

Merkezi Sınavlardan Etkilenen, Öğrencilerin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Anxiety Levels of Students Affected by Central Exams

Kıvanç Cerrahoğlu¹, Cebirail Öztürk²

¹ Mardin Artuklu Üniversitesi, kivanc.cerrahoglu@outlook.com, (<https://orcid.org/0009-0002-5017-7528>)

² Dr., Mardin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, cebrailozturk81@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-1751-648X>)

Geliş Tarihi: 01.06.2024

Kabul Tarihi: 25.09.2025

ÖZ

Geniş katılımlı merkezi sınavlar, genellikle yüksek rekabet, büyük önem ve geleceğe yönelik belirleyici bir rol oynadığı için öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, liselerde okuyan, mezun durumunda ve üniversitede olan geniş ölçekli merkezi sınavlara giren öğrencilerin bazı değişkenlere göre sınav kaygı düzeylerini incelenmeyi amaçlamıştır. Araştırma, betimsel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Çalışma, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak lise son sınıf, lise mezun, üniversite okuyan ve mezun olan, merkezi sınavlarından etkilenen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği aracılığıyla toplanmış olup verilerin analizi için Tek Faktörlü Varyans Analizi ve t-Testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin merkezi sınavlarda bilişsel, fizyolojik, aile ve çevre kaynaklı kaygılar yaşadıkları ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş ve eğitim durumuna göre kaygı düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır..

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, sınav kaygısı, merkezi sınavlar.

ABSTRACT

This study investigates test anxiety levels among students preparing for large-scale centralized examinations, which are characterized by high competitiveness, significant stakes, and future-determining consequences, making them a considerable source of stress and anxiety. Conducted within a descriptive survey framework, the research employs purposive sampling to examine high school seniors, high school graduates, current university students, and university graduates affected by these critical exams. Data collected through the Ayda Test Anxiety Scale were analyzed using one-way ANOVA and t-tests, revealing that students experience cognitive, physiological, and family/environment-related anxiety, with significant variations based on gender, age, and educational status: female participants exhibited higher anxiety than males; younger examinees reported greater anxiety than older groups; and high school students/graduates demonstrated elevated anxiety levels compared to university students, particularly regarding family and environmental stressors. These findings align with existing literature and emphasize the need for targeted interventions addressing demographic-specific anxiety patterns in high-stakes testing contexts.

Keywords: Student, test anxiety, central exams.

GİRİŞ

Kaygı, insanın yaratılışından beri hayatında var olan ve belki de insanın en çok hissettiği duygulardan biridir. İnsanı hayatta tutma işlevi olan kaygının zaman içinde farklı formlara bürünerek insanın hayatta kalmaktan çok benlik bütünlüğünü korumaya yönelik bir değişim yaşadığı söylenebilir. Kaygı genel olarak kişinin kendini güvende hissetmediği, geleceğe karşı korku ve endişe duyduğu, karamsar veya kötümser hissettiği durumu ifade etmektedir (Freeman & Freeman, 2012). Kaygı, bireyin normal yaşamını etkileyen onu tedirgin eden bir duygudur. Kaygı bireyin davranışlarında bir uyumsuzluğa sebebiyet veren sıra dışı bir durumdur (Yörükoğlu, 2002).

İnsanlar gündelik yaşamında karşılaştığı olumsuzluklar nedeniyle zaman zaman kaygı duygusunu yaşamak zorunda kalır. Şüphesiz ki bunlardan birisi de sınav kaygısıdır. Spielberger, (1972) sınav kaygısını, gerçek yaşamda yapılan herhangi bir sınav veya performans değerlendirmesi esnasında meydana gelen, kişinin sahip olduğu bilgiyi performansa dökmesine izin vermeyen bilişsel, fizyolojik, davranışsal boyutları olan, kişide gerginlik yaşanmasına sebep olan ve hoşnutsuzlukluk yaratan bir duygu hali olarak tanımlamaktadır. Yaygın olarak öğretim programlarının uygulanmasındaki temel amaçlardan biri de öğrencilerin akademik başarısını istenilen noktalara taşımaktır (Demirel, 2015). Bu noktada sınav kaygısı, öğrencilerin hedeflerine ulaşmasında önemli engel olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda, özellikle üniversitelere yerleştirme sınavlarının öğrencilerde sınav kaygısına sebep olduğunu ortaya koymuştur (Ergene, 2003). Ayrıca Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcılık becerilerinde daha düşük performans gösterdiği (Sarıçam vd., 2014) ve kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav skorlarında düşüş gözlemlendiği ortaya konulmuştur (Robson vd., 2023). Türkiye’de ve diğer ülkelerde sınavlara verilen değer, aile-çevrenin sınavlarda öğrencilerden beklenti içinde olması ve baskı yapması, bireylerin sınavlarda başarısız olma korkusu, eleştiriye maruz kalma ve sınavların gelecekte meslek edinmede belirleyici bir role sahip olması gibi faktörler merkezi sınavlarda öğrencilerin kaygıya kapılmasına neden olmaktadır (Kumandaş & Kutlu, 2010; Wang vd., 2020). Dolayısıyla kaygı ve korku sebebiyle öğrenciler, gerçek performanslarını ortaya koyamayamaktadırlar (Kaçan Softa vd., 2015).

Sınav kaygısı, dünyadaki ülkelerin çoğunda ilkökul yıllarından itibaren görülen ve kişinin eğitim öğretim hayatında birtakım problemler yaşamasına neden olan ve halen güncelliğini koruyan önemli bir konudur (Erözkan, 2004; OECD, 2019). Ülkemizde son yıllarda artan nüfus ve eğitim seviyesi sınav maratonu ve süreci beraberinde getirmiştir. ÖSYM’nin düzenlediği sınavlar, genellikle yüksek rekabet, büyük önem ve geleceğe yönelik belirleyici bir rol oynadığı için öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturabilir. Bu durum, öğrencilerin sınav performansını ve genel zihinsel sağlıklarını etkileyebilir. Stres ve kaygı, odaklanmayı zorlaştırabilir, performansı düşürebilir ve sınav sonuçlarını olumsuz etkileyebilir. Kaygı, insanın hayatta kalması için var olması gereken bir duygu iken sınav kaygısının insan yaşamını olumsuz etkilemeye başlaması ise araştırmalara konu olmuştur (Baltaş, 2019). Sınav kaygısı her yaşta görülebilen bir durumdur. Çocukluk, ergenlik, gençlik ve yetişkinlik dönemlerindeki bireylerin hepsi sınavlara karşı kaygı yaşayabilirler. Bu kaygı, sınavlara yönelik beklentilerin, baskıların, rekabetin ve gelecek endişelerinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Baltaş, 2019). Sınav kaygısı, bireyin performansını etkileyebilir ve fiziksel, duygusal ve bilişsel belirtilere neden olabilir. Örneğin, stres, mide ağrısı, uyku sorunları, konsantrasyon güçlükleri gibi fiziksel belirtilerle birlikte, huzursuzluk, endişe ve düşük özsaygı gibi duygusal belirtiler de görülebilir (Erkan, 1991; Wang vd., 2020).

Çağımızda kaygı ile çok sık karıştırılan kavramlardan biri strestir. Özellikle duyguların ifade edildiği durumlarda kaygı yerine stresin daha sık ifade edildiği görülmektedir. Stresin algılanışı durumdan duruma ve kişiden kişiye değişmektedir. Bu da yaşanan stresin şiddetini belirleyen şeyin, kişinin stres faktörünü algılama şekliyle ilgili olduğu sonucuna varmamızı sağlar. Stres; ortada bir stres kaynağının var olup olmadığından bağımsız olarak kişinin onu

algılama şekliyle alakalı bir durumdur (Uçar, 2004). Cüceloğlu'na (2018) göre stres; İnsanın bazı çevresel ve bireysel sebeplerden dolayı dengesini bozan şartlar sonucunda ruhsal ve fizyolojik sınırlarının zorlanması ve aşılmasıdır.

Stresin sadece olumsuz değişikliklere neden olmadığını, olumlu değişiklikleri de barındırdığını bilmek gerekir (Eksi vd., 2020). Örneğin; deneme sınavında dereceye girmek için çalışmak, üniversite hazırlık sınavında başarılı olmak için belli miktarda stres yaşamak buna benzer eylemler neticesinde ortaya çıkan başarı durumları kişiye mutluluk veren pozitif değişimlerdir. Bazı araştırmacılar stresin aslında salt olumsuz bir duygu olmadığını, stresin bazı durumlarda güdüleyici olduğu, gelişim ve değişim için ön koşul olduğunu ancak stres durumlarına dikkat edilmesi gerektiğini söylemişlerdir (Aydın, 2004).

Gerek kaygının gerekse stresin hem güdüleyici hem de ket vurucu boyutlarının olduğu, her iki duygunun da öğrencilerin hayatında önemli bir dönüm noktası olan merkezi sınavlarda önemli bir etkiye sahip olduğu aşikardır. Her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı ÖSYM gibi merkezi sınavların öğrenciler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu ve algılanan kaygı düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi neticesinde ortaya çıkacak sonuç ve öneriler büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, gençlerin gelecek ile ilgili önemli bir kariyer adımı olan merkezi sınavların bireylerde oluşturduğu kaygı düzeylerini incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

- Sınava giren bireylerin kaygı düzeyleri nedir?
- Sınava giren bireylerin kaygı düzeyleri ve bu kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıkları var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli gerçekleştirilmiştir. Bu model, esasen geçmişteki ve günümüzdeki bir durumu var olduğu şekliyle betimleye çalışır. Betimsel tarama modelinde, araştırmacı durumu, olayı veya nesneyi kendi koşullarında manipüle etmeksizin açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Betimsel tarama modeli, "Ne kadar?" sorusuna yanıt verir böylece sınav kaygısının örneklemdeki yaygınlık düzeyini (örn: % kaç öğrenci yüksek kaygı yaşıyor?) objektif verilerle ortaya koymayı sağlar (Creswell & Creswell, 2021) ve değişkenler arasında ilişki kurmadan, kaygının demografik özelliklere göre dağılımını (frekans, yüzde, ortalama) sunar (Büyüköztürk, 2021). Ayrıca nicel verilerle genellenebilir sonuçlar üreterek standart ölçeklerle toplanan veriler, evren hakkında çıkarım yapmamızı kolaylaştırır (Christensen vd., 2020).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak lise son sınıf, liseden mezun olmuş ancak her hangi bir eğitim programına devam etmeyen, üniversitede okumakta olan ve her hangi bir üniversiteden mezun olmuş ancak eğitim programına devam etmeyen bireylerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bireylerin örnekleme dahil edilmesindeki ortak ölçüt ise tüm katılımcıların merkezi sınavlarından etkilenen bireyler olmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu, Mardin ilinde basit seçkisiz yöntemle belirlenen liselerde, Temel Yeterlilik Sınavı (TYT) ve Alan Yeterlilik Sınavına (AYT) öğrenci yetiştiren özel öğretim kurumları (Liseden mezun ve örgün eğitime devam eden öğrenciler) ve Mardin Artuklu Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan toplam 392 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 1*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kız	191	48.7
	Erkek	201	51.3
Eğitim Durumu	Lise son sınıf	185	47.2
	Lise Mezunu	55	14
	Üniversite	152	38.8
Yaş	16-20	227	57.9
	21-25	47	12
	26-30	41	10.5
	31-35	43	11
	36+	34	8.7

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin (f=201) %51.3’ü erkek ve (191) %48.7’si kadın öğrencidir. Katılımcılardan lise son sınıfta olanların oranı (f=185) %47.2’dir. Lise mezunu olan katılımcı oranı (f=55) %14’tür. Üniversite okuyan veya üniversiteden mezun olan katılımcı oranı (f=152) kişi ise %38.8’dir. Katılımcıların (f=227) %57.9’u 16-20 yaş aralığında, (f=47) %12’si 21-25 yaş aralığında, (f=41) %10.5’i 26-30 yaş aralığında, (f=43) 11’i 31-35 yaş aralığında ve (f=34) %8.7’si 36 yaş ve üstüdür.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Başol’ün (2017) hazırladığı Ayda Sınav Kaygı Ölçeği (ASKÖ) aracılığıyla toplanmıştır. ASKÖ, “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” (6 madde) ve “Aile ve çevre kaygısı” (9 madde) şeklinde iki boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipi ölçek olarak hazırlanan ölçeğin maddeleri “(1) Kesinlikle doğru değil”, “(2) Doğru değil”, “(3) Bazen doğru”, “(4) Doğru” ve “(5) Kesinlikle doğru” olarak puanlanmaktadır. Puanların yüksek olması öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Araştırmamızda araştırmada kullanılan veri toplama aracı ASKÖ “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” alt boyutu “Cronbach Alpha” değeri 0.793, “Aile ve çevre kaygısı” alt boyutu “Cronbach Alpha” değeri 0.859 ve test toplam puanına ait “Cronbach Alpha” değeri 0.905 olarak hesaplandığı bildirilmiştir (Başol, 2017). Çalışmada ASKÖ’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine göre madde yük değerleri 0.70 ile 1.19 arasındadır. Doğrulayıcı faktör analizinde ASKÖ’nün iki boyutlu olduğu ve uyum değerlerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum düzeyinde olduğu görülmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). $k(X^2/sd=3.06$, GFI=0.92, CFI=0.97, IFI=0.91, AGFI=0.89, RMSEA=0.070)

2.3. Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde kurum yöneticilerinden izinler alındıktan sonra okullar ziyaret edilmiş ve gönüllülük esasına göre öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçekler, katılımcı öğrencilere dağıtılmış, cevaplamaları için yeterli süre tanınmış ve tamamlanan ölçekler araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Analizlerin yapılabilmesi için yeterli katılımcı sayısına ulaşılmadığı için veri toplama işlemi ayrıca Google form üzerinden diğer katılımcılara ulaştırılmıştır.

Araştırmaya katılan 432 öğrencinin doldurduğu formlar dijital ortama aktarılmış ve istatistik programda kodlanmıştır. Eksik ve tutarsız doldurulmuş olan ölçekler veri setinden

ayıklanmıştır. Ayrıca uç değerlere sahip veriler için Mahalanobis değerlerine bakılmış değeri 0.001'in altında veriye rastlanılmamış olup toplam 392 katılımcının yanıtları ile analizler yapılmıştır. Verilerin analizi için SPSS istatistik programı kullanılmış olup anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Veri setinin çarpıklık (skewness) değerlerinin -0.106 ile -1.221, basıklık (kurtosis) değerlerinin ise 0.158 ile 1.439 arasında değiştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu ölçüt temel alındığında, araştırmadan elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada çarpıklık ve basıklık değerlerinin önerilen değer aralığında olması ve veri setimize ait saçılma diyagramının elips olması nedeniyle analizler için parametrik testler kullanılmıştır.

Değişkenlerin analizinde 'Tek Faktörlü Varyans Analizi' ile 'Bağımsız Örneklem t-Testi' yöntemlerinden yararlanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlendiğinde, bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla Post Hoc testlerinden LSD uygulanmıştır..

Parametrik testler sonucunda elde edilen anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla çalışmada Eta-kare (η^2) katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada Eta-kare (η^2) puanları 0 ile 0.05 arasında küçük etki, 0.06 ile 0.14 arasında orta etki ve 0.15 üstü Eta-kare (η^2) değerleri büyük etki büyüklüğü olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2021).

Araştırmada betimsel analiz yapılırken aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri esas alınmıştır. Katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlar ise 1.00–1.79 'çok düşük', 1.80–2.59 'düşük', 2.60–3.39 'orta', 3.40–4.19 'yüksek' ve 4.20–5.00 'çok yüksek' aralıklarına göre değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında ÖSYM sınavlarına giren/girecek olan bireylerin algılarının ortalaması, standart sapma değerleri ve Sınava giren bireylerin kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Sınava Giren Bireylerin Kaygı Düzeyi Nedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeyini ölçmek için yapılan analiz sonuçları aşağıda verilmiştir. (Tablo 2)

Tablo 2

Merkezi Sınavlara Giren Öğrenci Algılarına Ait Betimsel İstatistik Veriler

Boyut	Maddeler	$\bar{X}$	Ss
Bilişsel ve fizyolojik kaygı	1. madde: Sınav günü yaklaştıkça, heyecandan bildiklerimi karıştırma kaygısı yaşarım.	3.43	1.02
	2. madde: Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar.	3.08	1.14
	4. madde: Sınav zamanı yaklaştığında, yeterince çalışıp çalışmadığım, hazırlıklarımı doğru yapıp yapmadığım ve başarısız olma ihtimali üzerine kuruntularım çoğalır	3.51	1.09

	6.madde: Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar.	3.53	1.09
	8. madde: Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşıyorum.	2.93	1.19
	9. madde: Yoğun bir şekilde çalışmama rağmen sınav günü kendimi yeterince hazır hissetmem.	2.95	1.16
	11. madde: Sınav günü uykusuz, gergin ve yorgun bir şekilde sınava girmek, motivasyonumu olumsuz etkiler.	3.52	1.1
	12. madde: Sınav günü, başarısız olma kaygısı üzerimde yoğun bir baskı yaratır.	3.32	1.16
	14. madde: sınav tarihi yaklaştıkça zihnimi başka şeylere odaklayamadığım için kaygılarım giderek artar.	3.13	1.2
	Alt Boyut	3.27	0.82
	3. madde: Sınavda başarısız olursam çevremdekilerin tepkisinin ne olacağı gibi düşünceler zihinsel olarak yorucu olur..	3.32	1.3
	5. madde: Sınavım kötü geçerse ailemin sitem, kızma, kıyaslama, suçlama veya ayıplama gibi tepkiler vereceği endişesini taşıyorum.	3.03	1.32
	7. madde: Kötü bir sınav sonucu, yakın çevrem gözünde değerimi kaybedeceğim kaygısını beraberinde getirir ve beni yorar.	2.75	1.37
Aile ve çevre kaygısı	10. madde: Başarısızlık halinde ailemin üzülmesi, başkalarının hayatlarına yön verirken benim geri kalmam gibi olasılıkları düşünmek beni zihinsel olarak yorar.	3.33	1.21
	13. madde: Sınavda başarılı olamazsam, çevrem vereceği tepkileri hayal etmek bile istemem.	3.04	1.33
	15. madde: Sınavdaki başarı veya başarısızlığım, ailem ve arkadaşlarım için büyük önem taşır.	3.70	1.17
	Alt Boyut	3.20	0.74
	Ölçek Geneli	3.24	0.71

Tablo 2'ye göre “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” alt boyutu 1, 2, 4, 6, 8, 9, 11, 12 ve 14 numaralı maddelerden; “Aile ve çevre kaynaklı kaygı” alt boyutu ise 3, 5, 7, 10, 13 ve 15 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Sınav kaygı ölçeğinden elde edilen bulgulara göre katılımcı görüşlerinin ortalaması 3.23 (Orta düzey kaygı) düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” alt boyutunda kaygı düzeyi 3.27 iken “Aile ve çevre kaygısı” alt boyutunda kaygı düzeyi 3.20’dir.

Katılımcılar, “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” alt boyutunda 6. Maddede yer alan “Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim soruların... endişelerim artar” ifadesine en fazla “Doğru” ($\bar{x}$ =3.53) yanıtını verirken , en az 8. Maddede yer alan “Sınav esnasında fizyolojik sorunlar yaşıyorum” ifadesine “Ara sıra doğru” ($\bar{x}$ =2.93) derecesinde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılar en yüksek kaygı puanını “Aile ve çevre kaygısı” alt boyutundan alırken, 2. Sırada puanı ise “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” alt boyutundan almışlardır. Katılımcılar “Aile ve Çevre kaygısı” alt boyutunda 15. Maddede yer alan “Sınavdaki başarı veya başarısızlığım, ailem ve arkadaşlarım için büyük önem taşır.” ifadesine en çok “Her zaman doğru” ($\bar{x}$ =3.71) yanıtını verirken en düşük katılım düzeyini ise 7. Maddede yer alan “Sınavda kötü sonuç

alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar” Ara sıra doğru” ($\bar{x}=2.76$) derecesinde görüş belirtmişlerdir.

3.2. Demografik Değişkenlere Göre Sınava Giren Bireylerin Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığı belirlemek için t-Testi yapılmıştır. Bu bulgular aşağıda verilmiştir (Tablo 3)

Tablo 3

Katılımcıların Kaygı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Analizi

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	t	p	η^2
Bilişsel ve fizyolojik kaygı	Kadın	191	3.53	0.74	390	6.502	0.00*	0.3
	Erkek	201	3.02	0.81				
Aile ve çevre kaygısı	Kadın	191	3.34	0.77	390	3.829	0.00*	0.3
	Erkek	201	3.06	0.69				
Genel kaygı	Kadın	191	3.46	0.68	390	6.107	0.00*	0.3
	Erkek	201	3.03	0.68				

* $p < 0.05$

Tablo 3’e göre katılımcıların kaygı düzeyleri arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($t_{(390)} = 6.107$; $p < .05$). Buna göre, kadın katılımcıların kaygı düzeyleri ($\bar{x}=3.46$), erkek katılımcıların kaygı düzeyinden ($\bar{x}= 3.03$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Bilişsel ve fizyolojik kaygı alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır ($t_{(390)} = 6.502$; $p < .05$). Buna göre, kadın katılımcıların kaygı düzeyleri ($\bar{x}= 3.53$), erkek katılımcıların algılarından ($\bar{x}=3.02$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Aynı zamanda, Aile ve çevre kaygısı alt boyutunda da cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık saptanmıştır ($t_{(390)}=3.829$; $p < .05$). Kadın katılımcıların kaygı düzeyleri ($\bar{x}=3.34$), erkek katılımcıların algılarından ($\bar{x}=3.06$) anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Etki büyüklüğü (η^2) dikkate alındığında katılımcıların “Bilişsel ve fizyolojik kaygı” ve “Aile ve çevre kaygısı” boyutunda gözlenen varyansın %30 oranında cinsiyete bağlı olduğu görülmektedir. Böylece cinsiyet değişkenin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Yaş değişkenine göre katılımcıların kaygı düzeylerindeki anlamlı farklılıkları incelemek için ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4*Katılımcıların Kaygı Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Analizi*

Değişkenler	Gruplar	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (LDS)	η^2
Bilişsel ve fizyolojik kaygı	a: 16-20	3.10	Gruplar arası	1.87	4	0.468	0.69	0.59	-	
	b:21-25	3.05	Gruplar içi	262.417	387	0.678				
	c: 26-30	3.07								
	d: 31-35	3.05								
	e: 31 üstü	3.00	Toplam	264.287	391					
Aile ve çevre kaygısı	a: 16-20	3.33	Gruplar arası	10.338	4	2.584	4.777	0.00*	a-b,a-c, a-d, a-	0,2
	b:21-25	3.06	Gruplar içi	209.359	387	0.541				
	c: 26-30	3.01								
	d: 31-35	3.07								
	e: 31 üstü	2.88	Toplam	219.697	391					
Genel kaygı	a: 16-20	3.12	Gruplar arası	4.186	4	1.046	2.067	0.08	-	
	b:21-25	3.04	Gruplar içi	195.878	387	0.506				
	c: 26-30	3.03								
	d: 31-35	2.97								
	e: 31 üstü	3.00	Toplam	200.063	391					

* $p < 0.05$

Tablo 4'e göre katılımcıların kaygı düzeyinde, yaş değişkeninde, "Aile ve çevre kaygısı" alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır [$F_{(4-387)}=4.477$; $p<0.05$]. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için ileri analizde LSD testi yapılmıştır. Bulgular, farkın 16-20 ile 21-25 , 26-30 , 31-35 ve 36 yaş ve üzeri yaş gruplarından kaynaklandığını göstermektedir. Buna göre 16-20 yaş ($\bar{x}=3.33$) aralığında bulunan katılımcıların Aile ve çevre kaygısı alt boyutuna ilişkin kaygı düzeyleri, 21-25 yaş ($\bar{x}=3.06$), 26-30 yaş ($\bar{x}=3.01$), 31-35 yaş ($\bar{x}=3.07$) ve 36 yaş ve üzeri ($\bar{x}=2.88$) yaş gruplarında bulunan katılımcıların kaygı düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Etki büyüklüğü (η^2) dikkate alındığında aile ve çevre kaygısı boyutunda gözlenen varyansın % 20 oranında yaş değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla yaş değişkeninin bu farklılıkta düşük etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

Katılımcıların eğitim kademesine göre kaygı düzeylerindeki anlamlı farklılıkları incelemek için ANOVA uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Katılımcıların Kaygı Düzeylerinin Eğitim Değişkeni Açısından Analizi*

Değişkenler	Gruplar	$\bar{x}$	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	fark	η^2
Bilişsel ve fizyolojik kaygı	a: Lise	3.10	Gruplar arası	1.264	2	0.632	0.935	0.39	-	0.3
	b: Lise Mezun	3.14	Gruplar içi	263.023	389	0.676				
	c: Üniversite	3.08	Toplam	264.287	391					
Aile ve çevre kaygısı	a: Lise	3.28	Gruplar arası	7.563	2	3.781	6.934	0.00*	a - c	0.3
	b: Lise Mezun	3.30							b- c	
	c: Üniversite	3.03	Gruplar içi	212.134	389	0.545				
			Toplam	219.697	391					
Genel kaygı	a: Lise	3.18	Gruplar arası	3.023	2	1.511	2.984	0.05	-	
	b: Lise Mezun	3.20								
	c: Üniversite	3.07	Gruplar içi	197.04	389	0.507				
			Toplam	200.063	391					

* $p < 0.05$

Tablo 5'e göre, katılımcıların kaygı düzeylerinde, eğitim kademesine göre, "Aile ve çevre kaygısı" alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır [$F_{(2-389)}=6.934$; $p<0.05$]. gruplar arasındaki farklılığın kaynağını bulmak için yapılan LSD testinde bu farklılığın lise okuyan ile üniversite ve lise mezunu ile üniversite gruplarından kaynaklandığını görülmektedir. Buna göre üniversite okuyan katılımcıların kaygı düzeyleri ($\bar{x}= 3.03$), lise okuyan ($\bar{x}= 3.28$) ve lise mezunu ($\bar{x}= 3.30$) katılımcıların kaygı düzeylerinden anlamlı bir şekilde daha düşüktür.

Etki büyüklüğü (η^2) dikkate alındığında Aile ve çevre kaygısı boyutunda gözlenen varyansın %30 oranında eğitim durumu değişkenine bağlı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim durumu değişkenin bu farklılıkta düşük düzey etkiye sahip olduğu değerlendirilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada Ayda Sınav Kaygı Ölçeği'nin "Bilişsel ve fizyolojik kaygı" alt boyutuna ait öğrenci görüşlerinin genel ortalaması 3.27, "Aile ve çevre kaygısı" alt boyutuna öğrenci görüşlerinin genel ortalaması 3.20 olduğu ve katılım oranlarının değerlendirmesinde kaygı düzeylerinin "orta düzey" olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Kuloğlu ve Görkmen Orhan (2021) Merkezi sınavlara giren öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Doğan (2020) yaptığı araştırmada merkezi sınavlarda öğrenci kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır. Gürses vd. (2010) ortaokul öğrencileri için yaptığı sınav kaygı düzeyi araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin genel kaygı düzeyi (3.24) orta düzeyin biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler için büyük öneme sahip merkezi sınavlar bir sonraki eğitim kurumunun belirlenmesi ve geleceğe ilişkin mesleğin belirlenmesi gibi faktörleri etkilemesinden dolayı bu tür sınavların öğrencilerde kaygı oluşturduğu bilinmektedir (Putwain, 2011). Öğrencilerde bilişsel ve fizyolojik olarak dengesizliğe neden olan bu tür sınavlar aile ve çevre faktörünün de eklenmesiyle kaygı düzeyi daha da yükseldiği anlaşılmaktadır (Sarıkaya & Gemalmaz, 2021). Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre kimi bireylerde kaygı düzeyi çok yüksek olsa da genel anlamda elde edilen bulgulara göre kaygı düzeyi ortalaması orta düzeyde olduğu görülmüştür (Von Der Embse vd., 2013). Araştırma sonucumuza paralel olarak Ergene'nin (2003) meta-analiz çalışması, öğrencilerin çoğunda sınav kaygısının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların kaygı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Kadın katılımcıların kaygı düzeyleri erkek katılımcıların kaygılarından daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucuna benzer olarak, kadınların sınav kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma bulunmaktadır (Bacanlı & Sürücü, 2006; Balgamiş & Akgül, 2024; Başpınar & Erten, 2020; Duman, 2008; Uyar & Canpolat, 2023).

Araştırmada katılımcıların kaygı düzeylerinde yaş değişkenine göre “Aile ve çevre kaygısı” alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farkın 16-20 yaş ile 21-25 yaş, 26-30 yaş, 31-35 yaş ve 36 yaş ve üzeri yaş gruplarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu duruma göre genel olarak küçük yaş gurubunun kaygı düzeyi üst yaş gurubuna göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Alanyazında benzer şekilde Alp Aydın (2021) sınav kaygısı üzerine yaptığı araştırmada yaş arttıkça kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna varmıştır. Ancak araştırma bulgumuzun aksine yaş arttıkça kaygının arttığını belirten çalışmalara da rastlanmıştır. (Bacanlı & Sürücü, 2006; Doğan, 2020).

Araştırmada katılımcıların kaygı düzeylerinde eğitim kademesine göre aile ve çevre kaygısı alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farklılık lisede okumakta olan ve lise mezun grup ile üniversite okumakta olan grup arasında tespit edildiği görülmektedir. Eğitim düzeyi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Michalowska vd. (2022) ve Güneri'nin (2003) lise öğrencilerinin diğer kademe okuyan öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Alp Aydın (2021) çalışmada lise öğrencilerinde çevre kaynaklı kaygı puanlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin hem yaş hem de eğitim durumuna göre yapılan araştırmada yaş ve eğitim düzeyinin artmasıyla kaygı düzeyinde artış olduğu görülmektedir. Bu bulguların “Aile ve çevre kaygısı” alt boyutunda anlamlı farklılık göstermesi sınav kaygısında aile ve çevre baskısının özellikle öğrencilerde daha etkili olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, sınav kaygısının öğrenciler üzerinde orta düzeyde bir stres kaynağı olduğunu, ancak bazı alt gruplarda (kadın öğrenciler, lise öğrencileri, ergenler) bu kaygının daha yoğun yaşandığını ortaya koymaktadır.

Öneriler

- Lise ve lise mezun durumda öğrencilere yönelik sınav kaygısını azaltmaya yönelik programları uygulanabilir.
- Ailelerin sınav sürecindeki tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için bilinçlendirme seminerleri düzenlenebilir.
- Kız öğrencilerin kaygıyla baş etmesine yardımcı olacak kadın mentorluk programları ve özgüven artırıcı atölyeler tasarlanabilir.

- 16-20 yaş grubundaki öğrencilere yönelik akran destek grupları oluşturularak sosyal izolasyon ve baskı hissi azaltılabilir.
- Eğitim politikalarında kaygının azaltılması için kişiselleştirilmiş müdahale stratejilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.
- Kaygı düzeylerinin kırsal-kentsel bölgeler, sosyoekonomik statü veya aile yapısı (geleneksel/çekirdek aile) gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.
- Anket verilerini desteklemek için odak grup görüşmeleri veya bireysel mülakatlar yapılarak özellikle "aile ve çevre kaygısı" alt boyutundaki baskı mekanizmaları nitel yöntemlerle açığa çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Alp Aydın, R. (2021). *Geç ergenlerde sınav kaygısı, akran baskısı ve otomatik düşünceler arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel stres yönetimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74. <https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/2839/6.3%2520aydin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 7-35. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10352/126767>
- Balgamış, M., & Akgül, M. H. (2024). LGS'ye hazırlanan 8.sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile beden eğitimi dersi tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 70, 239-258. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1360693>
- Baltaş, A. (2019). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (36th ed.). Remzi Kitabevi.
- Başol, G. (2017). Ayda sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 173-193. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40066/476688>
- Başpınar Erten, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28th ed.). Pegem Akademi.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 758- 764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.230>
- Cüceloğlu, D. (2018). *İnsan ve davranışı* (36th ed.). Remzi Kitabevi.
- Christensen, A. P., Golino, H., & Silvia, P. J. (2020). A psychometric network perspective on the validity and validation of personality trait questionnaires. *European Journal of Personality*, 34(6), 1095-1108. <https://doi.org/10.1002/per.2265>

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Demirel, R. (2015). Kuvvet ve hareket konularında bireysel ve grup tartışmalarının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 11(3), 916-948. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5466/74187>
- Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 35-42. <https://doi.org/10.21666/muefd.637421>
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Eksi, H., Ozgenel, M., & Demirci, M. E. (2020). The mediator role of perceived organizational support in the relationship between organizational identity and organizational stress. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 643-652. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.643>
- Erkan, S. (1991). *Sınav kaygısının öğrenci seçme sınavı ile ilişkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: Meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313-328. <https://doi.org/10.1177/01430343030243004>
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *SBE Dergisi*, 12, 13-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23501/250395>
- Freeman, D., & Freeman, J. (2012). *Anxiety: A very short introduction* (Vol. 318). Oxford University Press.
- Güneri, O. Y. (2003). The effect of school level and gender on test anxiety. *Education and Science*, 28(128), 3-8. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/538>
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğan, Ç., Günes, K., & Yolcu, H. H. (2010). Measurement of secondary school students' test-anxiety levels and investigation of their causes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1005-1008. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.276>
- Kaçan Softa, H., Karaahmetoğlu, G. U., & Çabuk, F. (2015). An analysis of the anxiety of exam observed in the senior high school students and the affecting factors. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1481-1494. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22597/241359>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuloğlu, A., & Görkem Orhan, F. (2021). Examination of the exam anxiety and cognitive flexibility levels of the students studying for university entrance exam. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(4), 996-1009. https://iojes.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=46389
- Michalowska, S., Rachubinska, K., & Konieczny, K. (2022). Anxiety, stress coping styles and hope for success among graduate students and high school graduates during the covid-19 pandemic: The Moderating Role of Remote Learning. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 9692. <https://doi.org/10.3390/ijerph19159692>

- OECD. (2019). Öğrencilerin motivasyonu performans ve kaygılarıyla nasıl ilişkilidir? https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/01/how-is-students-motivation-related-to-their-performance-and-anxiety_3aa99589/d7c28431-en.pdf
- Putwain, D. W. (2011). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- Robson, D. A., Johnstone, S. J., Putwain, D. W., & Howard, S. (2023). Test anxiety in primary school children: A 20-year systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 98, 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.02.003>
- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). The Turkish short version of the intolerance of uncertainty (IUS-12) scale: The study of validity and reliability. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.109>
- Sarıkaya, S., & Gemalmaz, A. (2021). Sınav kaygısını etkileyen faktörler. *The Journal of Turkish Family Physician*, 12(2), 99-107. <https://doi.org/10.15511/tjtfp.21.00297>
- Spielberger, C. D. (1972). Current trends in theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 2, pp. 3-19). Academic Press. <https://124.im/yEMBI9>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth Edition). Pearson Education Limited.
- Uçar, F. (2004). Streste zihnin rolü ve strese bağlı zihinsel/ruhsal hastalıklar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 10(34-35), 85-102. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpb10343509.pdf?v=1714684342>
- Uyar, A., & Canpolat, M. (2023). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (94), 17-36. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1263750>
- Von Der Embse, N., Barterian, J., & Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: A systematic review of treatment studies from 2000-2010. *Psychology in the Schools*, 50(1), 57-71. <https://doi.org/10.1002/pits.21660>
- Wang, M. T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Yörükoğlu, A. (2002). *Çocuk ruh sağlığı* (25th. ed.). Özgür Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Anxiety is one of the emotions that has existed since the creation of man and is perhaps one of the most common emotions in man's life. The forces that anxiety, which is the human survival ability, takes on different forms over time and changes people's overall self-integrity rather than survival. Anxiety is an experience or an emotion that a person experiences at the stage when he determines his parameters. In general, it refers to a pessimistic or pessimistic situation in which the person does not feel safe, has fear and fear of the future (Freeman &

Freeman, 2012). Anxiety is an emotion that disturbs the individual's normal behavior and is an unusual situation that affects individual individuals and allows for a disharmony (Yörükoğlu, 2002).

People have to experience anxiety from time to time due to the negativities they encounter in their daily lives. Undoubtedly, one of them is test anxiety. Spielberger (1972) defines test anxiety as an emotional state that occurs during any exam or performance evaluation in real life, has cognitive, physiological and behavioral dimensions that does not allow the person to put the knowledge he has into performance, causes tension in the person and does not create satisfaction.

Test anxiety is an important issue that is seen in most countries in the world starting from primary school years and causes some problems in one's education life and is still up-to-date (Erözkan, 2004). The increasing population and education level in our country in recent years has brought about the exam marathon and process. Exams organized by ÖSYM can cause stress and anxiety on students, as they are generally highly competitive, of great importance and play a decisive role in the future. This can affect students' exam performance and overall mental health. Stress and anxiety can make it difficult to focus, reduce performance, and negatively affect exam results.

It is obvious that both anxiety and stress have both motivating and inhibiting dimensions, and that both emotions have a significant impact on central exams, which are an important turning point in students' lives. The results and suggestions that will emerge as a result of examining the impact of central exams such as ÖSYM, in which millions of students take part every year, on students and their perceived anxiety levels in terms of different variables are of great importance.

The purpose of this research is to examine the anxiety levels caused by central exams, which are an important career step for young people about the future. Within the scope of this purpose, answers were sought for the following sub-objectives:

- What are the anxiety levels of individuals taking the exam?
- Do the anxiety levels of individuals taking the exam differ significantly according to various personal variables?

Method

The research was carried out using a descriptive scanning model, one of the best research methods. The sample of the research consists of high school seniors, high school graduates, university students and individuals affected by the graduate center exams, using the purposeful sampling method. The study group of the research consists of a total of 392 students who voluntarily accepted to participate in the research from high schools, private educational institutions and Mardin Artuklu University determined by simple random method in Mardin province.

The data of the research were collected through the Ayda Exam Anxiety Scale (ASKÖ) prepared by Başol (2017). In order to collect data, schools were visited and students were included in the research on a voluntary basis after obtaining the necessary permissions from the institution administrators. The scales were handed over to the authorities and sufficient time was given for the students to fill out. Since there were not enough participants to conduct the analysis, the data collection process was also done by students filling out the scales via Google Drive. Skewness and kurtosis values were examined to check whether the data set had a normality (parametric/nonparametric) distribution. It has been observed that the skewness values of our data set vary between -0.106 and -1.221, and the kurtosis values vary between

0.158 and 1.439. Eta-square (η^2) calculation was made to determine the degree of significant difference in parametric tests.

Thus, it can be seen that the data obtained in our research show a normal distribution. In the study, parametric tests were used for analysis because the skewness and kurtosis values were within the recommended range and the scatter diagram of our data set was elliptical.

Results and Discussion

In the research, it was determined that the general average of student opinions on the "Cognitive and physiological anxiety" sub-dimension of the Ayda Exam Anxiety Scale was 3.27, the general average of student opinions on the "Family and environmental anxiety" sub-dimension was 3.20, and the anxiety levels were found to be "medium level" in the evaluation of participation rates.

According to the results obtained in the study, it is seen that the general anxiety level of the students (3.24) is slightly above the medium level. Central exams, which are of great importance to students, are known to cause anxiety in students because they affect factors such as determining the next educational institution and determining the future profession.

In the study, a significant difference was found in the anxiety levels of the participants according to the gender variable. It was concluded that the anxiety levels of the female participants were higher than the anxiety levels of the male participants.

In the study, a significant difference was found in the anxiety levels of the participants in the Family and Environmental Anxiety sub-dimension according to the age variable. It shows that this difference arises from the age groups of 16-20 years, 21-25 years, 26-30 years, 31-35 years and 36 years and above.

In the study, a significant difference was found in the anxiety levels of the participants in the family and environmental anxiety sub-dimension according to their education level. This difference appears to arise from the high school-university groups.

The findings demonstrate a positive correlation between increasing age/educational level and heightened anxiety levels. The significant variation specifically within the "family and environmental anxiety" subscale suggests that parental and social pressures exert particularly strong influences on test anxiety, especially among younger examinees. While the results indicate that examination-related anxiety constitutes a moderate stressor overall, certain subgroups - particularly female students, high school populations, and adolescents - experience more intense manifestations of test anxiety.