

## Research Article

# The Role of Academic Achievement, Motivation and Leisure Orientation in Exam Anxiety of University Students

Sinem Acar<sup>1</sup>, Sabahattin Deniz<sup>2</sup>, Uğur Doğan<sup>3</sup>

## Abstract

The aim of this study is to examine whether the level of test anxiety differs according to academic achievement, motivation and leisure orientation. This research was designed in the relational survey model, which is one of the quantitative research methods. The universe of the research consists of university students. The research was carried out with 450 university students who were interviewed face to face with convenience sampling method. Of the participants, 307 women (68.2%) 141 men (31.3%) 2 students did not specify their gender. The GPA was used to determine the academic achievement of the students, the Westside Test Anxiety Scale was used to determine their test anxiety, the Leisure Management Scale was used to determine how they used their spare time, and the Academic Motivation Scale was used to determine their academic motivations. According to the results of this study, it was seen that the academic success of the group with low test anxiety was higher, in other words, the academic success of the group with high test anxiety was lower. Another result is that the group with high test anxiety has a higher program score in terms of leisure time management, in other words, the group with low test anxiety does less programming. In terms of academic motivation, it was determined that the group with high test anxiety had a high self-proof score. In the movement sub-dimension of intrinsic motivation, it was concluded that the group with high test anxiety had a higher movement score, that is, the higher the test anxiety, the higher the level of action to study. The findings were discussed in the light of the literature.

**Keywords:** Test anxiety, academic achievement, motivation and leisure orientation

**How to cite this article:** Acar, S., Deniz, S., & Doğan, U. (2022) The Role of Academic Achievement, Motivation and Leisure Orientation in Exam Anxiety of University Students. *Journal of Aegean Scientific Research*, 5(1), 22-37.

**Received Date:** 13.11.2022

**Accepted Date:** 27.12.2022

**Published Date:** 30.12.2022

<sup>1</sup> Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, [sinemacar@mu.edu.tr](mailto:sinemacar@mu.edu.tr), Orcid: 0000-0002-6098-7949

<sup>2</sup> Prof.Dr., Izmir Democracy University, [sabahattin.deniz@idu.edu.tr](mailto:sabahattin.deniz@idu.edu.tr), Orcid: 0000-0001-9595-2917

<sup>3</sup> Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, [ugurdogan@mu.edu.tr](mailto:ugurdogan@mu.edu.tr), Orcid: 0000-0001-7603-6470

## Araştırma Makalesi

# Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısında Akademik Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetiminin Rolü

Sinem Acar<sup>1</sup>, Sabahattin Deniz<sup>2</sup>, Uğur Doğan<sup>3</sup>

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınav kaygısı düzeyinin akademik başarı, motivasyon ve boş zaman yönetimine göre bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kolayda örnekleme yöntemiyle yüz yüze görüşülen 450 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 307'si kadın (%68.2) 141'i erkektir (%31.3). 2 öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için genel akademik not ortalaması (GANO), sınav kaygılarını belirlemek için Westside Sınav Kaygısı Ölçeği boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek için Boş Zaman Yönetimi Ölçeği, akademik motivasyonlarını belirlemek için Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre düşük sınav kaygısı olan grubun akademik başarısının daha yüksek olduğu, bir başka ifade ile yüksek sınav kaygısı olan grubun akademik başarısının daha düşük olduğu görülmüştür. Sınav kaygısı yüksek grubun boş zaman yönetimi açısından program puanının daha yüksek olduğu, başka bir ifadeyle sınav kaygısı düşük grubun daha az program yaptığı diğer bir sonuçtur. Akademik motivasyon açısından ise, yüksek sınav kaygısı olan grubun kendini ispat puanını yüksek olduğu saptanmıştır. İçsel motivasyonun hareket alt boyutunda ise yüksek sınav kaygısı olan grubun hareket puanının yüksek olduğu, yani sınav kaygısı yükseldikçe çalışmak için harekete geçme düzeyinin arttığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav kaygısı, akademik başarı, motivasyon, boş zaman yönetimi

**Makaleye Atıf Yapma:** Acar, S., Deniz, S. ve Doğan, U. (2022). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısında Akademik Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetiminin Rolü. *Ege Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 22-37.

**Geliş Tarihi:** 13.11.2022

**Kabul Tarihi:** 27.12.2022

**Yayınlanma Tarihi:** 30.12.2022

<sup>1</sup> Doç.Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, [sinemacar@mu.edu.tr](mailto:sinemacar@mu.edu.tr), Orcid: 0000-0002-6098-7949

<sup>2</sup> Prof.Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi, [sabahattin.deniz@idu.edu.tr](mailto:sabahattin.deniz@idu.edu.tr), Orcid: 0000-0001-9595-2917

<sup>3</sup> Doç.Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, [ugurdogan@mu.edu.tr](mailto:ugurdogan@mu.edu.tr), Orcid: 0000-0001-7603-6470

## GİRİŞ

Türk Eğitim Sisteminin paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin başarı odaklı olduğu bilinmektedir. Türkiye’de üniversitede lisans ya da ön-lisans eğitimini tamamlamak istihdam olmak açısından çok önemli bir etken olarak görülmektedir. Bu sınavlardaki başarı ise, önceki eğitim kademelerinde sağlanacak başarılar ile ilişkili görülmektedir. Bu nedenle, başarılı olmak amacıyla sınavlara odaklanmak doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek üniversiteye yerleşmek, gerek sonrasında bir işe yerleşmek için çeşitli sınavlara tabi olunmaktadır. Dolayısıyla, üniversite sınavı ve sonrasında işe yerleşmek için yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı gibi sınavların bilinci ilkökul düzeyinden itibaren ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu durum, çocuklar açısından ilkökoldan itibaren akademik olarak başarılı olma, bir sonraki eğitim düzeyine mümkün olduğunca yüksek notla devam etme ve nihayetinde üniversiteye ve işe yerleşme sınavlarında iyi sonuçlar elde etme noktasında önem taşımaktadır. Bu zorlu ve rekabetçi sistem öğrencilerde doğal olarak sınavlarla ilgili kaygı yaratabilmektedir. Hatta çoğunlukla öğrenciler yaşamdaki başarı ile girecekleri bu sınavlardaki başarıyı aynı şey olarak değerlendirme yanılığısına düşmektedir. Sınav kaygısıyla çok sayıda psikolojik değişken ilişkilendirilmektedir. Bu çalışmada, akademik motivasyon, boş zaman yönetimi, akademik başarı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Aşağıda araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### Sınav Kaygısı

Kaygı, duyuşsal, davranışsal, fizyolojik ve bilişsel bileşenleri içeren karmaşık bir yanıt sistemi olarak değerlendirilmektedir (Weems ve Silverman, 2012: 514). Reber'e (1995) göre kaygı, belirli bir nesnesi olmayan hoş olmayan bir duygusal durumu ifade eder. Sınav kaygısı ise ortaya çıktığı durum veya bağlam belli olduğundan, genel kaygıdan ayrılmaktadır. Kaygı, sürekli kaygı ve duruma özgü olarak sınıflandırılmaktadır (Spielberger, 2010). Durumluk kaygı, yalnızca belirli koşullar altında ortaya çıkan bir kaygı türüdür (Ellis, 1994). Sınav kaygısı ise durumluk kaygı kategorisinde ele alınmaktadır. Sınav kaygısı, özellikle eğitim psikolojisi alanında uzun yıllardır önemli bir etken olmaya devam etmektedir ve ilk, orta ve yüksek öğretimde önemli bir etken olmayı sürdürmüştür. Sınav kaygısındaki bireysel farklılıklar, sadece öğrencilerin okuldaki başarısı için değil, aynı zamanda okulla ilgili motivasyonları, akademik benlik kavramları ve genel psikolojik sağlıkları için de önemli bir rol oynamaktadır (Pekrun vd., 2002). Ayrıca sınav kaygısı, öğrencilerin gerçek potansiyelini gizleyen bir ön yargı olarak ele alınmaktadır (Meijer, 2001).

Putwain (2008), sınav kaygısını üç bileşen ile açıklamaktadır. Bunlar; duygusal, davranışsal ve bilişsel bileşenlerdir. Bilişsel bileşen sınav ile ilgili gerçekçi olmayan yorumlamalar ile ilgilidir. Örneğin “Sınavdan başarısız olursam bu korkunç olur.” gibi. Duygusal bileşen kişinin verdiği duygusal tepkileri ifade etmektedir. Davranışsal bileşen ise zayıf çalışma becerileri, ders çalışmaktan kaçınma ve akademik erteleme gibi davranışları içermektedir.

### Akademik Motivasyon

Eğitim ortamlarında en önemli psikolojik değişkenlerden biri motivasyondur. Motivasyon, organizmayı zaman içinde harekete geçiren, yönlendiren ve sürdüren içsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Akademik motivasyon öğrenmeyi sağlayan merak, sebat, çalışma performansı gibi durumları etkileyen önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Eğitimin ortamlarının çıktılarını zenginleştirmek için motivasyonu etkileyen unsurları anlamının önemli olduğu bilinmektedir (Vallerand vd., 1992).

Deci ve Ryan (1985) akademik motivasyonu içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk olarak gruplandırmaktadır. İçsel motivasyon bireyin bir görevi kendi iyiliği ve kendi istediği için yapmasıdır. Dışsal motivasyon ise, diğerleri tarafından konulan hedeflere ulaşmak amacıyla ya da diğerleri tarafından dayatılan kısıtlamalardan kurtulmak amacıyla görevlerin yapılmasıdır. Motivasyonsuzluk ise, bir göreve ilişkin organizmanın ne içsel ne de dışsal olarak güdülenmemesidir.

Akademik motivasyon düşük olduğunda sınavlarla ilgili gerekli hazırlıkları yapma konusunda aksaklıkların yaşanması kaçınılmazdır. Motivasyon eksikliği sınavlara hazırlanmanın önünde bir engel ve sınav kaygısını artıran bir unsur olabilir.

### Boş Zaman Yönetimi

Boş zaman, bireylerin çeşitli görevleri yapmaya zorunlu olmadığı ve tek başlarına karar verebildiği dönemleri ifade eder. Boş zaman bireylerin keyif almak, memnun olmak, mutlu olmak ve kendini ifade etmek açısından girişimlerde bulunma noktasında fırsat niteliğindedir (Wang vd., 2011). Ancak boş zamanlarını sağlıklı ve yapıcı bir şekilde değerlendirmek yerine, birçok kişi boş zamanlarını planlamadan geçirir. Bu plansızlık eşliğinde genellikle “zaman öldürme” kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır. Zaman öldürme ise can sıkıntısını doğurur ve bireyler bu can sıkıntısından kaçınmak için haz duymadıkları faaliyetlere yönelebilir. Boş zamanın planlı ve anlamlı kullanımı, insanların stresle baş etmelerine ve fiziksel ve psikolojik sağlıklarını korumalarına veya iyileştirmelerine yardımcı olmada önemli olabilir. Boş zamanın sağlıklı kullanımı, yaşam kalitesini yükseltebilecek anlamlı bir unsur olarak görülmektedir (Dreiver vd., 1991).

Boş zaman yönetiminde, hedef belirleme, önceliklendirmede, planlama, organizasyon, zaman kazanma teknikleri ve zamana karşı tutumlar önemlidir (Britton ve Tesser, 1991). Zaman yönetiminde bireylerin öncelikle ihtiyaçlarını belirlemeleri, bunları önem derecesine göre sıralamaları gerekir. Bazı etkinlikler ise hedeflerin belirlenmesini gerektirebilir. Bu hedeflerin listelenmesi, hedeflere uygun davranışların sıralanması ve zaman planının yapılması diğer konulardır (Wang vd., 2011).

Boş zamanın sağlıklı kullanımı bireylerde iyilik halini artırarak sınav kaygısıyla baş etmede önemli bir kaynak olabilir. Zamanını işlevli bir şekilde kullanan bireyler, akademik görevlerini programlama ve sınava hazırlık ile ilgili gerekli düzenlemeleri

yapma konusunda daha etkili girişimlerde bulunabilir. Bu nedenle, boş zamanlarını yönetmede güçlük çekme, sınav kaygısını artıran bir unsur olarak düşünülebilir.

### **Akademik Başarı**

Akademik başarı, genel olarak iletişimsel (sözlü, okuma, yazma), matematik, fen, sosyal bilimler ve düşünme beceri ve yeterlilikleri öğrencinin okulda ve toplumda başarılı olmasını sağlar. Akademik başarı, bir kişinin bir akademik görevi ne ölçüde başardığını gösteren performans sonuçlarını ifade etmektedir. Akademik başarı alanı çok geniştir ve çok çeşitli eğitim alanlarını kapsar. Akademik başarının tanımı, onu ölçmek için kullanılan göstergelere bağlıdır. Bir eğitim sisteminde edinilen, notlar veya eğitimdeki performans gibi daha çok müfredata dayalı kriterler başarı testi ve eğitim dereceleri ve sertifikaları gibi akademik başarının en bilindik göstergelerindedir (Steinmayr, 2014). Türkiye’de akademik başarı için temel alınan gösterge notlar ve not ortalamasıdır. Sınav kaygısı yüksek olan bireylerin akademik başarısı olumsuz etkilenebilmektedir.

Alan yazında sınav kaygısı ile akademik başarıyı ele alan çok sayıda çalışma vardır (Cutrona vd., 1994; Hunsley, 1985; Koca ve Dadandı, 2019; Koca ve Dadandı, 2019; Öner, 1990; Rana ve Mahmood, 2010; Sideeg, 2015; Steinmayr vd., 2016; Yıldırım, 2000). Bu araştırmalar sıklıkla artan sınav kaygısının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğine ilişkin bulgular bildirilmiştir. Boş zaman yönetimi ile sınav kaygısı arasında da anlamlı ilişkiler vardır. Yapılan bazı çalışmalarda zaman yönetimi konusunda başarısız olan öğrencilerin sınav dönemlerinde kaygı düzeylerinin orantısız şekilde arttığını ortaya koymaktadır (Abouserie, 1994; Britton ve Tesser, 1991; Carveth, Gesse ve Moss, 1996; Kohn ve Frazer, 1986; Misra ve McKean, 2000). Motivasyon ile sınav kaygısı arasındaki ilişkileri ele alan araştırmalar ise, motivasyonun kaynağının kaygıda önemli bir bileşen olduğunu ifade etmektedir. İçsel motivasyonu yüksek bireylerin çalışma motivasyonunu korku/kaygı temelli sağlamadıklarından daha başarılı olmakta ve sınav kaygısını yönetmede de daha başarılı olabilmektedirler. Ancak dışsal motivasyon kaynağı ile harekete geçen bireylerin dış kaynaklı endişelerinden dolayı sınav kaygı düzeyleri daha yüksek olabilmektedir (Khalaila, 2015).

Bu çalışmanın birinci amacı, sınav kaygısı, boş zaman yönetimi, akademik motivasyon ve aritmetik genel not ortalamaları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İkinci amacı ise, düşük düzeyde sınav kaygısı ile yüksek düzeyde sınav kaygısının boş zaman yönetimi, akademik motivasyon ve akademik genel not ortalamasına göre bir farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Bu amaçlardan hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

(a) Sınav kaygısı, boş zaman yönetimi, akademik motivasyon ve aritmetik genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

(b) Boş zaman yönetimi, akademik motivasyon ve akademik başarı düşük düzeyde ve yüksek düzeyde sınav kaygısı olmasına göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma kolayda örnekleme yöntemiyle yüz yüze görüşülen 450 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu/Örnekleme

Çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim hayatlarına devam eden 450 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 307'si kadın (%68.2) 141'i erkek (%31.3) 2 öğrenci ise cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin 8'i 1.sınıf (%1.8), 79'u 2. sınıf (%17.6), 122'si 3. sınıf (%27.1), 199'u 4. sınıf (%44.2), 9'u 5. sınıf (%2) ve 33'ü 6. sınıf (%7.3) öğrencisidir. Çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerden veriler Google e-formlar aracılığı ile toplanmış, veri toplama işlemi dersliklerde toplu olarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması altı hafta sürmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek genel akademik not ortalaması (*GANO*), sınav kaygılarını belirlemek için *Westside Sınav Kaygısı Ölçeği* boş zamanlarını nasıl değerlendirdiklerini belirlemek için *Boş Zaman Yönetimi Ölçeği*, akademik motivasyonlarını belirlemek için *Akademik Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır.

***Westside Sınav Kaygısı Ölçeği:*** Ölçeğin orijinali Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Totan ve Yavuz (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek 11 maddeden oluşmakta ve ters madde bulunmamaktadır. 5'li değerlendirmesi olan ölçekten 1=Daima doğru, 2=Genellikle doğru, 3=Ara sıra doğru, 4=Nadiren doğru, 5=Asla doğru değil) alınan en düşük puan 11 iken en yüksek puan 55'dir. Ölçeğin Türkçe Formu için açıklayıcı faktör analizinde ölçeğin açıklanan varyansının %46,05 olduğu, faktör yüklerinin .32 ile .78 arasında olan tek boyutlu yapının var olduğu belirlenmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğe ait tek faktörlü yapının doğrulandığına ulaşılmışlardır ( $\chi^2 = 155,02$ ,  $sd = 42$ ,  $\chi^2/sd = 3,69$ ,  $CFI = .97$ ,  $RMSEA = .05$ ). Madde toplam korelasyonları .47-.71 arasında olan ölçeğin test tekrar test geçerliği .57 Cronbach alfa katsayısı ise .89 olarak rapor etmişlerdir. Ölçekten elde edilen puanın artması sınav kaygısının yükseldiğini göstermektedir.

**Boş Zaman Yönetimi Ölçeği:** Ölçeğin orijinali Wang vd. (2011) tarafından geliştirilmiş, Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akgül ve Karaküçük (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçek 15 maddeden ve 4 alt boyuttan (boş zaman tutumu, programlama, amaç belirleme değerlendirme ve yöntem) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu geçerlilik analizlerinde varyansın %61'ini açıklayan 4 faktör bulunmuştur. Uyum iyiliği indeksleri faktör yapısını doğrulamıştır (RMSEA=0.056; S-RMR=0.076; CFI=0.97; GFI=0.90 ve RFI=0.87). Yine ölçeğin Türkçe Formu için cronbach alfa düzeyi 0.83 ve test tekrar test güvenilirliği 0.86 idi. Alt boyutlar için ise iç tutarlık katsayıları 0.71-.81 arasında değişmektedir. 5'li değerlendirmesi olan (1=Kesinlikle katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kararsızım, 4=Katılıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) ölçekten elde edilen puanların artması boş zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğunu göstermektedir.

**Akademik Motivasyon Ölçeği:** Ölçeğin özgün formu Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilmiş Türkçe geçerlik ve güvenilirlik analizi Karagüven (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 28 madde ve 7 alt boyuttan (İçsel motivasyon-bilme, İçsel motivasyon-başarma, İçsel motivasyon-hareket, Dışsal motivasyon-tanınma, Dışsal motivasyon-kendini ispat, Dışsal motivasyon-düzenleme, Motivasyonsuzluk) oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe Formu için geçerliliğine ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri (NNFI= .90, CFI= .92, GFI= .89, AGFI= .86, SRMR= .062, RMSEA= .064) iyi uyum göstergelerine sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe Formuna ilişkin toplam madde korelasyon katsayısı 0.22 ile 0.64 arasında değişmektedir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.87 altboyutların ise .67 ile .83 arasında değiştii görülmektedir. 7'li değerlendirmesi olan (1=Hiç uyuşmuyor ile 7=Tam olarak uyuşuyor) ölçekten elde edilen puanların artması o alandaki motivasyonun arttığını göstermektedir.

### Verilerin Analizi

GANO, çalışmaya ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. GANO, çalışmaya ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin katılımcıların sınav kaygısı seviyelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için ise t-testi yapılmıştır. T-testi yapabilmek için sınav kaygısı ölçeği grubun medyanına göre 2'ye bölünmüştür. Sınav kaygısının medyanı 33 olarak tespit edilmiştir, 33 puanın üstü yüksek sınav kaygısı 33'ün altı düşük sınav kaygısı olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde aynı zamanda regresyon analizinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi için Jamovi (2019) programı kullanılmıştır. Jamovi açık bilim felsefesini belirlemiş R paketlerini kullanan ücretsiz bir programdır. Korelasyon analizini sonuçlarını bildirmek için kullanılan "korelasyon ısı haritası" R (2018) programında "dplyr" (Wickham, François, Henry ve Müller, 2020). Ayrıca "corrplot" (Wei ve Simko, 2017), "ggcorrplot" (Kassambara, 2019) ve "ggplot2" (Wickham, 2016) paketleri kullanılmıştır.

## BULGULAR

### Betimsel İstatistikler

Öncelikle GANO (akademik başarı), çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin betimleyici istatistikleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1: Değişkenlere Ait Betimleyici İstatistikler**

	GANO	ÇAFZ	SK	ABDE	BZTM	YNTM	PRGL	İMBİ	İMBA	İMHA	DMTN	DMKİ	DMDZ	MVSZ
Mean	2,84	5,63	33,2 2	20,78	12,85	9,35	7,27	22,87	18,46	8,9	18,93	22,97	20,76	19,44
Median	2,9	4	33	21	13	9	7	23	19	7	19	24	21	20
Mode	3	2	34	20	15	10	7	25	20	4	19	28	22	19
Standard deviation	0,48	5,77	8,37	4,9	2,16	2,96	2,57	3,5	6,1	5,18	5,35	3,97	3,82	5,33
Minimum	1,5	0	11	7	7	3	3	12	4	4	4	10	9	4
Maximum	4	28	54	30	15	15	14	28	28	25	28	28	28	28
Skewness	0	1,7	0,06	-0,21	-0,75	-0,04	0,34	-0,44	-0,38	1,2	-0,33	-0,82	-0,14	-0,58
Std. error skewness	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12
Kurtosis	-0,56	2,77	-0,43	-0,3	-0,28	-0,54	-0,58	-0,27	-0,59	0,83	-0,31	0,43	-0,12	0,14
Std. error kurtosis	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24	0,24
Shapiro-Wilk W	0,99	0,81	0,99	0,99	0,87	0,98	0,96	0,96	0,97	0,85	0,98	0,93	0,98	0,97
Shapiro-Wilk p	0,004	<,001	0,058	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

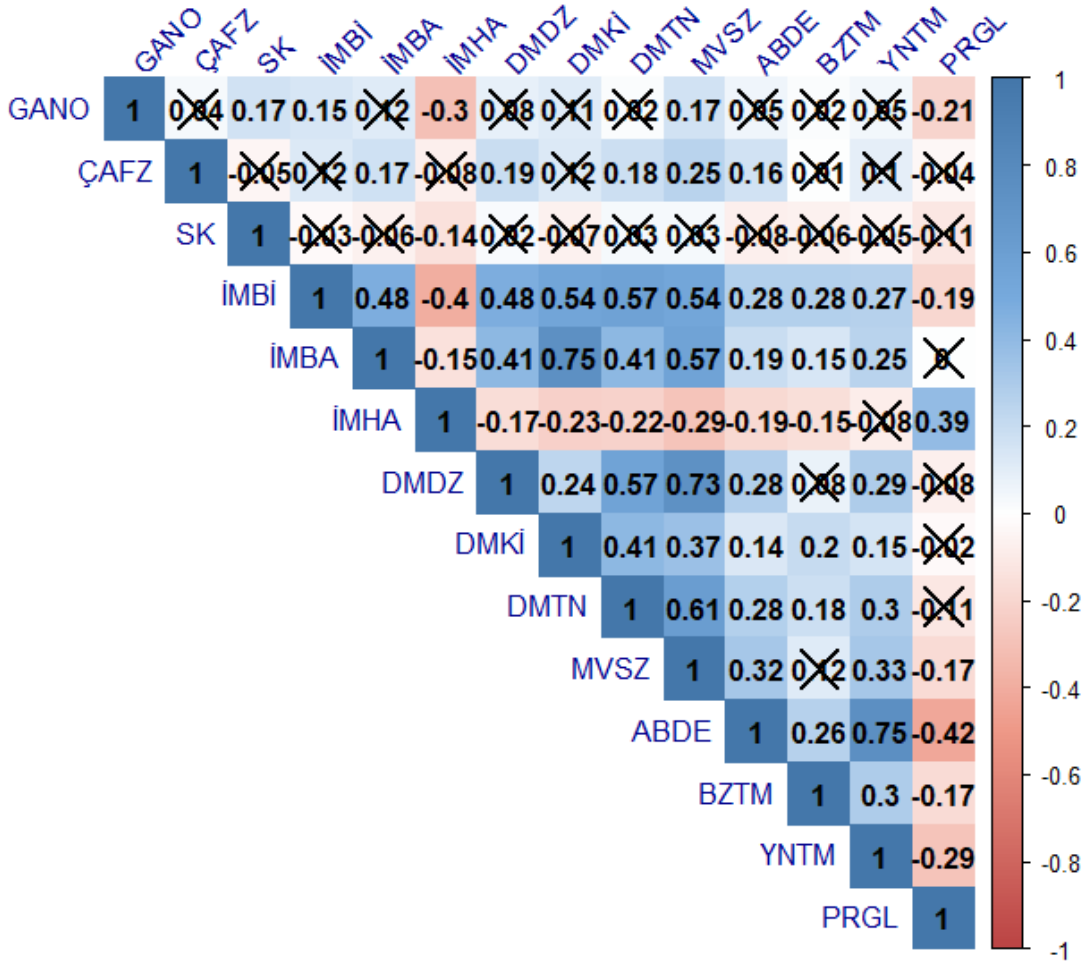
<sup>a</sup> Birden fazla mod mevcuttur, yalnızca biri rapor edildi. GANO: Genel akademik not ortalaması, ÇAFZ: Çalışmaya ayrılan fazladan zaman, SK: Sınav kaygısı, ABDE: Amaç belirleme ve değerlendirme, BZTM: Boz zaman tutumu, YNTM: Yöntem, PRGL: Programlama, İMBİ: İçsel motivasyon-bilme, İMBA: İçsel motivasyon-başarma, İçsel motivasyon-hareket, DMTN: Dışsal motivasyon-tanınma, DMKİ: Dışsal motivasyon-kendini ispat, DMDZ: Dışsal motivasyon-düzenleme, MVSZ: Motivasyonsuzluk

Tablo 1 incelendiğinde sınav kaygısı değişkeninin ortalama, ortanca değerlerinin birbirlerine yakın iken tepe değerinin yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde çalışmaya ayrılan zaman motivasyon alt boyutlarının ve boş zaman yönetimi alt boyutları değişkenlerinin de ortalama, ortanca ve tepe değerlerin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Bu da değişkenlerin normal dağılım gösterdiğine bir kanıt olarak kabul edilebilir. Bunun yanında normallik göstergelerinden birisi olan Shapiro-Wilk değerine bakıldığında sınav kaygısı değişkeni haricinde diğer tüm değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini görülmektedir. Normal dağılımın anlamlılık testleri karar verildiğinde örneklem büyüklüğü arttıkça gözlenen ve beklenen dağılımlar arasındaki küçük farkların manidar çıkma eğiliminde olması nedeni ile örneklem büyüklüğünden etkilendiği ve grafiksel veya betimsel yöntemlerle birlikte kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir (Hair, vd. 1998; Sprent ve Smeeton, 2007).



## Değişkenler Arası İlişkiler

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle GANO (akademik başarı), çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öncelikle GANO (akademik başarı), çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin korelasyon değerleri şekil 1'de verilmiştir.



GANO: Genel akademik not ortalaması, ÇAFZ: Çalışmaya ayrılan fazladan zaman, SK: Sınav kaygısı, ABDE: Amaç belirleme ve değerlendirme, BZTM: Boz zaman tutumu, YNTM: Yöntem, PRGL: Programlama, İMBİ: İçsel motivasyon-bilme, İMBA: İçsel motivasyon-başarma, İMHA: İçsel motivasyon-hareket, DMTN: Dışsal motivasyon-tanınma, DMKİ: Dışsal motivasyon-kendini ispat, DMDZ: Dışsal motivasyon-düzenleme, MVSZ: Motivasyonsuzluk

**Şekil 1.** GANO, çalışmaya ayrılan fazladan zaman, sınav kaygısı, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin korelasyon analizi sonuçları

Şekil 1 incelendiğinde GANO'nun (akademik başarı) sınav kaygısı ( $r=0.17$ ,  $p < ,05$ ), içsel motivasyon-bilme ( $r=0.15$ ,  $p < ,05$ ), motivasyonsuzluk ( $r=0.17$ ,  $p < ,05$ ) ile pozitif ilişkili; içsel motivasyon-hareket ( $r=-0.30$ ,  $p < ,05$ ), boş zaman yönetiminden programlama ( $r=-0.21$ ,  $p < ,05$ ) ile negatif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Çalışmaya ayrılan fazladan zamanın içsel motivasyon-başarma ( $r=0.17$ ,  $p < ,05$ ), dışsal

## Sınav Kaygısı, Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetimi

motivasyon-düzenleme ( $r=0.19$ ,  $p< ,05$ ), dışsal motivasyon-tanınma ( $r=0.18$ ,  $p< ,05$ ), motivasyonsuzluk ( $r=0.25$ ,  $p< ,05$ ) boş zaman değerlendirme alt boyutlarından amaç belirleme ve değerlendirme ( $r=0.16$ ,  $p< ,05$ ) pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. *Sınav kaygısının* ise içsel motivasyon-hareket ( $r=-0.14$   $p< ,05$ ) negatif ilişkili olduğu görülmektedir.

### Regresyon Analizi Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle GANO (akademik başarı), çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin sınav kaygısını yordayıp yordamadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** GANO, Çalışmaya Fazladan Ayrılan Zaman, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetimi Değişkenlerinin Sınav Kaygısı Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Beta	Sh	t	p	$\beta$	%95 GA	
						Alt	Üst
Sabit	41,30	5,54	7,45	< ,001	-----	-----	-----
GANO	2,33	0,90	2,60	<b>0,01</b>	0,13	0,03	0,24
ÇAFZ	-0,07	0,07	-0,94	0,348	-0,05	-0,15	0,05
İMBİ	-0,24	0,17	-1,43	0,153	-0,10	-0,24	0,04
İMBA	-0,05	0,12	-0,45	0,655	-0,04	-0,21	0,13
İMHA	-0,19	0,10	-2,01	<b>0,045</b>	-0,12	-0,23	0,00
DMTN	0,04	0,12	0,31	0,757	0,02	-0,12	0,17
DMKİ	-0,12	0,17	-0,68	0,494	-0,06	-0,22	0,11
DMDZ	0,24	0,15	1,56	0,12	0,11	-0,03	0,24
MVSZ	0,05	0,14	0,34	0,731	0,03	-0,14	0,20
ABDE	-0,28	0,13	-2,09	<b>0,037</b>	-0,17	-0,32	-0,01
BZTM	-0,20	0,20	-0,99	0,324	-0,05	-0,16	0,05
YNTM	0,13	0,22	0,58	0,563	0,04	-0,11	0,19
PRGL	-0,35	0,19	-1,86	0,064	-0,11	-0,22	0,01

Düzeltilmiş  $R^2= 0.05$ ,  $F=2.61$

Sh: Standart hata, GA: Güven aralığı, GANO: Genel akademik not ortalaması, ÇAFZ: Çalışmaya ayrılan fazladan zaman, SK: Sınav kaygısı, ABDE: Amaç belirleme ve değerlendirme, BZTM: Boz zaman tutumu, YNTM: Yöntem, PRGL: Programlama, İMBİ: İçsel motivasyon-bilme, İMBA: İçsel motivasyon-başarıma, İMHA: İçsel motivasyon-hareket, DMTN: Dışsal motivasyon-tanınma, DMKİ: Dışsal motivasyon-kendini ispat, DMDZ: Dışsal motivasyon-düzenleme, MVSZ: Motivasyonsuzluk

Tablo 2 incelendiğinde GANO (akademik başarı) ( $\beta= 0.13$ ,  $p<.01$ ), içsel motivasyon-hareket ( $\beta= -0.12$ ,  $p=.45$ ) ve boş zaman yönetiminin alt boyutu olan amaç belirleme ve değerlendirme ( $\beta= 0.17$ ,  $p=.037$ ) değişkenlerinin sınav kaygısını yordadığını görebilmekteyiz ( $F_{(13-392)}=2.63$ ;  $p<.001$ ). Çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyonun ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin diğer altboyutlarının sınav kaygısını anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Ek olarak GANO (akademik başarı), çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetimi değişkenlerinin sınav kaygısındaki varyansın %5'ini açıkladığı bulunmuştur arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

## T Testi Sonuçları

Bu bölümünde GANO, çalışmaya fazladan ayrılan zaman, motivasyon ve boş zaman yönetiminin düşük yüksek sınav kaygısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Analize ilişkin t değerleri, p değerleri ve Cohen d değerleri tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** GANO, Çalışmaya Ayrılan Fazladan Zaman, Boş zaman Yönetimi, Akademik Motivasyon değişkenlerinin Düşük-Yüksek Sınav Kaygısına İlişkin t-testi Sonuçları

	İstatistik	p	Etki Büyüklüğü
<b>GANO</b>	2,98	0,003	0,3
<b>ÇAFZ</b>	0,29	0,771	0,03
<b>ABDE</b>	-1,62	0,107	-0,16
<b>BZTM</b>	-0,9	0,368	-0,09
<b>YNTM</b>	-0,99	0,321	-0,1
<b>PRGL</b>	-2,12	0,035	-0,21
<b>MVSZ</b>	0,92	0,359	0,09
<b>DMDZ</b>	0,19	0,853	0,02
<b>DMKİ</b>	-2,58	0,01	-0,26
<b>DMTN</b>	0,19	0,853	0,02
<b>İMHA</b>	-2,77	0,006	-0,28
<b>İMBA</b>	-1,79	0,075	-0,18
<b>İMBİ</b>	-1,3	0,193	-0,13

GANO: Genel akademik not ortalaması, ÇAFZ: Çalışmaya ayrılan fazladan zaman, SK: Sınav kaygısı, ABDE: Amaç belirleme ve değerlendirme, BZTM: Boz zaman tutumu, YNTM: Yöntem, PRGL: Programlama, İMBİ: İçsel motivasyon-bilme, İMBA: İçsel motivasyon-başarma, İMHA:İçsel motivasyon-hareket, DMTN: Dışsal motivasyon-tanınma, DMKİ: Dışsal motivasyon-kendini ispat, DMDZ: Dışsal motivasyon-düzenleme, MVSZ: Motivasyonsuzluk

Tablo 3 incelendiğinde GANO, boş zaman yönetiminde program yapma, akademik motivasyonda ise dışsal motivasyonun kendini ispat alt boyutu ile içsel motivasyonun hareket alt boyutunda düşük ve yüksek sınav kaygısında fark olduğu görülmektedir. Tespit edilen farklarında etki büyüklüklerini belirlemek için yapılan Cohen d analizinde her üç değişkenin etki büyüklüklerinin orta büyüklükte olduğu görülmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını görmek için değişkenlerin düşük ve yüksek sınav kaygısındaki betimleyici istatistikleri incelenmiştir. Değişkenlerin betimleyici istatistikleri tablo 4'te verilmiştir.

## Sınav Kaygısı, Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetimi

**Tablo 4.** GANO, Çalışmaya Ayrılan Fazladan Zaman, Boş zaman Yönetimi, Akademik Motivasyon değişkenlerinin Düşük-Yüksek Sınav Kaygısına İlişkin t-testinin Betimleyici İstatistikleri

	Grup	N	AO	SD	SE
<b>GANO</b>	Düşük	216	2,91	0,49	0,03
	Yüksek	190	2,77	0,47	0,03
<b>ÇAFZ</b>	Düşük	216	5,7	5,55	0,38
	Yüksek	190	5,54	6,02	0,44
<b>ABDE</b>	Düşük	216	20,41	4,91	0,33
	Yüksek	190	21,19	4,87	0,35
<b>BZTM</b>	Düşük	216	12,76	2,18	0,15
	Yüksek	190	12,95	2,13	0,15
<b>YNTM</b>	Düşük	216	9,22	2,96	0,20
	Yüksek	190	9,51	2,96	0,21
<b>PRGL</b>	Düşük	216	7,02	2,46	0,17
	Yüksek	190	7,56	2,68	0,19
<b>MVSZ</b>	Düşük	216	19,67	5,68	0,39
	Yüksek	190	19,18	4,91	0,36
<b>DMDZ</b>	Düşük	216	20,79	3,97	0,27
	Yüksek	190	20,72	3,66	0,27
<b>DMKİ</b>	Düşük	216	22,5	4,31	0,29
	Yüksek	190	23,51	3,47	0,25
<b>DMTN</b>	Düşük	216	18,97	5,39	0,37
	Yüksek	190	18,87	5,31	0,39
<b>İMHA</b>	Düşük	216	8,24	4,95	0,34
	Yüksek	190	9,65	5,34	0,39
<b>İMBA</b>	Düşük	216	17,95	6,45	0,44
	Yüksek	190	19,03	5,65	0,41
<b>İMBİ</b>	Düşük	216	22,66	3,64	0,25
	Yüksek	190	23,12	3,33	0,24

GANO: Genel akademik not ortalaması, ÇAFZ: Çalışmaya ayrılan fazladan zaman, SK: Sınav kaygısı, ABDE: Amaç belirleme ve değerlendirme, BZTM: Boz zaman tutumu, YNTM: Yöntem, PRGL: Programlama, İMBİ: İçsel motivasyon-bilme, İMBA: İçsel motivasyon-başarma, İMHA: İçsel motivasyon-hareket, DMTN: Dışsal motivasyon-tanınma, DMKİ: Dışsal motivasyon-kendini ispat, DMDZ: Dışsal motivasyon-düzenleme, MVSZ: Motivasyonsuzluk

Tablo 4 incelendiğinde düşük sınav kaygısı olan grubun GANO ortalamasının (akademik başarısının) daha yüksek olduğu, bir başka ifade ile yüksek sınav kaygısı olan grubun akademik başarısının daha düşük olduğu görülmektedir. Boş zaman yönetiminde program yapma değişkeninde sınav kaygısı yüksek grubun program puanının daha yüksek olduğu, bir diğer ifade ile sınav kaygısı düşük grubun daha az program yaptığı söylenebilir. Akademik motivasyonda ise dışsal motivasyonun kendini ispat alt boyutunda, yüksek sınav kaygısı olan grubun kendini ispat puanını yüksek olduğu, içsel motivasyonun hareket alt boyutunda yine yüksek sınav kaygısı olan grubun hareket puanının yüksek olduğu belirtilebilir.

## SONUÇ

Bu araştırmanın sonuçlarına göre akademik başarı sınav kaygısı ( $r=0.17$ ,  $p<.05$ ), içsel motivasyon-bilme, motivasyonsuzluk ile pozitif ilişkili; içsel motivasyon-hareket, boş zaman yönetimi-programlama ile negatif ve anlamlı olarak ilişkilidir. Çalışmaya ayrılan fazladan zaman ise içsel motivasyon-başarma, dışsal motivasyon-düzenleme, dışsal motivasyon-tanınma, motivasyonsuzluk, boş zaman yönetimi alt boyutlarından amaç

belirleme ve değerlendirme ile pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkilidir. Sınav kaygısı ise içsel motivasyon-hareket ile negatif yönde ve anlamlı olarak ilişkilidir.

Bu araştırmanın diğer sonuçlarına göre düşük sınav kaygısı olan grubun akademik başarısının daha yüksek olduğu, bir başka ifade ile yüksek sınav kaygısı olan gurubun akademik başarısının daha düşük olduğu görülmüştür. Kaygı ile akademik başarısının yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Cutrona vd., 1994; Koca ve Dadandı, 2019; Rana ve Mahmood, 2010; Sigeeg, 2015; Steinmayr vd., 2016; Yıldıırım, 2000). Sınav kaygısının yüksek olması bireylerde dikkatin dağılması, sınavdaki performansa değil zihnindeki olumsuz düşünceler odaklanması, bedensel semptomlara odaklanma ile semptomların artış göstermesi ve dikkati dağıtması ve sonuç olarak doğru yanıt verme olasılığını azaltması gibi sonuçlar doğurabilir (Hunsley, 1985; ner, 1990).

Sınav kaygısı yüksek gurubun boş zaman yönetimi açısından program puanının daha yüksek olduğu, başka bir ifadeyle sınav kaygısı düşük grubun daha az program yaptığı diğer bir sonuçtur. Alan yazındaki araştırmalar da benzer şekilde, boş zaman yönetimi konusunda güçlük çeken bireylerin, sınavlara çalışma açısından programlama yapmada güçlük çekerek, sınav zamanı yaklaşıkça sınav kaygı düzeylerinin orantısız bir şekilde artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Abouserie, 1994; Britton ve Tesser, 1991; Carveth, Gesse ve Moss, 1996; Kohn ve Frazer, 1986; Misra ve McKean, 2000).

Akademik motivasyon açısından ise, yüksek sınav kaygısı olan grubun kendini ispat puanını yüksek olduğu saptanmıştır. İçsel motivasyonun hareket alt boyutunda ise yüksek sınav kaygısı olan grubun hareket puanının yüksek olduğu, yani sınav kaygısı yükseldikçe çalışmak için harekete geçme düzeyinin arttığı sonucuna varılmıştır. Khalaila'nın (2015) da belirttiği gibi, dışsal motivasyon sahibi bireylerin sınav kaygıları daha yüksektir. Motivasyon kaynaklarından kendini ispat etme arzusu dış kaynaklı bir motivasyondur. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre bireylerin kendini ispat etme arzusu arttıa, sınav kaygı düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu Khalaila'nın (2015) raporu ile paralel seyretmektedir. Hancock (2010) ise araştırmasında, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin daha az olduğu ve sınavlarda daha kötü performans sergilediğini ifade etmektedir. Hancock (2010) genel bir motivasyon bulgusu ortaya koymakta olup, motivasyonun kaynağına vurgu yapmamaktadır.

Sonuç olarak, sınav kaygısı düzeyinin düşük ya da yüksek olmasında motivasyon kaynakları, serbest zamanın nasıl yönetildiği ve akademik başarı düzeyi önemli belirleyicilerdir. Bu çalışmanın belli sınırlılıkları vardır. Araştırma, niversite öğrencileri ile sınırlıdır. Gelecekteki araştırmaların farklı eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler ile yapılması önerilebilir. Araştırmada ayrıca, sınav kaygı düzeyleri ile motivasyon, serbest zaman yönetimi ve akademik başarı arasında ilişkiler saptanmıştır. Ancak bu ilişkilerin nedenselliği ile ilgili başka araştırmalar yapılması derinlemesine bir bilgi edinilmesini sağlayabilir. Uygulayıcılara ise, sınav kaygısıyla baş etme noktasında, öğrencilere zamanını yönetmeyi öğretmek üzerine çalışmalar

yapması, içsel motivasyon kaynağına odaklanılması ile ilgili düzenlemeler yapması önerilebilir.

### Çıkar Çatışması

Yazarlar olarak, bu makalede tartışılan konu veya materyallerde, (ödenek; eğitim hibeleri, üyelik, istihdam, danışmanlıklar, hisse senedi sahipliği veya diğer öz sermaye çıkarları ve uzman tanıklığı veya patent lisanslama düzenlemeleri gibi) mali veya mali olmayan çıkarı olan herhangi bir kuruluş veya kurumla HİÇBİR bağlantımızın veya ilişkimizin olmadığını beyan ederiz.

### Etik Onay

Çalışma, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 07/12/2020 tarihli ve 2020-/12-17 karar sayı ve numarası ile onaylanmıştır.

### Veri erişimi

Mevcut çalışma sırasında oluşturulan ve/veya analiz edilen veri setleri, makul talep üzerine ilgili yazardan temin edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akgül, B. M. ve Karaküçük, S. (2015). Boş zaman yönetimi ölçeği: Geçerlik- güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1867-1880. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3445.
- Britton, B. K. ve Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405–410. doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., ve Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: an attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378. Doi:10.1037/0022-3514.66.2.369.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. Doi:10.1016/0092-6566(85)90023-6.
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale Validation. Online submission.
- Driver, B. L., Brown, P. J. ve Peterson, G. L. (1991). *Leisure benefits*. PA: Venture.
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. Doi:10.1080/00220670109598764.

- Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678-682. Doi:10.1037/0022-0663.77.6.678.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Kassambara, A. (2019). ggcorrplot: Visualization of a Correlation Matrix using 'ggplot2'. R package version 0.1.3. <https://CRAN.R-project.org/package=ggcorrplot>
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438. Doi:10.1016/j.nedt.2014.11.001.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252. Doi:10.17051/io.2015.85927.
- Meijer, J. (2001). Learning potential and anxious tendency: Test anxiety as a bias in educational testing. *Anxiety, Stress and Coping*, 14, 337-362. Doi: 10.1080/10615800108248361.
- Misra, R. ve McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management, and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16(1), 337-362. Doi: 10.1080/10615800108248361.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yöret Yayınları.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. Doi: 10.1207/S15326985EP3702\_4.
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. Doi: 10.1080/13632750802027713.
- Rana, R. ve Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Reber, R. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*, London: Penguin. 2. Baskı.
- Sideeg, A. (2015). Test anxiety, self-esteem, gender difference, and academic achievement: the case of the students of medical sciences at Sudanese universities: a mixed methods approach. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 9(11), 39-59.
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait anxiety inventory. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-1.

## Sınav Kaygısı, Başarı, Motivasyon ve Boş Zaman Yönetimi

- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. ve Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1994. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.01994.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weideinger, A. F. ve Wirthwein, L. (2014). *Academic achievement*. Oxford University Press.
- The jamovi project (2019), *jamovi*, (Version 1,1) [Computer Software], Retrieved from <https://www.jamovi.org>,
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The Academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. Doi: 10.1177/0013164492052004025.
- Wang, W.C., Kao C.H., Huan, T. C. ve Wu, C.C (2011). Free time management contributes to better quality of life: a study of undergraduate students in Taiwan. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 561-573. Doi: 10.1007/s10902-010-9217-7
- Wei, T. ve Simko, V. (2017). R package "corrplot": Visualization of a Correlation Matrix (Version 0.84). Available from <https://github.com/taiyun/corrplot>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York.
- Wickham, H., François, R., Henry, L. ve Müller, L. (2020). *Dplyr: A Grammar of Data Manipulation*. R package version 1.0.2. <https://CRAN.R-project.org/package=dplyr>
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.