

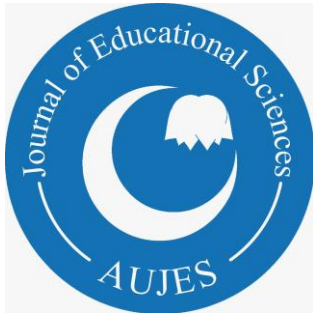
Article History

Received: 23.04.2024

Accepted: 25.07.2024

Available online: 27.12.2024

Article Type: Research Article



ADIYAMAN UNIVERSITY
Journal of Educational Sciences
(AUJES)

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyuebd>

Investigation of Examination Anxiety of Senior High School Students

Mehmet Eren Küçükdoğan¹, Mehmet Ali Yıldız²

¹ Ministry of Family and Social Services, Mersin 

² Adiyaman University, Department of Psychology 

To cite this article:

Küçükdoğan, M. E. & Yıldız, M. A. (2024). Investigation of examination anxiety of senior high school students. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences*, 14(2), 151-175.

Investigation of Examination Anxiety of Senior High School Students*

Mehmet Eren Küçükdoğan¹, Mehmet Ali Yıldız²

¹ Ministry of Family and Social Services, Mersin

² Adiyaman University, Department of Psychology

Abstract

The main purpose of this study is to investigate the test anxiety status of high school seniors in terms of different variables. The sample group of this research is a total of 366 high school students, 169 females (46.2%) and 197 (53.8%) male students, who studied in high schools in Mersin province in the 2021-2022 academic year. The mean age of all participants in the research is 17.28, their age range is 16-21, and the standard deviation (SD) of the group is .49. Data for the study was collected using the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents and the Personal Information Form. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, t-test for independent groups and one-way analysis of variance (ANOVA) were also used in the data analysis of the results. According to the obtained results of the research, it was concluded that the test anxiety levels of high school seniors differed depending on these variables, such as gender, having their own rooms, making time for daily work, eating habits, receiving help from a psychological counsellor, following a regular study schedule, sleeping patterns and their own perception of success. On the other hand, taking private lessons was found to have no significant effect on test anxiety among group participants.

Key words: Test anxiety, Adolescents, High School Students

Introduction

When an individual is faced with uncertainty and an existential threat, this situation creates a danger to the individual's self-esteem (Zeidner, 1998). When a person perceives himself/herself in a potentially dangerous situation, a sense of anxiety arises (Smith & Lazarus, 1990). Anxiety arises from changes in the perception of oneself or changes in one's position in life (Salecl, 2004). According to Barlow (2002), anxiety is the state of uncertainty about potentially disturbing events or one's own emotional response to these events, characterized by a sense of uncontrollability and a sense of the future. Freud (1936) defined anxiety as "the fear of a real threat or a danger believed to be such" (p. 13). Anxiety has long been recognized as one of the basic human emotions. Physiological indicators such as heart palpitations, sweating and trembling, which occur in relation to anxiety, are shown by Freud as the basic components of anxiety (Spielberger, 1972). The development of anxiety is influenced by biological and genetic predisposition, past learning and the thoughts of the person (Cloninger, 1988). In other words, anxiety is subjective and future-oriented (Clark & Beck, 2010).

One of the periods of intense anxiety is adolescence. Since the beginning of written history, problems related to adolescence have concerned parents, educators, social scientists and philosophers (Dinçel, 2006). Adolescence is defined as "the time of sexual maturation" (Webster's New Pocket Dictionary, 2000). It is a process of physical maturation in which growth in middle and late childhood accelerates dramatically and secondary sex characteristics emerge (Susman & Rogol, 2004). At the same time, adolescence is seen as a risky period in terms of the onset and intensification of anxiety problems (Reardon et al., 2009). Adolescents with anxiety problems generally experience problems in their family life, social life and academic life (Albano et al., 2003). In the literature, various studies have been conducted on trait anxiety (Çivitçi, 2006; Kaya & Karaca, 2018), social anxiety (Mercan & Yavuzer, 2017; Tagay et al., 2018), career anxiety (Nalbantoğlu Yılmaz & Çetin Gündüz, 2016; 2018) and exam anxiety (Güler & Çakır, 2013; Kapıkıran, 2020). One of the areas where anxiety is experienced intensely is exams. According to Mulvenon (2005), exams create increased anxiety in students and negatively affect student achievement. According to Pagaria (2020), test anxiety is a psychological state in which individuals experience extreme distress and anxiety under test conditions and is a form of performance anxiety. Test anxiety affects students' academic performance on exams. Anxiety is an irrational distress that can also lead to avoidance of the feared situation. McDonald (2001) stated that an individual has

*The abstract of this article was presented at 24th International Psychological Counseling and Guidance Congress, held on 17-19 November 2023 at Ankara University under the title of "Investigation of Test Anxiety of Senior High School Students" by Mehmet Eren Küçükdoğan & Mehmet Ali Yıldız

Corresponding Author: Mehmet Ali Yıldız, maliyildiz@adiyaman.edu.tr

test anxiety if he/she does not feel ready before and during the exam, does not trust his/her knowledge, thinks that he/she will not be successful, feels anxious, distressed, nervous and uneasy. Test anxiety consists of two subcomponents called “affective” and “delusional” (Köse et al., 2018; Liebert & Morris, 1967). The delusional part consists of thoughts about one's performance during the exam. The affective part consists of physiological symptoms such as nausea, flushing, sweating, nervousness, rapid heartbeat, dizziness, and dry mouth (Köse et al., 2018). Individuals with high levels of anxiety may also experience emotions such as fear, frustration, helplessness and shame. In addition, anxiety can cause cognitive problems such as distraction, inability to focus, memory problems, and excessive preoccupation with anxious thoughts. In addition, test anxiety may cause cognitive and behavioral avoidance reactions related to the test and the moment of the test.

The studies on test anxiety reveals that test anxiety occurs due to various factors. Trifoni and Shahini (2021) found that some of the factors that cause test anxiety are inadequate preparation for exams and/or inappropriate test preparation, fear of negative evaluation, bad experiences in previous exams, time constraints and pressure, increases in the number of questions in exams, and the difficulty of exam content and course material. Culler and Holahan (1980) attributed the anxiety of students with high test anxiety to their inadequate learning, lack of study skills, and lack of familiarity with test materials. In addition, parental attitudes (Besharet, 2003), past experiences and beliefs (McDonald, 2001), excessive course loads and time management (Sangiriy & Sail, 2006) are also effective on test anxiety. Another reason for test anxiety is students' self-doubt and anxiety in test situations. Here, students' negative thoughts can be seen as the cause of test anxiety (Sarason, 1984). Stoeber (2004) found that students with high levels of test anxiety are more anxious and lack self-confidence. As a matter of fact, negative thoughts in this direction cause students to focus on their past failures and fears. This focus creates learned helplessness (Dweck, 1975). As a sign of learned helplessness, students with high test anxiety begin to direct negative self-talk inward, often telling themselves, 'I am not smart enough' or 'I can never do this' (Ganz & Ganz, 1988). Indeed, Bagana, Raciub, and Lupu (2011) found that high school students with high levels of test anxiety had lower levels of self-esteem and optimism. In addition, many of the students who experience test anxiety use phrases such as “I am unable to sleep”, “If I do not win, I am done”, “I cannot enjoy life” (Baltaş, 1995). While experiencing anxiety at a moderate level affects success positively, a high level of anxiety affects one's success negatively (Aslan, 2005). The causes of test anxiety may include low motivation level, high expectations of others, lack of preparation, increased competition, inability to manage emotions, fear of poor performance and low self-confidence (Pagaria, 2020). According to a study, the anxiety levels of students preparing for the university entrance exam were higher than the anxiety levels of general surgery patients waiting to be operated on (Baltaş, 1995). In the study conducted by İşgör (2016), it was observed that high school adolescents with high levels of test anxiety had lower levels of psychological well-being and academic achievement. On the other hand, there is a growing body of research showing that the presence of test anxiety supports the presence of more common anxiety disorders (Beidel & Turner, 1988).

The most common method used to measure student achievement is the exam. Exams, which are an inevitable evaluation tool in education, can cause a problem such as anxiety for some students (Cüceloğlu, 2006). In our country, millions of people, mostly adolescents, take university entrance exams every year in order to get a university education (Güler & Çakır, 2013). According to the data of the Measurement, Selection and Placement Center (ÖSYM), 3,008,287 people took the university entrance exam in 2022 and 838,892 of them were placed in university quotas (ÖSYM, 2022). These conditions may cause most candidates to experience difficulties in the process of preparing for the exam and may cause various problems (Güler & Çakır, 2013). In their study, Trifoni and Shahini (2021) found that test anxiety causes physical and psychological problems, negatively affects motivation, attention and success, increases errors during the exam, creates problems in remembering what was previously learned and prevents efficient studying. In this context, the importance of investigating the test anxiety experienced by adolescents during the university preparation process becomes evident. When we look at the existing studies on test anxiety in our country, it is understood that the relationships between test anxiety and the following variables were examined: exam anxiety and gender, irrational beliefs and perceived parental attitudes (Güler & Çakır, 2013), gender, satisfaction with school and class, number and order of siblings (Arslan & Aksekioglu, 2017), parental academic achievement pressure and support, and academic resilience (Kapıkıran, 2020), psychological resilience and decision-making skills (Acar, 2018), gender, perceived parental attitude, time allocated for studying, anxiety while taking the exam, type of high school attended (Demirci & Bütün Ayhan, 2016), sleep quality (Köse et al., 2018), academic achievement, loneliness and perceived social support (Yıldırım, 2000). In the current study, test anxiety was examined in terms of variables that may be closely related to test anxiety and reflect the daily functionality of the individual, such as gender, whether the individual has a room of his/her own, whether he/she receives tutoring support, whether he/she makes a regular study schedule, allocating time for daily tasks, nutrition, sleep status, perception of success, and whether he/she receives psychological counseling help. It is thought that this study will be important for future studies to understand the exam anxiety of adolescents. In fact, Kavakcı et al. (2011) found significant relationships between test anxiety and psychiatric symptoms such as depression, social anxiety and

trait anxiety. In Yıldırım's (2004) study, test anxiety was found to be a significant predictor of depression. Accordingly, it can be concluded that test anxiety can be a threat to an individual's mental health in addition to test performance. In this respect, the importance of understanding the conditions associated with test anxiety becomes evident. In the literature, no similar study was found in terms of variables related to test anxiety. It is thought that this study will make an important contribution to the literature in understanding the situations related to test anxiety in adolescents. It is thought that understanding the variables related to test anxiety will shed light on the work of school counselors and other mental health professionals working with these groups at the point of planning protective, preventive and intervention studies to be offered to students preparing for exams.

In this study, since the majority of the examinees are adolescents and Reardon et al. (2009) state that adolescence is a risky period in terms of the onset and intensification of anxiety problems, senior high school students were selected as the sample. The aim of this study is to examine the exam anxiety of senior high school students in terms of various variables.

Method

In this study, a cross-sectional research design based on the descriptive method was used. Cross-sectional research design is a model in which people with different characteristics are examined in terms of the characteristics determined at the same time (Fraenkel & Wallen, 2003).

Participants

The study group was formed from Mersin Private İz Science and Anatolian High School, Mahmut Arslan Anatolian High School, and İçel Anatolian High School, as these schools are considered more representative of the population in Mersin province in terms of achievement and socioeconomic levels. The study group consisted of a total of 366 senior high school students, 169 girls (46.2%) and 197 boys (53.8%), who voluntarily participated in the study in the 2021-2022 academic year. According to the demographic information of the study group, the adolescents participating in the study were between the ages of 16-21, with a mean age of 17.28, $SD = .49$. 9.3% of the students were only children; 50% had 1 sibling, 19.4% had 2 siblings, 12.3% had 3 siblings, and 9% had 4 or more siblings. While 83.1% of the students' parents were together as married couples, 13.4% were separated. In addition, 2.7% had a deceased mother and 0.8% had a deceased father. Regarding the students' mother's education level, 2.7% had no education, 15.6% were primary school graduates, 15% were middle school graduates, 31.1% were high school graduates and 35.5% were university graduates. As for the father's education level, 0.5% had no education, 11.2% were primary school graduates, 15.3% were middle school graduates, 29.2% were high school graduates and 43.7% were university graduates. Considering the family income status of the students, 7.9% had an income of 2500 TL and below, 18.3% had an income of 2500-4000 TL, 18.6% had an income of 4000-6000 TL, 24.3% had an income of 6000-10000 TL, and 30.9% had an income of 10000 TL and above. The convenience sampling method was used to determine the research group. This method involves selecting samples from units where easy access is possible, due to constraints such as time, workforce, and budget (Büyüköztürk et al., 2018). In convenience sampling, the sample is chosen from an easily accessible environment (Aziz, 2014), allowing the research process to be more practical and efficient (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Data Collection Tools

Personal Information Form and Examination Anxiety Scale for Children and Adolescents (EESAS) were used as data collection tools in the study titled Investigation of Examination Anxiety of Senior High School Students.

Personal Information Form

It was created by the researchers in order to determine the following variables: age, gender, number of siblings, parental relationship, parental education, household income, having a room of their own, having difficulty in starting to study, having difficulty in applying a regular study program, taking private lessons, daily study time, daily sleep, having time for daily tasks, dietary patterns, seeing their own achievements, number of attempts per week, average practice exam scores, and receiving help from a school psychological counselor.

Test Anxiety Scale for Children and Adolescents

Test Anxiety Scale for Children and Adolescents was developed by Tan (2020). Test Anxiety Scale for Children and Adolescents consists of 30 items in total. The scale has 3 sub-dimensions: biological, psychological and social. The scale is a 3-point Likert-type scale. The lowest score obtained from the Test Anxiety Scale for Children and Adolescents is 30 and the highest score is 90. The lowest score that can be obtained from the sub-dimensions is 10 and the highest score is 30. According to the results of the Exploratory Factor Analysis conducted for the construct validity of the scale, the total variance explained by the sub-dimensions of the scale

was found to be 42.99%. The eigenvalues were 8, 63 for the 10-item biological sub-dimension, 2, 44 for the 10-item psychological sub-dimension, and 1, 82 for the 10-item social sub-dimension. “Westside Test Anxiety Scale” and ‘Revised Test Anxiety Scale’ were used for the criterion validity of the Test Anxiety Scale for Children and Adolescents and a significant relationship was found between the scales. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient value of the scale is .90. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient value calculated on the data of this study was found to be .93 for the whole scale.

Procedure

For this study, data were collected after obtaining the necessary permissions from Mersin Provincial Directorate of National Education. The measurement tool and personal information form were applied by the researchers to volunteer senior high school students. The response time of the volunteers participating in the study was approximately 10-15 minutes.

Data Analysis

Descriptive statistics, Pearson Correlation Analysis, One-Way ANOVA and t-test for independent groups were used in data analysis. Tukey test, one of the post hoc tests, was used to determine the difference between the groups. Before the data analysis of the study, the normality of the data was checked for the assumptions of One-Way ANOVA and t-test for independent groups. For normality assumptions, the kurtosis and skewness values of the variables were examined first. Then, Levene's statistic was checked for homogeneity of variances. IBM SPSS 23 program was used in the analysis of the data. The significance level was set at .05.

Ethics Approval

Adiyaman University Social and Humanities Ethics Committee granted the ethics committee approval of this study with the decision dated 12.01.2022 and numbered 189.

Findings

Demographic characteristics and descriptive statistics of the study group are presented in Table 1.

Table 1. Characteristics of the study group

Variables		f	%
Do you have your own room?	Yes	311	85
	No	55	15
Difficulty Getting Started Studying	I don't have any difficulty	19	5,2
	Sometimes I have difficulty	165	45,1
	I find it difficult most of the time	110	30,1
	I'm always struggling	72	19,7
Difficulty Implementing a Regular Work Schedule	I don't have any difficulty	24	6,6
	Sometimes I have difficulty	144	39,3
	I find it difficult most of the time	118	32,2
	I'm always struggling	80	21,9
The Situation of Taking Private Lessons	Yes	152	41,5
	No	214	58,5
Daily Study Duration	Less than 1 hour	51	13,9
	1-2 hours	59	16,1
	2-3 hours	97	26,5
	3-4 hours	77	21
	4-5 hours	52	14,2
	Over 5 hours	30	8,2
Daily Sleep Duration	Less than 2 hour	6	1,6
	2-4 hours	21	5,7
	4-6 hours	122	33,3
	6-8 hours	192	52,5
	8 hours or more	25	6,8
Daily Sleep Status	Difficulty falling asleep	50	13,7
	Intermittent	38	10,4
	Difficulty waking up	91	24,9
	Regular	187	51,1

Allocating Time for Daily Tasks	Yes	241	65,8
	No	125	34,2
Nutrition	Regular	172	47
	Irregular	194	53
How you see your own success	Low	79	21,6
	Middle	248	67,8
	High	39	10,7
Number of Weekly Practice Tests	0	34	9,3
	1	163	44,5
	2	133	36,3
	3	30	8,2
	4	1	0,3
	5	1	0,3
	6	4	1,1
	7 and over	0	0
Average Scores from the Mock Test	I am not entering	31	8,5
	0-100	3	0,8
	100-200	23	6,3
	200-300	184	50,3
	300-400	105	28,7
	400-500	20	5,5
Seeking Help from the School Psychological Counselor	Yes	78	21,3
	No	288	78,7

An examination of Table 1 reveals that 85% of the students participating in the research had their own room, while 15% do not. 5.2% of the students had no difficulty in starting to study, 45.1% sometimes had difficulty, 30.1% had difficulty most of the time, and 19.7% always had difficulty. 6.6% of the students had no difficulty in applying a regular study program, 39.3% sometimes had difficulty, 32.2% most of the time and 21.9% always had difficulty. 41.5% of the students took private lessons, while 58.5% did not. Considering the daily study time of the students, 13.9% of them study for less than 1 hour, 16.1% for 1-2 hours, 26.5% for 2-3 hours, 21% for 3-4 hours, 14.2% for 4-5 hours, and 8.2% for more than 5 hours. In addition, 1.6% of the students slept less than 2 hours, 5.7% 2-4 hours, 33.3% 4-6 hours, 52.5% 6-8 hours, and 6.8% 8 hours or more. While 13.7% of the students had difficulty falling asleep, 10.4% had interrupted sleep, 24.9% had difficulty waking up, and 51.1% had normal sleep. While 65.8% of the students could spare time for daily tasks, 34.2% couldn't spare time for daily tasks. 47% of the students had regular eating habits and 53% had irregular eating habits. 21.6% of the students saw their own achievement at a low level, 67.8% at a medium level, and 10.7% at a high level. 9.3% of the students took 0 practice/mock exams weekly, 44.5% took 1 practice exam weekly, 36.3% took 2 practice exams weekly, 8.2% took 3 practice exams weekly, 0.3% took 4 practice exams weekly, 0.3% took 5 practice exams weekly, and 1.1% took 6 practice exams weekly. While 8.5% of the students did not take the mock exam, 0.8% scored between 0-100 points, 6.3% between 100-200 points, 50.3% between 200-300 points, 28.7% between 300-400 points, and 5.5% between 400-500 points. 21.3% of the students sought help from a psychological counselor, while 78.7% did not.

The correlation results between the sub-dimensions of test anxiety and total scores are presented in Table 2.

Table 2. Pearson correlation analysis values related to test anxiety scores.

Variables	SD	Kurtosis	Skewness	1.	2.	3.	4.
1. Biological	14.57	4.31	.75	1.05	---		
2. Psychological	19.48	4.91	-.63	-.01	.73**	---	
3. Social	19.42	5.0	-.84	.05	.64**	.77**	---
4. Test Anxiety Total	53.47	12.80	-.45	.30	.87**	.93**	.90**

N=366 **p<.01

When Table 2 is examined, there is a significant positive relationship between the biological sub-dimension of test anxiety and the psychological sub-dimension ($r=.73, p<.01$), social sub-dimension ($r=.64, p<.01$), and total test anxiety score ($r=.87, p<.01$). There is a significant positive relationship between the psychological sub-dimension of test anxiety and the social sub-dimension ($r=.77, p<.01$) and the total score of test anxiety ($r=.93, p<.01$). There is a significant positive relationship between the social sub-dimension of test

Struggling (4)	80	56,737	14,612
Total	366	53,469	12,803

The examination of Table 4 indicates that there is a significant difference among high school seniors' test anxiety levels based on their ability to implement a regular study schedule ($F_{(3-362)} = 6.278; p < .001$). The Levene test for homogeneity of variances (Levene statistic = 2.32, $p = .07$) indicates that the assumption of homogeneity of variances is met. According to the Tukey HSD test, which was used to identify the source of the differences between the groups, students who always struggled to follow a regular study schedule ($\bar{X} = 56.737$, $SD = 14.612$) experienced higher levels of test anxiety than those who did not struggle at all ($\bar{X} = 45.375$, $SD = 13.292$) and those who sometimes struggled ($\bar{X} = 51.944$, $SD = 11.679$). However, no significant difference was found between students who mostly struggled and those who always struggled. Additionally, students who mostly struggled to follow a study schedule ($\bar{X} = 54.76$, $SD = 11.85$) had higher test anxiety levels than those who always struggled ($\bar{X} = 56.74$, $SD = 14.61$). No significant differences in test anxiety levels were found between students who did not struggle at all and those who sometimes struggled, nor between those who sometimes struggled and those who mostly struggled.

The results of the One-Way Analysis of Variance conducted to determine whether there is a difference between the groups in terms of test anxiety levels based on daily sleep duration are presented in Table 5.

Table 5. One-way analysis of variance results of test anxiety scale according to daily sleep status

Daily Sleep Status	N	\bar{X}	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significance
Difficulty Falling asleep (1)	50	57,82	15,232	Between Groups	5298,762	3	1766,254	11,724	0,001	1-4; 2-4; 3-4
Interrupted (2)	38	55,605	13,716	Within Groups	54534,407	362	150,648			
Difficulty Waking Up (3)	91	57,736	11,841	Total	59833,169	365				
Regular (4)	187	49,796	11,26							
Total	366	53,469	12,803							

As illustrated in Table 5, there a significant difference among high school seniors' test anxiety levels based on their daily sleep patterns ($F_{(3-362)} = 11.724; p < .001$). The Levene test for homogeneity of variances (Levene statistic = 2.31, $p = .08$) indicates that the assumption of homogeneity of variances is satisfied. According to the Tukey HSD test, which was used to identify the source of the differences between the groups, students reporting difficulty falling asleep ($\bar{X} = 57.82$, $SD = 15.232$), those reporting interrupted sleep ($\bar{X} = 55.605$, $SD = 13.716$), and those reporting difficulty waking up ($\bar{X} = 57.736$, $SD = 11.841$) had higher anxiety levels compared to students who reported normal sleep patterns ($\bar{X} = 49.796$, $SD = 11.26$). No significant differences in test anxiety levels were found among the other groups.

Table 6 shows the results of the One-Way Analysis of Variance assessing differences in test anxiety levels among groups based on students' perceived achievement.

Table 6. One-way analysis of variance results of test anxiety scale according to self-perception of achievement

How Do You View Your Success	N	\bar{X}	SD	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Significance
Low (1)	79	59,493	14,404	Between Groups	5749,814	2	2874,907	19,296	0,001	1-2, 1-3; 2-3
Middle (2)	248	52,883	11,694	Within Groups	54083,356	363	148,990			

High (3)	39	45	10,412	Total	59833,169	365
Total	366	53,469	12,803			

When Table 6 is examined, it can be observed that there is a significant difference in the exam anxiety levels of high school seniors based on their perception of their own success among the groups ($F_{(2,363)}=19.30$; $p<.001$). The Levene test which was conducted to test the assumption of homogeneity of variances (Levene statistic= 3.24, $p=.06$) indicated that the homogeneity of variances was met. According to the Tukey HSD test used to identify the source of the difference among the groups, students who perceived their success as low ($\bar{X}=59.493$, $SD=14.404$) had higher levels of exam anxiety than those who perceived their success as moderate ($\bar{X}=52.883$, $SD=11.69$), and those who perceived their success as high ($\bar{X}=45$, $SD=10.412$). Additionally, the exam anxiety levels of students who perceived their success as moderate ($\bar{X}=52.883$, $SD=11.694$) were higher than those who perceived their success as high ($\bar{X}=45$, $SD=10.412$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study aimed to examine test anxiety among adolescents in their final year of high school. Analysis of participants' test anxiety scores across various variables revealed significant differences based on gender, having a private room, time allocated for daily chores, nutrition, receiving psychological counseling, ability to follow a regular study schedule, daily sleep habits, and self-perceived academic success. However, no significant difference was found in relation to the variable of receiving private lessons.

According to the results of the research, female high school seniors have higher levels of test anxiety compared to their male counterparts. This finding is supported by a study conducted by Softa et al. (2015), which examined the test anxiety of high school seniors and identified that girls are more anxious than boys. Additionally, various studies in the literature also support these findings (Acar, 2018; Arslan and Aksekioglu, 2017; Cassady and Johnson, 2002; Demirci and Bütün Ayhan, 2016; Dursun, 2022; Güler and Çakır, 2013; Karakoç, 2023; Kısa, 1996; Núñez-Peña et al., 2016; Yıldız, 2007; Yıldız, 2019; Zeidner and Safir, 1989). Trifoni and Shahini (2021) also found higher levels of test anxiety among girls. Despite preparing more for exams, female students reported feeling more anxious and worried. Pagaria (2020) also found that female students had higher test anxiety scores. This situation has been attributed to the pressure placed on girls by educators to perform better academically compared to boys, as well as to gender-related roles. It is suggested that boys might underreport their anxiety levels to avoid undermining their masculinity or appearing weak. Hanimoğlu (2010) emphasized the importance of women's professions and economic independence in gaining or shaping their social identity, stating that achieving desired results in university entrance exams is crucial for women to secure employment. The belief that women will not be able to achieve full economic and social independence if they do not succeed in university admissions is also thought to influence their test anxiety levels (Erzen, 2013). However, some national studies have yielded different findings. In Baştürk's (2007) research, male students had higher test anxiety scores than female students. This difference was attributed to traditional family structures and societal expectations of males to secure good jobs and build a successful future. In Erözkan's (2004) study, male students had higher scores on the scale measuring irrational worry, which was linked to high societal expectations and fears of failure. Bozkurt (2012), on the other hand, found no significant gender differences in test anxiety levels.

According to the research findings, students without their own rooms experience higher levels of test anxiety compared to those who have their own rooms. A review of the national literature reveals studies that support this finding. Specifically, students with their own rooms have been found to have lower levels of test anxiety compared to those without (Acar, 2018; Aydın and Keskin, 2017; Dursun, 2022; Korhan et al., 2021). However, there are also studies in the national literature that report contrary findings, indicating no significant relationship between test anxiety and the presence of a personal room (Arslan and Aksekioglu, 2017; Kurtaran et al., 2021). Tekbaş (2009) concluded in their study that whether they have a room of their own does not affect the anxiety levels of high school students, which does not align with the findings of the current study. Nonetheless, the same research found that elementary school students without their own rooms had higher levels of test anxiety. This was attributed to the inability of these students to feel comfortable and establish a regular study environment. Based on the results of the current study, it is possible that students without their own rooms experience increased anxiety because they are forced to study in crowded family settings or under constrained living conditions. This may lead them to believe that they are unable to prepare adequately for exams, resulting in fears of failure.

The findings of the study indicate that there is no significant difference in the levels of test anxiety among high school seniors based on whether they receive private tutoring. Additionally, some studies in the

literature support these findings (Arslan and Aksekioglu, 2017; Başpınar Erten, 2020; Ekşi, 1998; Erzen and Odacı, 2014; Kutlu, 2001; Tekbaş, 2009). It is suggested that the increasing accessibility of private tutoring and the opportunities available to students may result in no significant difference in test anxiety levels. Moreover, while receiving private tutoring is an external factor in the exam preparation process, it may not impact internal emotional states, such as anxiety. However, there are also studies in the literature that have found significant differences in test anxiety related to the students' private tutoring situations (Ekici, 2005; Yolcu, 2015). In their study, Kurtaran et al. (2021) observed that high school students with high levels of test anxiety were more likely to receive private tutoring. They concluded that high expectations for exam performance could contribute to the students' anxiety levels.

Another finding from this study indicates that students who report irregular eating habits have higher levels of test anxiety compared to those who eat regularly. Negative emotions such as anxiety, depression, stress, and anger can affect eating habits (Macht, 2008). It is thought that the physical consequences of increased anxiety levels negatively impact the stomach and digestive systems, leading to disruptions in eating patterns. Macht et al. (2005) stated in their study that students preparing for exams experience more stress as the exam date approaches, which leads to a tendency to eat more. Supporting this finding, Gokcen and Seylam Kusumler (2021) found a positive relationship between test anxiety and emotional eating. In a study conducted by Bayındır Gümüş et al. (2018), the researchers did not establish a significant relationship between anxiety levels and eating habits among students preparing for university entrance examinations. However, the findings revealed an inverse correlation between meal frequency and state anxiety scores; specifically, as meal frequency increased, state anxiety scores decreased. Based on these results, it is advisable for students to maintain regular meal patterns and prioritize the consumption of nutritious foods to mitigate anxiety.

According to the findings of this study, high school seniors who seek help from psychological counselors exhibit higher levels of test anxiety compared to those who do not. This situation may be related to the higher motivation of students with elevated anxiety levels to seek help from psychological counselors. Additionally, it could be associated with the observation or identification of students with high test anxiety by counselors and teachers in the school environment, leading to increased referrals to school psychological counseling and guidance services. This can be likened to a patient-doctor relationship. Research has shown that individual psychological counseling processes for students with test anxiety (Akkaya and Demirtaş Zorbaz, 2023; Işıkay, 2019) and group counseling processes (Kaya and Bedir, 2019) have resulted in reduced test anxiety levels among students. Considering these results, it would be effective for psychological counselors to have more frequent interactions with students and to work more actively to help alleviate their test anxiety (Çakıcı, 2021).

According to the findings of this study, high school seniors who cannot allocate time for their daily tasks experience higher levels of test anxiety compared to those who can manage their daily activities. Students with low test anxiety are expected to plan their time better, be more organized, and complete their daily tasks more comfortably than those with higher anxiety levels. It is possible that students with high anxiety are so preoccupied with trying to eliminate their anxiety and with their anxious thoughts—i.e., their internal processes—that they struggle to find time for daily tasks. Regarding the ability to implement a regular study program, the study found that students who often struggle to follow a regular study schedule experience higher levels of test anxiety than those who do not struggle at all. Furthermore, students who always struggle with a regular study program also report higher levels of test anxiety compared to both those who do not struggle and those who sometimes struggle. Numan and Hasan (2017), in their study with undergraduate students in Pakistan, found that students who follow a regular study program have lower test anxiety scores. This result aligns with our study's findings. Tsegay et al. (2019) also found a significant relationship between the levels of test anxiety among medical students and the implementation of a regular study plan, noting that as students adhered more to a study plan, their anxiety levels decreased. This result is consistent with our findings as well. It may be that students experiencing high levels of anxiety struggle to implement a regular study program because they cannot effectively manage their anxiety-related emotions.

According to the findings, high school seniors who report difficulties falling asleep, experiencing interrupted sleep, and struggling to wake up have higher levels of test anxiety compared to those who report normal sleep patterns. It is believed that students with high levels of anxiety may experience physiological hyperarousal, possess a worried cognitive structure, and struggle to cope with anxiety symptoms, leading to difficulties in falling asleep. Several studies in the literature support the findings of this study. For instance, Köse et al. (2018) concluded that as test anxiety scores increase, sleep quality decreases. In a study by Moalla et al. (2016) focusing on medical students, it was noted that students experienced anxiety during exam periods, which negatively affected their sleep quality. Additionally, Lazaratou et al. (2013) found a negative relationship between sleep duration and anxiety scores in their study conducted in Greece. These findings underscore the interconnectedness of sleep quality and test anxiety among students.

According to the perceptions of the senior high school students about their own achievement, it is seen that those who perceive their own achievement as low have higher levels of test anxiety than those who perceive their own achievement as medium and high. Additionally, students who perceive their success as medium also have higher anxiety levels than those who perceive it as high. Students with low exam anxiety are believed to be more relaxed during exams, leading to better results, which in turn increases their self-efficacy and optimism. This situation contributes to their perception of themselves as more successful. On the other hand, students with high exam anxiety may lack confidence in their potential, resulting in a lower perception of their success. A study by Stoeber (2004) found that students with high levels of exam anxiety experience more anxiety and lack self-confidence. Khalaila (2015) indicated that academically self-sufficient students possess better intrinsic motivation, leading them to feel less anxious during exams and consequently be more successful. Steinmayr et al. (2016) also stated that high levels of anxiety are associated with lower success scores. These findings contribute to a better understanding of the relationship between exam anxiety and self-perception.

As a result of the study, it was concluded that gender, having a room of their own, allocating time for daily chores, dietary patterns, receiving help from a psychological counselor, applying a regular study program, sleep status and perception of their own success affected the test anxiety levels of senior high school students, while taking private lessons did not affect test anxiety.

Based on the findings from this research, the following recommendations can be made for researchers and practitioners in the field:

1. Special study areas can be provided for students preparing for the exam.
2. Diet and regular nutrition programs can be made for students preparing for the exam.
3. Students preparing for the exam can be provided with information on how to use time effectively and guidance on preparing a timetable.
4. Students can be informed about the importance and regularity of sleep and quality sleep, and sleep hygiene training can be provided.
5. Rewards and reinforcers can be used to improve the perception of success of students preparing for the exam.
6. In schools, students with intense test anxiety can be identified and individual counseling or group counseling services based on Cognitive and Behavioral Therapy can be provided for these students.
7. Student, family and school cooperation can be provided about students' test anxiety.
8. The results obtained from this study can be used by school counselors in school guidance services.
9. Since the study is limited to Mersin province, it can be conducted with a larger sample in different provinces.

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının İncelenmesi*

Mehmet Eren Küçükdoğan¹, Mehmet Ali Yıldız²

¹Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Mersin

²Adıyaman Üniversitesi, Psikoloji Bölümü

Öz

Bu çalışmanın amacı, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Mersin ilindeki liselerde öğrenim gören 169'u kız (%46.2) ve 197'si erkek (%53.8) olmak üzere toplam 366 lise son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 16-21 yaşları arasındadır ve yaş ortalamaları 17.28, Ss= .49'dur. Araştırmanın verileri, Çocuk ve Ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Analizi, Bağımsız Gruplar için T-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre lise son sınıf öğrencilerinin cinsiyet, kendine ait odalarının olması, günlük işlere vakit ayırma durumları, beslenme düzenleri, psikolojik danışmandan yardım alma durumları, düzenli çalışma programı uygulamaları, uyku durumları ve kendi başarılarını algılama durumlarına göre gruplar arasında sınav kaygısı düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılırken özel ders almaya göre gruplar arasında sınav kaygısı düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav kaygısı, Ergenler, Lise Öğrencileri

Giriş

Birey, belirsizlikle ve varoluşsal bir tehditle karşı kaşıya kaldığında bu durum bireyin benlik saygısı için bir tehlike oluşturur (Zeidner, 1998). Kişi, kendisini tehlikeli olabilecek bir durumda algıladığında ise kaygı duygusu ortaya çıkar (Smith ve Lazarus, 1990). Kaygı, kişinin kendisine yönelik algısının değişmesinden veya yaşamdaki konumunda meydana gelen değişikliklerden kaynaklanmaktadır (Salecl, 2004). Barlow'a (2002) göre kaygı; geleceğe yönelik bir duygu olarak ve kontrol edilemezlik algısı ile nitelendirilen, potansiyel olarak rahatsız edici olaylar üzerindeki belirsizlik durumu ya da bu olaylara karşı kişinin kendi duygusal tepkisidir. Freud (1936) ise kaygıyı "Gerçek bir tehdit veya böyle olduğuna inanılan bir tehlike korkusu" olarak tanımlamıştır (s. 13). Kaygı, uzun zamandan beri temel insani duygulardan biri olarak kabul edilmektedir. Kaygıyla ilgili olarak ortaya çıkan; kalp çarpıntısı, terleme, titreme gibi fizyolojik göstergeler Freud tarafından kaygının temel bileşenleri olarak gösterilir (Spielberger, 1972). Kaygının gelişimi; biyolojik ve genetik yatkınlıktan, geçmiş öğrenmelerden ve kişinin düşüncelerinden etkilenir (Cloninger, 1988). Yani kaygı, öznelirdir ve geleceğe yöneliktir (Clark ve Beck, 2010).

Kaygının yoğun yaşandığı dönemlerden biri ise ergenlik dönemidir. Yazılı tarihin başlangıcından itibaren ergenlikle ilgili sorunlar anne-babaları, eğitimcileri, sosyal bilimcileri ve felsefecileri ilgilendirmiştir (Dinçel, 2006). Ergenlik, "cinsel olgunlaşma zamanı" olarak tanımlanmaktadır (Webster's New Pocket Dictionary, 2000). Orta ve geç çocuklukta büyümenin etkileyici bir şekilde hızlanması ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ortaya çıktığı fiziksel olgunlaşma sürecidir (Susman ve Rogol, 2004). Aynı zamanda ergenlik dönemi, kaygı sorunlarının başlaması ve yoğunlaşması açısından riskli bir dönem olarak görülmektedir (Reardon ve diğ., 2009). Kaygı sorunu yaşayan ergenler genellikle aile hayatlarında, sosyal hayatlarında ve akademik hayatlarında sorunlar yaşamaktadırlar (Albano ve diğ., 2003). Alanyazında ergenlerin yaşadığı; sürekli kaygı (Çivitçi, 2006; Kaya ve Karaca, 2018), sosyal kaygı (Mercan ve Yavuzer, 2017; Tagay ve diğ., 2018), kariyer kaygısı (Nalbantoğlu Yılmaz ve Çetin Gündüz, 2016; 2018) ve sınav kaygısı (Güler ve Çakır, 2013; Kapıkıran, 2020) üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kaygının yoğun olarak yaşandığı alanlardan biri ise sınavlardır. Mulvenon'e (2005) göre; sınavlar, öğrenciler üzerinde artan bir kaygı yaratmakta ve öğrenci

* Bu makalenin özeti, 17-19 Kasım 2023 tarihlerinde Ankara Üniversitesi'nde düzenlenen 24. Uluslararası Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Kongresinde "Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Durumlarının İncelenmesi" başlığı altında Mehmet Eren Küçükdoğan ve Mehmet Ali Yıldız tarafından sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Mehmet Ali Yıldız, maliyildiz@adiyaman.edu.tr

başarısını olumsuz etkilemektedir. Pagaria'ya göre (2020) sınav kaygısı, bireylerin sınav koşullarında aşırı sıkıntı ve kaygı yaşadıkları psikolojik bir durumdur ve performans kaygısının bir şeklidir. Sınav korkusu, öğrencilerin sınavdaki akademik performansını etkiler. Kaygı, korkulan durumdan kaçınmaya da yol açabilen irrasyonel bir sıkıntıdır. McDonald (2001) bireyin sınav öncesinde ve sınav esnasında kendini hazır hissetmiyorsa, bilgisine güvenmiyorsa, başarılı olamayacağını düşünüyorsa, kendisini endişeli, sıkıntılı, gergin ve huzursuz hissediyorsa bu kişinin sınav kaygısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Sınav kaygısı, “duyuşallık” ve “kuruntu” adıyla iki alt bileşenden oluşur (Köse ve diğ., 2018; Liebert ve Morris, 1967). Kuruntu kısmı, kişinin sınav anındaki performansına dair düşüncelerinden oluşur. Duyuşsal kısım ise mide bulantısı, kızarma, terleme, gerginlik, hızlı kalp atışı, baş dönmesi, ağız kuruluğu gibi fizyolojik belirtilerden oluşmaktadır (Köse ve diğ., 2018). Kaygı düzeyi yüksek bireyler ayrıca korku, hayal kırıklığı, çaresizlik ve utanç gibi duygular yaşayabilirler. Ayrıca kaygı; bilişsel açıdan ise dikkat dağınıklığı, odaklanamama, bellek sorunları, endişe dolu düşüncelerle aşırı meşguliyet gibi sorunlara neden olabilir. Bununla beraber sınav kaygısı, sınava ve sınav anına ilişkin bilişsel ve davranışsal kaçınma tepkilerine de neden olabilir.

Sınav kaygısıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, sınav kaygısının çeşitli faktörlere bağlı olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Trifoni ve Shahini (2021) sınav kaygısına neden olan faktörlerden bazılarının sınavlara yeterince hazırlanamama ve/veya uygun olmayan sınav hazırlığı, olumsuz değerlendirilme korkusu, önceki sınavlarda yaşanan kötü deneyimler, zaman kısıtlaması ve baskısı, sınavlarda soru sayılarının arttırılması ile sınavların ve derslerin içeriğinin zorluğu olduğunu belirlemişlerdir. Culler ve Holahan (1980) yaptıkları çalışmada; sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin bu kaygısına sebep olarak yetersiz öğrenme yaşamalarını, çalışma becerilerinden eksik olmalarını ve sınav materyallerine alışık olmamalarını bulmuştur. Ayrıca; anne-baba tutumları (Besharet, 2003), kişinin geçmiş deneyimleri ve inançları (McDonald, 2001), ders yüklerinin fazlalığı ve zaman yönetimleri (Sansgiry ve Sail, 2006) de sınav kaygısı üzerinde etkilidir. Sınav kaygısının bir diğer sebebi olarak öğrencilerin sınav durumlarında kendilerinden şüphe ve endişe duymaları görülmektedir. Burada sınav kaygısına sebep olarak öğrencilerin olumsuz düşünceleri görülebilir (Sarason, 1984). Stoerber (2004) çalışmasında, sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin daha fazla endişeli olduklarını ve öz güven eksikliği yaşadıklarını belirlemiştir. Nitekim bu yöndeki olumsuz düşünceler öğrencilerin geçmişteki başarısızlıklarına ve korkularına odaklanmalarına sebep olur. Bu odaklanma, öğrenilmiş çaresizliği yaratır (Dweck, 1975). Öğrenilmiş çaresizliği gösteren bir durum olarak, sınav kaygısı yüksek olan öğrenciler kendilerine yönelik içsel tepkiler vermeye başlarlar. Kendilerine çoğu zaman “Yeterince zeki değilim” ve “Asla bunu yapamam” cümlelerini kurarlar (Ganz ve Ganz, 1988). Nitekim; Bagana, Raciub ve Lupu (2011) sınav kaygısı yüksek düzeyde olan liseli öğrencilerin benlik saygısı ve iyimserlik düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin birçoğu, “Uyku uyuyamaz durumdayım”, “Kazanamazsam biterim”, “Hayattan keyif alamıyorum” gibi cümleleri de fazlaca kullanmaktadırlar (Baltaş, 1995). Kaygının orta seviyede yaşanması başarıyı olumlu yönde etkilerken yüksek düzeyde olması kişinin başarısını olumsuz yönde etkilemektedir (Aslan, 2005). Sınav kaygısının nedenleri arasında düşük motivasyon düzeyi, çevredekilerin yüksek beklentileri, hazırlık eksikliği, artan rekabet durumu, duyguları yönetememek, düşük performanstan korkmak ve düşük özgüven olabilir (Pagaria, 2020). Yapılan bir araştırmaya göre, üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyleri ameliyat edilmeyi bekleyen genel cerrahi hastalarının kaygı düzeylerinden yüksek çıkmıştır (Baltaş, 1995). İşgör (2016) tarafından yapılan çalışmada, yüksek düzeyde sınav kaygısı olan liseli ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin ve akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öte yandan sınav kaygısının varlığının daha yaygın kaygı bozukluklarının varlığını desteklediğini gösteren araştırmalar günden güne artmaktadır (Beidel ve Turner, 1988).

Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan en yaygın yöntem sınavdır. Eğitimin kaçınılmaz bir değerlendirme aracı olan sınavlar bazı öğrenciler için kaygı gibi bir soruna sebep olabilmektedir (Cüceloğlu, 2006). Ülkemizde her yıl çoğunluğu ergenlerden oluşan milyonlarca kişi üniversite eğitimi alabilmek için üniversite giriş sınavlarına girmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) verilerine göre 2022 yılında 3.008.287 kişi üniversite sınavına girmiştir ve bunlardan 838.892 kişi üniversite kontenjanlarına yerleşmişlerdir (ÖSYM, 2022). Bu koşullar sınava girecek çoğu adayın sınava hazırlanma sürecinde sıkıntılar yaşamasına sebep olabilmekte ve çeşitli sorunlar ortaya çıkarabilmektedir (Güler ve Çakır, 2013). Trifoni ve Shahini (2021) çalışmalarında; sınav kaygısının fiziksel ve psikolojik sorunlara yol açtığını, motivasyonu, dikkati ve başarıyı olumsuz etkilediğini, sınav sırasında hataları artırdığını, daha önce öğrenilenlerin hatırlanmasında sorunlar yarattığını ve verimli çalışmayı engellediğini belirlemişlerdir. Bu bakımdan üniversiteye hazırlık sürecinde ergenlerin yaşadığı sınav kaygısının araştırılması konusunun önemi ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde sınav kaygısı ile ilgili yapılan mevcut çalışmalara bakıldığında; sınav kaygısı ile cinsiyet, akılcı olmayan inançlar ve algılanan anne-baba tutumları (Güler ve Çakır, 2013), cinsiyet, okuldan ve sınıftan memnun olma, kardeş sayısı, kardeş sırası (Arslan ve Aksekiöğlu, 2017), ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile akademik dayanıklılık (Kapıkıran, 2020), psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri (Acar, 2018), cinsiyet, algılanan anne baba tutumu, ders çalışmak için ayrılan süre, sınava girerken kaygılanma durumu, öğrenim görülen lise türü (Demirci ve Bütün Ayhan, 2016), uyku kalitesi (Köse ve diğ., 2018),

akademik başarı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek (Yıldırım, 2000) gibi değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Mevcut çalışmada ise sınav kaygısı cinsiyet, kendine ait odanın bulunup bulunmaması, özel ders desteği alıp almama, düzenli ders programı yapma yapmama, günlük işlere zaman ayırma, beslenme, uyku durumu, başarıyı algılama biçimi ve psikolojik danışma yardımı alıp almama gibi bireyin sınav kaygısı ile yakından ilişkili olabilecek ve günlük işlevselliğini yansıtan değişkenler açısından incelenmiştir. Bu çalışmanın, ergenlerin sınav kaygısı durumlarının anlaşılmasında yapılacak çalışmalar için önemli olacağı düşünülmektedir. Nitekim, Kavakcı ve diğ. (2011) çalışmalarında; sınav kaygısı ile depresyon, sosyal anksiyete, sürekli anksiyete gibi psikiyatrik belirtiler arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Yıldırım'ın (2004) çalışmasında ise sınav kaygısının, depresyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna göre sınav kaygısının bireyin sınav performansının dışında ruh sağlığı açısından da tehdit edici bir noktaya gidebileceği sonucuna varılabilir. Bu bakımdan sınav kaygısı ile ilişkili olan durumların anlaşılmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Alanyazında, sınav kaygısı ile ilgili değişkenler açısından yapılmış benzer bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın ergenlerdeki sınav kaygısı olgusu ile ilgili durumların anlaşılmasında alanyazına önemli bir katkı yapacağı düşünülmektedir. Sınav kaygısı ile ilişkili değişkenlerin anlaşılmasının, sınavlara hazırlanan öğrencilere sunulacak koruyucu, önleyici ve müdahale çalışmalarının planlanması noktasında okul psikolojik danışmanlarının ve bu gruplarla çalışan diğer ruh sağlığı profesyonellerinin çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, sınava girecek grubun çoğunluğu ergenlerden oluştuğu ve Reardon ve diğ. (2009), ergenlik dönemini kaygı sorunlarının başlaması ve yoğunlaşması açısından riskli bir dönem olarak gördüğünü ifade ettiği için örneklem olarak lise son sınıf öğrencileri seçilmiştir. Bu çalışmanın amacı, lise son sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Yöntem

Bu çalışmada, betimsel yöntemle dayalı kesitsel araştırma deseni kullanılmıştır. Kesitsel araştırma deseni, farklı özellikleri bulunan kişilerin aynı anda belirlenen özellikler açısından incelendiği bir modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Mersin ilinde bulunan başarı düzeyleri ve sosyoekonomik düzeyleri açısından evreni daha iyi temsil edeceği düşünülen Mersin Özel İz Fen ve Anadolu Lisesi, Mahmut Arslan Anadolu Lisesi ve İçel Anadolu Liselerinden oluşturulmuştur. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okuyan 169'u kız (%46.2) ve 197'si erkek (%53.8) olmak üzere araştırmaya gönüllü olarak katılan toplam 366 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgilere göre çalışmaya katılan ergenler 16-21 yaşları arasındadır ve yaş ortalamaları 17.28, Ss= .49'dur. Öğrencilerin %9.3'ü tek çocuktur; %50'sinin 1 kardeşi, %19.4'ünün 2 kardeşi, %12.3'ünün 3 kardeşi varken %9'unun 4 ve üzeri kardeşi vardır. Öğrencilerin %83.1'inin anne-babası birlikteyken %13.4'ünün ayrıdır. Ayrıca %2.7'sinin anne vefat iken %0.8'inin baba vefattır. Öğrencilerin anne eğitim düzeyine bakıldığında %2.7'sinin öğrenimi yok, %15.6'sı ilköğretim mezunu, %15'i ortaokul mezunu, %31.1'i lise mezunu ve %35.5'i üniversite mezunudur. Baba eğitim düzeyi ise %0.5'in öğrenimi yok, %11.2'si ilköğretim mezunu, %15.3'ü ortaokul mezunu, %29.2'si lise mezunu ve %43.7'si üniversite mezunudur. Öğrencilerin aile gelir durumuna bakıldığında %7.9'u 2500 TL ve altı, %18.3'ünün 2500-4000 TL, %18.6'sının 4000-6000 TL, %24.3'ünün 6000-10000 TL, %30.9'unun 10000 TL ve üstü gelire sahiptirler. Araştırma grubunu belirlemede uygun örneklem yönteminde yararlanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi; zaman, işgücü ve para gibi konulardan kaynaklı sınırlılıklardan dolayı örneklem kolay uygulamanın yapılabileceği birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk ve diğ. 2018). Bu yöntemde örneklem seçilirken kolay ulaşılabilen çevre seçilir (Aziz, 2014). Bu şekilde araştırmaya pratiklik ve hız kazandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Toplama Araçları

Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarının İncelenmesi isimli çalışmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk ve Ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇESKÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba birlikteliği, anne-baba öğrenimi, hane geliri, kendilerine ait odalarının olma durumu, ders çalışmaya başlamakta zorlanma durumu, düzenli bir çalışma programı uygulamakta zorlanma durumu, özel ders alma durumu, günlük çalışma süreleri, günlük uyku durumları, günlük işlere vakit ayırabilme, beslenme düzenleri, kendi başarılarını görmeleri, haftalık deneme sayıları, ortalama deneme sınavı puanları, okul psikolojik danışmanından yardım alma değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Çocuk ve Ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇESKÖ)

Çocuk ve Ergenler için Sınav Kaygısı Ölçeği (ÇESKÖ), Tan (2020) tarafından geliştirilmiştir. ÇESKÖ toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; biyolojik, psikolojik ve sosyal olmak üzere 3 alt boyutu vardır. Ölçek, 3'lü likert tipi bir ölçektir. ÇESKÖ'den alınan en düşük puan 30 iken en yüksek puan 90'dır. Alt boyutlardan alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 30'dur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğe ait alt boyutların açıkladığı toplam varyans değeri %42.99 olarak bulunmuştur. Özdeğerler; 10 maddelik biyolojik alt boyutunda 8, 63; 10 maddelik psikolojik alt boyutunda 2, 44; 10 maddelik sosyal alt boyutunda 1, 82 bulunmuştur. ÇESKÖ'nün ölçüt geçerliği için "Westside Sınav Kaygısı Ölçeği" ve "Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır ve ölçekler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı değeri .90'dır. Bu çalışmanın verileri üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı değeri ise tüm ölçek için .93 olarak bulunmuştur.

İşlem

Bu araştırma için Mersin İl MEM'den gerekli izinler alındıktan sonra veri toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından gönüllü olan lise son sınıf öğrencilerine ölçme aracı ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Çalışmaya katılan gönüllülerin cevaplandırma süreleri yaklaşık 10-15 dakikadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri analizinde betimsel istatistikler, Pearson Korelasyon Analizi, Tek Yönlü ANOVA ve bağımsız gruplar için t testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkı belirlemek için post hoc testlerinden Tukey testinden yararlanılmıştır. Çalışmanın veri analizi öncesinde Tek Yönlü ANOVA ve bağımsız gruplar için t testinin varsayımları için verilerin normalliğine bakılmıştır. Normallik varsayımları için ilk olarak değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Daha sonra varyansların homojenliği için Levene istatistiğine bakılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde, IBM SPSS 23 programı kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak kullanılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.01.2022 tarihli 189 sayılı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışma grubuna ait demografik özellikler ve tanımlayıcı istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait özellikler

Değişkenler		f	%
Kendinize Ait Odanız	Var	311	85
	Yok	55	15
Ders Çalışmaya Başlama Zorluğu	Hiç zorlanmıyorum	19	5,2
	Bazen zorlanıyorum	165	45,1
	Çoğu zaman zorlanıyorum	110	30,1
	Her zaman zorlanıyorum	72	19,7
Düzenli Bir Çalışma Programı Uygulama Zorluğu	Hiç zorlanmıyorum	24	6,6
	Bazen zorlanıyorum	144	39,3
	Çoğu zaman zorlanıyorum	118	32,2
	Her zaman zorlanıyorum	80	21,9
Özel Ders Alma Durumu	Evet	152	41,5
	Hayır	214	58,5
Günlük Ders Çalışma Süresi	1 saatten az	51	13,9
	1-2 saat	59	16,1
	2-3 saat	97	26,5
	3-4 saat	77	21
	4-5 saat	52	14,2
	5 saat üzeri	30	8,2
Günlük Uyku Süresi	2 saatten az	6	1,6
	2-4 saat	21	5,7
	4-6 saat	122	33,3
	6-8 saat	192	52,5

	8 saat ve üzeri	25	6,8
Günlük Uyku Durumu	Uykuya dalmakta zorluk	50	13,7
	Kesintili	38	10,4
	Uyanmakta zorluk	91	24,9
	Normal	187	51,1
Günlük İşlere Gerekli Zamanı Ayırma	Evet	241	65,8
	Hayır	125	34,2
Beslenme Düzeni	Düzenli	172	47
	Düzensiz	194	53
Kendi Başarınızı Nasıl Görüyorsunuz	Düşük	79	21,6
	Orta	248	67,8
	Yüksek	39	10,7
Haftalık Deneme Sınavı Sayısı	0	34	9,3
	1	163	44,5
	2	133	36,3
	3	30	8,2
	4	1	0,3
	5	1	0,3
	6	4	1,1
	7 ve üzeri	0	0
Deneme Sınavından Alınan Ortalama Puanlar	Girmiyorum	31	8,5
	0-100	3	0,8
	100-200	23	6,3
	200-300	184	50,3
	300-400	105	28,7
	400-500	20	5,5
Okul Psikolojik Danışmanından Yardım Alma	Evet	78	21,3
	Hayır	288	78,7

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %85'inin kendisine ait odası varken %15'inin kendisine ait odası yoktur. Öğrencilerin %5,2'si ders çalışmaya başlarken hiç zorlanmamakta, %45,1'i bazen zorlanmakta, %30,1 çoğu zaman zorlanmakta, %19,7'si ise her zaman zorlanmaktadır. Öğrencilerin %6,6'sı düzenli bir çalışma programı uygulamakta hiç zorlanmamakta, %39,3'ü bazen zorlanmakta, %32,2'si çoğu zaman zorlanmakta ve %21,9'u her zaman zorlanmaktadır. Öğrencilerin %41,5'i özel ders alırken %58,5 özel ders almamaktadır. Öğrencilerin günlük ders çalışma sürelerine bakıldığında, %13,9'u 1 saatten azdır, %16,1 1-2 saat, %26,5 2-3 saat, %21'i 3-4 saat, %14,2'si 4-5 saat ve %8,2'si 5 saat üzeri ders çalışmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin %1,6'sı 2 saatten az, %5,7'si 2-4 saat, %33,3'ü 4-6 saat, %52,5'i 6-8 saat ve %6,8'i 8 saat ve üzeri günlük uyku süreleri vardır. Öğrencilerin %13,7'si uykuya dalmakta zorluk yaşarken %10,4'ü kesintili, %24,9'u uyanmakta zorluk ve %51,1'inin normal uyku durumları vardır. Öğrencilerin %65,8'i günlük işlere vakit ayırabilirken %34,2'si günlük işlere zaman ayıramamaktadır. Öğrencilerin %47'si düzenli %53'ü düzensiz bir beslenme alışkanlığına sahiptirler. Öğrencilerin %21,6'ı kendi başarısını düşük düzeyde, %67,8'si kendi başarısını orta düzeyde, %10,7'si kendi başarısını yüksek düzeyde görmektedir. Öğrencilerin %9,3'ü haftalık 0 deneme, %44,5'i haftalık 1 deneme, %36,3'ü haftalık 2 deneme, %8,2'si haftalık 3 deneme, %0,3'ü haftalık 4 deneme, %0,3'ü haftalık 5 deneme, %1,1'i haftalık 6 deneme çözmektedir. Öğrencilerin %8,5'i deneme sınavına girmiyorken %0,8'i 0-100 puan arasında, %6,3'ü 100-200 puan arasında, %50,3'ü 200-300 puan arasında, %28,7'si 300-400 puan arasında ve %5,5'i 400-500 arasında puan almıştır. Öğrencilerin %21,3'ü psikolojik danışmandan yardım alırken %78,7'si psikolojik danışmandan yardım almamaktadır.

Sınav kaygısının alt boyutları ile toplam puanları arasındaki korelasyon sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınav kaygısı puanlarına ilişkin pearson korelasyon analizi değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	1.	2.	3.	4.
1.Biyolojik	14.57	4.31	.75	1.05	---			
2.Psikolojik	19.48	4.91	-.63	-.01	.73**	---		
3.Sosyal	19.42	5.0	-.84	.05	.64**	.77**	---	
4.Sınav Kaygısı Toplam	53.47	12.80	-.45	.30	.87**	.93**	.90**	---

Zorlanıyorum (2)	144	51,944	11,679	G. İçi	56874,024	362	157,111			
Çoğu Zaman Zorlanıyorum (3)	118	54,762	11,852	Toplam	59833,169	365		6,278	0,001	3-1; 4-1, 4-2
Her Zaman Zorlanıyorum (4)	80	56,737	14,612							
Toplam	366	53,469	12,803							

Tablo 4 incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri puanları açısından düzenli ders çalışma programı uygulayabilme durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($F_{(3-362)}=6,278$; $p<.001$). Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için yapılan Levene testi (Levene istatistiği= 2.32, $p=.07$) varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için kullanılan Tukey HSD testine göre düzenli ders çalışma programı uygulamakta her zaman zorlanan öğrencilerin ($\bar{X}=56,737$, $Ss=14,612$) hiç zorlanmayan öğrencilerden ($\bar{X}=45,375$, $Ss=13,292$) ve bazen zorlanan öğrencilerden ($\bar{X}=51,944$, $Ss=11,679$) daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Düzenli çalışma programı uygulamakta çoğu zaman zorlanan öğrencilere göre ise gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca çalışma programı uygulamakta çoğu zaman zorlanan öğrencilerin ($\bar{X}=54,762$, $Ss=11,852$) sınav kaygısı düzeyleri düzenli ders çalışma programı uygulamakta her zaman zorlanan öğrencilere ($\bar{X}=56,737$, $Ss=14,612$) göre daha yüksek bulunmuştur. Düzenli çalışma programı uygulamakta hiç zorlanmayan ile bazen zorlanan ve bazen zorlanan ile çoğu zaman zorlanan öğrenciler arasında sınav kaygısı düzeyleri açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Günlük uyku uyuma durumuna göre sınav kaygısı düzeyleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınav kaygısı ölçeğinin günlük uyku durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Günlük Uyku Durumu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlılık
Uykuya Dalmakta Zorluk (1)	50	57,82	15,232	G. Arası	5298,762	3	1766,254			
Kesintili (2)	38	55,605	13,716	G. İçi	54534,407	362	150,648			
Uyanmakta Zorluk (3)	91	57,736	11,841	Toplam	59833,169	365		11,724	0,001	1-4; 2-4; 3-4
Normal (4)	187	49,796	11,26							
Toplam	366	53,469	12,803							

Tablo 5 incelendiğinde, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri günlük uyku durumlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($F_{(3-362)}=11,724$; $p<.001$). Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için yapılan Levene testi (Levene istatistiği= 2.31, $p=.08$), varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için kullanılan Tukey HSD testine göre; uykuya dalmakta zorlandığını bildiren öğrencilerin ($\bar{X}=57,82$, $Ss=15,232$), kesintili uyuduğunu bildiren öğrencilerin ($\bar{X}=55,605$, $Ss=13,716$) ve uyanmakta zorlandığını bildiren öğrencilerin ($\bar{X}=57,736$, $Ss=11,841$) kaygı düzeyleri uyku düzenini normal bildiren öğrencilere göre ($\bar{X}=49,796$, $Ss=11,26$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Diğer gruplar arasında ise sınav kaygısı düzeyi açısından aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Kendi başarılarını algılama durumuna göre sınav kaygısı düzeyleri açısından gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınav kaygısı ölçeğinin kendi başarılarını algılama durumuna göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Başarınızı Nasıl Görüyorsunuz	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlılık
-------------------------------	---	-----------	----	-------------------	----	----	----	---	---	------------

Düşük (1)	79	59,493	14,404	G. Arası	5749,814	2	2874,907			
Orta (2)	248	52,883	11,694	G. İçi	54083,356	363	148,990	19,296	0,001	1-2, 1-3; 2-3
Yüksek (3)	39	45	10,412	Toplam	59833,169	365				
Toplam	366	53,469	12,803							

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri kendi başarılarını algılama durumları açısından gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($F_{(2-363)}=19,30$; $p<.001$). Varyansların homojenliği varsayımını test etmek için yapılan Levene testi (Levene istatistiği= 3.24, $p=.06$) varyansların homojenliğinin sağlandığını göstermektedir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklı olduğunu tespit etmek için kullanılan Tukey HSD testine göre; kendi başarılarını düşük görenlerin ($\bar{X}=59,493$, $Ss=14,404$) sınav kaygısı düzeyleri kendi başarılarını orta düzeyde görenlerden ($\bar{X}=52,883$, $Ss=11,69$) ve kendi başarılarını yüksek gören öğrencilerden ($\bar{X}=45$, $Ss=10,412$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kendi başarılarını orta düzeyde gören öğrencilerin ($\bar{X}=52,883$, $Ss=11,694$) sınav kaygısı düzeyleri, kendi başarılarını yüksek gören öğrencilere ($\bar{X}=45$, $Ss=10,412$) göre daha yüksek çıkmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, lise son sınıfta okuyan ergenlerin sınav kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların sınav kaygısı puanlarına çeşitli değişkenler açısından bakıldığında; cinsiyet, kendine ait oda, günlük işlere zaman ayırma, beslenme, psikolojik danışmandan yardım alma, düzenli çalışma programı uygulayabilme, günlük uyku durumları ve kendi başarılarını algılama değişkenleri açısından anlamlı farklılık varken özel ders alma değişkeninde anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın sonuçlarına göre, kız lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri erkek lise son sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Çalışmanın bu sonucunu destekleyen bir çalışmada Softa ve diğ. (2015), lise son sınıfta okuyan öğrencilerin sınav kaygısını ve onu etkileyen faktörleri inceledikleri araştırmalarında kızların erkeklerden daha kaygılı olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca alanyazında yer alan bazı çalışmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Acar, 2018; Arslan ve Aksekioglu, 2017; Cassidy ve Johnson, 2002; Demirci ve Bütün Ayhan, 2016; Dursun, 2022; Güler ve Çakır, 2013; Karakoç, 2023; Kısa, 1996; Núñez-Peña ve diğ., 2016; Yıldız, 2007; Yıldız, 2019; Zeidner ve Safir, 1989). Trifoni ve Shahini (2021) yaptıkları çalışmalarında, sınav kaygısını kızlar lehine yüksek bulmuştur. Kız öğrenciler sınava daha fazla hazırlansalar da kendilerini daha endişeli ve kaygılı hissettiklerini ifade etmektedirler. Pagaria'nın (2020) çalışmasında, kız öğrencilerin sınav kaygısı puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu durumun eğitimciler tarafından kızların erkeklere oranla daha yüksek bir akademik performans göstermeleri için daha fazla baskı altında tutulmaları ile cinsiyete ilişkin atfedilen rollerle ilişkili olduğu savunulmuştur. Ayrıca erkeklerin cinsiyet açısından erkekliklerini baltalayacağı ya da zayıf görünmemek için kaygı düzeylerini olduğundan düşük göstermiş olabileceğini belirtmektedir. Hanımoğlu (2010), kadınların toplumsal kimliklerini kazanmada mesleklerinin ve ekonomik bağımsızlıklarının önemli olduğunu, kadının meslek sahibi olması için üniversiteye giriş sınavında istediği sonucu alması gerektiğini ve bu durumun kaygı düzeylerinin yüksek olmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, kadınların üniversiteyi kazanamadıklarında ekonomik ve sosyal bağımsızlıklarını tam sağlayamayacakları düşüncesinin de sınav kaygısı düzeylerini etkilediği düşünülmektedir (Erzen, 2013). Bazı ulusal çalışmalarda ise farklı bulgular elde edilmiştir. Baştürk'ün (2007) yaptığı araştırmada erkeklerin sınav kaygısı puanları kızlardan daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın sebebi olarak; geleneksel aile yapısı, iyi bir gelecek kurma ve erkeklerden beklenen iyi iş sahibi olma düşüncesinden kaynaklı olabileceği ifade edilmiştir. Erözkan'ın (2004) çalışmasında ise erkeklerin sınav kaygısının kuruntulu olma puanları, kızlardan daha yüksek çıkmıştır ve bunun sebebi olarak toplumun erkeklerden beklentilerinin yüksekliğinden kaynaklı kaygı yaşadıklarını ve başarısız olacağı düşüncesinin bu kaygıyı tetikleyebileceği ifade edilmiştir. Bozkurt'un (2012) çalışmasında ise cinsiyet açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, kendisine ait odası olmayan öğrenciler kendisine ait odası olan öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadırlar. Ulusal alanyazın incelendiğinde, mevcut çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Buna göre kendine ait odası bulunan öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri odası olmayan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur (Acar, 2018; Aydın ve Keskin, 2017; Dursun, 2022; Korhan ve diğ., 2021). Ulusal alanyazında araştırmadan elde edilen sonuca karşıt bulgular olarak sınav kaygısı ile öğrencilerin kendisine ait odası olma durumları arasında anlamlı ilişki elde edilmeyen çalışmalar da yer almaktadır (Arslan ve Aksekioglu, 2017; Kurtaran ve diğ., 2021). Tekbaş (2009) yaptığı çalışmada, lise öğrencilerinin kendilerine ait odalarının olup olmamasının kaygı düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu,

çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Fakat aynı araştırma kapsamında ilköğretim öğrencilerinde kendine ait odası olmayan öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna sebep olarak da kendine ait odası olmayan öğrencilerin kendilerini rahat hissedemedikleri ve düzenli bir çalışma ortamı kuramadıkları ifade edilmiştir. Mevcut çalışmanın sonucuna göre kendisine ait odası olmayan öğrenciler, kalabalık aile ortamında ya da kısıtlı olan ev koşullarında çalışmak zorunda kaldıklarından ve sınava yeterince hazırlanmadıklarından dolayı sınavda başarısız olacaklarını düşündükleri için kaygı düzeyleri artıyor olabilir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, lise son öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinde özel ders alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca, alanyazında yer alan bazı çalışmalar bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (Arslan ve Aksekioglu, 2017; Başpınar Erten, 2020; Ekşi, 1998; Erzen ve Odacı, 2014; Kutlu, 2001; Tekbaş, 2009). Günümüzde özel ders almanın ulaşılabilirliği ve öğrenciler için sunulan imkanların artmasından dolayı özel ders alma durumunun sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Ayrıca özel ders almak sınavlara hazırlanma sürecinin dışsal bir parçası olmakla beraber kaygı gibi bireyde içsel olarak gelişen bir duygusal durum üzerinde etkide bulunmayabilir. Alanyazında yer alan araştırmalarda, sınav kaygısı ile öğrencilerin özel ders alma durumları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur (Ekici, 2005; Yolcu, 2015). Kurtaran ve diğ. (2021) yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı düzeyi yüksek olan lise öğrencilerinin özel ders aldıklarını görmüşlerdir. Buna ilişkin olarak öğrencilerde oluşabilecek yüksek sınav beklentisinin öğrencilerde kaygıya sebep olduğu çıkarımını yapmışlardır.

Bu çalışmadan elde edilen başka bir bulguya göre, düzensiz beslendiğini ifade eden öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin düzenli beslendiğini ifade eden öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Kaygı, depresyon, stres ve kızgınlık gibi olumsuz duygular beslenme alışkanlıklarını etkilemektedir (Macht, 2008). Artan kaygı düzeyinin öğrencilerde yarattığı fiziksel sonuçlarının mide ve sindirim sistemlerini olumsuz etkilediği ve bunun da yeme içme düzeninde bozulmalara yol açtığı düşünülmektedir. Macht ve diğ. (2005) yaptıkları bir çalışmada, sınava hazırlanan öğrencilerin sınav yaklaştıkça daha fazla stres yaptıklarını ve bu yüzden daha çok yemek yeme eğilimlerinin olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın bulgusunu destekleyen bir çalışma olan Gokcen ve Seylam Kusumler (2021)'in çalışmasında, sınav kaygısı ile duygusal yeme arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Başka bir çalışmada ise Bayındır Gümüş ve diğ. (2018), üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde kaygı düzeyleri ile beslenme alışkanlıkları arasında ilişki bulamamışlardır. Ancak öğün sıklığı arttıkça durumluk kaygı puanının düştüğünü tespit etmişlerdir. Bu yüzden öğrencilerin öğün atlamamaları ve sağlıklı yiyeceklerle beslenmeleri önerilmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, psikolojik danışmandan yardım alan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri psikolojik danışmandan yardım almayan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yardım almak için psikolojik danışmanlara başvurma motivasyonlarının daha yüksek olması ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca, okul ortamında psikolojik danışmanlar ve öğretmenler tarafından sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin gözlemlenmesi ya da belirlenmesi ile birlikte okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerine daha fazla yönlendirilmeleri ile ilişkili olabilir. Bu durumu bir nevi hasta-doktor ilişkisi gibi düşünebiliriz. Yapılan araştırmalarda, sınav kaygısına sahip öğrenciler ile yapılan bireysel psikolojik danışma süreçleri (Akkaya ve Demirtaş Zorbaz, 2023; Işıkkay, 2019) ve grupla danışma süreçleri sonunda (Kaya ve Bedir, 2019) öğrencilerin sınav kaygılarının azaldığı görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığında, psikolojik danışmanların, öğrencilerle daha sık görüşmeler gerçekleştirilmesi ve daha aktif çalışması öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde etkili olacaktır (Çakıcı, 2021).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, günlük işlerine zaman ayıramayan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri günlük işlerine vakit ayıran öğrencilerden daha yüksektir. Sınav kaygısı düşük olan öğrencilerin zamanlarını daha iyi planlamaları ve kaygı düzeyi daha yüksek olan öğrencilere göre daha iyi organize olmaları ve günlük işlerini daha rahat yapmaları beklenir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin yaşadıkları yüksek kaygıyı yok etmeye çalışmaları ve endişe dolu düşünceleri yani içsel süreçleri ile daha fazla meşgul olduklarından günlük işlerine zaman ayıramıyor olabilirler. Lise son sınıf öğrencilerinin düzenli ders çalışma programı uygulayabilme durumlarına göre ise düzenli çalışma programı uygulamakta çoğu zaman zorlanan öğrencilerin hiç zorlanmayan öğrencilerden; düzenli çalışma programı uygulamakta her zaman zorlanan öğrencilerin hiç zorlanmayan öğrencilerden ve bazen zorlanan öğrencilerden daha yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Numan ve Hasan (2017) Pakistan'da lisans öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, düzenli çalışma programı uygulayan öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Tsegay ve diğ. (2019) tıp öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile düzenli çalışma planı uygulamak arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Düzenli çalışma planı uyguladıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Bu sonuç ile araştırma sonucumuz paralellik göstermektedir. Yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrenciler kaygıya ilişkin duygularını etkili düzenleyemedikleri için düzenli bir çalışma programı uygulayamıyor olabilirler.

Lise son sınıf öğrencilerinin günlük uyku durumlarına göre uykuya dalmakta zorlandığını bildiren öğrencilerin, kesintili uyuduğunu bildiren öğrencilerin ve uyanmakta zorlandığını bildiren öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri uyku düzenini normal bildiren öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin fizyolojik olarak da aşırı uyarılmaları, endişeli bir bilişsel yapıya sahip olmaları ve kaygı belirtileri ile baş edememeleri nedeniyle uykuya dalmakta zorluk yaşadıkları düşünülmektedir. Alanyazında mevcut çalışmanın bulgularını destekler nitelikte bazı çalışmalar bulunmaktadır. Köse ve diğ. (2018) yaptıkları çalışmada, sınav kaygısı puanları arttıkça uyku kalitesinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Moalla ve diğ. (2016) tıp fakültesi öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınav dönemi kaygı yaşadıklarını ve bu yüzden uyku kalitelerinin olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler. Ayrıca, Lazaratou ve diğ. (2013) Yunanistan'da yaptıkları çalışmada, uyku süresi ile kaygı puanları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Lise son sınıf öğrencilerinin kendi başarılarını algılama durumlarına göre, kendi başarılarını düşük algılayanların sınav kaygısı düzeyi kendi başarılarını orta ve yüksek algılayanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kendi başarılarını orta algılayanların da sınav kaygısı düzeyi kendi başarılarını yüksek algılayanlardan daha yüksek çıkmıştır. Sınav kaygısı düşük düzeyde olan öğrencilerin, sınavlarda rahat oldukları ve daha iyi sonuçlar aldıkları için öz yeterlik ve iyimserlik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ve bunun sonucunda kendilerini daha başarılı algıladıkları düşünülmektedir. Sınav kaygısı yüksek öğrenciler ise kendi potansiyellerine çok fazla güvenmiyor ve şüphe içinde olabilirler. Bu nedenle kendi başarılarını algılama durumları daha düşük düzeyde kalıyor olabilir. Nitekim, Stoeber'in (2004) çalışmasında sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerin daha fazla endişeli oldukları ve öz güven eksikliği yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Khalaila (2015) yaptığı çalışmada, akademik açıdan kendini yeterli hisseden öğrencilerin daha iyi içsel motivasyona sahip oldukları için sınavlarda daha az kaygılı hissettiklerini ve daha başarılı olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, Steinmayr ve diğ. (2016) yaptıkları çalışmada, yüksek düzeyde kaygının daha düşük başarı puanıyla ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Araştırmanın sonucunda, lise son sınıf öğrencilerinin; cinsiyet, kendine ait odalarının olması, günlük işlere vakit ayırma durumları, beslenme düzenleri, psikolojik danışmandan yardım alma durumları, düzenli çalışma programı uygulamaları, uyku durumları ve kendi başarılarını algılama durumlarının sınav kaygısı düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşılmışken özel ders almanın sınav kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, araştırmacılara ve alanda çalışanlara şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sınava hazırlanacak öğrencilere özel çalışma alanları sağlanabilir.
2. Sınava hazırlanan öğrencilerine yönelik diyet ve düzenli beslenme programları yapılabilir.
3. Sınava hazırlanan öğrencilere zamanı etkili kullanma yollarıyla ilgili bilgilendirme ve zaman çizelgesi hazırlanması konusunda rehberlik çalışmaları yapılabilir.
4. Öğrencilere uykunun önemi, düzeni ve kaliteli uykuyla ilgili bilgilendirme çalışması ve uyku hijyeni eğitimleri yapılabilir.
5. Sınava hazırlanan öğrencilerin başarı algılarını iyileştirmek amacıyla ödül ve pekiştiriciler kullanılabilir.
6. Okullarda yoğun sınav kaygısı yaşayan öğrenciler tespit edilip bu öğrencilere yönelik olarak Bilişsel ve Davranışçı Terapi temelli bireyle psikolojik danışma veya grupta psikolojik danışma hizmeti verilebilir.
7. Öğrencilerin sınav kaygısı durumları hakkında öğrenci, aile ve okul işbirliği sağlanabilir.
8. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar okul psikolojik danışmanları tarafından okul rehberlik hizmetlerinde kullanılabilir.
9. Çalışma Mersin iliyle sınırlı olduğu için farklı illerde daha geniş bir örneklem ile yapılabilir.

References

- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi] İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Adana, F., & Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
- Akkaya, M., & Demirtaş Zorbaz, S. (2023). Sınav kaygısına sahip bir ergenle çalışma: kısa süreli bilişsel davranışçı müdahale. *Humanistic Perspective*, 5(3), 1148-1165. <https://doi.org/10.47793/hp.1291925>

- Albano, A. M., Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (2003). Childhood anxiety disorders. E. J. Mash ve R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (s. 279-329). Guilford Press.
- Arslan, Ü., & Aksekioglu, B. (2017). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4884-4897. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5006>
- Aslan, S. (2005). *Ergenlerde anne-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Aydın, A., & Keskin, İ. (2017). 8. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Nobel Yayınları.
- Bagana, E., Raciuc, A., & Lupu, L. (2011). Self-esteem, optimism and exams' anxiety among high schoolstudents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (30), 1331-1338. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.258>
- Baltaş, A. (1995). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi Kitabevi.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. Guilford Press.
- Başarı, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Başpınar Erten, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Bayındır Gümüş, A., Yardımcı, H., & Keser, A. (2018). Sınava hazırlanan öğrencilerin beslenme durumlarının kaygı puanlarına göre değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 22-28.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M., (1988). Comorbidity of test anxiety and other anxiety disorders in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 16(3), 275-287. <https://doi.org/10.1007/BF00913800>
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological Reports*, 93(3), 1049-1055. doi:10.2466/pr0.2003.93.3f.1049
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canan, T. (2020). *Çocuk ve ergenler için sınav kaygısı ölçeği'nin biyopsikososyal modelle geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test Anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094.
- Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive therapy of anxiety disorders: Science and practice*. Guilford Press.
- Cloninger, R. C. (1988). Anxiety and theories of emotions. R. Noyes Jr., M. Roth, G.D. Burrows (Eds.), *Handbook of anxiety, Vol 2: Classification, etiological factors and associated disturbances* (s. 1-21). Elsevier Science Publishers.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. Remzi Kitabevi.
- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1), 16-20. doi.org/10.1037/0022-0663.72.1.16
- Çakıcı, A. (2021). Sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik ertelemeleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 855-875. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.855584>

- Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Demirci, D., & Bütün Ayhan, A. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerde sınav kaygısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 3(44), 431-441.
- Dinçel, E. (2006). *Ergenlik dönemi gelişimsel ödevler ve psikolojik problemler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Dursun, M. (2022). Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ilişki faktörlerin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (öss) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 82-90.
- Ekşi, P. (1998). *Sınav kaygısının üniversite adayı ergenlerde incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar*, 12, 13-38.
- Erzen, E. (2013). *Üniversite sınavlarına hazırlanan ergenlerin bağlanma stilleri ve öz yeterlikleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Erzen, E., & Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik, aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 2(11), 401-419. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2849
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. McGraw- Hill Higher Education.
- Freud, S. (1936). Inhibitions, symptoms and anxiety. *The Psychoanalytic Quarterly* 5(1), 1-28. <https://doi.org/10.1080/21674086.1936.11925270>
- Ganz, B. C., & Ganz, M. N. (1988). Overcoming the Problem of Learned Helplessness. *College Teaching*, 36(2), 82-84. doi:10.1080/87567555.1988.10532408
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gokcen, M., & Seylam Kusumler, A. (2021). Determining the relationship between test anxiety and nutrition in high school 3rd and 4th grade: A case of Anatolian high school. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences*, 6(2), 205-216. doi: 10.5336/healthsci.2020-76026
- Işıkkay, M. S. (2019). *Aile danışmanlığında bilişsel davranışçı psikoterapi uygulamalarının ergenlerin sınav kaygısı ve iyi oluş düzeylerine etkisine yönelik deneysel bir çalışma* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- İşgör, İ. Y. (2016). Metacognitive skills, academic success and exam anxiety as the predictors of psychological well-being. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 35-42.
- Kaçan Softa, H., Ulaş Karaahmetoğlu, G., & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *K.Ü Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 409-130. doi: 10.9779/pauefd.521230
- Karakoç, B. (2023). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile olumsuz değerlendirilme korkusu ve sosyal onay ihtiyacı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kaya, Z., & Bedir, G. (2019). *Grupla psikolojik danışma programının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisinin incelenmesi* [Bildiri sunumu]. 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Antalya.
- Kaya, Z., & Karaca, R. (2018). Ergenlerde atılganlık ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1490-1516.

- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- 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
- Kısa, S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Korhan, M. M., Engin, E., & Güloğlu, B. (2021). *Test anxiety of youth to take the university entrance exam throughout Covid-19 outbreak: Cognitive flexibility and self-regulation. E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 212-231. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1009653>
- Köse, S., Kurucu Yılmaz, Ş., & Göktaş, S. (2008). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111. doi: 10.14744/phd.2018.05025
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S., & Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14(1), 7-16.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-23.
- Lazaratou, H., Anagnostopoulos, D. C., Vlassopoulos, M., Charbilas, D., Rotsika, V., Tsakanikos, E., Tzavara, C., & Dikeos, D. (2013). Predictors and characteristics of anxiety among adolescent students: a Greek sample. *Psichiatriki*, 24(1), 27-36.
- Liebert, R. M., & Morris W. L. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, (20), 975-978. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Macht, M. (2008). How emotions affect eating: A five-way model. *Appetite*, 50(1), 1–11. doi:10.1016/j.appet.2007.07.002
- Macht, M., Haupt, C., & Ellgring, H. (2005). The perceived function of eating is changed during examination stress: a field study. *Eating Behaviors*, 6(2), 109–112. doi:10.1016/j.eatbeh.2004.09.001
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, (21), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867.
- Moalla, M., Maalej, M., Nada, C., Sellami, R., Ben Thabet, J., Zouari, L., & Maalej, M. (2016). Sleep disorders, depression and anxiety among medicine university students in Sfax. *European Psychiatry*, (33), 268–269. doi:10.1016/j.eurpsy.2016.01.704
- Mulvenon S. W., Stegman C. E., & Ritter, G. (2005). Test anxiety: A multifaceted study on the perceptions of teachers, principals, counselors, students and parents. *International Journal of Testing*, (5), 37–61. doi:10.1207/s15327574ijt0501_4
- Nalbantoğlu Yılmaz, F., & Çetin Gündüz, H. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022. doi: 10.17860/mersinefd.282397
- Nalbantoğlu Yılmaz, F., & Çetin Gündüz, H. (2018). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1585-1602. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471164
- Numan, A., & Hasan, S. S. (2017). Effect of study habits on test anxiety and academic achievement of undergraduate students. *Journal of Research and Reflections in Education*, 11(1), 1-14.
- Núñez-Peña, M. I., Suárez-Pellicioni, M., & Bono, R. (2016). Gender differences in test anxiety and their impact on higher education students' academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (228), 154–160. doi:10.1016/j.sbspro.2016.07.023
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2022). *2022 YKS sayısal verileri*. www.osym.gov.tr (09.10.2022)
- Pagaria, N. (2020). Exam anxiety in college students. *The International Journal of Indian Psychology*, 8(3), 136-140. doi:10.25215/0803.018
- Reardon, L. E., Leen-Feldner, E. W., & Hayward, C. (2009). A critical review of the empirical literature on the relation between anxiety and puberty. *Clinical Psychology Review*, 29(1), 1–23. doi:10.1016/j.cpr.2008.09.005

- Salecl, R. (2004). *On anxiety*. Routledge.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.929>
- Sertelin Mercan, Ç., & Yavuzer, H. (2017). Bilişsel-davranışçı yaklaşımla bütünleştirilmiş sosyal beceri eğitiminin ergenlerin sosyal kaygı düzeyine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1187-1202. doi: 10.17755/esosder.291364
- Smith, C.A., & Lazarus, R.S. (1990). Emotion and adaption. L. A. Pervin, (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (s. 609-637). Guilford Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Current trends in theory and research on anxiety. C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety as an emotional state*, (s. 28-49). Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1972). Current trends in theory and research on anxiety. C. D. Spielberger (Eds.), *Current trends in theory ad research on anxiety*, (s. 3-19). Academic Press.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Front. Psychol*,6(1994), 1-13. doi:10.3389/fpsyg.2015.01994
- Stoeber, J. (2004) Dimensions of test anxiety: Relations to ways of coping with pre-exam anxiety and uncertainty. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17(3), 213-226. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292615>
- Susman, E. J., & Rogol, A. (2004). Puberty and psychological development. In R. M. Lerner ve L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (s. 15–44). John Wiley & Sons Inc.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tagay, Ö., Önen, Ö., & Canpolat, İ. (2018). Ergenlerin sosyal kaygı düzeyleri ile güvengenlik ve öz saygıları arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 261-269. doi: 10.32709/akusosbil.398991
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçe’de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Tsegay, L., Shumet, S., Damene, W., Gebreegziabhier, G., & Ayano, G. (2019). Prevalence and determinants of test anxiety among medical students in Addis Ababa Ethiopia. *BMC Medical Education*, 19(423), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1859-5>
- Turan Kurtaran, A., Ünsal, Ü., & Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyo demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi Ve İdari İncelemeler Dergisi*, (33), 213-230. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.989731>
- Yaman, N. (2020). *Farklı lise türünde olan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının uyku kaliteleri ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun yordayıcısı olarak sınav kaygısı, gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 241-250.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, H.Y. (2007). *Sınav kaygısı anne baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldız, H. İ. (2019). Erken dönem uyumsuz şemaların sınav kaygısını yordayıcılığının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çağ Üniversitesi.
- Webster’s New Pocket Dictionary. (2000). Wiley Publishing Inc.

Zeidner, M., & Safir, M. P. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(2), 175–185.
doi:10.1080/00221325.1989.9914589

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