değişkenlere göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma alt boyutlarının farklılaşma durumları değerlendirilmiştir. Cinsiyete göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; akademik motivasyon, sınav kaygısı ölçekleri ve zihin okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Kadınların erkeklere göre, akademik motivasyon düzeyleri, sınav kaygıları, bilişsel çarpıtma ölçeği zihinsel okuma, duygudan sonuca

ulaşma, zihinsel filtreleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyine göre iki uçlu biçimde düşünme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Lisans mezunlarının, iki uçlu biçimde düşünme düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ders çalışma süresine göre bilişsel çarpıtma zihin okuma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. 1 saatten az ders çalışanların, 3 saatten fazla ders çalışanlara göre zihin okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 5: BULGULAR

Bu çalışmada araştırmada ele alınan problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1

Demografik Değişkenlere Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Değişkenler	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	145	48,3
	Kadın	155	51,7
Yaş	20 yaş ve altı	84	28,0
	21-30 yaş	202	67,3
	31 yaş ve üzeri	14	4,7
Eğitim	Lisans	282	94,0
	Lisansüstü	18	6,0
Ders Çalışma Süre	1 saatten az	85	28,3
	1-2 saat arası	103	34,3
	2-3 saat arası	65	21,7
	3 saatten fazla	47	15,7
Toplam		300	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. 300 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Öğrencilerin %51,7'si kadın, %48,3'ü ise erkektir. %67,3'ü 21-30 yaş grubunda yer almaktadır. Eğitim durumlarına göre öğrencilerin %94'ü lisans, %6'sı ise lisansüstü eğitim düzeyindedir. Öğrencilerin ders çalışma süreleri incelendiğinde; %28,3'ünün 1 saatten az, %34,3'ünün 1-2 saat arası, %21,7'sinin 2-3 saat arası, %15,7'sinin ise 3 saatten fazla ders çalışma süresine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Akademik Motivasyon Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Toplam	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Akademik Motivasyon	42	193	130,87	25,951	,016	-,207

Akademik Motivasyon Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir. Akademik motivasyon puanları 42-193 aralığında olup ortalaması 130,87 ve standart sapması 25,951 olarak elde edilmiştir. Çarpıklık değeri ,016 ve basıklık değeri -,207 olarak elde edilmiş olup motivasyon puanlarına ilişkin dağılım normaldir.

Tablo 3

Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Toplam	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Sınav Kaygı	11	55	31,70	7,627	,462	,623

Sınav kaygısı puanların ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te gösterilmiştir. Sınav kaygı puanları ise 11-55 aralığında olup ortalaması 31,70ve standart sapması 7,627'dir. Çarpıklık değeri ,462 ve basıklık değeri ,623 olarak elde edilmiş olup sınav kaygısı puanlarına ilişkin dağılım normaldir.

Tablo 4

Bilişsel Çarpıtma Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Boyutlar	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Zihin Okuma	1	7	4,25	1,475	,129	-,765
Felaketleştirme	1	7	3,73	1,487	,102	-,511
İki Uçlu Biçimde Düşünme	1	7	3,57	1,477	,172	-,532
Duygudan Sonuca Ulaşma	1	7	4,05	1,427	-,198	-,137
Etiketleme	1	7	3,89	1,553	,119	-,676
Zihinsel Filtreleme	1	7	3,83	1,538	,038	-,717
Aşırı Genelleme	1	7	3,79	1,494	-,023	-,673
Kişiselleştirme	1	7	3,78	1,471	,020	-,469
Zorunluluk İfadeleri	1	7	3,97	1,460	,035	-,553
Olumluyu Azımsama	1	7	3,70	1,486	,048	-,607

Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından elde edilen puanların tümü 1-7 puan aralığında olup ortalaması en düşük olan İki Uçlu Biçimde Düşünme alt boyutu (3.57) ve ortalaması en yüksek olan ise zihin okuma (4.25) olarak elde edilmiştir. Tüm alt boyutlara ilişkin çarpıklık ve

basıklık değerleri ±2 arasında olduğundan dolayı bilişsel çarpıtma ölçeği tüm alt boyutları için veri dağılımı normaldir.

Araştırma sorusu: öğrencilerin sınav kaygısı, akademik motivasyonu ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutları arasında ilişki var mıdır?

İki sürekli ve normal dağılım gösteren puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile incelenir. Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değişmekte olup +1'e yaklaştıkça mükemmel pozitif,-1'e yaklaştıkça da mükemmel negatif ilişki şeklinde yorumlanır. Korelasyon katsayısı için 0.70 üzerinde ise yüksek, 0.40-0.70 arasındaysa orta ve 0.40'ın altındaysa zayıf ilişki olarak yorumlanır (Baykul, 2010). Pozitif olması iki değişkenden biri arttıkça diğerinin de arttığını, negatif olması ise iki değişkenden biri arttıkça diğerinin azaldığını ya da tam tersini ifade eder.

Tablo 5

Ölçek Puanları Arasında Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Akademik Motivasyon Ölçeği	1											
2.Sınav Kaygısı Ölçeği	-,031											
3.Zihin Okuma	,285**	,359**										
4.Felaketleştirme	-,026	,402**	,416**									
5.İki Uçlu Biçimde Düşünme	,089	,345**	,369**	,443**								
6.Duygudan Sonuca Ulaşma	,093	,357**	,450**	,478**	,469**							
7.Etiketleme	-,028	,393**	,407**	,533**	,539**	,581**						
8.Zihinsel Filtreleme	-,058	,326**	,406**	,474**	,525**	,479**	,573**					
9.Aşırı Genelleme	-,067	,387**	,306**	,607**	,426**	,471**	,575**	,499**				
10.Kişiselleştirme	-,032	,328**	,316**	,495**	,487**	,474**	,540**	,459**	,542**			
11.Zorunluluk İfadeleri	,095	,379**	,377**	,445**	,483**	,466**	,449**	,499**	,524**	,403**		
12.Olumluyu Azımsama	-,071	,330**	,299**	,484**	,477**	,467**	,500**	,436**	,513**	,533**	,552**	1

*p<0.05 **p<0.01

Korelasyon analizi, bağımlı değişken ile bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü gösteren bir analizdir. Korelasyon katsayısı iki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin

ölçüsü olup incelenen değişkenlerin birimlerinden bağımsızdır ve $-1 \leq r \leq 1$ arasındadır. Korelasyon katsayısı, açıklanan varyans açıklanamayan varyans oranı olarak tanımlanır. Korelasyon katsayısının 0'a yaklaşması değişkenler arasında zayıf ilişkinin varlığını gösterir. Değişkenler birlikte artıyor veya azalıyorsa pozitif yönde, değişkenlerden biri artarken diğeri azalıyorsa ise negatif yönde bir ilişki vardır (Ersöz, 2008).

Akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki yoktur ($p>.05$). Akademik motivasyon ile bilişsel çarpıtma ölçeği zihin okuma ($r=0.285$) alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Sınav kaygısı puanları ile bilişsel çarpıtma alt boyutlarının tamamı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($p<.05$). Sınav kaygısı ile felaketleştirme arasındaki ilişki ($r=-0.402$) en büyük; zihinsel filtreleme ($r=-0.326$) ile arasındaki ilişki ise en düşüktür. Sınav kaygısına ilişkin puanlar arttıkça bilişsel çarpıtma alt boyutlarının puanları da artmaktadır.

Bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin sınav kaygısına olan etkisini incelemek için çoklu regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin çeşitli varsayımları vardır. Öncelikle çoklu doğrusal regresyonda bağımlı değişken sürekli ve normal dağılım özelliği göstermesi gerekir. Regresyon modelinde yer alan sürekli bağımsız değişkenler normal dağılmalıdır. Ayrıca en önemli varsayımlardan biri olan çoklu bağlantı problemi, modelde yer alan bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde ($r >0.90$) ilişki olmaması gerekir. Son varsayım ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı ilişki olması gerekir (Pallant, 2007). Tüm puanlar sürekli olup normal dağılmaktadır. Ayrıca modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ise anlamlı ilişki vardır.

Tablo 6

Çoklu Bağlantı Tablosu

Boyutlar	Tolerans	VIF
Zihin Okuma	,702	1,425
Felaketleştirme	,518	1,931
İki Uçlu Biçimde Düşünme	,563	1,776
Duygudan Sonuca Ulaşma	,543	1,841
Etiketleme	,449	2,227
Zihinsel Filtreleme	,538	1,859
Aşırı Genelleme	,466	2,147
Kişiselleştirme	,545	1,837
Zorunluluk İfadeleri	,542	1,846
Olumluyu Azımsama	,533	1,875

Tolerans ve VIF değerleri çoklu bağlantı problemi için bilgi verir. VIF değerleri ise 10'dan küçük, tolerans değerleri 0.10'dan büyük ise çoklu bağlantı problemi yoktur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tablo 6'ya göre tüm alt boyutlara ilişkin tolearans değeri >0.10 ve VIF değeri <10 olduğu için çoklu bağlantı problemi yoktur.

Bu çalışmada ileriye dönük(stepwise) regresyon modeli kullanılmıştır. Bunun nedeni modelde yer alan bağımsız değişkenlerden hangileri modele anlamlı katkı yapıyorsa onların etkisinin görülmesi ve anlamlı olmayan değişkenleri modele almamasıdır. Bu yöntem sabit sayının yer aldığı modelle başlar ve bağımsız değişkenler modele teker teker ilave edilir. İlk modele giren değişken bağımlı değişken ile en yüksek ilişkiye sahip olan değişkendir. Her bir değişken eklendiğinde modelde açıklanan varyans farkı anlamlılığını yitirinceye kadar ekleme devam eder ve anlamlı katkısı olmayan bağımsız değişkenler modele alınmaz (Alpar, 2003). Araştırmamızda model 1'de zihin okumanın sınav kaygısına etkisi, model 2'de zihin okuma ve felaketleştirmenin aynı anda etkisi, model 3'te zihin okuma, felaketleştirme ve zorunluluk boyutlarının aynı anda etkisi ve model 4'te zihin okuma, felaketleştirme, zorunluluk ifadeleri ve etiketlemenin aynı anda etkisi test edilmiştir.

Tablo 7

İleriye Dönük Yöntemi Doğrusal Regresyon ANOVA Tablosu

Model	F	p	R	R^2
Model 1	43,969*	**,000**	0,359	0,129
Model 2	38,439**	**,000**	0,453	0,206
Model 3	30,758***	**,000**	0,487	0,238
Model 4	25,094****	**,000**	0,504	0,254

*bağımsız değişken: zihin okuma

**bağımsız değişken: zihin okuma, felaketleştirme

***bağımsız değişken: zihin okuma, felaketleştirme, zorunluluk ifadeleri

****bağımsız değişken: zihin okuma, felaketleştirme, zorunluluk ifadeleri, etiketleme

Bağımlı değişken olan sınav kaygısını en çok etkileyen bağımsız değişkenden başlayarak sırayla anlamlı etki gösteren tüm alt boyutlar modele eklenmiştir. Bu bağlamda 4 boyut modele katılmış ve istatistiksel olarak anlamlılık sağlanmıştır ($p<.05$). R^2 değeri bağımlı değişkendeki değişkenliğin açıklanma yüzdesini gösterir. Buna göre zihin okuma ile kurulan birinci model sınav kaygısındaki değişkenliğin %12,9'unu açıklamaktadır (f=43,969 p=0.000). Model 2'de model 1'e felaketleştirme değişkeni eklenmiş ve bu değişken ise sınav kaygısının %7,7'sini açıklamaktadır (f=38,439 p=0.000). Model 3'te model 2'ye zorunluluk ifadeleri değişkeni eklenmiş ve bu değişken de sınav kaygısındaki değişkenliğin %3,2'sini açıklamaktadır (f=30,758 p=0.000). Son model ise model 3'e etiketleme değişkeni eklenmiş ve sınav kaygısındaki değişkenliğin %1,6'sını açıklamaktadır. Bilişsel çarpıtmaya ait bu 4 alt boyut sınav kaygısındaki değişkenliğin %25.4'ünü açıklamakta (f=25,094 p=0.000) diğer değişkenler ise sınav kaygısına etkisi anlamlı değildir.

Tablo 8

Regresyon Tablosu

Model	Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Model 1	Sabit	23,812	1,258		18,923	**,000**
	Zihin Okuma	1,855	,280	,359	6,631	**,000**
Model 2	(Constant)	20,767	1,331		15,608	**,000**
	Zihin Okuma	1,198	,294	,232	4,072	**,000**
	Felaketleştirme	1,566	,292	,305	5,367	**,000**
Model 3	(Constant)	18,925	1,406		13,458	**,000**
	Zihin Okuma	,951	,297	,184	3,204	**,002**
	Felaketleştirme	1,198	,305	,234	3,934	**,000**
	Zorunluluk İfadeleri	1,074	,304	,206	3,527	**,000**
Model 4	(Constant)	18,323	1,414		12,962	**,000**
	Zihin Okuma	,809	,300	,156	2,700	**,007**
	Felaketleştirme	,902	,324	,176	2,787	**,006**
	Zorunluluk İfadeleri	,888	,310	,170	2,861	**,005**
	Etiketleme	,784	,309	,160	2,533	**,012**

B: Standardize olmayan Beta Katsayısı β: Standardize Beta Katsayısı

Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından Zihin Okuma (t=2.700, p<.05), Felaketleştirme (t=2.787, p<.05), Zorunluluk İfadeleri (t=2.861, p<.05) ve Etiketleme (t=2.533, p<.05) alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm alt boyutların sınav kaygısına olan β katsayısı pozitif olarak elde edilmiştir. Yani bu boyutlara ilişkin puanların artması öğrencilerin sınav kaygısını artırmaktadır. Öğrencilerin zihin okuma puanlarında 1 birimlik artış olduğunda sınav kaygılarında %80,9 oranında (β=809 p=0.007), felaketleştirme boyutunda artış olduğunda sınav kaygılarında %90,2 oranında (β=902 p=0.006), zorunluluk ifadeleri boyutunda artış olduğunda %88,8 oranında (β=888 p=0.005), Etiketleme boyutunda bir artış olduğunda sınav kaygılarında %78,4 oranında bir artış olacaktır (β=784 p=0.012).

Araştırma Sorusu: cinsiyete göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark var mıdır?

Cinsiyete göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile inceleniş olup bu yöntem parametrik bir testtir. İki gruba ilişkin (cinsiyet) sürekli ve normal dağılım gösteren puanlar (ölçek puanlarının her biri) arasında karşılaştırma yapmak için kullanılır. Her bir grupta veri sayısı yeterli büyüklüktedir (N>30).

Tablo 9

Cinsiyete Göre Ölçek Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçekler	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	t	p
Akademik Motivasyon	Erkek	145	123,70	22,237	-4,801	**,000***
	Kadın	155	137,59	27,411		
Sınav Kaygı	Erkek	145	30,10	5,905	-3,567	**,000***
	Kadın	155	33,19	8,701		
Zihin Okuma	Erkek	145	3,63	1,323	-7,708	**,000***
	Kadın	155	4,83	1,373		
Felaketleştirme	Erkek	145	3,57	1,406	-1,802	,073
	Kadın	155	3,88	1,548		
İki Uçlu Biçimde Düşünme	Erkek	145	3,51	1,441	-,580	,562
	Kadın	155	3,61	1,514		
Duygudan Sonuca Ulaşma	Erkek	145	3,87	1,407	-2,136	**,033***
	Kadın	155	4,22	1,430		
Etiketleme	Erkek	145	3,82	1,462	-,692	,490
	Kadın	155	3,95	1,636		
Zihinsel Filtreleme	Erkek	145	3,60	1,506	-2,510	**,013***
	Kadın	155	4,04	1,541		
Aşırı Genelleme	Erkek	145	3,82	1,489	,268	,789
	Kadın	155	3,77	1,502		
Kişiselleştirme	Erkek	145	3,83	1,429	,581	,562
	Kadın	155	3,73	1,512		
Zorunluluk İfadeleri	Erkek	145	3,80	1,342	-1,920	,056
	Kadın	155	4,12	1,551		
Olumluyu Azımsama	Erkek	145	3,76	1,364	,603	,547
	Kadın	155	3,65	1,594		

**Bağımsız Örneklem t testi p<.05*

Cinsiyete göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; akademik motivasyon (p=0.000), sınav kaygısı (p=0.000) ölçekleri ve zihin okuma (p=0.000), duygudan sonuca ulaşma (p=0.033), zihinsel filtreleme (p=0.013) alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre, akademik motivasyon düzeyleri, sınav kaygıları, bilişsel çarpıtma ölçeği zihinsel okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sorusu: eğitim düzeyine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark var mıdır?

Eğitim düzeyine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile inceleniş olup bu yöntem parametrik bir yöntemdir. Her bir grupta örneklem yeterli büyüklüktedir (N>30).

Tablo 10

Eğitim Düzeyine Göre Ölçek Puanları Arasında Bağımsız Gruplar T Testi Tablosu

Ölçekler	Eğitim Düzeyi	N	Ortalama	ss	t	p
Akademik Motivasyon	Lisans	282	130,80	25,702	-,180	,857
	Lisansüstü	18	131,94	30,406		
Sınav Kaygı	Lisans	282	31,85	7,627	1,422	,156
	Lisansüstü	18	29,22	7,401		
Zihin Okuma	Lisans	282	4,24	1,468	-,407	,685
	Lisansüstü	18	4,39	1,614		
Felaketleştirme	Lisans	282	3,73	1,471	-,064	,949
	Lisansüstü	18	3,75	1,768		
İki Uçlu Biçimde Düşünme	Lisans	282	3,61	1,485	2,097	**,037***
	Lisansüstü	18	2,86	1,173		
Duygudan Sonuca Ulaşma	Lisans	282	4,06	1,424	,163	,870
	Lisansüstü	18	4,00	1,524		
Etiketleme	Lisans	282	3,88	1,531	-,158	,875
	Lisansüstü	18	3,94	1,909		
Zihinsel Filtreleme	Lisans	282	3,83	1,554	,144	,886
	Lisansüstü	18	3,78	1,286		
Aşırı Genelleme	Lisans	282	3,79	1,495	-,361	,719
	Lisansüstü	18	3,92	1,517		

Kişiselleştirme	Lisans	282	3,81	1,445	1,581	,115
	Lisansüstü	18	3,25	1,801		
Zorunluluk İfadeleri	Lisans	282	3,99	1,448	1,066	,287
	Lisansüstü	18	3,61	1,641		
Olumluyu Azımsama	Lisans	282	3,71	1,469	-0,512	0,609
	Lisansüstü	18	3,53	1,761		

**Bağımsız Örneklem t testi p<.05*

Eğitim düzeyine göre öğrencilerin akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma alt boyutları değerlendirildiğinde; iki uçlu biçimde düşünme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir (p=0.037). Sonuçlara göre lisans mezunlarının, iki uçlu biçimde düşünme düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sorusu: ders çalışma süresine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark var mıdır?

Ders çalışma süresine düzeyine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiş olup bu yöntem parametrik bir yöntemdir. En az üç gruptaki sürekli ve normal dağılım gösteren puanlar arasında fark olup olmadığında kullanılan bir yöntem olup her bir veri grubunda örneklem yeterli büyüklükte olmalıdır (N>30).

Tablo 11

Ders Çalışma Süresine Göre Ölçek Puanları Arasında ANOVA Tablosu

Ölçekler	**<1 saat (1)**	**1-2 saat (2)**	**2-3 saat (3)**	**>3 saat (4)**	**F**	**p**	**Fark****
	(Ort±ss)	**(Ort±ss)**	**(Ort±ss)**	**(Ort±ss)**			
Akademik Motivasyon	126,75±25,642	131,49±27,124	131,51±24,533	136,11±25,444	1,389	,246	-
Sınav Kaygı	32,13±8,443	32,05±7,475	30,35±6,786	32,00±7,533	,859	,462	-
Zihin Okuma	4,62±1,492	4,21±1,410	4,15±1,512	3,82±1,420	3,367	**,019***	**1>4**
Felaketleştirme	3,75±1,612	3,60±1,409	3,92±1,480	3,71±1,444	,643	,588	-
İki Uçlu Biçimde Düşünme	3,57±1,516	3,59±1,501	3,65±1,441	3,38±1,434	,313	,816	-
Duygudan Sonuca Ulaşma	4,31±1,568	3,87±1,395	4,02±1,326	4,03±1,341	1,498	,215	-

Etiketleme	3,93±1,626	3,91±1,522	3,91±1,541	3,74±1,542	,161	,922	-
Zihinsel Filtreleme	4,00±1,624	3,76±1,423	3,93±1,510	3,52±1,648	1,139	,333	-
Aşırı Genelleme	3,82±1,504	3,92±1,539	3,61±1,333	3,73±1,601	,602	,614	-
Kişiselleştirme	3,76±1,650	3,80±1,360	3,79±1,411	3,74±1,489	,020	,996	-
Zorunluluk İfadeleri	4,01±1,666	3,85±1,366	4,11±1,402	3,96±1,363	,442	,723	-
Olumluyu Azımsama	3,78±1,485	3,53±1,482	3,86±1,424	3,70±1,587	,770	,512	-

**ANOVA **Gabriel post hoc analizi p<.05*

Ders çalışma süresine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma alt boyutları değerlendirildiğinde; bilişsel çarpıtma zihin okuma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir (F= 3,367 p=0.019). Farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla post hoc analizi uygulanmıştır. Hangi post hoc analizinin uygulanacağına Levene testi ile karar verilmiş, varyansların homojenliği ve örneklem dağılımı göz önüne alındığında Gabriel post hoc analizi ile değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlara göre; 1 saatten az ders çalışanların, 3 saatten fazla ders çalışanlara göre zihin okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM 6: TARTIŞMA

Araştırma kapsamında yapılan analizler sonrasında belirli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkenine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi yöntemi ile inceleniş olup çıkan sonuçlara göre,

Yapılan analizler sonrasında cinsiyet değişkenine göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; akademik motivasyon puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu sonuç bağlamında kadınların erkeklere göre, akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında kadınların akademik motivasyonunun erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilen çalışmalar bulunmaktadır (Bozkurt, 2012; Akdemir, 2013; Gök, 2015). Ancak Güney vd. (2014); Aba (2018); İkiz (2000) ve Tatar ve Kuru (2006) yapmış oldukları çalışmalarda akademik motivasyonun cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit edildiği görülmektedir.

Yapılan analizler sonrasında cinsiyet değişkenine göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; sınav kaygısı puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre, sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında kadınların erkeklere göre sınav kaygılarının daha yüksek olduğu çalışmalar da bulunmaktadır (Dündar, 2018; Dokuyan, 2016; Kekeç, 2019). Bu bulgularının tersine Yılmaz vd., (2016); Savaşan, (2019); Özsoy vd., (2016) ve Baştürk, (2007) tarafından yapılan farklı yaş gruplarının incelendiği çalışmalarda erkeklerin sınav kaygısının kadınlardan daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Yapılan analizler sonrasında cinsiyet değişkenine göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; bilişsel çarpıtmalar açısından bakıldığında zihin okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre, bilişsel çarpıtma ölçeği zihinsel okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Şahin (2015) ve Kekeç (2019) tarafından yapılan çalışmada ise kadınların zihin okuma, duygudan sonuca ulaşma ve zihinsel filtreleme düzeyleri erkeklere göre daha yüksek tespit edilmiştir. Ayrıca bu durum Turan (2010), Türküm

(1997) ve Yurtal Dinç (1999) tarafından yapılan çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Yapılan analizler sonrasında eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin akademik motivasyon puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durum literatürde yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Toprakyaran (2016); Bülbül ve Güvendir, (2014) ve Yücel ve Demirel (2013) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim düzeyi değişkeni ile akademik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ancak Acharya ve Joshi,(2009); Altıntaş ve Alkaya, (2019) ve Khan vd. (2015) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre, eğitim düzeyinin akademik performans ve motivasyonu arttırdığı görülmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri benzerdir.

Yapılan analizler sonrasında eğitim düzeyi değişkenine göre sınav kaygısı puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı literatürde yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Çakmak vd., 2017; Softa vd., 2015; Ersoy, (2013) Kırkkaplan, 2015). Ancak bu durumun tersine Chukwuorji ve Nwonyi (2015) ile Gümüşkaynak'a göre ise (2019) eğitim düzeyi arttıkça sınav kaygıları da artmaktadır. Kayapınar, (2006); Akanbi, (2013) ve Rosario vd., (2008) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre ise eğitim düzeyi azaldıkça kaygı düzeyi artmaktadır.

Yapılan analizler sonrasında eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin bilişsel çarpıtma alt boyutları değerlendirildiğinde; iki uçlu biçimde düşünme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre lisans mezunlarının, iki uçlu biçimde düşünme düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında Turner vd. (2001) ile Kuyumcu ve Rohner, (2018) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde eğitim seviyesi arttıkça bilişsel çatışma düzeyleri azalmaktadır. Ancak bu durumun tersine bilişsel çarpıtmalar ile eğitim durumu karşılaştırıldığında Turan (2010) ve Yurtal Dinç (1999) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim düzeyi ile bilişsel çarpıtmalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yapılan analizler sonrasında ders çalışma süresi değişkenine göre akademik motivasyon puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında Bornstein ve Zlotnik, (2008); Alpoğuz (2014) ile Williams vd., (2000) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre benzer şekilde akademik motivasyon puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte Kılıç (2018) ile Semerci, (2010) tarafından yapılan çalışmalarda benzer şekilde ders çalışma süresi fazla olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri de yüksek olmaktadır.

Yapılan analizler sonrasında ders çalışma süresi değişkenine göre sınav kaygısı puanları arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Literatüre bakıldığında bu bulgulara benzer sonuçlar bulunmaktadır. Neuderth, vd. (2009), Hashmat vd. (2008) ve Arda (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ders çalışma süreleri ile sınav kaygısı arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamaktadır.

Yapılan analizler sonrasında ders çalışma süresi değişkenine göre bilişsel çarpıtma zihin okuma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre; 1 saatten az ders çalışanların, 3 saatten fazla ders çalışanlara göre zihin okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatüre bakıldığında Yücel, (2013), Yılmaz, (2009) ve Aydın, (2019) tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Yapılan analizler sonrasında akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu durum literatürde yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Bozkurt, (2012); Aydın, (2010) ve Sullivan, (2002) tarafından yapılan çalışmalarda sınav kaygısının artması akademik motivasyonu azaltmaktadır. Yoğun şekilde yaşanan sınav kaygısı, öğrencinin akademik açıdan motivasyonunu olumsuz etkileyeceği, bu durumun azalmasıyla birlikte akademik motivasyonun artması beklenmektedir. Çakmak (2007) ve Alyaprak (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik motivasyonlarının artması sınav kaygılarını azaltmaktadır.

Yapılan analizler sonrasında akademik motivasyon ile bilişsel çarpıtma ölçeği zihin okuma alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır. Bilişsel çarpıtmanın akademik başarıya olan müdahale edici etkiside literatürde tartışılmıştır (Putwain vd., 2010; Duran vd., 2017). Sınav kaygısı puanları ile bilişsel çarpıtma alt boyutlarının tamamı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta

düzeyde bir ilişki vardır. Sınav kaygısı ile felaketleştirme arasındaki ilişki en büyük; zihinsel filtreleme ile arasındaki ilişki ise en düşüktür. Sınav kaygısına ilişkin puanlar arttıkça bilişsel çarpıtma alt boyutlarının puanları da artmaktadır. Literatüre bakıldığında sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtma arasındaki ilişkiye ait belirli çalışmalar bulunmaktadır. Ayrık (2018); Farooqi vd.,(2012) ve Lakot (2019) tarafından yapılan çalışmalarda sınav kaygısının artması bilişsel çarpıtma alt boyutlarını da etkilemektedir. Roick Wong, (2008), Opateye, (2014), Soysa ve Weiss, (2014); Boyacıoğlu ve Küçük, (2011), Ringeisen, (2017), Karataykılı, (2016), Gümüşkaynak, (2019) ve Zengin, (2019) tarafından yapılan çalışmalarda benzer bulgulara rastlanmıştır.

Yapılan analizler sonrasında bilişsel çarpıtma ölçeği alt boyutlarının öğrencilerin sınav kaygısına olan etkisini incelemek için çoklu regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından Zihin Okuma, Felaketleştirme, Zorunluluk İfadeleri ve Etiketleme alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm alt boyutların sınav kaygısına olan etkisi değerlendirildiğinde; boyutlara ilişkin puanların artması öğrencilerin sınav kaygısını artırmaktadır. Öğrencilerin zihin okuma puanlarında 1 birimlik artış olduğunda sınav kaygılarında %80,9 oranında, felaketleştirme boyutunda artış olduğunda sınav kaygılarında %90,2 oranında, zorunluluk ifadeleri boyutunda artış olduğunda %88,8 oranında, Etiketleme boyutunda bir artış olduğunda sınav kaygılarında %78,4 oranında bir artış olacaktır. Literatüre bakıldığında Tanaka vd. (2011), Cox vd., (2004), Greco ve Morris, (2002) ve Rapee (1997) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan bulgular benzer şekilde bilişsel çarpıtmalardaki artışın sınav kaygısını da arttıracağı tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada toplana verilerin analiz edilmesinden sonra belirli bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular değerlendirildiğinde;

- Araştırmaya katılan 300 öğrencinin %51,7'si kadın, %48,3'ü ise erkektir.
- Eğitim durumlarına göre öğrencilerin %94'ü lisans, %6'sı ise lisansüstü eğitim düzeyindedir.
- Öğrencilerin ders çalışma süreleri incelendiğinde; %28,3'ünün 1 saatten az, %34,3'ünün 1-2 saat arası, %21,7'sinin 2-3 saat arası, %15,7'sinin ise 3 saatten fazla ders çalışma süresine sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Akademik motivasyon ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki yoktur.
- Akademik motivasyon ile bilişsel çarpıtma ölçeği zihin okuma alt boyutu arasında istatistiksel olarak pozitif yönde zayıf bir ilişki vardır.
- Sınav kaygısı puanları ile bilişsel çarpıtma alt boyutlarının tamamı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Sınav kaygısı ile felaketleştirme arasındaki ilişki en büyük; zihinsel filtreleme ile arasındaki ilişki ise en düşüktür. Sınav kaygısına ilişkin puanlar arttıkça bilişsel çatışma alt boyutlarının puanları da artmaktadır.
- Bilişsel çarpıtma alt boyutlarından zihin okuma, felaketleştirme, zorunluluk ifadeleri ve etiketleme alt boyutlarının sınav kaygısına olan etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır.
- Öğrencilerin zihin okuma puanlarında 1 birimlik artış olduğunda sınav kaygılarında %80,9 oranında, felaketleştirme boyutunda artış olduğunda sınav kaygılarında %90,2 oranında, zorunluluk ifadeleri boyutunda artış olduğunda %88,8 oranında, Etiketleme boyutunda bir artış olduğunda sınav kaygılarında %78,4 oranında bir artış olacaktır.
- Cinsiyete göre ölçek puanları değerlendirildiğinde; akademik motivasyon, sınav kaygısı ölçekleri ve zihin okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre kadınların erkeklere göre, akademik motivasyon düzeyleri, sınav kaygıları, bilişsel çarpıtma ölçeği zihinsel okuma, duygudan sonuca ulaşma, zihinsel filtreleme düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Eğitim düzeyine göre öğrencilerin akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma alt boyutları değerlendirildiğinde; iki uçlu biçimde düşünme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre lisans mezunlarının, iki uçlu biçimde düşünme düzeylerinin lisansüstü mezunlara göre daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Ders çalışma süresine göre akademik motivasyon, sınav kaygısı ve bilişsel çarpıtma alt boyutları değerlendirildiğinde; bilişsel çarpıtma zihin okuma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Sonuçlara göre; 1 saatten az ders çalışanların, 3 saatten fazla ders çalışanlara göre zihin okuma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar kapsamında önerilerde bulunmak mümkündür.

- Akademik motivasyon ve sınav kaygısı arasında olumsuz bir ilişki söz konusudur. Bununla birlikte öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı arttıkça akademik motivasyonda düşüş olmaktadır. Sınav kaygısını yoğun şekilde yaşamakta olan ve okul başarısı düşen öğrencilere bu durumla baş edebilmeleri için okulların rehberlik ve psikolojik danışma birimlerince tarafından kas gevşetme egzersizleri, nefes egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma ve bibliyoterapi gibi yöntemler uygulanabilir.
- Bilişsel çarpıtma yaşayan öğrencilere yönelik ders çalışma programı, zaman yönetimi ve zaman çizelgesi hazırlamaları konusunda rehberlik servisinin yardımcı olması gerekmektedir.
- Sınav kaygısı yaşayan ve akademik motivasyonu düşük olan öğrencilere bu sorunun üstesinden gelebilmeleri için bireysel ya da grup rehberliği çalışmalarının yapılması gerekmektedir.
- Akademik motivasyon birçok değişkenle ilişkili olmaktadır. Akademik motivasyona ilişkin öz yeterlilik ve kontrol odağı gibi farklı kavramları da modele dahil ederek yeni çalışmalar yapılabilir.
- Benzer çalışmalar için farklı örneklem büyüklüklerine göre yeni çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışma klinik olmayan bir örneklem için yapıldığı değerlendirildiğinde yapılacak çalışmalarda klinik örneklem kullanılması akademik olarak farklı düzeylerde bilgi sağlanmasına olanak sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Acharya, N. ve Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches,* 6(1), 72-79.

Akanbi, S. T. (2013). Comparisons of test anxiety level of senior secondary school students across gender, year of study, school type and parental educational background. *IFE Psychologia: An International Journal,* 21(1), 40-54.

Akat, İ. (1984). *İşletme yönetimi*. İzmir: Üçel Yayıncılık.

Akbari, V., Asayesh, H., Sharififard, F., Qorbani, M., Elahi, A. ve Heidarpour, A. (2020). Breakfast consumption as a test anxiety predictor among paramedical students. *Journal of Nursing and Midwifery Sciences, 7*, 47.

Akdemir, N. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* Doctoral Dissertation, Marmara Universitesi.

Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alford, B. A. ve Beck, A. T. (1997). *The Integrative power of cognitive therapy*. Guilford.

Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş.* Ankara: Nobel Basımevi.

Alpoğuz, U. D. (2014). *Algılanan ana-baba tutumlarının ilköğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve Türkçe Dersi akademik başarılarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Altıntaş, K. H. ve Alkaya, A. S. (2019). Parental attitudes perceived by adolescents, and their tendency for violence and affecting factors. *Journal Of Interpersonal Violence,* 34(1), 200-216.

Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* APA.

Arda, L. (2016). *Başarı odaklı motivasyon ölçeğinin ortaokul 8. sınıf öğrencilerinde psikometrik özelliklerin değerlendirilmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Arkar, H. (2012). Beck'in Depresyon Modeli ve Bilişsel Terapisi. *Düşünen Adam Dergisi*, 5, 37-40

Artan, K. (1986). *Personel yönetimi*. İstanbul: Gül Basım

Aşıkoğlu, M. (1996). *İnsan kaynaklarını verimliliğe yönlendirme aracı olarak motivasyon*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.

Aydemir, O. (2012). *Öğrenmede motivasyon ve dikkatin önemi*. Eğitim Makaleleri.

Aydın, E. (2019). *Ergenlerin algılanan anne baba tutumlarının benlik saygısı ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan

Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile sosyal kaygı ve mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Barmeh Ziyar, S., Karimi, Z., Massoumi, A. ve Mohebi, S. (2016). Assessment Sleep Quality and its Relationship with Test Anxiety among High School Students in Qom- Iran. *International Journal of Pediatrics, 4*(10), 3719–3726.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Feryal Matbaası.

Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.

Beck, A. (2008). *Bilişsel Danışma ve Duygusal Bozukluklar*. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. Plume.

Beck, A. T. ve Weishaar, M. (1989). Cognitive therapy. *Comprehensive handbook of cognitive therapy*.

Beck, J. (2006). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Ötesi*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford.

Binbaşıoğlu, C. (1995). *Okullarda öğretim sorunları*. Ankara: Egit-Der Yayınları.

Birenbaum, M., ve Nasser-Abu Alhija, F. (1994). On the Relationship between Test Anxiety and Test Performance. *Measurement ve Evaluation in Counseling ve Development*, 27(1), 293-301.

Birkan, C.K. (2009). *Çalışanların motivasyonel öncelikleri ve bir motivasyon faktörü olarak liderliğin önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bornstein, M. H., ve Zlotnik, D. (2008). Parenting style and their effects. Encyclopaedia of ınfant and early childhood development. *Elsevier,* 496- 509

Boyacıoğlu, N. E. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi,* 2(1), 40-46.

Bozkurt, S. (2012) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı, matematik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Brown, L. A., Forman, E. M., Herbert, J. D., Hoffman, K. L., Yuen, E. K. ve Goetter, E. M. (2011). A randomized controlled trial of acceptance-based behavior therapy and cognitive therapy for test anxiety: A pilot study. *Behavior Modification*, 35(1), 31–53.

Bülbül, T. ve Güvendir, M. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418.

Can, P.B., Dereboy, Ç. ve Eskin, M. (2012). Yüksek riskli sınav kaygısının azaltılmasında sistematik duyarsızlaştırma ile bilişsel yeniden yapılandırmanın etkililiğinin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi,* 23(1), 9-17.

Cassady, J. C. ve Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 27*(2), 270–295.

Chukwuorji, J. C. ve Nwonyi, S. K. (2015). Test anxiety: Contributions of gender, age, parent's occupation and self-esteem among secondary school students in Nigeria. *Journal Of Psychology in Africa,* 25(1), 60-64.

Congos, D. H. (2010). *Inventory of college level study skills (SSI) (Measurement instrument).* University of Central Florida.

Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*,*72*(1), 16–20.

Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 4(2), 1-9.

Çakmak, G. H. (2007). *Sınav kaygısı ümraniye ilçesi farklı tür liselerde okuyan lise son sınıfı öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

De Castella, K., Byrne, D. ve Covington, M. (2013). Unmotivated or Motivated to Fail? A Cross-Cultural Study of Achievement Motivation, Fear of Failure, and Student Disengagement. *Journal of Educational Psychology,* 105, 861–880.

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1995). Human autonomy. *Efficacy, agency, and self-esteem.*

Dokuyan, M. (2016). 12. sınıf öğrencilerinde algılanan anne-baba tutumları ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(2), 1-21.

Dryden, W. (2005). Rational emotive behavior therapy. *Encyclopedia of Cognitive Behavior Therapy*. Springer US.

Duran, S., Karadaş, A. ve Kaynak, S. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin olumsuz otomatik düşünceleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Tıp Dergisi,* 6(2), 30-37.

Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin okul tükenmişliği ile ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ellis, A. ve Bernard, M. E. (1985). What is rational-emotive therapy (ret)? *Clinical Applications of Rational-Emotive Therapy*. Plenum.

Ellis, A. ve MacLaren, C. (2003). *Rational emotive behavior therapy*. Impact.

Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328.

Ergene, T. (2011). The relationship among test anxiety, study habits, achievement, motivation, and academic performance among Turkish high-school students. *Education and Science*, 36(160), 320–330.

Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy-Kart, M., Arslan, M., Pişkin, M., Güldü, Ö. ve Savcı, İ. (2018). Primary Psychopathy And Counterproductive Work Behaviors: The Moderating Role Of Helplessness As A Cognitive Distortion Form. *Asian J Soc Sci Humanit*, 7: 3.

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. ve Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion (Washington, D.C.),* 7(2), 336–353.

Farooqi, Y. N., Ghani, R. ve Spielberger, C. D. (2012). Gender differences in test anxiety and academic performance of medical students. *International Journal Of Psychology And Behavioral Sciences,* 2(2), 38-43.

Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası

Freud, S. (1933). *New Introductory Lectures on Psycho-Analysis. In The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud.* Hogarth Press.

Gage, N. L. ve Berliner, D. C. (1988). *Educational psychology*. Houghtan Mıfflın Company Boston.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.

Gottfried, A. E. (2008). Academic Motivation and the Culture of Schooling. Oxford University Press.

Gök, M. (2015). Bişkek şehrindeki 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen bazı faktörlerin analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 75-89.

Gümüşkaynak, O. (2019). *The ımpacts of ırrational beliefs and perceived parenting attitudes on the test anxiety levels of high school students.* Master's Thesis, Yeditepe University Institute Of Educational Sciences, İstanbul.

Güven, M. (2008). *Programda öğretme-öğrenme süreci. Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Güven, N. (2005). *İlişkilerle İlgili Bilişsel Çarpıtmalar ve Evlilikte Problem Çözme Becerilerinin Evlilik Doyumu ile İlişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hashmat, S., Hashmat, M., Amanullah, F. ve Aziz, S. (2008). Factors causing exam anxiety in medical students. *Journal-Pakistan Medical Association,* 58(4), 167.

Hattie, J. (2014). *Self-concept*. Psychology Press.

Hayes, S. C., Strosahl, K. ve Wilson, K. G. (1999). Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. *The Guilford Press.*

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. ve Harackiewicz, J. M. (2010). A meta- analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*(3), 422.

Kabat- Zinn, J. (2003). Mindfulness- based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156.

Kanevsky, L. S. (1994). *Ability-relateddifferences in learning in reading andmath.* Paper presented at the annual meeting of the National Association of Gifted Children, Salt Lake City, UT.

Karaman, F. (2010). *İşletmede motivasyon ve verimlilik*. İstanbul: Etap Yayınevi

Karataykılı, İ. (2016). *Ortaokul düzeyindeki çocukların ebeveynlerinin tutum biçimlerinin sınav kaygısı üzerine etkisinin araştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (oks)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kekeç, A. N. (2019). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışları ve algılanan anne baba tutumları.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Khan, R. M. A., Iqbal, N. ve Tasneem, S. (2015). The ınfluence of parents educational level on secondary school students academic achievements in district rajanpur. *Journal Of Education And Practice,* 6(16), 76-79.

Kılıç, N. (2018). Progresif gevşeme egzersizlerinin romatoid artritli hastaların yorgunluk ve uyku kalitesine etkisi/The effect of progressive muscle relaxation exercise on fatigue and quality of sleep of patients with rheumatoid arthritis.

Kırkaplan, M. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) ile ilgili 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli

King, N., Ollendick, T. ve Prins, P. (1991). Test-anxious Children and Adolescents: Psychopathology, Cognition, and Psychophysiological Reactivity. *Behaviour Change,*17(3), 134–142.

Kuyumcu, B. ve Rohner, R. (2018). The relation between remembered parental acceptance in childhood and self- acceptance among young Turkish adults. *International Journal of Psychology,* 53, 126–132.

Lakot, H. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile fiziksel aktivite düzeyleri ve beden eğitimine ilişkin yatkınlıklarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Liebert, R. M. ve Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975–978.

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A. ve Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215–230.

Mavilidi, M. F., Ouwehand, K., Riley, N., Chandler, P. ve Paas, F. (2020). Effects of an Acute Physical Activity Break on Test Anxiety and Math Test Performance. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(5), 1523.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology*. Worth.

Morris, L. W. ve Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337.

Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J. ve Lin, Y. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 131–136.

Neuderth, S., Jabs, B. ve Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: a prevention oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission*, 116(6), 785-790.

Neuderth, S., Jabs, B. ve Schmidtke, A. (2009). Strategies for reducing test anxiety and optimizing exam preparation in German university students: A prevention-oriented pilot project of the University of Würzburg. *Journal of Neural Transmission (Vienna, Austria), 116*, 785–790.

Opateye, J. A. (2014). The relationship between emotional intelligence, test anxiety, stress, academic success and attitudes of high school students towards electrochemistry. *IFE Psychologia: An International Journal*, 22(1), 239-249.

Orbach, G., Lindsay, S. ve Grey, S. (2007). A randomised placebo-controlled trial of a self- help Internet-based intervention for test anxiety. *Behaviour Research and Therapy, 45*(3), 483–496.

Önen, L. ve Tüzün, M.B. (2005). *Motivasyon.* İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Özkalp, E. ve Kırel, Ç. (1999). *Örgütsel davranış.* Eskişehir: Etam Matbaa Tesisleri.

Özsoy, A., Eruslu, S. ve Göymen, S. (2016). 9. ve 10. sınıflarda özgüven ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Bölümü,* 12, 12-16.

Pallant, J. (2007). *Spss Survival Manual.* Sydney: Allen & Unwin.

Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645–662.

Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. Cem.

Piaget, J. (2000). *The child's conception of physical causality*. Routledge.

Piaget, J. (2005). *The psychology of ıntelligence*. Routledge Kegan & Paul.

Pilcher, J. J. ve Walters, A. S. (2010). How sleep deprivation affects psychological variables related to college students' cognitive performance. *Journal of American College Health, 46*(3), 121–126.

Pines, A., ve Gal, R. (1977). The Effect of Food on Test Anxiety. *Journal of Applied Social Psychology, 7(4),* 348–358.

Ping, L. T. (2008). Test anxiety: State, trait and relationship with exam satisfaction. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS,* 15(2), 18–23.

Price, J. S. (2003). Evolutionary aspects of anxiety disorders. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 5*(3), 223–236.

Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *The British Journal of Educational Psychology,* 77, 579–593.

Putwain, D. W. ve von der Embse, N. P. (2021). Cognitive-behavioral intervention for test anxiety in adolescent students: Do benefits extend to school-related wellbeing and clinical anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping,* 34(1), 22–36.

Putwain, D. W., Connors, L. ve Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety–examination performance relationship? *Educational Psychology,* 30(1), 11-26.

Rajiah, K. ve Saravanan C. (2014). The effectiveness of psychoeducation and systematic desensitization to reduce test anxiety among first-year pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education,* 78(9), 163.

Robbins, S. P. ve Judge, T. (2012). *Essentials of organizational behavior*. Pearson Education.

Roick, J. ve Ringeisen, T. (2017). Self-efficacy, test anxiety, and academic success: A longitudinal validation. *International Journal Of Educational Research,* 83, 84-93.

Rosario, P., Núñez, J. C., Salgado, A., González-Pienda, J. A., Valle, A., Joly, C. ve Bernardo, A. (2008). Test anxiety: Associations with personal and family variables. *Psicothema*, 20(4), 563-570.

Rosen, H. (1989). Piagetian theory and cognitive therapy. *Comprehensive Handbook of Cognitive Therapy*.

Rouse, H. L. ve Fantuzzo, J. W. (2009). Multiple risks and educational well being: A population-based investigation of threats to early school success. *Early Childhood Research Quarterly*, *24*(1), 1-14.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68.

Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.

Ryan, R. M. ve Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.

Ryan, R. M. ve Hawley, P. (2016). *Naturally good? Basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence.* Oxford University Press.

Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S. ve La Guardia, J. G. (2006). *The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology.* Wiley.

Sarason, B.R., Sarason, I.G. ve Pierce, G.R. (1990). *Traditional views of social support and their impact on assessment.* John Wiley ve Sons.

Sassenrath, J. M. (1964). A factor analysis of rating-scale item on the test anxiety questionnaire. *Journal of Consulting Psychology, 28*(4), 371–377.

Savaşan, İ. (2019). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile olumsuz üst biliş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Schunk, D. H., Meece, J. R. ve Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson.

Semerci, Ç. (2010). Başarı odaklı motivasyon (bom) ölçeği'nin geliştirilmesi. *Education Sciences,* 5(4), 2123-2133

Sercan, H. (2010). *Etkili motivasyon yöntemleri*. İstanbul: Etap Yayınevi.

Smith, C. W., Snyder, D. R., ve Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. Journal of Personality and Social Psychology, 42(2), 314–321.

Softa, H. K., Karaahmetoğlu, G. U. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 23(4), 1481-1494.

Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler*. *Psikoloji penceresiden insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Beta Yayıncılık.

Soysa, C. K. ve Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences,* 34, 77-85.

Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and behavior.* Academic Press.

Spielberger, C. D. ve Vagg, R. R. (1995). *Test anxiety, theory, assessment and treatment.* Taylor &Francis.

Spinath, B. ve Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Goal orientation and achievement: The role of ability self-concept and failure perception. *Learning and Instruction*, *13*(4), 403-422.

Steimer, T. (2002). The biology of fear- and anxiety-related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 4*(3), 231–249.

Sullivan, K. (2002). *Baskı Altındaki Çocuklar.* İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Şahin, A. (2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*, 523-547.

Şahin, E. (2015). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışı ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye benlik saygısı düzeylerinin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G. ve Fidel, L. S. (2014). *Using Multivariate Statistics.* USA: Pearson Education Limited.

Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar: motivasyon, iş tutumları, iş stresi, iletişim, mülakat, performans değerlendirme, eğitim, örgüt iklimi, örgüt kültürü, iş etiği, mobbing.* Beta Basım Yayım Dağıtım.

Toprakyaran, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., Méndez, F. J. ve López-Pina, J. A. (2020). Test Anxiety in Adolescent Students: Different Responses According to the Components of Anxiety as a Function of Sociodemographic and Academic Variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 612270.

Turan, A. F. (2010). *Üniversite öğrencilerinin ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmalarını yordamada yalnızlık, benlik saygısı, yaş, cinsiyet ve romantik ilişki yaşama durumunun rolü.* Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Turner, A. P., Sarason, I. G. ve Sarason, B. R. (2001). Exploring the link between parental acceptance and young adult adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 25(2), 185–199.

Türk, F., Duy, B., Hamamcı, Z. ve Altınok, A. (2017). The Mediating Role of Irrational Beliefs between Parenting Style, Interpersonal Style and Conflict Tendency. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 420- 438.

Türkçapar, H. (2014). *Bilişsel terapi / temel ilkeler ve uygulama*. HYB.

Türkel, A. U. (1998). *İnsan kaynaklarının etkin yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Türküm, S. (1997). *Akılcı Olmayan Düşünceler Ölçeğinin Geliştirilmesi.* III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongre Kitabı. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Ulusoy, S., Yavuz, K. F., Esen, F. B., Umut, G. ve Karatepe, H. T. (2016). Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Özgün Makale,* 1, 28-37.

Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, *2*, 427-435.

Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M. R., Briére, N. M., Senécal C., ve Valliéres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, *52*, 1003-1017.

Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K., ve Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: A systematic review and meta-analysis. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *14*, 114.

Wentzel, K. R. ve Miele, D. B. (2016). *Handbook of Motivation at School*. Routledge.

Wenzel, E., Brown, G. K. ve Beck, A. T. (2009). *Cognitive therapy for suicidal patients scientific and clinical applications*. American Psychological Association.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 68-81.

Wigfield, A., Cambria, J. ve Eccles, J. S. (2012). *Motivation in education.* Oxford University Press.

Williams, P. D., Williams, A. R., Lopez, M. ve Tayko, N. P. (2000). Mothers' developmental expectations for young: Children in the philippines. *International Journal Of Nursing Studies*, 37(4), 291-301.

Wong, S. S. (2008). The relations of cognitive triad, dysfunctional attitudes, automatic thoughts, and irrational beliefs with test anxiety. *Current Psychology*, 27(3), 177-191.

Yerkes, R. M. ve Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit- formation. *The Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459– 482.

Yılmaz, A. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile kararsızlık düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılmaz, E., Beşir, F. H. ve Gümüş, S. (2016). Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Internatıonal Academıc Research Congress,* 2973-2980

Yoon, S. ve Kwon, Y. (2015). Relationship between test anxiety and self-esteem in partial health related department convergence College students. *Journal of the Korea Convergence Society*, 6, 91–98.

Yurtal-Dinç, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Yücel, İ. ve Demirel, Y. (2013). Mevcut iş alternatiflerinin iş tatmini ve işten ayrılma ilişkisi üzerine etkisi, başka bir yol daha olmalı! *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(2), 159-177.

Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. *Plenum*.

Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Zettle, R. (2003). Acceptance and Commitment Therapy (Act) vs. Systematic Desensitization in Treatment of Mathematics Anxiety. *The Psychological Record,* 53, 197–215.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective.* Academic Press.

EKLER

EK 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma İstanbul Kent Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı kapsamında gerçekleştirilen bir tez çalışmasıdır. Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ILDIRIM ÖZCAN'ın danışmanlığında Aleyna Erel tarafından yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, akademik motivasyonu ve bilişsel çarpıtmaları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektedir. Bu araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanır. Çalışmaya katılmanız durumunda literatüre bu konu hakkında destek sağlayarak veri eklemeye yardımcı olacaksınız. Araştırmaya tüm üniversite öğrencileri katılabilmektedir. Elde edilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacak olup, ankette isim belirtme gerekliliği bulunmamaktadır. Araştırma sırasında alınan tüm bilgiler gizli tutulacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Size doldurmanız için 3 adet ölçek verilecektir. Ölçek formlarının başta verilen yönergeyi izleyerek doldurulması önemlidir. Araştırmaya ayıracağınız sürenin yaklaşık 20 dakika olması beklenmektedir. Ankette yer alan sorulara içtenlikle ve hiçbir soruyu atlamadan yanıt vermeniz, araştırmanın bilimsel geçerliliği ve güvenilirliği açısından önemlidir.

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Aleyna EREL

EK 2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

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

EK 3. Bilişsel Çarpıtmalar Ölçeği

DÜŞÜNME TÜRLERİ ÖLÇEĞİ
(BİLİŞSEL ÇARPITMALAR ÖLÇEĞİ)

Yönerge: Bu kısımda, kullandığınız farklı düşünme türleri hakkında bilgi edinmek istemekteyiz. İzleyen kısımda, 10 tür düşünme türü okuyacaksınız. Size her bir düşünme türünün açıklaması verilecektir. Ayrıca düşünme türünü açıklamaya yardımcı olacak iki vaka örneği de okuyacaksınız. Biri sosyal ilişkilere (arkadaşlar, eşler ya da aile gibi) ve diğeri kişisel başarılara değinen (bir testi geçme ya da işle ilgili bir görevde başarısız olma gibi) iki vaka örneği her bir düşünce türü için verilecektir. Bu örnekler, her bir düşünme türünün gerçek hayat senaryosu içinde nasıl göründüğünü anlamanızda size yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Sizden istenen, açıklanan düşünme türünü anlamaya çalışmanızdır. Daha sonra sizden bu dü- şünme türünü ne sıklıkla kullandığınızı değerlendirmeniz beklenmektedir. Daha önce açıklanan iki alanda (sosyal ilişkiler ve başarı) bu düşünme türünü ne sıklıkta kullandığınız konusunda düşünmeniz istenecektir. Lütfen cevaplarınızı iyice düşündükten sonra veriniz.

1. ZİHİN OKUMA

İnsanlar bazen başkalarının onlar hakkında olumsuz düşündüğünü varsayarlar. Bu durum, diğern kişi olumsuz herhangi bir şey söylemediğinde bile ortaya çıkabilir. Bu, bazen, zihin okuma olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Ayşe, erkek arkadaşı Kerem ile kahve içmektedir. Kerem durgundur ve Ayşe ters giden bir şeyin olup olmadığını sorar. Kerem 'iyi' olduğunu söyler. Ayşe ona inanmaz. Kerem'in kendisiyle mutsuz olduğunu düşünür.

Lütfen, bu örnekte olduğu gibi, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler ve aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla zihin okuma yaptığınızı değerlendirin.

1	2	3	4	5	6	7
Asla	çok nadir	ara sıra	Bazen	sık	oldukça sık	Her zaman

B- Mert, haftalardır bir proje üzerinde çalışmaktadır. Sonunda patronuna projenin bitmiş halini testlim eder. Patronunun projesi konusunda ne düşündü- ğünü merak etmektedir. Birkaç gün geçtikten sonra Mert, patronunun onun beceriksiz olduğunu düşünüyor olmasından endişe etmeye başlar.

Lütfen, bu örnekte olduğu gibi başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla zihin okuma yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

2-FELAKETLEŞTİRME

İnsanlar gelecek hakkında olumsuz öngörülerde bulunabilirler. Bu öngörüler için yeterli kanıt olmadığında, bu durum Felaketleştirme olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Enis'in üniversitedeki ilk yılıdır. Biyoloji sınavından 70 almıştır. Hemen, dersi düşük bir derece ile tamamlayacağına ve mezun olmakta çok zorlanacağına dair endişe etmeye başlar.

Lütfen, başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Felaketleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Duygu'nun erkek arkadaşı, ona ilişkileri hakkında bazı geribildirimler verir. Duygu'ya kendi arkadaşları ile biraz daha fazla zaman geçirmek istediğini söyler. Onun bu ifadelerine dayanarak Duygu, uzaklaşacaklarını ve sonunda ayrılacaklarını düşünmeye başlar.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler ve aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Felaketleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

3- İKİ UÇLU (YA HEP YA HİÇ) BİÇİMİNDE DÜŞÜNME

İnsanlar değerlendirmeler yaptığında, olayları "ya…ya..." olarak görürler. Örneğin, bir konser iyi ya da kötü olarak düşünülür. Diğer taraftan, insanlar değerlendirme yaparken grinin tonlarını da görebilirler. Örneğin, bir konserin bazı olumsuz yönleri olabilir, ama genel olarak oldukça iyi olarak değerlendirilebilir. Bir kişinin herhangi bir şeyi iyi ya da kötü olarak görmesine Ya hep - ya hiç biçiminde düşünme diyoruz. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Baran, bir sınavdan B alır. Hayal kırıklığına uğramış hisseder, çünkü notu A değildir. O, sınavlardaki başarıyı şu şekilde görme eğilimdedir : "Bir iş ya yapılır ya da başarısızlıktır."

Lütfen, başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Ya hep- Ya hiç düşünme biçimini kullandığınızı değerlendiriniz.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Emel, birinden ya hoşlanan ya da ondan nefret eden tarzda bir kişidir. Ya onun "İyi Kitabı"ndasınızdır ya da değilsinizdir.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla "Ya hep-Ya hiç" düşünme biçimini kullandığınızı değerlendiriniz.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

4-DUYGUDAN SONUCA ULAŞMA

İnsanlar öyle "hissettikleri" için bir şeyin doğru olduğuna inanabilirler. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Filiz'in arkadaşları, herkes için yeterli bilet alamadıkları için, onun kendileri ile birlikte konsere gelemeyeceğini söylerler. Filiz, onların kendisini bilerek dışlamadığını bilse de, kendisini *reddedilmiş* hissetmektedir. Bu nedenle, bir tarafı reddedildiğine inanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Duygusal Mantık Yürütme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Patronu Selim'e şirketteki performansının iyi olduğunu söyler. Yine de Selim daha iyi yapıp yapamayacağını merak etmektedir. Aslında, kendisini başarısız hissetmektedir. Sonuç olarak, başarısız olduğuna inanmaya başlar.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Duygusal Mantık Yürütme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

5-ETİKETLEME

İnsanlar kendilerini *belli bir tür insan* olarak etiketleyebilirler. Bu durum, kötü bir şey meydana geldikten sonra ortaya çıkarsa Etiketleme olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Bir sosyal etkinlik sırasında Selim, bir kadını dansa kaldırmak ister. Kadın onu geri çevirir. Sonuç olarak, Selim kendini *başarısız* biri olarak görür.
Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Etiketleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Ders esnasında, Nihal'in öğretmeni sorunun cevabını bilen var mı diye sorar. Nihal el kaldırır ve bir cevap verir. Öğretmeni: "Maalesef, yanlış cevap. Cevabı bilen başka biri var mı?" diye sorar. Nihal kendi kendisine bir *salak* olduğunu söyler.
Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Etiketleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

6- ZİHİNSEL FİLTRELEME

İnsanlar bazen, bilgi için filtre kullanırlar. Olumlu ve olumsuz bilgi olduğunda, onlar sadece olumsuza odaklanırlar. Bu durum, Zihinsel Filtreleme olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Aslı, erkek arkadaşı Furkan'a kulak misafiri olur. Furkan, arkadaşlarına kendisinden bahsetmektedir. Furkan: " Evet, şu ana kadar her şey mükemmel gidiyor. O, gerçekten akıllı ve eğlenceli biri. Çok ortak yönümüz var. Bazen, biraz talepkar olabiliyor ama sorun yok." Demektedir. Furkan'ın daha çok olumlu şeyler söylemesine rağmen, Aslı olumsuz yorum üzerinde durur ve kendini kötü hisseder.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Zihinsel Filtreleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Burak, bir lise öğrencisidir. Son denemesi ile ilgili öğretmeninin yorumlarını okumaktadır. Öğretmeni: "Düşüncelerini ifade etmede mükemmel bir tarzın var. Yazım tarzını gerçekten çok beğeniyorum. Ancak, bir fikirden diğerine geçerken daha iyi geçiş-ler yapmaya çalışmalısın." yazmıştır. Burak, iyi bir performans sergilemiş olmasına rağmen, sadece bu küçük eleştiriyi düşünmekte ve kendisini yetersiz hissetmektedir.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Zihinsel Filtreleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

7-AŞIRI GENELLEME

Olumsuz bir olay meydana geldiğinde, insanlar daha kötü şeylerin olacağını varsayarlar. Bir örüntünün başlangıcı olarak olumsuz olayı görürler. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Sibel ve erkek arkadaşı yeni ayrılmışlardır. Sibel kendi kendine : "Asla istikrarlı bir ilişki içine girmeyeceğim" şeklinde düşünür.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla Aşırı Genelleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Volkan yakın zamanda matematik sınavında başarısız olmuştur. Kendi kendine: "Herhalde diğer derslerin sınavlarında da başarısız olacağım" şeklinde düşünür.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Aşırı Genelleme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

8- KİŞİSELLEŞTİRME

İnsanlar, öyle olmasa bile, olumsuz şeylerden kendilerinin sorumlu olduğuna inanabilirler. Diğer bir deyişle, olumsuz bir olayı ele alıp, bunun nedeninin kendileri olduğunu varsayabilirler. Bu durum, Kişiselleştirme olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Selen'in şirketi önemli bir anlaşmayı gerçekleştirmeyi başaramaz. Buna rağmen bir-çok insan, bu proje üzerinde çok sıkı çalışmıştır. Selen bunun, kendi hatası olduğunu varsaymaktadır.

Lütfen başarıyla ilgili durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Kişiselleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7

Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B-Tolga'nın en iyi arkadaşı son zamanlarda kötü bir ruh hali içindedir ve onunla ilişki kurmak zor bir hal almıştır. Tolga, arkadaşının bu şekilde davranmasına neden olacak yanlış bir şey yaptığını sanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla kişiselleştirme yaptığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

9- ZORUNLULUK İFADELERİ (…MELİ, …MALI)

İnsanlar bazen olayların *belli bir şekilde* olması gerektiği veya kendilerinin belli niteliklere sahip olmak zorunda olduğunu düşünürler. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Bülent, sınavdan 85 aldığı için üzgündür, çünkü en azından 90 alması *gerektiğini* düşünmektedir. Birçok şey hakkındaki bu düşünceleri sık sık ortaya çıkmaktadır (örneğin, futbol oynarken asla pas kaçırmaması *gerektiğini*; odasının sürekli belli bir şekilde düzenlenmesi *gerektiğini* hissetmektir).

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Zorunluluk ifadeleri kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B-Melis, sosyal ortamlarda komik ve ilgi çekici olması gerektiğine inanmaktadır.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla zorunluluk ifadeleri kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

10- OLUMLUYU AZIMSAMA veya YOK SAYMA

İnsanlar bazen başlarına gelen olumlu şeyleri yok sayabilirler. Bu durum, "Olumluyu Azımsama veya Yok Sayma" olarak adlandırılır. Aşağıdaki pasajlar bu durumu örneklerle açıklamak için verilmiştir:

A- Büşra, bir emlakçı olarak çalışmaktadır. Patronu ona, son satışta harika bir iş çıkardığını söyler. Büşra, başarısını görmezden gelir, çünkü ona göre kendisi muhtemelen 'sadece şanslıdır'.

Lütfen başarı durumlarında (okul ya da iş gibi) ne sıklıkla Olumluyu küçültme veya Yetersiz Bulma düşünme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

B- Can kız arkadaşıyla ilk buluşması için hazırlanmaktadır. Arkadaşları kendisine iyi göründüğünü söylerler. Can, onların iltifatını görmezden gelir, çünkü sadece nazik olmaya çalıştıklarını düşünmektedir.

Lütfen, sosyal durumlarda (örneğin arkadaşlar, eşler veya aile ile olduğunuzda) ne sıklıkla olumluyu küçültme veya yetersiz bulma düşünme biçimini kullandığınızı değerlendirin.

1 2 3 4 5 6 7
Asla çok nadir ara sıra Bazen sık oldukça sık Her zaman

EK 4. Akademik Motivasyon Ölçeği

Akademik Motivasyon Ölçeği (Amö-Ü 28) Üniversite Formu / Robert J. Vallerand, Luc G. Pelletier, Marc R. Blais, Nathalie M. Brière, Caroline B. Senécal, Évelyne F. Vallières, 1992-1993

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

1 2 3 4 5 6 7

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Çünkü ….

1. …sadece lise diploması ile ilerideiyi bir iş bulamayabilirim……..... 1 2 3 4 5 6 7

2. …yeni bir şeyler 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

4…bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....1 2 3 4 5 6 7

5. …dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor..... 1 2 3 4 5 6 7

6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

7. …üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için..... 1 2 3 4 5 6 7

8. …ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için..... . 1 2 3 4 5 6 7

9. …daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

10. …aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7

11. …ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için..... 1 2 3 4 5 6 7

12. …önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım…… 1 2 3 4 5 6 7

13. …kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı……..... 1 2 3 4 5 6 7

14. … şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

15. … ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

16. … ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7

17. … meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak..... 1 2 3 4 5 6 7

18. … önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı..... 1 2 3 4 5 6 7

19. …neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil..... 1 2 3 4 5 6 7

20. … zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için……..... . 1 2 3 4 5 6 7

21. … kendi kendime zeki olduğumu göstermek için..... 1 2 3 4 5 6 7

22. … ileride daha iyi ücret alabilmek için..... 1 2 3 4 5 6 7

23. … ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor..... 1 2 3 4 5 6 7

24. … inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek…… . 1 2 3 4 5 6 7

25.…birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı……..... 1 2 3 4 5 6 7

26. …bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım..... 1 2 3 4 5 6 7

27. … üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor..... .. 1 2 3 4 5 6 7

28. … kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum..... 1 2 3 4 5 6 7

ÖZ GEÇMİŞ

Aleyna EREL; 2015 yılında Fark Anadolu Lisesi'nden mezun olup, Beykent Üniversitesi'nde Psikoloji lisans eğitimine başlamıştır. 2019 yılında lisans eğitimini tamamlayarak Kent Üniversitesi'nde Klinik Psikoloji Tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Şu an alana dair aldığı çeşitli eğitimleri devam etmekte ve danışan görmeyi sürdürmektedir.