



Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEDF)

Bolu Abant İzzet Baysal University
Journal of Faculty of Education



2025, 25(3), 2086–2113. DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1555993

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Deneyimleri ve Eğitim Yaşantılarına Yansımaları Secondary School Students' Exam Anxiety Experiences and Their Reflection on Their Educational Life

Ali Rıza YAVRUTÜRK¹ 

Geliş Tarihi (Received): 25.09.2025

Kabul Tarihi (Accepted): 31.08.2025

Yayın Tarihi (Published): 15.09.2025

Öz: Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 14'ü kız ve 6'sı erkek olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörleri, kişisel, bilişsel, duygusal, çevresel ve fizyolojik faktörlere göre ele aldıkları görülmektedir. Sınav kaygısının baş ağrısı, odaklanma güçlüğü, başarı düzeyinde düşüş, düşük özgüven, zihin boşalması, sinirlilik ve huzursuzluk, erteleme davranışlarında bulunma ve bilgileri hatırlayamama gibi durumlara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, katılımcıların sınav kaygısı ile baş etmede akademik hazırlık yapmak, etkili zaman yönetimi, olumlu düşünce ve profesyonel destek alma gibi yöntemler kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin yaşamış oldukları sınav kaygısı ile ilgili duyarlılığın artırılmasının, öğrencilerin sınav kaygısı ile baş etme konusunda desteklenmesinin önemine dikkat çekmekte ve sınav kaygısı ile ilgili başta rehber öğretmenler olmak üzere bütün eğitim paydaşları için öneriler sunmaktadır. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim yaşantıları, Ortaöğretim öğrencileri, Sınav kaygısı

&

Abstract: This study aims to examine secondary school students' exam anxiety experiences and their reflection on their educational life. The study group consists of 20 students, 14 of whom are female and 6 are male. The study was designed in the phenomenological design, one of the qualitative research models. The data of the study were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. The qualitative data obtained in the study were analyzed with the content analysis method. As a result of the content analysis, it is seen that the participants consider the factors that increase exam anxiety according to personal, cognitive, emotional, environmental and physiological factors. It was concluded that exam anxiety causes headaches, difficulty in focusing, decrease in achievement level, low self-confidence, mental emptiness, irritability and restlessness, procrastination and inability to remember information. Finally, it was concluded that the participants used methods such as academic preparation, effective time management, positive thinking and professional support in coping with exam anxiety. This study draws attention to the importance of increasing sensitivity to the test anxiety experienced by secondary school students, supporting students in coping with test anxiety, and offers suggestions for all educational stakeholders, especially guidance teachers, regarding test anxiety. The results obtained are discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: Educational experiences, Secondary school students, Test anxiety.

Atıf/Cite as: Yavrutürk, A. R. (2025). Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 2086-2113, DOI: 10.17240/aibuefd.2025..-1555993

İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd>

Copyright © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University– Bolu

¹ Sorumlu Yazar: Uzman Psikolojik Danışman Ali Rıza YAVRUTÜRK, Tokat Zile Fen Lisesi, a_r_yavruturk@outlook.com, ORCID: 0000-0002-6724-6019

1. GİRİŞ

Ortaöğretim dönemi, öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerinin hız kazandığı, gelecekleri için önemli kararların alındığı bir süreçtir. Bu dönemde öğrenciler, sadece derslerle değil, aynı zamanda kariyer hedeflerini belirlemek ve üniversiteye giriş için gereken sınavlara hazırlanmak gibi zorlu görevlerle de karşı karşıya kalırlar (Akkaya, 2008; Baltaş, 2009; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). Bu süreçte sınavlar, öğrencilerin bilgi düzeylerini ve yeteneklerini ölçmek için kullanılan önemli araçlar olmasına rağmen aynı zamanda yoğun bir stres kaynağı olarak karşımıza çıkar (Akdemir & Çuhadaroğlu-Çetin, 2008). Ortaöğretim öğrencilerinin bu dönemde yaşadığı sınav kaygısı, akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilecek düzeylere ulaşabilir (Yavuz & Akagündüz, 2004) ve bu da öğrencilerin genel yaşam kalitelerini tehdit edebilir (Yavuzer, 2009).

Ortaöğretim öğrencileri, kendilerini geleceğe hazırlayacak olan yükseköğretim kurumlarında öğrenim görebilmeleri için yoğun bir sınav süreci yaşamaktadırlar (Başpınar Erten, 2020). Türkiye’de öğrenciler ortaokul öğrenimlerinden sonra Liselere Geçiş Sınavına (LGS) girmektedirler (Güler & Çakır, 2013). LGS’ye hazırlanma süreci ortaokula başlanıldığı günden itibaren başlamış oluyor (Bacanlı & Sürücü, 2006; McDonald, 2001). Ortaokul öğrencileri LGS’de başarılı olmak için birtakım kurslara kayıt olmakta veya başarı durumuna göre ek/özel dersler almaktadır (Baltaş, 2015). Bu sınava hazırlanma süreci ortaokul son sınıf olan 8. sınıfta önceki sınıflara göre daha yoğun çalışmakla devam ediyor. Ortaokul öğrencileri 8. sınıfın sonunda Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) hazırlamış olduğu LGS’na giriyorlar (Oksal, Durmaz & Akın, 2013). LGS’de almış olduğu başarı düzeyine göre ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedirler (Duman, 2008). Ortaokul öğrencileri sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler lisesi ve Anadolu liselerine kayıt yaptırabilmeleri için LGS’de yeterli puanı almaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında ortaokul öğrencilerinin LGS’de başarılı olmaları için yoğun bir sınavlara girme sürecini yaşadıkları ve sınavlardan alınan puanların bir sonraki eğitim süreçlerini doğrudan etkilediği söylenebilir (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003).

LGS’de başarılı olan öğrenciler diğer ortaöğretim kurumlarına nispeten daha başarılı olan ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptırabilmektedirler (Eroğlu, 2018). Öğrenciler ortaöğretim kurumlarında da her bir sınıf düzeyinde almış olduğu bütün derslerde birtakım sınavlara tabi tutulmaktadır (Yıldırım, 2018). Ortaöğretim öğrencilerinin temel hedefi bir üst öğrenim düzeyi olan amaçlarına uygun bir yükseköğretim kurumuna kayıt yaptırmaktır (Karakaş, 2013). Bu bağlamda ortaöğretim öğrencileri 9. sınıftan itibaren yükseköğretim kurumları sınavlarına (YKS) hazırlanmakla birlikte aynı zamanda okul derslerinden de birtakım sınavlara hazırlanmakta ve hazırlandığı sınavlara girmektedir (Alyaprak, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin ortaokuldan itibaren sürekli bir sınav sürecini yaşadıkları söylenebilir.

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav sürecine dair yaşadıkları aşırı endişe, korku ve stres tepkilerinin bir yansımasıdır (Yıldırım, 2018). Bu durum, bilişsel, duygusal ve fizyolojik düzeylerde kendini gösterebilir (Erzen & Odacı, 2014). Bilişsel düzeyde, öğrenciler sınavla ilgili olumsuz düşünceler geliştirirken; duygusal düzeyde yoğun bir kaygı hissi yaşarlar ve bu durum, fizyolojik belirtilerle kendini dışa vurur (Onyeizughbo, 2010). Özellikle sınav sonucunun öğrencinin gelecekteki eğitim ve kariyer hayatı üzerindeki belirleyici etkisi göz önüne alındığında, sınav kaygısının artmasına neden olan faktörler daha da belirginleşir.

Sınav kaygısının temelinde; öğrencilerin sınavlarda başarısız olma korkusu, aile ve çevre baskısı, yüksek beklentiler ve yetersiz sınav hazırlığı gibi faktörler yer almaktadır (Demirci & Erden, 2016). Sınav kaygısı, motivasyonu artırma konusunda faydalı olabilse de, aşırı düzeylere ulaştığında odaklanma ve bilgi hatırlama becerilerini olumsuz etkileyebilir, dolayısıyla öğrencinin gerçek potansiyelini ortaya koymasını engelleyebilir (Başol & Zabun, 2014). Yapılan araştırmalar, sınav kaygısının öğrencilerin akademik

performanslarını olumsuz etkilediği ve uzun vadede psikolojik rahatsızlıklara yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Hancock, 2001).

Alan yazına bakıldığında sınav kaygısının bireysel faktörler (Nelson & Knight, 2010; Yıldırım, 2018), bilişsel faktörler (Demirci & Erden, 2016; Shobe, Brewin & Carmack, 2005), duygusal faktörler (Çakmak & Hevedanlı, 2005; Larson, Ramahi, Conn, Estes & Ghibellini, 2010), çevresel faktörler (Cheek, Bradley, Reynolds & Coy, 2002; Ramirez & Beilock, 2011) ve fizyolojik faktörler (Duchesne, Vitaro, Larose & Tremblay, 2008; Ergene, 2003) ile ilişkisini ele alan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygılarını derinlemesine ele alan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışma, ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve sınav kaygısının eğitim yaşantılarına yansımalarını derinlemesine incelemeyi, sınav kaygısının hangi faktörlerle ilişkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sınav kaygısıyla başa çıkma stratejileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Elde edilecek bulgular, eğitimciler, okul psikolojik danışmanları ve aileler için öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmaya yönelik stratejiler geliştirme hususunda yol gösterici olabilir. Böylece sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltmaya çalışarak öğrencilerin hem akademik hem de kişisel gelişimlerini desteklemek mümkün hâle gelebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin bu zorlu dönemi daha sağlıklı ve verimli bir şekilde atlatalmaları, onların gelecekteki başarılarına ve iyi oluş seviyelerine katkıda bulunacaktır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Sizce sınav kaygısını artıran temel faktörler nelerdir? Kısaca açıklayınız?
- 2- Sınav kaygısı yaşamınızı nasıl etkiliyor?
- 3- Sınav kaygısı eğitim hayatınızı nasıl etkiliyor?
- 4- Sınav kaygısıyla başa çıkmak için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımaları incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgubilim deseni temel alınarak yapılmıştır. Olgubilim deseni (fenomenolojik desen), bireylerin yaşamış olduğu olayları nasıl tanımladıklarını belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Çepni, 2014; Demirkaya, 2008). Nitel çalışmalarda incelenmek istenen olgu, konu ya da kavramlar hakkında araştırma konusu ile ilgili kişilerin görüşlerine doğrudan başvurularak kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için olgubilim deseni kullanılır (Berg & Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell'e (2014) göre ise olgubilim deseni, bir konu hakkında farklı veri toplama araçlarıyla detaylı bilgilere ulaşılması ve bu bilgiler ışığında kategoriler, temalar ve alt temalar hazırlanarak kurgulanan bir araştırma desenidir. Olgubilim deseni çerçevesinde ulaşılan veriler genellikle içerik analizi yapılarak sınıflandırılır. Verilerin kavramsallaştırılması için öncelikle araştırılan kavram ve olgular için temalar belirlenmesine çalışılır. Daha sonra elde edilen veriler, şekil ve tablolar ile betimlenerek aktarılmaya çalışılır. En sonunda katılımcılardan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel çalışmalar, ele alınan konu olguyu derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Buna rağmen nitel çalışmaların birtakım avantajları ile birlikte bazı dezavantajları olduğu bilinmektedir (Demirkaya, 2008). Çalışma konusu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılması ve bulguların birincil kaynaktan doğrudan alınması, nitel çalışmaların avantajlı özellikleri olarak ele alınırken, çalışmaların güvenilirliği ve geçerliği ile ilgili birtakım sorunların yaşanması nitel çalışmaların dezavantajlı yönü olarak ele alınmaktadır (Balci, 2018). Bu açıdan, yapılan nitel çalışmaların niteliği bağlamında güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının titizlikle yapılması önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımalarının incelendiği bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu ile elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısını nasıl tanımladıkları, sınav kaygısının

etkileri ve öğrencilerin sınav kaygısına yönelik kullandıkları baş etme mekanizmalarına ilişkin bulgular ele alınmıştır.

2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmada görüşlerine başvurulacak katılımcılar 2023-2024 eğitim ve öğretim yılında Orta Karadeniz Bölgesi'nde bir ilçede öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcılarla ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kız	14	70
	Erkek	6	30
Okul türü	Fen lisesi	6	30
	Anadolu lisesi	6	30
	İmam hatip lisesi	4	20
	Meslek lisesi	4	20
Sınıf düzeyi	9. Sınıf	2	10
	10. Sınıf	4	20
	11. Sınıf	5	25
	12. Sınıf	9	45

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu kız ve farklı sınıf düzeyinden öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmaya 20 gönüllü öğrenci katılmıştır. Araştırma araştırmacının görev yaptığı ilçede öğrenim görmektedir. Öğrenciler ile yapıldığı için araştırmanın örneklem yöntemi, amaçlı örneklem yöntemleri içerisinde sıkça kullanılan ölçüt örneklem yöntemi olmuştur. Ölçüt örneklem yöntemi çalışma sürecinde araştırmacıya zaman, çaba ve emek yönünde kolaylıklar sağlaması, verilere daha kolay ulaşılabilmesi, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde kolaylıklar sağlaması açısından genellikle nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemdeki temel anlayış yakın ve erişilmesi kolay örneklem grubunun seçilmesidir. Çoğunlukla diğer örneklem yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda tercih edilmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcılar gönüllülük esasıyla çalışmada yer almıştır. Sürecin tüm aşamaları objektif ve detaylı olarak raporlanmıştır. Çalışma kapsamında analiz yapılırken önem arz eden görüşlerin gerçeği yansıtması ve güvenilirliğe katkı sağlaması için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bununla beraber nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliği konusunda Pawson ve arkadaşlarının (2003) geliştirdiği TAPUPAS [saydam olma ilkesi (transparency), doğru olma (accuracy), amaca göre araştırma yapma (purposivity), yarar sağlama (utility), ulaşılabilir olma (accessibility), özgün olma (specificity)] modeli çalışmanın tüm aşamalarında göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı çalışmayı yaptığı okulda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için başta bilgilendirme çalışmaları olmak üzere terapötik ilişkiler kurulmuştur. Öğrencinin görüşleri olduğu gibi çalışmaya yansıtılmaya çalışılmıştır. Öğrenciye görüşmeden sonra yazdıkları kendisine okunmuş ve öğrencinin gerekli gördüğü yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma boyunca yapılan bütün çalışmalar çalışmanın amacına uygun yapılmıştır. Katılımcı öğrenci, veliler ve çalışmanın yapıldığı okul yönetimine çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma sürecinde katılımcı öğrenciyle sürdürülebilir bir iletişim sağlanmış ve veri toplama süreci, öğrencinin uygunluk durumuna göre planlanarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunun özgün olması için ilgili alan çalışmaları gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmalarda zaman ve kaynak sınırları nedeniyle büyük gruplara ulaşmak mümkün olmadığından ve sabit kurallardan ziyade görüşmenin niteliği, derinliği ve süresi göz önünde

bulundurulduğundan görüşme gruplarının sayısının nicel araştırmalardan daha küçük olduğu söylenebilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma katılımcıları cinsiyete göre ilk harf K: Kız, E: Erkek, okul türüne göre ikinci harf F: Fen lisesi, A: Anadolu lisesi, İ: İmam hatip lisesi, M: Meslek lisesi ve son olarak kullanılan rakam sınıf düzeylerini gösterecek şekilde kodlanmıştır. (Örnek:KF11: Kız, fen lisesi 11. sınıf öğrencisi).

2.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılar ile görüşülmeden önce görüşmenin yapılacağı zaman ve görüşme yeri katılımcı ile araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Görüşme zamanı olarak öğrencinin derslerinin olmadığı zaman dilimi belirlenmiştir. Görüşme yeri ise Zile Fen Lisesi rehberlik servisi görüşme odası olarak belirlenmiştir. Görüşmede verileri elde etmek için kullanılacak olan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk kısmı katılımcının cinsiyeti, sınıfı ve okul türü ile ilgili sorulardan oluşurken, ikinci kısım katılımcıların sınav kaygısı deneyimleri ve eğitim yaşantılarına yansımaları ile ilgili dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun hazırlanmasından önce yenilikçi ve esnek öğrenme alanları ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar (Bacanlı & Sürücü, 2006; Baltaş, 2015; Erözkan, 2004; Gençdoğan, 2006; Güler & Çakır, 2013; Yıldırım, 2018) incelenmiştir. Sonrasında oluşturulan görüşme formunun çalışmanın amacına uygun olup olmadığı ve görüşme formundaki soruların katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını belirlemek için form psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde görev yapan iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinden görüşme formu ile ilgili formun kullanılabileceğine dair olumlu görüş alınmıştır. Daha sonra görüşme formu dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi için bir Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. Türkçe öğretmenin değerlendirmelerine göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu son hâlini almıştır. Görüşme formu, amacına uygunluğu ve işlevselliği bakımından test edilmek üzere farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören üç öğrenciye uygulanmış ve bu yolla pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formundaki soruların katılımcılar tarafından açık, net ve kolay anlaşılır olduğu ve katılımcıların çalışmanın amacına uygun cevaplar verdikleri görüldükten sonra çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formunun kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Veri toplama süreci

Ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimlerini ve eğitim yaşantılarına yansımalarına yönelik görüşlerini ele alan bu çalışmayı yapabilmek için öncelikle sınav kaygısı yaşadığını düşünen ve çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğrenciler tespit edilmiştir. Daha sonra araştırmanın yapılacağı kurumun idari personeli ile görüşülmüştür. Okul müdürü ve okul rehberlik servisine çalışmanın içeriği ve amacı anlatılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrenciler ile araştırmacı yüz yüze görüşerek çalışma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Yüz yüze görüşmelerden sonra 20 öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Daha sonra katılımcıların velileri bilgilendirilmiş ve yazılı onayları alınmıştır. Katılımcı öğrenciler veri toplama süreci hakkında bazı kurallar (gizlilik ilkesi, çalışmalardan çekilebilme hakkı, gönüllülük ilkesi vb.) hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler öğrencilerin derslerini aksatmayacak biçimde ve kendilerinin uygun olduğu zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler ilgili okulun rehberlik servisi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların gerekli onayları alınarak cep telefonu aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırma sürecinde ulaşılan her türlü kayıt çalışma etiği gereği verilerin analizinden sonra imha edilmiştir. Görüşmeler boyunca katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanmıştır. Görüşmeler 40-50 dakika kadar sürmüştür. Bütün görüşmeler yaklaşık olarak 900 dakika kadar zaman almıştır.

2.5. Verilerin analizi

Çalışmada, verilerin analiz edilebilmesi için ilk olarak görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtlar ve görüşmelerde elde edilen yazılı notlar temele alınarak veriler rapor edilmiştir. Çalışmada verilerin

analizinde nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi (Ekiz, 2013) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi katılımcılardan elde edilen sözlü ve yazılı verilerin toplanması, derlenmesi, özetlenmesi ve verilerin rapor edilmesinde kullanılır (Creswell, 2014). Daha sonra ulaşılan veriler ortak yönlerine göre çalışmanın amacına paralel olarak farklı temalar altında sınıflandırılır ve kavram haritaları oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem ile çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerden hareket edilerek çalışma sorularına uygun olarak öncelikle temalar, sonrasında kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların sınav kaygılarını artıran faktörleri kişisel faktörler, bilişsel faktörler, duygusal faktörler, çevresel faktörler ve fizyolojik faktörler olmak üzere beş tema oluşturulmuştur. Kişisel faktörler temasında, düşük özgüven, öz yeterlilik seviyesi ve öğrenme stilleri olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Bilişsel faktörler temasında, olumsuz düşünceler, bilgi eksikliği ve dikkat dağınıklığı olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Duygusal faktörler temasında duygusal denge ve stres yönetimi kodları oluşturulmuştur. Çevresel faktörler temasında, aile beklentileri, sosyal destek ve akademik baskı kodları oluşturulmuştur. Son olarak fizyolojik faktörler temasında ise, uyku düzeni, beslenme ve egzersiz eksikliği kodları oluşturulmuştur. Katılımcıların sınav kaygısının etkilerine ilişkin, fiziksel etkiler, duygusal ve zihinsel etkiler, davranışsal etkiler ve akademik etkiler olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Fiziksel etkiler temasında; hızlı kalp atışı, terleme, mide bulantısı/ karın ağrısı, baş ağrısı, nefes darlığı ve kas gerginliği kodları oluşturulmuştur. Duygusal ve zihinsel etkiler temasında; konsantrasyon güçlüğü, düşük özgüven, karamsarlık/umutsuzluk, zihin boşalması/düşünce dağılması, sinirlilik/huzursuzluk ve panik ataklar kodları oluşturulmuştur. Davranışsal etkiler temasında; erteleme ve kaçınma davranışları, aşırı çalışma ve aşırı hazırlık yapma, sosyal ilişkilerde geri çekilme ve uyku bozukluğu (aşırı uyuma veya uyuyamama) olmak üzere dört kod oluşturulmuştur. Akademik etkiler temasında ise, bilgileri hatırlayamama, odaklanma sorunları ve beklentilerin altında akademik performans sergileme olmak üzere üç kod oluşturulmuştur. Ayrıca, her bir tema ve kod için frekans değerleri belirlenmiştir. Böylece veriler şekiller ve tablolar aracılığı ile sunulmuştur. Son olarak katılımcılardan elde edilen verileri desteklemek için katılımcıların doğrudan görüşlerinden örnekler verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Bir çalışmanın bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği ile ilgili yapılan çalışmalar en önemli çalışmalar olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerliği sağlamaya yönelik olarak araştırmanın yönteminin çalışma amacına uygun olarak seçilmesi ve yapılan seçimin nedenleri ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Morrow, 2005). Çalışma için seçilen yöntem uygun yapılan bütün uygulama aşamalarının detaylı olarak ele alınması, başta örneklem grubunun seçilmesi ve tüm çalışmanın bir bütün olarak nitel araştırma sistematigi içerisinde ele alınması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle yapılan çalışmada kullanılacak modelin belirlenmesi ve temellendirilmesinin yapılması, verilerin toplanması süreci ve verilerin uygun analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler verilmiş, çalışmanın bütün aşamalarında gerekli izinler ve onaylar alınmış ve ilgili kurum ve kişilerin bilgilendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın bütün aşamalarında gizlilik ve gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır. Nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının çalışma amacına uygun olarak hazırlanması çalışmanın geçerliği için önemli bir etken olarak görülmektedir (Creswell, 2014). Bu çerçevede çalışma için hazırlanan veri toplama aracı olan görüşme formunu hazırlamadan önce çalışma konusu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan veri toplama aracının geçerliğinin artırılması için ilgili uzman görüşünden yararlanılmasının (Yıldırım & Şimşek, 2016), alan uygulayıcılarından görüş alınmasının ve uzman kişiler tarafından değerlendirmelerin yapılmasının (Morrow, 2005) önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olan görüşme formunun araştırma amacına uygun hâle getirilmesi, formun uygun bir şekilde uygulanması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamalarında hem alan uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmış hem de alan uygulayıcılarının görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin elde edilmesi kadar elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturması ve aynı zamanda verilerin net ve anlaşılır bir şekilde sunulması araştırmanın güvenilirliğini olumlu etkilemektedir (Merriam, 2009). Bu çerçevede verilerin elde edilmesi, kodlanması ve temaların verilere dayalı olarak nasıl hazırlandığı anlaşılır bir şekilde detaylandırılmıştır. Öte yandan nitel çalışmalarda verilerin tutarlı bir şekilde alıntılar ile desteklenmesinin de önerildiği bilinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda verilere dayanarak elde edilen bulgulardan oluşturulan temaları destekleyecek bir şekilde katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar yapılmış, veri seti bağımsız bir okuyucu tarafından tekrar kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık $\Delta = C \div (C + \alpha) \times 100$ formülü (Miles ve Huberman formülü) ile hesaplanmıştır. Bu formülde Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısını, α : Üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir ve iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranının en az %80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Bu çalışmada güvenirlilik katsayısı %84.85 olarak bulunmuştur.

2.7. Etik konular

Çalışma kapsamında ilgili bütün kurum ve kişiler çalışma sürecine başlamadan önce bilgilendirilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan katılımcılardan ve velilerinden yazılı onaylar alınmıştır. Çalışmanın bütün evrelerinde gizliliğe önem verilmesi ve çalışmaya gönüllü olarak katılma başta olmak üzere araştırmanın bilimsel çalışma etik kurallarına uygun yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışmanın her aşamasında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin (AERA) öngördüğü etik aşamalara uyulmuştur. Katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler (isim, soy isim, kimlik numarası vb.) alınmamıştır. Bulgular sunulurken katılımcılar kodlarla belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırmanın herhangi bir evresinde her ne sebeple olursa olsun istemeleri hâlinde koşulsuz olarak araştırmadan ayrılacakları ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların kişisel/özel mahremiyet alanları, itibarları ve haklarının güvence altında olduğu katılımcılar ile paylaşılmıştır. Çalışma, katılımcı öğrenciler için herhangi bir olumsuz etkiye sebep olmayacak şekilde yürütülmüştür. Verilerin analizi ve raporlama sürecinde olabildiğince şeffaflık ilkesi göz önüne alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma soruları kapsamında, katılımcıların sınav kaygısı deneyimleri ve bu deneyimlerin eğitim yaşantılarına yansımalarıyla ilgili görüşleri sunulmakta ve yorumlanmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin sınav kaygısını arttıran faktörler ile ilgili görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Sınav Kaygısını Arttıran Faktörler

Temalar	Kodlar	f	%
Kişisel Faktörler (f=25)	Düşük Öz güven (KF9, KF11, KF12, KA11, Kİ10, Kİ12, EF12, Eİ12, EM12)	9	45
	Öz Yeterlilik Seviyesi (KF10, KF11, KF12, KA9, KA11, Kİ10, Kİ12, KM10, Eİ12, EM11)	10	50
	Öğrenme Stilleri (KF11, KF12, KA11, KA12, Kİ11, EF12)	6	30
Bilişsel Faktörler (f=24)	Olumsuz Düşünceler (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA9, KA11, KA12, EF12, Eİ12, EM12)	11	55
	Bilgi Eksikliği (KF12, KA11, Kİ10, EF12, EM11)	5	25
	Dikkat Dağınıklığı (KF10, KF12, KA10, KA12, KM10, EF12, Eİ12, EM12)	8	40
Duygusal Faktörler (f=12)	Duygusal Denge (KF11, KF12, KA9, KA12, Kİ11, EF12, EA11)	7	35
	Stres Yönetimi (KF9, KF12, Kİ10, Kİ12, EA12)	5	25
	Aile Beklentileri (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA9, KA10, Kİ10, KM10, KM12, EF12, EA11, EM11)	13	65
Çevresel Faktörler (f=29)	Sosyal Destek (KF11, KF12, KA9, KA10, KA11, Kİ10, KM10, EF12, EA12, EM12)	10	50
	Akademik Baskı (KF12, KA12, Kİ11, Kİ12, KM12, Eİ12)	6	30
	Uyku Düzeni (KF12, KA12, EF12, EM11)	4	20
Fizyolojik Faktörler (f=17)	Beslenme (KA9, KA11, Kİ11, EA11, Eİ12)	5	25
	Egzersiz Eksikliği (KF10, KF12, KA10, KA12, Kİ11, KM12, EA12, EM11)	8	40

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların sınav kaygısını arttıran faktörleri kişisel faktörler (f=25), bilişsel faktörler (f=24), duygusal faktörler (f=12), çevresel faktörler (f=29) ve fizyolojik faktörler (f=17) olmak üzere beş temada ele aldıkları görülmektedir. Katılımcıların kişisel faktörler temasında sınav kaygısını arttıran faktörleri düşük özgüven (f=9), öz yeterlilik seviyesi (f=10) ve öğrenme stilleri (f=6) olmak üzere üç kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların kişisel faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Kendimi yeterli görmediğim sınavlarda daha çok kaygı yaşıyorum. Sınava girmeden önce başarılı olacağıma dair kendime güvenmediğim zaman yoğun bir kaygı yaşıyorum. Bence öğrenme tarzımdan kaynaklı olarak da kaygı yaşıyorum.”KF11

“Sınav öncesinde ben başarılı olacağıma inanmıyorum. Çünkü kendimi başarılı olacak kadar yeterli görmüyorum”EM11

“Kendime güvenmediğim zamanlarda daha fazla kaygı durumu yaşıyorum. Başarılı olacağıma yönelik yeterli olma durumunda kendimi görmediğimde kaygı düzeyim yükseliyor.”Eİ12

Katılımcıların sınav kaygısını arttıran faktörlerden kişisel faktörler ile ilgili görüşlerine bakıldığında katılımcıların özgüven ve öz yeterliliğe atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların bilişsel faktörler temasında sınav kaygısını arttıran faktörleri, olumsuz düşünceler (f=11), bilgi eksikliği (f=5) ve dikkat dağınıklığı (f=8) olmak üzere üç kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısını arttıran faktörlerden bilişsel faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Bence sınav kaygısını arttıran en temel faktör öğrencilerin sınavlarla ilgili olumsuz değerlendirmeleri olduğunu düşünüyorum. Bu değerlendirmelerin temelini de bilgi eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum.”KA11

“Sınav kaygısını her öğrencinin yaşadığını düşünüyorum. Sınav öncesinde öğrencilerin sınav ile ilgili olumsuz düşünceleri sınav kaygısını arttırırken, bunun sonucu olarak sınav esnasında da dikkat dağınıklığına sebep olduğunu düşünüyorum.”KA12

“Sınav kaygısını arttıran en önemli etken öğrencilerin sınav ile ilgili bilgi eksikliğini düşünüyorum.”EM11

Katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörlerden bilişsel faktörler ile ilgili görüşlerine bakıldığında katılımcıların olumsuz düşünce, bilgi eksikliği ve dikkat dağınıklığına atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların duygusal faktörler temasında sınav kaygısını artıran duygusal faktörleri, duygusal denge ($f=7$) ve stres yönetimi ($f=5$) olmak üzere iki kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısını arttıran faktörlerden duygusal faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınav kaygımı tetikleyen en önemli unsur o andaki duygusal durumum olduğunu düşünüyorum.”KF12

“Sınavlarda stresimi yönetemediğimde kaygı düzeyimin arttığını düşünüyorum.”KA12

“Sınav kaygısı konusu tamamen psikolojik olarak duygu durumumla ilgili olduğunu düşünüyorum. Duygu durumun dengeli olduğu zaman daha az sınav kaygısını yaşıyorum.”EA11

Katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörlerden duygusal faktörler ile ilgili görüşlerine bakıldığında katılımcıların duygusal durum ve stres yönetimine atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların çevresel faktörler temasında sınav kaygısını artıran faktörleri, ailevi beklentiler ($f=13$), sosyal destek ($f=10$) ve akademik baskı ($f=5$) olmak üzere üç kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörlerden çevresel faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Başarılı olma isteğim ve ailemin benden beklentileri sınav kaygısı yaşamamda etkili olduğunu düşünüyorum.”KF12

“Benim sınavlarda kaygılandırıan dış etkenlerin başında ailem ve akrabalarım geliyor. Ailemin ve akrabalarımın desteğini boşa çıkarmama isteğim beni fazlasıyla kaygılandırıyor.”EF12

“Benim sınavlarda başarılı olma isteğim ve ailemin benden beklentileri beni kaygılandırıyor.”KM12

Katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörlerden çevresel faktörler ile ilgili görüşlerine bakıldığında katılımcıların akademik beklenti, aile beklentileri ve sosyal destek kavramlarına atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların fizyolojik faktörler temasında sınav kaygısını artıran faktörleri, uyku düzeni ($f=4$), beslenme ($f=5$) ve egzersiz eksikliği ($f=8$) olmak üzere üç kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısını artıran fizyolojik faktörler ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınav dönemlerinde benim uyku düzenim ve günlük rutinimde yaşadığım değişiklikler sınav kaygımın artmasında etkili oluyor”KF12

“Sınav kaygısı birtakım beslenme sorunları yaşamama neden oluyor. Beslenme sorunları yaşamam sınav kaygımın artmasını tetikliyor.”KA9

“Sınavlara hazırlık yapabilmem için yaşamımda bazı kısıtlamalara gitmek ya da daha çok ders çalışmak beni kaygılandırıyor.”EA12

Katılımcıların sınav kaygısını artıran faktörlerden fizyolojik faktörler ile ilgili görüşlerine bakıldığında katılımcıların uyku düzeni, beslenme ve rutin yaşantılarında meydana gelen değişikliklere atıf yaptıkları görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının yaşantılarını nasıl etkilediği ile ilgili görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınav Kaygısının Etkileri

Temalar	Kodlar	f	%
Fiziksel Etkiler (f=38)	Hızlı kalp atışı (KF9, KF10, KF12, KA11, KA12, Kİ12, EF12, Eİ12)	8	40
	Terleme (KF10, KF12, KA10, KA12, EA12, EM11)	6	30
	Mide bulantısı/karın ağrısı (KF11, KF12, KA9, Kİ10, EA11)	5	25
	Baş ağrısı (KF9, KF11, KF12, KA9, KA11, KA12, Kİ12, KM12, EA12, EM11)	10	50
	Nefes darlığı (KA12, EA11, EM12)	3	15
	Kas gerginliği (KA9, KA11, Kİ11, KM10, EA11, Eİ12)	6	30
Duygusal ve Zihinsel Etkiler (f=81)	Konsantrasyon güçlüğü (KF9, KF11, KF12, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, EM11, EM12)	16	80
	Düşük özgüven (KF10, KF12, KA10, KA11, KA12, Kİ11, Kİ12, KM12, EF12, EA12, Eİ12, EM11)	13	65
	Karamsarlık/umutsuzluk hissi (KF9, KF11, KF12, KA9, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, KM10, KM12, KA11, AE12, Eİ12, EM12)	14	70
	Zihin boşalması/düşünce dağılması (KF10, KF11, KF12, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ12, KM12, EF12, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	14	70
	Sinirlilik ve huzursuzluk (KF9, KF10, KF11, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	18	90
	Panik ataklar (Kİ11, Kİ12, KM12, KF12, EA12, EM11)	6	30
Davranışsal Etkiler (f=51)	Erteleme ve kaçınma davranışları (KF9, KF10, KF11, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM12)	17	85
	Aşırı çalışma ve aşırı hazırlık yapma (KF9, KF10, KF11, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ12, KM10, EF12)	12	60
	Sosyal ilişkilerde geri çekilme (KF9, KF11, KF12, KA9, KA10, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM12)	15	75
	Uyku bozukluğu (aşırı uyuma veya uyuyamama) (KF10, KF11, KA9, KA10, KA11, Kİ11, Kİ12)	7	35
Akademik Etkiler (f=43)	Bilgileri hatırlayamama (KF9, KF10, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM12)	17	85
	Odaklanma sorunları (KF9, KF10, KF11, KF12, KA9, KA10, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	18	90
	Beklentilerin altında akademik performans sergileme (KA9, KA10, KA12, Kİ10, Kİ12, KM12, KF12, EA11)	8	40

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların sınav kaygısının etkilerini fiziksel etkiler (f=43), duygusal ve zihinsel etkiler (f=81), davranışsal etkiler (f=51) ve akademik etkiler (f=43) olmak üzere dört temada ele aldıkları görülmüştür. Katılımcıların sınav kaygısının etkilerini fiziksel etkiler kapsamında hızlı kalp atışı (f=8), terleme (f=6), mide bulantısı/karın ağrısı (f=5), baş ağrısı (f=10), nefes darlığı (f=3) ve kas gerginliği (f=6)

şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının fiziksel etkileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınav kaygısının yaşadığım durumlarda bende en belirgin baş ağrısı ve karın ağrısı oluyor.”KF11

“Sınavlarda yüksek düzeyde kaygılandığımda nefesim daralıyor, terliyorum, kalbim hızla atmaya başlıyor. Çoğu zaman bu süreç yoğun baş ağrısı ile sonuçlanıyor.”KA12

“sınav kaygısı bende hızlı kalp atışına neden oluyor. Sonrasında kaslarımın gerildiğini hissediyorum.”EM11

Katılımcıların sınav kaygısının etkileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında fiziksel etkiler kapsamında daha çok insanın biyolojik yapısının sınav kaygısına yönelik verdiği tepkilere dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların duygusal ve zihinsel etkiler temasında sınav kaygısının etkilerini, konsantrasyon güçlüğü ($f=16$), düşük özgüven ($f=13$), karamsarlık/umutsuzluk ($f=14$), zihin boşalması/düşünce dağılması ($f=14$), sinirlilik ve huzursuzluk ($f=18$) ve panik ataklar ($f=6$) olmak üzere altı kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının duygusal ve zihinsel etkileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınavlara girdiğimde eğer kaygı düzeyin olması gerekenden fazla ise, bir türlü sınava yoğunlaşamıyorum. Kendine güvenim düşüyor ve o an içimi olumsuz bir duygu kaplıyor. Sınavda kontrol dışı birtakım davranışlar sergiliyorum.”Kİ11

“sınav kaygısı benim soruları okuyup anlamamı engelliyor. Sanki bir anda zihnimdeki bütün bilgiler siliniyor. Buda beni sinirlendiriyor. Başarılı olacağıma dair inancımı kaybediyorum. Bu nedenle çoğu zaman istemsiz davranışlarda bulunuyorum.”EM11

“Sınav kaygısı benim en büyük korkularımdan biridir. Bende dikkat dağınıklığı, yapamama korkusunun gelişmesi, bilgileri hatırlayamama, huzursuz olma gibi birçok olumsuz davranışlara neden olduğunu söyleyebilirim.”KA10

Katılımcıların sınav kaygısının etkileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında duygusal ve zihinsel etkiler kapsamında daha çok bilişsel ve duyuşsal bozulmalara atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların davranışsal etkiler temasında sınav kaygısının etkilerini, erteleme ve kaçınma davranışları ($f=17$), aşırı çalışma ve aşırı hazırlık yapma ($f=12$), sosyal ilişkilerde geri çekilme ($f=15$) ve uyku bozukluğu (aşırı uyuma veya uyuyamama) ($f=7$) olmak üzere dört kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının davranışsal etkileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınav kaygısı beni aşırı hazırlık yapma saatlerce ders çalışma davranışına itiyor. Bu durum arkadaşlarımla zaman geçirmemi önemli ölçüde engelliyor. Sınav yaklaştığında uyku düzenimde de bozulmalar oluyor.”Kİ12

“Sınava yönelik kaygım arttıkça ders çalışmak ve sınav ile ilgili hiçbir şey yapmak istemiyorum. Bazen de tam tersi oluyor saatlerce kendimi ders çalışmaya zorluyorum. Bu durumun üstesinde gelmediğimde ise kendini uykuya veriyorum.”KA11

“Sınav kaygısı benim bütün planlamalarımı bozduğunu düşünüyorum. Kaygı düzeyine paralel olarak aşırı çalıştığım günler oluyor, ancak bunu çoğu zaman sürdüremiyorum. Bu sefer de uzun süre çalışmadığım da oluyor.”KM10

Katılımcıların sınav kaygısının etkileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında davranışsal etkiler kapsamında daha çok kaçınma ve aşırı çalışma davranışlarına atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların akademik etkiler temasında sınav kaygısının etkilerini, bilgileri hatırlayamama ($f=17$), odaklanma sorunu ($f=18$) ve beklentilerin altında akademik performans sergileme ($f=8$) olmak üzere üç kod ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının akademik etkileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınavlarda kaygılandığımda öncelikle bilgilerimi unutuyorum. Okuma ve anlama becerimi kaybediyorum. Böyle olunca da başarısız oluyorum.”KM12

“Sınavlarda kaygılanınca bilişsel süreçleri kullanamıyorum. Sorularda sebep sonuç bağlantılarını kuramıyorum. Çoğu zaman donup kalıyorum ve hiçbir şeyi hatırlayamıyorum.”KF12

“Dikkatimi veremiyorum ve kesin bildiğim bilgileri hatırlayabilmekte zorluk çekiyorum.”KM10

Katılımcıların sınav kaygısının etkileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında akademik etkiler kapsamında bilişsel etkilere atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların sınav kaygısının eğitim yaşantılarına etkileri ile ilgili görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Sınav Kaygısının Katılımcıların Eğitim Yaşantılarına Etkileri

Temalar	Kodlar	f	%
Sınav Kaygısının Eğitim Yaşantısına Etkileri (f=86)	Başarı düzeyinde düşüş (KF9, KF10, KF11, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	9	45
	Motivasyon kaybı (KF9, KF10, KF12, KA9, KA10, KA11, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	10	50
	Performans düşüklüğü (KF10, KF11, KF12, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12)	6	30
	Okul sosyal yaşamından geri çekilme (KF12, KA9, KA10, KA12, Kİ10, Kİ12, KM10, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	11	55
	Okulda mutsuz olma (KF9, KF10, KF11, KA11, KA12, Kİ11, Kİ12, KM12, EF12, EA12, Eİ12)	5	25
	Okul terki (KF11, KF12, KA9, KA10, KA12, KM10, KM12, EF12, EA11, EM11, EM12)	8	40

Katılımcıların sınav kaygılarının eğitim yaşantılarına etkilerini başarı düzeyinde düşüş (f=20), motivasyon kaybı (f=15), performans düşüklüğü (f=15), okul sosyal yaşamından geri çekilme (f=13), okulda mutsuz olma (f=11) ve okul terki (f=12) olmak üzere altı kod ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısının eğitim yaşantılarına etkileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Öncelikle sınav kaygısı benim hem başarıyı hem de öğrenmeye yönelik motivasyonumu düşürüyor. Sınav kaygısından dolayı okulda hiçbir şey yapmak istemiyorum. Arkadaşlarımla birlikte olmayı bile istemiyorum. Genel olarak beni rahatsız ediyor. Hatta sınav kaygısını yoğun yaşadığım sınav dönemlerinde okulu bırakmayı bile düşünüyorum.”KF12

“Sınav kaygısını yaşamak çok kötü bir durumdur. Okuldaki bütün yaşamımı olumsuz etkiliyor. Sınavlardan notlarım düşüyor. Etkinliklere katılma isteğim azalıyor. Okulda kendini iyi hissetmiyorum. Bu nedenle de devamsızlık yapıyorum.”KM12

“Sınav kaygısından dolayı ders çalışmıyorum. İçimde ders çalışma isteği gelmiyor. Okuldaki birçok faaliyetten kendimi geri çekiyorum. Çoğu zaman okula gitmeyi istemiyorum.”EA11

Katılımcıların sınav kaygısının eğitim yaşantılarına etkileri ile ilgili görüşlerine bakıldığında başarının düşüşüne, akademik performans düşüklüğüne, kaçınma davranışlarına atıf yaptıkları görülmektedir. Katılımcıların sınav kaygısı ile baş etme yöntemleri ile ilgili görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınav Kaygısı İle Baş Etme Yöntemleri

Temalar	Kodlar	f	%
Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yöntemleri (f=104)	Akademik hazırlık yapma (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	20	100
	Nefes/Kas egzersizleri (KF9, KF10, KF11, KA12, Kİ10, KM10, KM12, EF12, Eİ12)	9	45
	Olumlu düşünme (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM12)	18	90
	Zaman yönetimi (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA9, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, EA12, Eİ12, EM11, EM12)	20	100
	Sağlıklı yaşam/sağlıklı beslenme (KF9, KF10, KA11, KA12, Kİ11, Kİ12, KM12, EA11, Eİ12, EM11)	10	50
	Kaygıyı kabullenme (KF9, KA9, KA10, Kİ10, Kİ11, KM12, EF12, EA11, EM11)	9	45
	Profesyonel destek alma (KF9, KF10, KF11, KF12, KF12, KA10, KA11, KA12, Kİ10, Kİ11, Kİ12, KM10, KM12, EF12, EA11, Eİ12, EM11, EM12)	18	90

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerini, akademik hazırlık yapma (f=20), nefes/kas egzersizlerini yapmak (f=9), olumlu düşünme (f=18), zaman yönetimi (f=20), sağlıklı yaşam/sağlıklı beslenme (f=10), kaygıyı kabullenme (f=9) ve profesyonel destek alma (f=18) olarak sıraladıkları görülmektedir. Aşağıda katılımcıların sınav kaygısı ile baş etme yöntemleri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

“Sınavlarda kaygı seviyemin düşmesi için sınavlara daha sıkı çalışıyorum. Sınavlarda başarılı olacağımı düşünerek kendimi sınava hazırlıyorum. Aksi halde daha çok kaygılanıyorum. Planlı çalışmaya çalışıyorum. Uyku düzenime ve beslenmeme dikkat ediyorum. Bunlara rağmen eğer kaygı seviyem düşmezse okul rehberlik servisinden yardım alıyorum.”KA11

“Kaygıyı yenmek için planlı olarak daha fazla ders çalışıyorum. Kaygı anında derin nefes almaya çalışıyorum. Başarısız olacağıma dair olumsuz düşünceleri aklıma getirmemeye çalışıyorum. Son olarak, sınav kaygısını yenmiş kişiler ya da rehber öğretmenlerden destek alıyorum.”KM10

“Sınav kaygısını azaltmak için sınavlara daha iyi ve planlı bir şekilde hazırlanmaya çalışırım. Çalışırsam başarılı olurum. Başarılı olursam sınav kaygısını yenerim. Yine de başarılı olmasam öğretmenlerimden ve okul rehberlik servisinden konu ile ilgili yardım alırım.”EM12

Katılımcıların sınav kaygısı ile baş etme yöntemlerine bakıldığında sınavlara planlı ve daha fazla çalışma, kas/nefes egzersizleri yapma, bilişsel yapı ve beslenmelerine dikkat etme ve uzman desteği alma gibi yöntemler kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygısı deneyimleri ve bu deneyimlerin eğitim yaşantılarına yansımalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında katılımcıların sınav kaygısını atıran faktörler ele alınmıştır. Katılımcıların sınav kaygısı artıran faktörleri, kişisel faktörler, bilişsel faktörler, duygusal faktörler, çevresel faktörler ve fizyolojik faktörler olmak üzere beş temada ele

aldıkları görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada (Atak, 2004; Demircioğlu, 2014; Ekici, 2005; Eraslan, 2010; Kutlu, 2001; Özyürek & Demiray, 2010) benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Eraslan'ın (2010) yaptığı çalışmada sınav kaygısını artıran faktörlerden bilişsel faktörler üzerinde yoğunlaşırken, Atak'ın (2004) çalışmasında ise sınav kaygısını artıran davranışsal faktörler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan çalışmada sınav kaygısını arttıran faktörler bütüncül bir bakış açısı ile ele alınarak altı farklı faktör ile incelenmesi çalışmanın alanyazındaki diğer çalışmalardan ayırt edici bir özelliği olarak ele alınabilir.

Sınav kaygısını artıran faktörler üzerine yapılan çalışmalar (Ay & Save, 2004; Çiçek & Tanhan, 2018; Gençdoğan, 2006), bu kaygının birçok farklı etken tarafından tetiklenebileceğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin sınav öncesi ve sırasında hissettikleri yoğun kaygı düzeyi, akademik performanslarını olumsuz etkileyebilir (Egbochuku, Obodo & Obadan, 2008) ve uzun vadede özgüven kaybına (Tümerdem, 2007) neden olabilir. Bu bağlamda, sınav kaygısını artıran faktörleri anlamak ve bu faktörlerin etkilerini tartışmak önem taşımaktadır.

Araştırma bulgularından biri aile beklentilerinin sınav kaygısını artırdığı bulgusudur. Ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencinin kendisinin sınavdan yüksek bir başarı beklemesi, öğrenciler üzerinde yoğun bir baskı oluşturabilir (Erözkan, 2004). Bu baskı öğrencinin kendini yetersiz hissetmesine (Yıldırım, 2018) ve sınav sırasında performans kaygısının artmasına (Ekenel, 2005) neden olabilir. Özellikle aile beklentileri ve toplumsal baskılar, öğrencinin kaygı düzeyini önemli ölçüde arttırabilir. Düşük özgüven ve düşük öz yeterlilik seviyesi sınav kaygısını artıran faktörler arasındadır (Kabalıcı, 2008). Öğrencinin kendine olan güveni, geçmişte yaşadığı başarısızlık deneyimlerinden etkilenebilir ve bu durum, sınavlara karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açabilir (Adana & Kaya, 2005). Olumsuz düşünce kalıpları, sınav öncesi ve sırasında zihinsel blokajlara neden olabilir (Aslan, 2005) ve bu da öğrencinin performansını düşürebilir.

Araştırmada öğrencilerin bilgi eksikliği, duygusal denge, zaman ve stres yönetimi gibi faktörlerin sınav kaygısını artırdığına dair bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin etkili çalışma yöntemlerini kullanmaması, zamanı yönetememesi veya sınav konularını yeterince kavrayamaması gibi durumlar, sınav öncesi kaygıyı arttırabilir (Rana & Mahmood, 2010). Bu durum, öğrencinin sınava dair kontrol duygusunu kaybetmesine ve kaygının yükselmesine sebep olabilir (Besharat, 2003). Ayrıca, yeterli uyku, beslenme ve fiziksel aktivitenin eksikliği gibi yaşam tarzı faktörleri de sınav kaygısını arttırabilir (Bozanoğlu, 2005). Sınav kaygısının artmasına yol açan çevresel ve bireysel faktörler, öğrencinin akademik başarısını ve genel psikolojik iyi oluşunu doğrudan etkileyebilir. Dolayısıyla, sınav kaygısını azaltmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanması hem öğrencilerin akademik performanslarını iyileştirmede hem de psikolojik iyi oluşlarını korumada büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın bir başka sorusunda sınav kaygısının etkileri ele alınmıştır. Katılımcıların, sınav kaygısının etkilerini fiziksel, duygusal ve zihinsel, davranışsal ve akademik etkiler olmak üzere dört temada ele aldıkları görülmüştür. Araştırma bulgularının alanyazında birçok araştırmanın (Chapell, Blanding, Silverstein, Takahashi, Newmani, Gubi & McCann, 2005; Genç, vd., 1999; Tekbaş, 2009; Yıldırım, 2018) bulguları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik ve psikolojik açıdan çeşitli olumsuz etkiler yaşamalarına neden olabilen yaygın bir durumdur (Lakot, 2019). Sınav kaygısının etkilerini anlamak, bu durumla başa çıkabilmek için uygun stratejiler geliştirilmesine yardımcı olabilir. Sınav kaygısının etkileri bilişsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal boyutlarda kendini gösterebilir (Putwain, 2007) ve bu etkiler öğrencinin genel yaşam kalitesini ciddi şekilde düşürebilir. Öncelikle, sınav kaygısının bilişsel etkileri arasında dikkat dağınıklığı, konsantrasyon güçlüğü ve olumsuz düşünce kalıpları yer alır (Putwain, Woods & Symes, 2010; Tekbaş, 2009). Yoğun kaygı yaşayan öğrenciler, sınav sırasında soruları anlamakta veya çözmekte zorlanabilir. Bu durum, öğrencinin sınavdaki gerçek performansını sergilemesini engelleyerek başarı düzeyini düşürebilir (Ün, 2018). Bilişsel etkiler aynı

zamanda öğrencinin hafıza işlevlerini olumsuz etkileyebilir ve öğrendiklerini hatırlamakta zorlanmasına yol açabilir (Travlos, 2010). Duygusal açıdan bakıldığında, sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde stres, korku, çaresizlik ve düşük özgüven gibi duygular yaygın olarak görülür (Yusefzadeh, Iranagh & Nabilou, 2019). Bu olumsuz duygular, öğrencinin sadece sınav öncesinde değil, sınav sonrasında da devam eden bir kaygı durumu yaşamasına neden olabilir (Bacanlı & Sürücü, 2006). Bu durum, öğrencinin genel psikolojik iyi oluşunu tehdit edebilir ve uzun vadede depresyon ve anksiyete gibi daha ciddi psikolojik sorunlara yol açabilir (Lowe, 2014). Davranışsal boyutta ise sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde kaçınma davranışları sıkça görülür (Nyroos, Korhonen, Linnanmaki & Svens-Liavag, 2012). Öğrenciler, sınavlara hazırlık sürecinde çalışmaktan kaçınabilir veya sınavdan önce bile sınavdan vazgeçmeyi düşünebilir (Putwain & Daniels, 2010). Bu tür davranışlar, öğrencinin öğrenme sürecini olumsuz etkiler ve sınav sonuçlarının daha da kötüleşmesine yol açabilir (Yeo, Goh & Liem, 2016; Wren & Benson, 2004). Aynı zamanda, sınav kaygısı sosyal ilişkileri de olumsuz etkileyebilir (Atak, 2004); öğrenciler, aile ve arkadaşlarıyla iletişimde zorluklar yaşayabilir ve sosyal izolasyon riski artabilir (Başpınar-Erten, 2020). Sonuç olarak, sınav kaygısının bilişsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal etkileri, öğrencilerin akademik başarılarını ve genel yaşam kalitelerini ciddi şekilde tehdit edebilir (Çakmak, Şahin & Demirbaş, 2017; Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013). Bu nedenle, sınav kaygısının etkilerini azaltmaya yönelik bireysel ve kurumsal müdahaleler büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin bu etkilerle başa çıkabilmeleri için uygun destek ve rehberlik hizmetlerine erişim sağlanması gereklidir.

Araştırmada sınav kaygısının öğrencilerin eğitim yaşantılarına etkisi ayrı bir çalışma sorusu olarak ele alınmıştır. Katılımcıların sınav kaygısının eğitim yaşantılarına etkilerini başarı düzeyinde düşüş, motivasyon kaybı, performans düşüklüğü, okul sosyal yaşamından geri çekilme, okulda mutsuz olma ve okul terki olarak sıraladıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular alanyazında birçok çalışma (Çiçek & Tanhan, 2018; Doğan, 2020; Dündar, Yapıcı & Topçu, 2008; Ergene, 2003) bulguları ile desteklenmektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin eğitim yaşantılarını derinden etkileyen bir faktördür (Eker, 2016) ve bu etkiler, kısa vadeli performans düşüklüğünden uzun vadeli öğrenme ve motivasyon kaybına kadar geniş bir yelpazeye yayılabilir (Elçin-Boyacıoğlu & Küçük 2011). Eğitim yaşantısında sınav kaygısının olumsuz etkileri (Eraslan, 2010), öğrencinin akademik başarısını (Ergene, 2003), öğrenme sürecine olan tutumunu (Genç, 2013) ve genel eğitim deneyimini (Gençdoğan, 2006) şekillendirebilir. Öncelikle, sınav kaygısı akademik performansı doğrudan etkileyen bir faktördür (Güler & Çakır, 2013). Yoğun kaygı yaşayan öğrenciler, sınav sırasında bilgilerini hatırlamakta ve kullanmakta zorlanabilirler. Bu durum, öğrencinin gerçek potansiyelini sergilemesini engelleyebilir ve düşük notlar almasına yol açabilir (Gürses, Kaya, Doğan, Günes & Yolcu, 2010). Sık sık düşük notların alınması öğrencinin özgüvenini zedeler ve sınavlara karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olabilir. Bu kısır döngü, öğrencinin akademik başarısının sürekli olarak düşmesine sebep olabilir. Sınav kaygısı, aynı zamanda öğrencinin öğrenme motivasyonunu da olumsuz etkileyebilir (Kaçan-Softa, Ulaş-Karaahmetoğlu & Çabuk, 2015). Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, sınavların getirdiği baskı nedeniyle öğrenme sürecinden kaçınabilir veya bu sürece karşı ilgisiz hale gelebilirler (Ocak, Karafil & Akar, 2022). Bu durum, özellikle merak ve öğrenme sevgisi gibi içsel motivasyon kaynaklarının zarar görmesine yol açar. Sonuç olarak, öğrenciler sadece sınavı geçmeye yönelik yüzeysel öğrenme stratejilerine yönelebilirler; bu da bilgi birikiminin yüzeysel kalmasına ve uzun vadede kalıcı öğrenmenin gerçekleşmemesine neden olabilir.

Araştırmada katılımcıların sınav kaygısı ile baş etmede kullandıkları yöntemler ele alınmıştır. Katılımcılar sınav kaygısı ile baş etmede akademik hazırlık yapmak, nefes/kas egzersizleri yapmak, olumlu düşünme kalıpları geliştirme, zaman yönetimi, sağlıklı yaşam/sağlıklı beslenme, kaygıyı kabullenme ve profesyonel destek alma gibi yöntemler kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Elde edilen bulgular alanyazında birçok çalışmanın (Çelikkaleli, Gündoğdu & Kıran-Esen, 2006; Gündüz & Gökçakan, 2003; Spangler, Pekrun, Kramer & Hofmann, 2002; Totan, 2018) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performanslarını ve genel psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkileyen yaygın bir durumdur (Kaçan-Softa, Karaahmetoğlu & Çabuk, 2015). Bu nedenle, sınav kaygısıyla baş etme yolları üzerine yapılan tartışmalar, bu sorunun yönetilmesi ve etkilerinin azaltılması için önemlidir (Alyaprak, 2006; Çivitci, 2006). Sınav kaygısını yönetebilmek için birden fazla strateji ve

yaklaşım önerilmiştir; bu stratejiler, bireyin kaygı seviyesini düşürmeye ve sınav sürecini daha verimli hâle getirmeye yönelik teknikleri içerir (Putwain, 2007). Birincil baş etme yolu, sınav kaygısının altında yatan bilişsel çarpıtmalar ve olumsuz düşünce kalıpları ile başa çıkmaktır (Sayın, Coşar & Özbaş, 2012). Bilişsel-davranışçı terapi (BDT) yöntemleri, öğrencilerin sınav sürecine yönelik olumsuz düşüncelerini tanımlarını ve bunları daha gerçekçi ve olumlu düşüncelerle değiştirmelerini sağlar (Demirci & Erden, 2016). Örneğin, "Sınavda başarısız olacağım." gibi olumsuz bir düşüncüyü, "Sınav için iyi hazırlandım ve elimden gelenin en iyisini yapacağım." şeklinde yeniden çerçevelemek, kaygının azalmasına yardımcı olabilir. Bu tür bilişsel yeniden yapılandırma teknikleri, öğrencinin sınav kaygısına karşı daha olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlayabilir (Kılınç & Sevim, 2005). İkinci olarak, rahatlama ve gevşeme teknikleri sınav kaygısını yönetmede etkili olabilir. Nefes egzersizleri, progresif kas gevşemesi ve meditasyon gibi yöntemler, öğrencinin sınav öncesi ve sırasında rahatlmasına yardımcı olabilir (Fergus, Limbers & Bocksel, 2020). Bu teknikler, vücuttaki fizyolojik stres tepkilerini azaltarak kalp atış hızını düşürür ve zihinsel sakinliği sağlar. Bu sayede öğrenciler, sınav sırasında daha kontrollü ve odaklanmış bir şekilde performans gösterebilirler.

Zaman yönetimi ve etkili çalışma teknikleri de sınav kaygısıyla baş etmede kritik bir rol oynar (Ünüvar, 2007). Öğrencilerin sınavlara sistematik ve planlı bir şekilde hazırlanmaları, kaygının büyük ölçüde azalmasına yardımcı olabilir (Wiggins, Lai & Deiters, 2005). Çalışma programları oluşturma, kısa molalarla çalışma ve farklı öğrenme stillerine uygun stratejiler kullanma gibi yöntemler, öğrencilerin sınav hazırlık sürecini daha verimli hâle getirebilir (Anderson, Mayes, Fuller, Hughes, Minhajuddin & Trivedi, 2022). Bütün bunlar öğrencilerin iyi bir zaman yönetimi ile sınavdan önce kendini yeterli ve hazır hissetmesini sağlar, bu da sınav kaygısını azaltabilir.

Sosyal destek de sınav kaygısıyla baş etmede önemli bir faktördür (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Kutsal, 2009; Kutsal & Bilge, 2012). Aile, arkadaşlar ve öğretmenlerden alınan destek, öğrencilerin kendilerini güvende ve anlaşılmış hissetmelerine yardımcı olabilir (Kutsal, 2009). Özellikle sınav kaygısını yaşayan öğrenciler için rehberlik ve danışmanlık hizmetleri, kaygının azaltılması ve baş etme stratejilerinin geliştirilmesi açısından faydalı olabilir. Grup çalışmaları ve akran desteği de öğrencilerin sınav kaygısını yönetmelerine ve akademik güvenlerini artırmalarına katkıda bulunulabilir. Yeterli uykuyu almak (Köse, Yılmaz & Göktepe, 2018), dengeli beslenmek (Çapulcuoğlu & Gündüz, 2013) ve düzenli fiziksel aktiviteleri yapmak (Çakmak & Hevedanlı, 2005), kaygıyı azaltmaya yardımcı olabilir. Sonuç olarak, sınav kaygısıyla baş etme yöntemleri, bilişsel-davranışçı tekniklerden, rahatlama ve gevşeme tekniklerine, etkili zaman yönetimi ve çalışma alışkanlıklarından sosyal destek ve sağlıklı yaşam tarzına kadar çeşitli yaklaşımları içermektedir. Bu stratejilerin bir kombinasyonu, öğrencilerin sınav kaygısını etkin bir şekilde yönetmelerine ve eğitim yaşantılarında daha sağlıklı bir deneyim yaşamalarına yardımcı olabilir.

Sınav kaygısı, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal düzeyde çeşitli zorluklar yaşamasına yol açmakta ve bu durum onların eğitim yaşantılarını derinden etkilemektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda (Atli, 2024; Kuloğlu & Orhan, 2024; Türkcan & Yıldız, 2024), sınav odaklı eğitim sisteminin öğrenciler üzerinde baskı oluşturduğu, başarıyı yalnızca sınav performansına indirgediği ve bu durumun sınav kaygısını artırdığı görülmektedir. Öğrenciler, başarılarının aile ve toplum tarafından sınav sonuçlarına göre değerlendirileceğini düşündükleri için yoğun bir performans baskısı yaşamaktadır. Bu da öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyerek derslere katılımı, özgüveni ve akademik motivasyonu azaltmaktadır. Sınav kaygısı yaşayan öğrenciler, bilgilerini ifade etmekte zorlanmakta, sınav anında duraklama yaşayabilmekte ve potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamaktadır. Bu durum, farklı kültürel bağlamlarda farklı şekillerde tezahür etmektedir. Örneğin, Japonya (Gawi, 2020) ve Güney Kore (Jo, Lee, Park & Kim, 2020) gibi yüksek rekabetin ve disiplinin öne çıktığı eğitim sistemlerinde sınav kaygısı daha sistematik ve yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkar. Bu ülkelerde öğrenciler, sınav başarısının yalnızca bireysel değil, aynı zamanda ailelerinin ve okullarının itibarı açısından da belirleyici olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık, Finlandiya gibi öğrenci merkezli ve sınav baskısının düşük olduğu eğitim sistemlerinde, öğrenciler daha az sınav kaygısı yaşamakta, öğrenmeye yönelik daha içsel bir

motivasyon geliştirebilmektedir. Bu karşılaştırma, kültürel değerlerin, eğitim politikalarının ve öğretim yaklaşımlarının sınav kaygısı üzerindeki belirleyici etkisini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sınav kaygısının öğrencilerin akademik başarıları kadar psikolojik iyi oluşları üzerinde de etkili olduğu, bu nedenle yalnızca bireysel değil, yapısal ve kültürel bir mesele olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Türkiye gibi sınav odaklı sistemlerde öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülmesi için rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin yaygınlaştırılması ve eğitimde duygusal destek mekanizmalarının artırılması önem taşımaktadır. Ayrıca farklı ülkelerde uygulanan öğrenci destekli modellerin incelenmesi, kültürel uyumuyla birlikte sınav kaygısına yönelik bütüncül stratejiler geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Eğitim politikalarının öğrenci psikolojisini merkeze alan bir anlayışla yeniden şekillendirilmesi, sadece akademik başarıyı değil, öğrencilerin yaşam doyumunu ve kişisel gelişimini de destekleyecektir.

Öğretmenler, öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada kilit bir role sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencileri yalnızca sınav başarısına göre değerlendirmek yerine, sürece odaklanan bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştiren, hata yapmalarına olanak tanıyan ve işbirlikçi öğrenmeyi teşvik eden uygulamalar sınav kaygısını azaltabilir. Ayrıca, sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilere etkili zaman yönetimi, not alma teknikleri ve sınav stratejileri gibi pratik beceriler kazandırmak da kaygı düzeylerini düşürebilir. Öğretmenlerin empati yaparak öğrencilerin psikolojik durumlarına duyarlı olmaları, güven verici ve destekleyici bir iletişim dili kullanmaları öğrencinin kendine olan inancını artırır. Aynı zamanda, rehberlik servisi ile iş birliği yaparak kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin erken fark edilmesini ve gerekli yönlendirmelerin yapılmasını sağlamak da öğretmenlerin sorumlulukları arasındadır.

Veliler, çocuklarının akademik başarısını desteklemek isterken farkında olmadan baskı unsuru hâline gelebilirler. Bu nedenle velilere, başarıyı yalnızca sınav notlarıyla ölçmeme, çocuklarını başka bireylerle kıyaslamama ve onlara koşulsuz sevgi ve destek sunma konusunda farkındalık kazandırılmalıdır. Sınav dönemlerinde öğrencilerle daha fazla zaman geçirmek, birlikte kaliteli vakit geçirmek ve onların duygularını anlamaya çalışmak, sınav kaygısını hafifletici bir etki yaratır. Ayrıca, ailelerin çocuklarına güven aşılması ve başarısız olma ihtimalini doğal bir öğrenme süreci olarak kabul etmeleri, çocukların kaygı düzeyini düşürür. Velilerin okulla iş birliği içinde olmaları, öğretmenlerle düzenli iletişim kurmaları ve gerekirse psikolojik danışmanlık hizmetlerinden yararlanmaları da sınav kaygısının sağlıklı yönetimi açısından önemlidir. Ev ortamında dinlenmeye, sosyal etkinliklere ve kişisel gelişime yer verilmesi, öğrencilerin akademik yükünü dengeleyecektir.

Eğitim politikacıları, sınav kaygısını sistematik düzeyde azaltmak için eğitim sisteminde köklü reformlar gerçekleştirmelidir. Öncelikle, sınav merkezli eğitim anlayışı yerine süreç odaklı, beceri temelli ve bütünsel gelişimi önceleyen bir sistem benimsenmelidir. Öğrencilerin sadece akademik başarı değil, aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerinin de değerlendirilmesini sağlayan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri (portfolyo, proje, sunum vb.) yaygınlaştırılmalıdır. Ayrıca, okullarda psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin niteliği artırılmalı, kaygı temelli müdahaleler için uzman psikolog ve danışman istihdamı artırılmalıdır. Öğretmenlere ve velilere yönelik sınav kaygısı farkındalık programları düzenlenmeli, öğrencilere yönelik stres yönetimi, bilinçli farkındalık ve pozitif psikoloji temelli uygulamalar müfredata dâhil edilmelidir edilmelidir. Son olarak, öğrenci başarısını sadece sınavlara indirgemeyen, çok yönlü gelişimi esas alan eğitim politikalarıyla geleceğe daha sağlıklı bireyler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Çalışma nitel bir çalışma olduğu için sınırlı sayıda öğrenci ile yapılmıştır. Daha sonraki yapılacak çalışmalar daha geniş bir öğrenci örnekleminde yapılabilir. Çalışmada sadece ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı öğrenme düzeyinden öğrenci örnekleminde farklı çalışma modelleri temele alınarak çalışmalar yapılabilir. Çalışma bulguları temele alınarak başta okul psikolojik danışmanları olmak üzere, öğrencilere, velilere ve diğer bütün eğitim paydaşlarına yönelik sınav kaygısı ile ilgili seminerler düzenlenebilir ya da bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygılarını azaltabilecek çalışmalara katılmaları teşvik edilebilir.

Kaynakça/Reference

- Adana, F. & Kaya, N. (2005). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyi üzerine sınav kaygısı ile başa çıkma eğitiminin etkisi. *Kriz Dergisi*, 13(2), 35-42.
- Akdemir, D. & Çuhadaroglu-Çetin, F. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatri bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 5-13.
- Akkaya, S. (2008). *Ortaöğretim (lise) öğrencilerinde rekabetçi tutum ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28, 65-71.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Anderson, J. R., Mayes, T. L., Fuller, A., Hughes, J. L., Minhajuddin, A. & Trivedi, M. H. (2022). Experiencing bullying's impact on adolescent depression and anxiety: Mediating role of adolescent resilience. *Journal of affective disorders*. 310, 477-483. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.003>
- Aslan, S. A. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Atak, M. (2004). *Genel lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile ailenin sosyo-ekonomik düzeyi arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Atli, A. (2024). Ders çalışma süresi ve sınav başarısı arasındaki ilişki: Sınav kaygısının düzenleyici rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 233-251.
- Ay, P. & Save, D. (2004). Adolescent depression: progress and future challenges in prevention-control. *Marmara Medical Journal*, 17, 47-52.
- Bacanlı, F. & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(2), 7-35.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2009). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. Remzi Kitabevi.
- Baltaş, A. (2015). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı* (34. Baskı), Remzi Kitabevi,
- Başol, G. & Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 63-87. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1980>
- Başpınar-Erten, S. (2020). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. H. Aydın). Eğitim Yayınevi.
- Besharat, M. A. (2003). Parental perfectionism and children's test anxiety. *Psychological reports*. 9(3), 1049-1055. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.104>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A. Yayıncılık.
- Bozanoğlu, İ. (2005). The effect of a group guidance program based on cognitivebehavioral approach on motivation, self-esteem, achievement and test anxiety levels. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 38(1), 17-42.

- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2001.tb02683.x>
- Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman B., Gubi, A. & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 268-274. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.2.268>
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Reynolds, J. & Coy, D. (2002). An inversion for helping elementary students reduce test anxiety. *Professional School Counseling*, 6(2), 162-164.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çakmak, Ö. & Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş E.A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Coping with stress, test anxiety, academic selfefficacy and parental attitudes in predicting student burnout. *Journal of Educational Sciences Research*, 3(1), 201-218. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3111a>
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. & Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25(1), 62-72.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Çiçek, İ., & Tanhan, F. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1), 69-85.
- Çivritci, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 27-39.
- Demirci, İ. & Erden S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(1), 67-83. <https://doi.org/10.15285/ebd.51646>
- Demircioğlu, H. (2014). Lise öğrencilerinin stresle başetme stratejileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 385-392.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 727-752. <https://doi.org/10.17244/eku.1172318>
- 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>
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *J Youth Adolescence*, 37(1), 1134-1146.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygısının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.

- Egbochuku, E. O., Obodo, B. & Obadan, N. O. (2008). Efficacy of rational- emotive behaviour therapy on the reduction of test anxiety among adolescent in secondary schools. *European Journal of Social Sciences*, 6(4),152-164.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile biliş ötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 82-90.
- Elçin-Boyacıoğlu, N. & Küçük, L. (2011). Ergenlikte mantık dışı inançlar sınav kaygısını nasıl etkiliyor? *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 40-45.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A metaanalysis. *School psychology international*, 24(3), 313-328.
- Eroğlu, K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygıları, anne baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 13-38.
- Erzen, E. & Odacı, H. (2014). Kimler daha fazla sınav kaygısı yaşıyor? Kişisel, akademik ve aileye dayalı bazı değişkenlere göre bir araştırma. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 401-419.
- Fergus, T. A., Limbers, C. A. & Bocksel, C. E. (2020). Associations between metacognitive beliefs and test anxiety among middle school students. *Translational Issues in Psychological Science*. 6(1),70-80.
- Gawi, E. M. K. (2020). The Impact of Foreign Language Classroom Anxiety on Saudi Male Students' Performance at Albaha University. *Arab World English Journal*, 11(2), 258-274.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Genç, M., Karlıdag, R., Egri, M., Günes, G., Kurçer, M. A., Pehlivan, E., Özcan, E. & Ünal, S. (1999). Öğrenci seçme sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri. *Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6(1), 38-41.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ile boyuneğicilik düzeyleri ve sosyal destek algısı arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety leves among 12th grade high school students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Gündüz, B. & Gökçakan, Z. (2003). Tükenmişliği yordamada stresle başa çıkma biçimleri, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(25), 10-17.
- Gürses, A., Kaya, Ö., Doğar, 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>

- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 284-290. <https://doi.org/10.1080/00220670109598764>
- Jo, W., Lee, J., Park, J., & Kim, Y. (2020). Online information exchange and anxiety spread in the early stage of the novel coronavirus (COVID-19) outbreak in South Korea: structural topic model and network analysis. *Journal of medical Internet research*, 22(6), 194-211.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve sosyo-demografik değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karakaş, A. C. (2013). Paylaşma tutumlarının sınav kaygısı gelecek kaygısı ile ilişkisi (Sakarya ili örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 135-157.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Kılınç, H. & Sevim, S. A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
- Köse, S., Yılmaz, Ş. K., & Gökaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111. <https://doi.org/10.14744/phd.2018.05025>
- Kuloğlu, A., & Orhan, F. G. (2024). 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.
- Kutlu, Ö. (2001). Ergenlerin üniversite sınavına ilişkin kaygıları. *Eğitim ve Bilim* 26(121), 12-23.
- Kutsal, D. (2009). *Lise öğrencilerinin tükenmişliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutsal, D. & Bilge, F. (2012). A study on the burnout and social support levels of high school students. *Education and Science*, 37(164), 283-297.
- Lakot, H. (2019). *8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ile fiziksel aktivite düzeyleri ve beden eğitimine ilişkin yatkınlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Larson, H., Ramahi, M., Conn, S., Estes, L. & Ghibellini, A. (2010). Reducing test anxiety among third grade students through the implementation of relaxation techniques. *Journal of School Counseling*, 8(19), 1-19.
- Lowe, P. A. (2014). The test anxiety measure for adolescents (TAMA): Examination of the reliability and validity of the scores of a new multidimensional measure of test anxiety for middle and high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(5), 404-416. <https://doi.org/10.1177/073428291352059>
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/01443410020019867>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. Jossey-Bass.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trust worthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.
- Nelson, D. W. & Knight, A. E. (2010). The power of positive recollections: Reducing test anxiety and enhancing college student efficacy and performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(3), 732-745. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00595.x>

- Nyroos, M., Korhonen, J., Linnanmaki, K. & Svens-Liavag, C. (2012). A cross-national comparison of test anxiety in Swedish and Finnish grade 3 pupils: Measured by the CTAS. *Education Inquiry*, 3(4), 615-636. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i4.22057>
- Ocak, G., Karafil, B. & Akar, F. (2022). Exploring the relationship between self-regulation skill and test anxiety level of secondary school students. *Bulletin of Education and Research*, 44(3), 55-76.
- Oksal, A., Durmaz, B. & Akın, A. (2013). SBS'ye hazırlanan öğrencilerin sınav ve matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 47-62.
- Onyeizughbo E. U. (2010). Self efficacy, gender and trait anxiety as moderators of test anxiety. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 299- 312.
- Pawson, R., Boaz, A., Grayson, L., Long, A. & Barnes, C. (2003). *Types and quality of social care knowledge. Stage two: towards the quality assessment of social care knowledge*. ESRC UK Centre for Evidence Based Policy and Practice: Working Paper 18, Erişim: 02.07.2024. <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/politicaconomy/research/cep/pubs/papers/assets/wp18.pdf>
- Özyürek, A. & Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-56.
- Putwain, D. W. (2007). Test anxiety in UK schoolchildren: Prevalence and demographic patterns. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 579-593. <https://doi.org/10.1348/000709906X161704>
- Putwain, D. W. & Daniels, R. A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20(1), 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.006>
- Putwain, D. W., Woods, K., & Symes, W. (2010) Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137-160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>
- Ramirez, G. & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331(6014), 211-213. <https://doi.org/10.1126/science.119942>
- Rana, R. A. & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63-74.
- Sayın, A., Coşar, B. & Özbaş, A. A. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 81-89.
- Shobe, E., Brewin, A. & Carmack, S. A. (2005). Simple visualization exercise for reducing test anxiety and improving performance on difficult mathtests. *Journal of Worry Affective Experience*, 1(1), 34-52.
- Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' emotions, physiological reactions, and coping in academic exams. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 15(4), 413-432. <https://doi.org/10.1080/1061580021000056555>
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede 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, Edirne.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155.

- Travlos, A. K. (2010). High intensity physical education classes and cognitive performance in eighth-grade students: An applied study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8(3), 302-311. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2010.9671955>
- Türkcan, N. & Yıldız, M. A. (2024). Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 30-49.
- Ün, M. D. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Ünüvar, A. (2007). *Lise öğrencilerinin algıladıkları ana-baba tutumları ile kendine saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Wiggins, M. S., Lai, C. & Deiters, J. A. (2005). Anxiety and burnout in female collegiate ice hockey and soccer athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 101(2), 519-524. <https://doi.org/10.2466/pms.101.2.519-52>
- Wren, D. G. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>
- Yavuz, Ç. & Akagündüz, N. (2004). *Çocuk olmak*. Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları.
- Yavuzer, H. (2009). *Ana-baba ve çocuk*. (20. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yeo, L. S., Goh, V. G. & Liem, G. A. D. (2016). School-based intervention for test anxiety. *Child Youth Care Forum*, 45(1), 1-17.
- Yıldırım Y. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik kaygıları: bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yusefzadeh, H., Iranagh, J. A., & Nabilou, B. (2019). The effect of study preparation on test anxiety and performance: a quasi-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice*, 10(1), 245-251.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The secondary education period is a period in which students' academic and personal development accelerates and important decisions are made for their future. During this period, students are faced with challenging tasks such as determining their career goals and preparing for university entrance exams. During this period, exams are important tools used to measure students' knowledge and skills, but they also act as a source of intense stress. The exam anxiety experienced by secondary school students during this period can reach levels that can negatively affect their academic success, which can threaten their general quality of life. Secondary school students go through an intense exam process in order to be able to study at higher education institutions that will prepare them for the future. In Turkey, students take the High School Entrance Exam (LGS) after their secondary school education. The LGS exam preparation process begins the day they start secondary school. In order to be successful in the LGS exam, secondary school students enroll in a number of courses or take additional/private lessons depending on their success. The preparation process for this exam continues in the 8th grade, the last grade of secondary school, with more intensive work compared to previous grades. At the end of the 8th grade, secondary school students take the LGS exam prepared by the Ministry of National Education (MEB). They are placed in secondary education institutions according to their level of success in the LGS exam. In order to enroll in science high schools, social science high schools and Anatolian high schools that accept students by exam, middle school students must get a sufficient score in the LGS exam. From this perspective, it can be said that middle school students go through an intensive exam process in order to be successful in the LGS exam and that the scores they get from the exams directly affect their next education process. Students who are successful in the LGS exam can enroll in secondary schools that are relatively more successful than other secondary schools and accept students by exam. In secondary schools, students are subjected to a series of exams in all the courses they have taken at their level in each grade. The main goal of secondary school students is to enroll in a higher education institution that is suitable for their purposes and has a higher education level. In this context, secondary school students prepare for the higher education institution exams (YKS) starting from the 9th grade, and at the same time, they prepare for a series of exams in school courses and take the exams they have prepared for. Especially when the determining effect of the exam result on the student's future education and career life is taken into consideration, the factors that cause an increase in exam anxiety become even more apparent. The basis of test anxiety is factors such as students' fear of failing in exams, family and social pressure, high expectations and inadequate exam preparation. Although test anxiety can be beneficial in terms of increasing motivation, when it reaches excessive levels, it can negatively affect the ability to focus and remember information, thus preventing the student from revealing his/her true potential. Studies have shown that test anxiety negatively affects students' academic performance and can lead to psychological disorders in the long term. When the literature is examined, it is seen that there are studies addressing the relationship between test anxiety and individual factors, cognitive factors, emotional factors, environmental factors and physiological factors. However, it has been seen that the number of studies examining the test anxiety of secondary school students in depth is limited. This study aims to examine in depth the test anxiety experiences of secondary school students and the reflections of test anxiety on their educational lives. It was attempted to reveal which factors are related to test anxiety. In addition, an attempt was made to determine students' strategies for coping with test anxiety. The findings to be obtained may guide educators, school psychological counselors and families in developing strategies to reduce students' test anxiety. Thus, by trying to reduce the negative effects of test anxiety, it may be possible to support both the academic and personal development of students. Having secondary school students overcome this difficult period in a healthier and more productive way will contribute to their future success and well-being.

2. METHOD

This study examined the experiences of secondary school students with test anxiety and their reflections on their educational lives. The study was conducted based on the phenomenological design within the framework of a qualitative research approach. Phenomenological design is a method used to determine how individuals define the events they have experienced. In qualitative studies, phenomenological design is used to obtain comprehensive and in-depth information about the phenomenon, subject or concept to be examined by directly consulting the opinions of people related to the research topic. The data obtained within the framework of phenomenological design is usually classified by content analysis. In order to conceptualize the data, first of all, themes are tried to be determined for the concepts and phenomena investigated. Then, the obtained data is tried to be conveyed by describing them with figures and tables. Finally, the data obtained from the participants is tried to be supported with direct quotes. Qualitative studies aim to examine the subject matter in depth. Despite this, it is known that qualitative studies have some advantages and some disadvantages. While accessing detailed information about the subject of the study and obtaining the findings directly from the primary source are considered as advantageous features of qualitative studies, experiencing some problems regarding the reliability and validity of the studies is considered as disadvantageous aspects of qualitative studies. In this respect, it is important to conduct reliability and validity studies meticulously in the context of the nature of the qualitative studies conducted. In this study, which examined the test anxiety experiences of secondary school students and their reflections on their educational lives, the data was obtained through an interview form developed by the researchers. Within the scope of the study, findings on how secondary school students define test anxiety, the effects of test anxiety, and the coping mechanisms used by students against test anxiety were discussed.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In the study, it is seen that the participants addressed the factors that increase test anxiety under five themes: personal factors, cognitive factors, emotional factors, environmental factors and physiological factors. It is seen that the participants associated the factors that increase test anxiety in the personal factors theme with three codes: low self-confidence, self-efficacy level and learning styles. When the participants' views on personal factors, which are among the factors that increase test anxiety, are examined, it is seen that the participants refer to self-confidence and self-efficacy. It is seen that the participants associated the factors that increase test anxiety in the cognitive factors theme with three codes: negative thoughts, lack of information and distraction. When the participants' views on cognitive factors, which are among the factors that increase test anxiety, are examined, it is seen that the participants refer to negative thoughts, lack of information and distraction. It is seen that the participants associated the emotional factors that increase test anxiety in the emotional factors theme with two codes: emotional balance and stress management. When the participants' views on emotional factors, which are among the factors that increase test anxiety, are examined, it is seen that the participants refer to emotional state and stress management. It is seen that the participants associated the factors that increase test anxiety in the environmental factors theme with three codes: family expectations, social support and academic pressure. When the participants' views on environmental factors that increase exam anxiety are examined, it is seen that the participants refer to the concepts of academic expectations, family expectations and social support. In the physiological factors theme, it is seen that the participants associate the factors that increase exam anxiety with three codes: sleep patterns, nutrition and lack of exercise. When the participants' views on physiological factors that increase exam anxiety are examined, it is seen that the participants refer to changes in their sleep patterns, nutrition and routine lives.

In the study, it was seen that the participants addressed the effects of exam anxiety under four themes: physical effects, emotional and mental effects, behavioral effects and academic effects. It was seen that the participants listed the effects of exam anxiety as rapid heartbeat, sweating, nausea/abdominal pain, headache, shortness of breath and muscle tension within the scope of physical effects. When the participants' views on the effects of exam anxiety are examined, it is seen that they mostly draw attention

to the reactions of the human biological structure to exam anxiety within the scope of physical effects. It is seen that the participants associated the effects of exam anxiety with six codes in the theme of emotional and mental effects, namely difficulty in concentration, low self-confidence, pessimism/hopelessness, mental emptiness/distracted thoughts, irritability and restlessness and panic attacks. When the participants' views on the effects of exam anxiety are examined, it is seen that they mostly referred to cognitive and affective impairments within the scope of emotional and mental effects. It is seen that the participants associated the effects of exam anxiety with four codes in the theme of behavioral effects, namely procrastination and avoidance behaviors, overworking and overpreparing, withdrawal in social relationships and sleep disorders (oversleeping or inability to sleep). When the participants' views on the effects of exam anxiety are examined, it is seen that they refer to more avoidance behaviors and excessive study behaviors within the scope of behavioral effects. It is seen that the participants associate the effects of exam anxiety with three codes in the theme of academic effects, namely, not being able to remember information, difficulty concentrating and academic performance below expectations. It is seen that the participants associate the effects of exam anxiety on their educational lives with six codes, namely, decrease in success level, loss of motivation, low performance, withdrawal from school social life, being unhappy at school and dropping out of school. In addition, it is seen that the participants list the methods of coping with exam anxiety as academic preparation, doing breathing/muscle exercises, thinking positively, time management, healthy life/healthy nutrition, accepting anxiety and getting professional support. The aim of the study was to examine the test anxiety experiences of secondary school students and their reflections on their educational lives. Within the scope of this purpose, the factors that increase the test anxiety of the participants were examined. It was seen that the participants addressed the factors that increase test anxiety under five themes: personal factors, cognitive factors, emotional factors, environmental factors and physiological factors. When the literature was examined, it was seen that similar results were found in many studies. While Eraslan's (2010) study focused on cognitive factors that increase test anxiety, Atak's (2004) study focused on behavioral factors that increase test anxiety. In the study, the factors that increase test anxiety were examined with a holistic perspective and examined with six different factors, which can be considered as a distinguishing feature of the study from other studies in the literature. Studies on factors that increase test anxiety reveal that this anxiety can be triggered by many different factors. The intense level of anxiety that students feel before and during the exam can negatively affect their academic performance and cause a loss of self-confidence in the long term. In this context, it is important to understand the factors that increase test anxiety and discuss the effects of these factors. One of the research findings is that family expectations increase test anxiety. The expectation of high success from families, teachers and the student himself can create intense pressure on students. This pressure can cause students to feel inadequate and increase performance anxiety during the exam. Family expectations and social pressures in particular can significantly increase students' anxiety levels. Low self-confidence and low self-efficacy levels are among the factors that increase test anxiety. The student's self-confidence can be affected by past failure experiences, and this can lead to a negative attitude towards exam. Negative thought patterns can cause mental blockages before and during the exam, which can reduce the student's performance.

Social support is also an important factor in coping with test anxiety. Support from family, friends, and teachers can help students feel safe and understood. Guidance and counseling services, especially for students experiencing test anxiety, can be beneficial in reducing anxiety and developing coping strategies. Group work and peer support can also help students manage test anxiety and increase their academic confidence. Getting enough sleep, eating a balanced diet, and doing regular physical activity can help reduce anxiety. In conclusion, methods for coping with test anxiety include a variety of approaches, from cognitive-behavioral techniques to relaxation and unwinding techniques, from effective time management and study habits to social support and a healthy lifestyle. A combination of these strategies can help students effectively manage test anxiety and have a healthier experience in their

education. Since the study is a qualitative study, it was conducted with a limited number of students. Subsequent studies can be conducted with a larger sample of students. Only the opinions of secondary school students were taken into account in the study. In subsequent studies, studies can be conducted based on different study models with student samples from different learning levels. Based on the findings of the study, seminars on test anxiety can be organized or informative studies can be conducted for school psychological counselors, students, parents and all other educational stakeholders. In addition, students can be encouraged to participate in studies that can reduce their test anxiety.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.01.2024

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 01-65

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Çalışma tek yazarlıdır.

ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Yazarın beyan edeceği bir çıkar çatışması yoktur.