



Yıl: 4, Sayı: 13, Aralık 2017, s. 173-193

INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Gülşah BAŞOL¹

AYDA SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Özet

Çalışmanın amacı, Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği (ASKÖ)'nin geliştirilmesi ve Türk öğrencileri örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasıdır. 24-maddelik aday ölçek çevrimiçi olarak uygun örnekleme yoluyla ulaşılan 586 öğrenciye uygulanmıştır. Likert derecelemesindeki ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiştir. AFA sonuçlarına göre Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği 15 madde ile toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan iki boyutlu bir ölçektir. Özdeğerler dokuz maddelik Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı alt boyutu için 6.30, altı maddelik ikinci alt boyut, Sınav Sonrasına İlişkin Kaygı için ise 1.91 şeklindedir. Benzer ölçekler geçerliği Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve Spielberger'in Sınav Kaygısı Ölçeği ile sınanmış, anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığına Cronbach Alpha ve eşdeğerliğine Spearman Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ile bakılmış; her ikisinin de yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Doğu kültürüne uygun bir sınav kaygısı ölçeği geliştirmenin hedeflendiği araştırmada ASKÖ'nin doğu kültüründen gelen öğrencilerinin sınav kaygısını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilişsel ve fizyolojik kaygı, sınav kaygısı, sınav sonrasına ilişkin kaygı, geniş ölçekli sınav.

IDA TEST ANXIETY SCALE: VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Abstract

It was aimed to test the validity and reliability of Ida Test Anxiety Scale (ITAS) on Turkish students' sample. The scale was applied online to 586 students, reached through availability sampling. The validity was checked through Exploratory Factor Analysis (EFA). According to the EFA, the ITAS explained 51% of the variation with 15 items. First sub-dimension (9 items), referred to cognitive and physiological anxiety had an eigenvalue of 6.3, 6-item second dimension (6 items) referred to the anxiety caused by social factors had an eigenvalue of 1.9. The convergent validity of the scale was tested through its correlation with Westside Test Anxiety Scale and Spielberger's Test Anxiety Scale. The results indicated significant relations with both scales. The reliability was tested through Cronbach Alpha and Spearman Brown coefficients and both found adequate. Therefore, it was concluded that the ITAS was a valid and reliable instrument to measure the test anxiety of students coming from eastern cultural background.

Key words: Cognitive and physiological anxiety, test anxiety, post-test anxiety, large scale test.

¹ Prof. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, gulsahbasol@gmail.com

GİRİŞ

Geniş ölçekli sınavların öğrencilerin hayatlarının nasıl yol alacağı hakkında ne derece belirleyici oldukları düşünülürse, sınav sonuçlarının kaygıdan bağımsız olarak gerçek başarıyı yansıtmasının önemi daha iyi anlaşılır. Aynı vurgu Hill ve Wigfield (1984) tarafından yapılmış, testlerin önemi vurgulanarak, puanların sınav kaygısı ve test tekniği ile ilgili negatif faktörlerden bağımsız, öğrencilerin bilgilerini doğru biçimde yansıtmasının önemi vurgulanmıştır. YGS, LYS vb. gibi geniş ölçekli sınavlara yüklenen anlam, tek başına sınav kaygısını artırıcı bir faktördür. Bunlara bir de test tekniğinden kaynaklanan problemler eklendiğinde kaygının artması kaçınılmazdır. Birbirine yakın anlamdaki çeldiriciler arasında kalmak, kaydırma yapmak sadece test sınavında olabilecek ve heyecandan dolayı dikkat dağınıklığı yaşamayı muhtemel pek çok öğrencinin başına gelebilecek negatif durumlardır.

Hembree (1988) 562 test kaygısı konulu araştırmayı kapsamına aldığı meta analiz çalışmasının sonucunda sınavlardaki düşük performansın öğrencilerin özbenlikleri (self-esteem) ile ters ilişkili olduğunu, bununla birlikte sınav kaygısının negatif değerlendirme korkusu, defansta olma (defensiveness) ve diğer kaygı türleri ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Kaygıyı tanımlama çabaları 1950’li yıllara dayanır. Bu konudaki ilk çalışmalardan biri, Mandler ve Sarason’un (1952) Yale Üniversitesinde sınav kaygısının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini ortaya koymaya çalıştıkları çalışmalarıdır. O günden bu yana kaygı pek çok çalışmaya konu olmuştur. Kaygı, nedeni bilinmeyen korku durumu (Köknel; 1987); sık sık yaşanan ve yaşamı etkileyen bir duygu (Cüceloğlu; 1998) şeklinde de tanımlanmasından anlaşılacağı üzere negatif bir duygudur. Cüceloğlu (1998)’una göre kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık, acizlik, sonucu bilmeme ve yargılanma gibi duygulardan birini veya bir kaçını içinde barındırabilir.

Herhangi bir durumla karşılaştığımızda tepkilerimiz bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç başlık altında toplanır. Sınavlar söz konusu olduğunda; kaygı yaşayan bireyin tepkileri de bu üç başlık altında ele alınabilir. Sınav kaygısı sınavda veya sınav öncesinde oluşabilecek çok boyutlu (fizyolojik, tutumsal, duygusal veya bilişsel) negatif bir olgu şeklinde özetlenir. Spielberger’in Sınav Kaygısı Ölçeği’ni Türk toplumuna uyarlayarak sınav kaygısı literatürüne önemli bir katkı sağlayan Öner’e göre (1989) kaygı, genel anlamda çevresel ve psikolojik olaylara gösterilen duygusal tepki olarak tanımlanmış; dar anlamda ise kaynağı ve başlangıcı bilinçsiz olmasına rağmen bilinçli şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik tepkilerin de görüldüğü bir “yaşantı şekli” olarak ifade edilmiştir. Kaygıya yaşantı şekli demek her ne kadar çok radikal bir bakış açısı olarak değerlendirilse de bireyin yaşantısına yansımaları açısından bakılırsa hafife alınamayacağı anlaşılır. Bu durumda kaygının ne olduğundan çok, bireye ne yaptığını açıklamak daha yerinde olacaktır.

Sınav kaygısı yaşayan birinin kolayca dikkati dağılabilir, bildiğini unutabilir, veya sınav esnasında donup kalabilir (Emery & Krumboltz, 1967). Sınav kaygısı yaşayan öğrenci sınav sonuçlarını daha çok içselleştirir, daha yüksek düzeyde çaresizlik duyguları bildirir (Cassady, 2004). Zeidner (1998)’e göre sınav kaygısı negatif duygular, bireyin kendisi hakkında negatif düşüncelere sahip olması ve panik duygusu hissetmesi şeklinde kendini gösterebilir.

Sınav kaygısı konusundaki ilk çalışmanın sahibi Mandler ve Sarason (1952)’a göre sınav kaygısı “yetersizlik ve çaresizlik hissi, artmış somatik reaksiyonlar, cezalandırılma beklentisi, saygınlık kaybı ve kaygı veren ortamdan ayrılma girişimleri” şeklinde tarif edilmiştir.

Spielberger (1980) bireyin tehdit altında hissetmesi ya da içinde bulunduğu durumu stresli algılaması sonucunda duyduğu kaygıyı “sürekli kaygı”; bu his geçiciyse ve belli durumlarla ilintili geliyorsa “durumluk kaygı” olarak iki başlıkta ele almıştır (Akt: Baltaş,1986). Benzer şekilde sınav kaygısı da durumluk (süresiz) ve sürekli kaygı olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir (Spielberger, 1980). Durumluk kaygı (state anxiety) sınav esnasında hissedilen sübjektif bir korku durumudur ve fizyolojik tepkiler şeklinde ortaya çıkar; kalp atışlarının hızlanması, terleme, sararma ve huzursuzluk vb. gibi şekilde kendini gösterebilir. Sürekli kaygı (Trait anxiety) ise bireyin kaygı yaşamaya yatkınlığı olarak adlandırılır; genel anlamda gergin bir yapıya sahip olan bireyin zor durumlarda sükunetini koruyamaması, kolay incinmesi ve karamsarlığa düşmesi şeklinde özetlenebilir. Spielberger (1980)’e göre sürekli kaygı yaşamaya yatkınlığı olanlar durumluk kaygıya da diğer bireylerden daha yatkındırlar.

Freud, nevrozun önemli bir paydaşı olarak kaygının önemini vurgulamıştır. Objektif kaygıyı herhangi bir dış tehdit karşısında bireyin geliştirdiği reaksiyon olarak tanımlanırken, nevrotik kaygı nedeni belirsiz, bireyi tepki veremez hale getirecek boyutlara gelebilecek kadar kontrol dışı gelişen kaygıdır. Freud’a göre birey kaygıyla baş etme stratejileri kullanarak kaygının neden olduğu gerilimi azaltmaya çalışır. Bu bağlamda Freud’un kızı Anna Freud’un geliştirdiği savunma mekanizmalarından da bahsetmek gerekir. Freudçu Psikoanaliz Teorisine göre savunma mekanizmaları Ego’nun güçlendirilmesi yoluyla gelişir ve bu sayede birey kaygı yaratan durumlarla baş etmeyi öğrenir. Olumsuz bir durum olan kaygıyı azaltan veya fizyolojik gerilimi baş edilebilir sınırlara çeken bu mekanizmalar, bilinç dışı işleyebildiği gibi hoş olmayan durumu farklı algılama, değiştirme, gerçeği çarpıtma şeklinde düşüncelerimize yön verebilir. Örneğin; sınavda başarısız olan bir çocuğun “kaydırma yaptım” diyerek açıklama yapması ve bir süre sonra kendisinin de bu açıklamaya inanmaya başlaması rasyonelleştirme savunma mekanizması ile açıklanabilir. Görüleceği üzere, burada rasyonelleştirme bireyin benlik saygısını koruyan bir mekanizmaya dönüşmüştür. Sınav kaygısı yaşayan öğrencinin düzenli çalışarak sınavda başarılı olmak için elinden geleni yapması entelektüalizm (intellectualization) ile açıklanabilir. Bu bağlamda, kaygıyla baş etmede kullanılan stratejilerin işe koşulması bu olumsuz duyguyla baş etmeye katkı sağlayabilir.

Kişilerarası ilişkiler üzerine temellendirilmiş kişilik kuramıyla bilinen Sullivan’a göre (1953) kaygıyı birey annesinden empati yoluyla öğrenir. Sullivan kişiliği bir enerji dengeleme mekanizmasına benzetir. Buna göre enerji dönüşümleri yoluyla hayatımızdaki gerilimler açık veya örtük davranışlara dönüşür. Sullivan iki tür gerilim kaynağından bahseder; bunlar, ihtiyaçlar ve kaygıdır. Biyolojik ve ruhsal olmak üzere iki başlıkta ele alınan ihtiyaçların doyuma ulaşması sayesinde birey doyuma ulaşır. Kaygı ise bireyin güvenliğini gerçek veya imgesel olarak tehdit altında hissetmesi sonucunda oluşan duygudur. Kaygının yoğunluğu arttıkça birey ihtiyaçlarını karşılamada sorun yaşar, kişilerarası ilişkileri bozulur ve doyuma erişemez. Kaygı duygusu endişeli olma, suçluluk hissetme, utanç, korku, ve değersizlik duyguları sonucu bireyin acı çekmesi şeklinde ortaya çıkar. Sullivan’a göre (1953) bebekler başlangıçta kötü anne, iyi anne ve ben olmak üzere üç kişileştirme geliştirirler. İyi anne ödüllendiren anne, kötü anne cezalandıran anne, ben ise bu durumlarla karşı karşıya kalan taraf; yani, bebeğin kendisidir. Empati yoluyla birey annesinden kaygıyı öğrenir; böylece annenin kaygılı hissettiği durumlar bilinç dışında bireye “ben değil” hissi yaşatan mekanizmalara dönüşebilir. Sullivan’a göre anneye empati yoluyla birey iyi ben, kötü ben ve ben değil olmak üzere üç kişileştirme geliştirir. İyi ben kişiliğin hoşumuza giden olumlu (ödül, takdir, sevilme) yönü, kötü ben kişiliğimizin hoşumuza gitmeyen olumsuz (ceza, onaylanmama, hoş

görülmemeye) yönü, ben değil ise bilinç dışında gelişen kişiliğin belirsiz yönüne işaret eder. Bireyin çocukluk yaşantılarında yaşadığı kaygılar “ben değil” kişileştirmelerinin temelini oluşturur. Sullivan kişiliğimizin endişe yaratan belirsiz yönünü “ben değil” kişileştirmelerine bağlar. Bu kişileştirmeler öyle güçlüdür ki, birey tarafından “kötü ben” den bile daha tehdit edici algılanır. Benlik sistemi bireye güven duygusu vererek kaygıdan koruyan bir mekanizmadır. Sullivan’ın kişilik teorisi, kaygıyı bireyden çok bireylerarası ilişkilerle açıklaması yönüyle önem taşır. Sullivan’a göre çocuğun ilk sosyalleşme deneyimleri de kaygı duygularına temel oluşturabilir. Bu durumda kişilerarası ilişkiler yoluyla kaygının önüne geçmek mümkün olabilir. Ebeveynlerin hatalı tutumları, olumsuz anne-baba tutumlarına ceza yönteminin eşlik etmesi kaygının nedenleri arasında sayılabilir (Sullivan, 1953). Baumrind (1967)’in çalışmasına göre kaygılı bireylerin ebeveynleri çoğunlukla çocuklarından beklentileri yüksek, koşullu sevgi ve destek sağlayan ebeveynlerdir. Bu durum çocuğun yapabileceğinin üstünde hedefler belirlemesi, başarısız olduğunda çok fazla özeleştirme yapması ve beklentilere cevap verememesi sonucunda kaygı yaşamaya şeklinde gelişir. Ana-baba stili ile çocuğun akademik başarısı arasındaki ilişki pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalarda, otoriter ve serbest ana-baba stili ile akademik performans negatif ilişkili bulunurken, otoriter ana-baba stili düşük kabul, cezalandırıcı önlemler, yüksek talepler ve yüksek kontrolle ilişkilendirilmiştir. Rasyonel olmayan beklentilerin çocuk üzerinde kaygı unsuru oluşturması ise kaçınılmazdır.

Kaygı başarı ilişkisi Yerkes-Dodson Yasası ile açıklanır; bu durumda ilişki çan eğrisine benzer; belirli bir seviyeye kadar kaygı başarıyı olumlu etkilerken, bir noktadan sonra kaygıdaki artış başarıda düşüşe karşılık gelecektir (Moyer, 2008). Bu açıklamayla paralel, literatüre göre bir miktar sınav kaygısı normal olarak değerlendirilebilir ve motivasyonu yüksek tutmada etkili olabilir. Ancak bir noktaya kadar başarıya ön ayak olacağı beklenen bu güç, o düzeyin üzerindeyken fizyolojik (artan kalp ritmi, hızlı soluk alıp verme, baş ağrısı, mide rahatsızlıkları, nefes alamama, halsizlik, daralma, ağlama, gerginlik v.b. gibi) veya duygusal sorunları beraberinde getirecek, zihinsel sorunlar, duygusal kaygı ve başarısızlıkla sonuçlanabilecektir.

Albert ve Haber, Başarı Kaygısı Testi (1960) ile bireyin başarılı olmasına engel olan engelleyici başarı kaygısı veya başarılı olmasına önayak olan kolaylaştırıcı başarı kaygısını ölçmek üzere bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu test 19 maddelik (Kolaylaştırıcı Kaygı alt boyutunda 9 madde, Engelleyici Kaygı alt boyutunda 10 madde) iki alt boyutta bireyin başarı kaygısını ölçen bir tutum ölçeğidir. “Kaygılı olmak testte daha iyi yapmamı sağlar” kolaylaştırıcı kaygı alt boyutuna, “Sınav için o kadar çok kaygılanırım ki sınav başladığında neredeyse nasıl yaptığımı umursamayacak hale gelirim” ifadesi ise engelleyici kaygı alt boyutuna örnek madde olarak verilebilir. Kolaylaştırıcı kaygı alt boyutu ters puanlanarak toplam puan elde edilmekle birlikte alt boyutlar ayrı ayrı da değerlendirilebilir. Kapıkıran (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, kaygıyı bu iki başlıkta yorumlamayı hedefleyen araştırmacılara kaynak oluşturabilir.

Test kaygısı, sınav öncesi oluşan bir anksiyete durumu, durumsal kaygı veya değerlendirme kaygısı şeklinde karşımıza çıkabilir. Cattel ve Scheier (1958) durumluk ve sürekli kaygı terimini literatürde ilk kez kullanan araştırmacılar. Ancak bu ölçek Spielberger’in 1970’de geliştirdiği Durumluk ve Sürekli Test Kaygısı Ölçeği kadar tercih edilmemiştir. Cattel and Scheier Test Anxiety Scale Google Akademik’te tarandığında 3020 hit verirken, Spielberger Test Anxiety Scale 83.700 hit vermektedir.

Spielberger'in Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterleri Türkiye'deki araştırmalarda kaygı ölçekleri arasında en sık kullanılanıdır dersek abartmış olmayız. Bu ölçek 14 yaş üstündekiler için geliştirilmiş 20'şer maddelik iki ölçekten oluşur. Durumluk kaygı maddeleriyle, bireyin sınav esnasında kendini nasıl hissettiği ortaya konmaya çalışılırken, sürekli kaygı envanteri sınav durumundan bağımsız olmak üzere bireyin genel olarak kendini nasıl hissettiğini ölçmeyi amaçlar. Envanterler Öz Değerlendirme Başlığı altında TX-1 ve TX-2 formu olarak iki sayfa olarak basılmışlardır. Her iki formda da ters maddeler (Durumluk Kaygı Ölçeğinde 10 adet, Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise yedi adet) vardır. Puanlamasında, doğrudan maddelerden elde edilen toplam puandan ters maddelerin toplam puanı çıkartılır ve bu sayıya sabit bir değer (Durumluk kaygı için bu değer 50, Sürekli Kaygı içinse 35) eklenir. Ölçeğin yapı geçerliği ölçüt bağımlı geçerlik yöntemiyle araştırılmıştır. Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Öner (1997) çalışmasının sonucunda, ölçeğin Türk öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygılarını ortaya koymak için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu belirtmiştir.

Mandler ve Sarason (1952) sınav kaygısının bilişsel ve duyuşsal bileşenlerini ortaya koymak amacıyla Çocuklar için Test Kaygısı Ölçeğini (Test Anxiety Scale for Children-TASC) geliştirmişlerdir. ÇTKÖ ilkökul birinci sınıftan itibaren uygulanabilen, öğrencilerin sınav hakkındaki düşüncelerini ve sınavlara fizyolojik reaksiyonlarını ortaya koymayı hedefleyen 30 maddelik bir ölçektir. Ölçek, maddelerinin dilsel ifadesinin çocukların yaşlarının üzerinde olduğu konusunda eleştirilmiştir. Sarason kaygının yüksek kabul edilebilmesi için aritmetik ortalamanın bir standart sapma üstünün sınır olarak alınmasını önermiştir. Kızlar için kaygıyı yüksek kabul etmek için önerilen sınır değer (cut-off point) 16 üzeriyken, erkekler için bu değer 12'dir.

Sınav kaygısının bireyin kendi içinde yaşadığı olumsuzlukları kapsayan yönü bilişsel, fizyolojik belirtilerle kendini gösteren yönü ise duyuşsal boyut olarak adlandırılır. Spielberger doktora öğrencilerinin desteğiyle, beş yıllık bir çalışmanın sonucunda sınav kaygısını Kuruntu (worry) ve Duyuşsallık (emotionality) olmak üzere iki alt boyutta ölçen bir ölçek geliştirmiştir. Kuruntu kaygının bilişsel yönüne temsil ederken, duyuşsallık ya da heyecanlılık kaygı kaynaklı fizyolojik tepkileri ifade eder. Sınav Kaygısı Envanteri 20 maddeden oluşur; alt ölçek puanları hesaplanabildiği gibi toplam kaygı puanına da ulaşmak mümkündür.

Beck Anksiyete Ölçeği (Beck, Epstein, Brown ve Steer, 1988) subjektif kaygı ve somatik belirtiler olmak üzere iki alt boyutu olan, 21 maddelik bir ölçektir. Toplam puan yüksekse yüksek kaygıya işaret ettiği şeklinde yorumlanır. Ulusoy (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin test tekrar test güvenilirliği düşük bulunmakla birlikte ($r = .57$), geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtilmiştir.

Ülkemizde yaygın kullanılan sınav kaygısı ölçekleri incelendiğinde tamamının batı kültürü temel alınarak geliştirildiği görülür. Oysaki Türk toplumu gerek ülkenin konumu, gerekse tarihi geçmişi itibarıyla doğu kültüründen derin izler taşır. Dolayısıyla uyarlama çalışmalarıyla literatüre kazandırılan ölçeklerin Türk öğrencisinin sınav kaygısını ölçtüğünden emin olamayız. İki kültür arasındaki en temel farklardan biri Batı kültürünün bireyseliği ve doğu kültürünün toplulukçu anlayışıdır. Mevcut ölçekte kaygı oluşturan bir boyut olarak da ortaya konmuş olan "çevre ne der" düşüncesi, ne yazık ki Doğu kültüründe insanlar üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Bu nedenle Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin Doğu kültüründen

gelen öğrencilerin sınav kaygısını ortaya koymak için daha uygun bir ölçme aracı olduğu öngörülmektedir.

YÖNTEM

Ölçek madde havuzunun oluşturulması

I. Basamak

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğini geliştirme süreci iki basamakta özetlenebilir. İlk çalışmalar 2012-2013 öğretim yılında araştırmacının kızı Ayda'nın SBS sınavı sürecinde başlamıştır. Sınav kaygısı yaşadığını ifade eden 10 PDR lisans öğrencisinden, sınav kaygısı deneyimlerini 13 soruluk bir yapılandırılmış görüşme formunu doldurarak paylaşmaları istenmiştir. Williams (2008)'in kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygıyı Yerkes ve Dodson Yasası (1908) temelli açıkladığı çalışması, kaygıya vücudun verdiği reaksiyonları net bir biçimde anlatan Carlson ve Buskist (1997), kaygının duygu olarak bireye kendini nasıl hissettirdiğini açıklayan Spielberger (1972), Hill ve Wigfield (1984)'de açıklanan kaygı ile baş etme yolları, mükemmeliyetçiliğin kaygı üzerindeki rolünü açıklayan Stober ve Joorman (2001), farklı kişilik özellikleri ile kaygı ilişkisini özetleyen Lufi, Okasha ve Cohen (2004) bu anlamda aydınlatıcı olmuştur. Ayrıca Sarason Test Kaygısı Ölçeği, Manifest Kaygı Ölçeği, Sarason Kaygı Ölçeği, Westside Sınav kaygısı Ölçeği, Spielberger Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği, Spielberger Kaygı Ölçeği gibi pek çok kaygı ölçeğinin maddeleri ve alt boyutları incelenmiştir. Tüm bu incelemeler sonucunda kaygının fizyolojik, psikolojik ve bilişsel paydaşları olan çok boyutlu bir problem, özsaygıdan, mükemmeliyetçiliğe, kendine güvenden, anne-baba tutumuna pek çok yordayıcısı olan bir fenomen olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürde de karşılığını bulduğu gibi bazı öğrenciler sınav öncesi kaygı yaşarken, sınav anında bu kaygıyı kontrol edebildiklerinde olumsuz bir deneyim olan kaygı, bu sefer kolaylaştırıcı kaygı olarak bir nevi bireyi motive edici, olumlu bir deneyime dönüşmektedir. Araştırmacının sınav kaygısıyla ilgili kendi deneyimleri ve toplanan dönütler ışığında oluşturulan 40 madde başlıklarda toplanarak bir başlıkta çok az sayıda olanlar ve tekrar edenler elendikten sonra 20 maddelik madde havuzu iki PDR uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Cam fanus etkisine karşı maddeler bir değerlendirme formu üzerinden bir kadın öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Aday ölçeğin ilk uygulaması, 2012-2013 öğretim yılında gerçekleştirilmiş; SBS'ye girecek 519 öğrenciden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ilki sınav kaygısını ikincisi sınava hazır hissetmeyi ifade eden 10 maddelik, verideki varyansın % 53'ünü açıklayan; bilişsel kaygı ve sınava hazırlık konusundaki kaygı olmak üzere iki boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Bu süreçte TEOG'un uygulamaya girmesi ve çalışma verisinin SBS sınavı sürecinde olan 13 yaşındaki öğrencilerden toplanmış olması gibi sınırlılıklar ve analiz sonuçlarında elde edilen yapının araştırmacı tarafından tatmin edici bulunmaması nedeniyle ölçek maddelerinin tekrar düzenlenmesine karar verilmiştir.

II. Basamak

Ölçeğin geliştirilmesi sürecindeki ikinci uygulama 2016-2017 öğretim yılı Güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Okullarda rehber öğretmen olarak çalışan bir grup PDR yüksek lisans öğrencisiyle sınav kaygısı konusunda yapılan odak grup görüşmelerinde, aile ve çevrenin Türk öğrenciler için önemli bir kaygı faktörü olduğuna dikkat çekilmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde, aile ve çevre beklentilerini karşılayamama endişesi gibi sınav sonrası ile ilgili kaygıların var olan ölçeklerde incelenmediği görülmüştür. Bunun üzerine maddeler tekrar

değerlendirilmiş ve literatürle temellendirilerek, öğrencilerle yapılan odak görüşmelerde çevre kaynaklı kaygıya işaret eden ifadeler kullanılarak aday ölçeğe yeni maddeler eklenmiştir. 2016-2017 öğretim yılı aratatilinde araştırmacının kızı Ayda'nın üniversite sınavına hazırlık sürecinde; Aday ölçek 34 maddelik aday ölçek, maddelerin teorik yapıya uygunluğunun değerlendirilmesi ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için bir PDR uzmanının ve bir Ölçme ve Değerlendirme Uzmanının değerlendirmesine sunulmuştur. Aday ölçek, sınav öncesinde yaşanan kuruntuları ifade eden kaygı, sınav anında gelişen kaygı kaynaklı fizyolojik belirtiler, sınav sonrasına ilişkin çevreyle ilgili kaygılar ve sınavın kapsamına ilişkin kaygı başlıklarında toplanmaktaydı. Alınan dönütler doğrultusunda birbirine yakın anlamdaki maddelerin azaltılması ve ifadelerin yalınlaştırılmasından sonra, ikinci uygulama için dokuz tanesi negatif olmak üzere, toplam 24 maddelik aday ölçek formu oluşturulmuştur. Maddeler incelendiğinde üç alt başlıkta (sınav öncesi yaşanan kaygı, sınav esnasında yaşanan kaygı, aile ve çevre beklentileri sonucunda yaşanan kaygı) ele alınabilecekleri düşünülmüştür. Uygulamaya gidilmeden önce, ölçek bir Türkçe öğretmenin görüşüne sunularak Türkçe dil bilgisine uygunluğu hakkında uzman görüşü alınmış; dil ve anlatım bakımından iyileştirilmesi hedeflenmiştir. Yapılan düzenlemelerin ardından online uygulama hedeflenerek ölçek Google.doc'a aktarılmıştır. Aday ölçek öğrenciler tarafından kendi Whatsapp gruplarında ve Facebook üzerinden paylaşarak katılımın artırılması hedeflenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni TEOG, YGS, LYS, KPSS gibi geniş ölçekli sınavlara girmiş olan veya bu sınavlara hazırlık sürecinde olan öğrencilerdir. Ölçeğin hedef kitlesinde 13 yaş ve üzeri olma, yakın zamanda geniş ölçekli sınavlara girmiş olma veya böyle bir sınava hazırlık sürecinde bulunma koşulu aranmıştır. Veri toplama sürecine dahil olan bağlantıların Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencileri olmalarından dolayı katılımcıların büyük ölçüde Tokat'ta TEOG, YGS veya KPSS'ye hazırlık sürecinde olan öğrenciler oldukları söylenebilir.

Maddeler oldukça yalın ve anlaşılır ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin başında yer alan açıklamada hedef kitle ve maddelerin nasıl doldurulacağı açıklanmıştır. Örneklemi oluşturan 548 öğrencinin büyük çoğunluğu YGS ve LYS'ye girmiş, KPSS'ye hazırlık sürecinde olan üniversite öğrencileridir. WhatsApp grupları, Instagram, Facebook gibi online platformlarda link paylaşarak Googledoc'ta yer alan ölçeğin bir haftada 564 kullanıcı tarafından doldurulması sağlanmıştır. Online veri toplandığında risklerden biri yanlışlıkla birden çok Gönder tuşuna tıklanmasıyla aynı katılımcıya ait birden çok veri alınmasıdır. SPSS'te Identify Duplicate cases fonksiyonu ile tekrar eden veriler tespit edilerek ayıklanmış böylece 548 kişilik veri setine ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde %66.7 kız (n= 365) ve %33.4 erkek (n=183) öğrencinin çalışmaya katılım gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin ağırlıklı olarak eğitim fakültesi öğrencileri ve onların sosyal çevreleri tarafından doldurulmuş olması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Bölüm değişkenine göre katılımcıların dağılımı incelendiğinde çoğunluğunun %34.3 (n=188) ile eğitim fakültesi öğrencileri, %16.4'ünün (n=90) YGS sürecindeki öğrenciler, %15.5'inin (n=66) iktisadi ve ticari ilimler bölümü öğrencileri, %12'sinin (n=66) fen-edebiyat fakültesi öğrencileri, %8.9'unun (n=49) meslek yüksek okulu öğrencileri ve %8.6'sının (n=47) TEOG sürecindeki sekizinci sınıf öğrencileri, %3.1'inin ise mühendislik ve doğa bilimleri fakültesi öğrencileri ve geriye kalan 1.1'in diğer kategorisine alınmış (n=6) formasyon programına devam eden mezun öğrenciler oldukları görülmüştür. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğu üniversite öğrencileridir. Katılımcıların ağırlıklı olarak eğitim fakültesi öğrencileri olmasında, araştırmacının eğitim fakültesinde öğretim üyesi

olması önemli bir faktördür. Öğrencilerin anketi sosyal ağları kullanarak arkadaş çevrelerine yaymaları neticesinde kartopu örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılarak veri setine ulaşılmıştır. Hazırlandıkları veya yakın zamanda girmiş oldukları sınava göre incelendiğinde katılımcıların %74'ü KPSS sürecinde olan üniversite öğrencileri, %16.4'ü YGS sürecindeki ortaöğretim 12.sınıf öğrencileri, ve yaklaşık %9'u TEOG sürecinde olan (kişi) ortaokul son sınıf öğrencileridir.

Kullanılan Ölçme Araçları ve Veri Toplama Süreci

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi kapsamında ölçüt geçerliğinin sınanması amacıyla Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile korelasyonuna bakılmıştır. Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği, Kuruntu ve Duyuşsallık alt boyutlarında toplam 20 maddelik bir ölçektir. Bu ölçeğin uygulamasında boş bırakılmış madde sayısı tüm ölçekte 2'den ve alt ölçeklerde birden çok olmamalıdır. 1974-1979 yılları arasında Spielberger ve bir grup doktora öğrencisi tarafından geliştirilen ölçek, Öner (1997) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Kuruntu alt boyutu sınav kaygısının bilisel boyutunu, duyuşsallık alt boyutu ise fizyolojik boyutunu ifade eder. Maddeler Likert derecelleme ile cevaplanır, derecelemde 1 Hemen Hiçbir Zaman, 2 Bazen, 3 Sık sık, ve 4 Her Zaman'a karşılık gelmektedir. Kuruntu alt boyutunda sekiz madde, Duyuşsallık alt boyutunda ise 12 madde vardır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliği Öner (1997) tarafından .84 ve .89 arasında bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin tamamına ait Cronbach Alpha güvenilirliği .90, Duyuşsallık alt boyutu için .84 ve Kuruntu alt boyutu için .80 olarak, yeterli düzeyde bulunmuştur.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiş, 11 maddelik tek boyutlu bir sınav kaygısı ölçeğidir. Likert tipindeki maddelerin derecelemesinde 1 Asla Doğru Değil, 2 Nadiren Doğru Değil, 3 Ara sıra Doğru, 4 Genellikle Doğru ve 5 Her Zaman Doğru'ya karşılık gelir. Ölçeğin yapı geçerliği Totan ve Yavuz (2009) tarafından çalışılmış, tek boyut altında 11 maddeyle sınav kaygısını ölçtüğü belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılığı .89'dur. Mevcut çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılığı .89 olarak yeterli düzeyde bulunmuştur.

Ölçeğin geçerlik çalışması için katılımcılara uygulanan 24 maddelik aday ölçeğinin doldurulması beş dakikadan az zaman almıştır; bu durumun katılımcı sayısını artırmada etkili olduğu, ayrıca verilerin güvenilirliğine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Katılımı artırmak için katılımcıların cinsiyeti ve branşları dışında kişisel bilgi sorulmamıştır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerliği için Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği, veri güvenilirliğini temin etmek için eş zamanlı olarak Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile birlikte 130 Eğitim Fakültesi öğrencisine yarım saatten kısa bir sürede uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi için, Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin on beş maddelik son formu, 83 PDR bölümü öğrencisine, beş dakikadan kısa sürede, iki hafta ara ile uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (22. Sürüm, IBM Corp., Armonk, NY, 2013) ve Lisrel (Sürüm 8.51, Jöreskog & Sörbom, 2003). paket programı kullanılmıştır. Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliği Açıklayıcı Faktör Analizi Yöntemi ile incelenmiştir. Açıklayıcı Faktör Analizini uygulayabilmek için, öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı test edilir. KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) testi .92 ile örneklemin yeterli sayıda olduğu görülmüştür. KMO değeri .50'nin üstünde ise örneklem büyüklüğü yeterli kabul edilir. Bartlett testi sonucuna göre

($X^2=4683.65$, $p<.01$) veri setinin faktör çıkarmaya uygun olduğu ortaya konmuştur. Anlamlılık değerinin .05'in altında olması korelasyon matrisinin faktör çıkarmaya uygun olduğu anlamına gelir (Şencan, 2005). Faktörleştirmede özdeğerin (eigenvalue) birden büyük olması (Büyüköztürk, 2010) ve toplam varyansa katkısı % 5'ten az olmaması (Kalaycı, 2010) koşullarının aranması kararlaştırılmıştır. Maddelerin ortak varyansları (Communalities) incelenerek .40 altında ortak varyans olup olmadığı incelenmiş; Madde 9'un .37 ortak varyans değeri ile bu sınırın altında olmakla birlikte .40'a yakın olduğu için ölçekte tutulmasına karar verilmiştir. Yorumlanabilir bir faktör yapısı ortaya koymak için faktörler ifade ettikleri anlam bakımından birbiriyle ilişkili olduğundan eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin yöntemi kullanılmıştır. Faktörlerin birbirinden bağımsız olması beklenirken dik (orthogonal) birbiriyle bağımlı faktörler söz konusu iken ise eğik (oblique) döndürme tercih edilir (Başol ve Gencel, 2013).

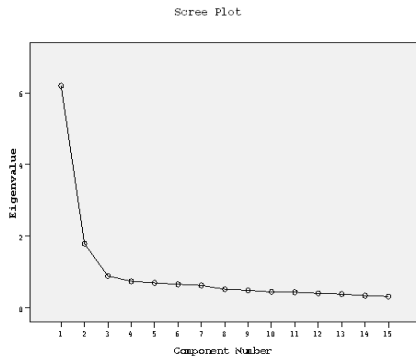
Alt boyutlarda yer alan maddelerin belirlenmesinde, faktör yükü .40 altında olan, birden çok faktör altında yüklenen, faktör yükleri arasında .10'dan az fark olan (Kalaycı, 2010) ve içeriğinde üçten az madde olan faktöre ait maddelerin (Costello ve Osborne, 2005) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin geçerlik çalışması

Bir araştırmada yapı geçerliğinin test edilmesinde kullanılan yöntemler; faktör analizi, yakınsal geçerlik, uzaksal geçerlik, ayırt edici geçerlik, karşıt gruplar geçerliği, ve güvenirlikten dolayı geçerliği artıran bir faktör olarak iç tutarlılığın sağlanmasıdır (Başol, 2016). Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen Temel Bileşenler Analizi toplam varyansın %53,73'ünü açıklayan, öz değeri birden büyük beş faktör ortaya koymuştur. Direct Oblimin eğik rotasyon tekniği uygulanmış, önceden belirlenmiş kriterlere uymayan dokuz madde (Madde 9 ortak varyansı .40 altında kaldığı için, Madde 17, Madde 19 ve Madde 22 üç madde ile bir boyuta işaret ettikleri için, Madde 20, Madde 21, ve Madde 24 üçten az madde ile bir alt boyuta işaret ettikleri için, Madde 2 ve Madde 5 yine üçten az madde ile bir alt boyuta işaret ettikleri için), ölçekten çıkarıldıktan sonra 15 maddelik iki boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır.

İkinci adımda gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizinde KMO ve Bartlett sonuçları tatmin edicidir (KMO= .93, $X^2=3605,4$ $p<.001$). Temel Bileşenler Analizine göre toplam varyansın yaklaşık %53.27'sini açıklayan, öz değeri birden büyük iki faktöre ulaşılmıştır. Faktör yapısını görsel olarak görmemizi sağlayan yamaç eğrisi grafiği (screeplot) Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç eğrisi grafiği (ScreePlot).

Şekil 1'den anlaşıldığı gibi ölçek iki faktörlüdür ancak ilk faktörden sonraki ani düşüş tek boyutu bir yapıya işaret etmektedir. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği maddelerinin eğik (Direct Oblimin) Döndürme Sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Maddelerinin Eğik (Direct Oblimin) Döndürme Sonuçları.

Madde No	Faktör-1	Faktör-2
1) Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.	.774	.049
6) Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar.	.770	.118
14) Sınav yaklaştıkça, başka bir şey düşünemediğim için kaygılarım gittikçe artar.	.751	-.082
9) Öncesinde çok çalışmama rağmen sınav günü hazır olduğuma kendimi ikna edemem.	.699	-.075
2) Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar.	.688	-.026
4) Sınav yaklaştıkça daha çok çalışsaydım, daha farklı hazırlansaydım, ya başaramazsam tarzı kuruntularım artar.	.685	.048
12) Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur.	.652	-.251
8) Sınav esnasında fiziksel sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım.	.636	-.088
11) Sınava fiziken bitkin girmek (stresten uyuyamamak, yorgun, bitkin, gergin olmak) sınav günü moralimi alt üst eder.	.617	.011
15) Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez.	.240	.756
5) Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam.	.013	.753
7) Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.	.121	-.738
3) Sınavda kötü sonuç alırsam çevremdekilerin tepkisi ne olur vb. tarzı endişeler zihnimi yorar.	.191	-.699
10) Başarısız olursam olacakları (ailenin üzülmeleri, başkaları hayatına yön verirken yerinde saymak, geride kalmak) düşünmek zihnimi yorar.	.284	-.600
12) Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur.	.652	-.251
13) Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum.	.280	-.517
Özdeğerler	6.195	1.795
Açıklanan Varyans	41.303	11.97
Toplam Açıklanan Varyans		53.27

Tablo 1 incelendiğinde faktörlerin ve maddelerin yeter şartları sağladığı tespit edilmiştir. İkinci alt boyuttaki faktör yüklerinin dönüştürülerek analize sokulan ters maddeler dışında negatif işaretli olması rotasyon tekniğinden kaynaklıdır. Varimaks ile yapıldığında ortaya çıkan yapı ve açıklanan varyans değişmemekle birlikte, iki negatif madde dışında faktör yüklerinin tamamının pozitif çıktığı görülmüştür.

Ölçeğin ilk alt boyutu toplam varyansın % 41.3'ünü açıklayan, özdeğeri 6.20 olan, faktör yükleri .62 ile .77 arasında değişen dokuz maddeden (1,4,7,14,3,6,16,15,13) oluşmaktadır.

Bilişsel ve fizyolojik sınav kaygısını ifade eden ilk alt boyuta ait maddelerin faktör yükleri ve betimsel istatistikleri Tablo 2’de verildiği şekildedir.

Tablo 2. Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı Faktörü Maddeleri ve Faktör Yükleri.

Madde	Faktör Yüğü	\bar{X}	SD	Ortak Varyans	Madde-Toplam Kor.
1) Sınav yaklaştıkça heyecandan ya bildiklerimi karıştırırsam endişesi yaşarım.	.774	3.37	1.01	.571	.657
2) Sınav günü yaklaştıkça kaydırma yaparsam, gerginlikten bildiklerimi karıştırırsam gibi düşünceler zihnimi kurcalar.	.688	2.81	1.20	.488	.614
4) Sınav yaklaştıkça daha çok çalışsaydım, daha farklı hazırlansaydım, ya başaramazsam tarzı kuruntularım artar.	.685	3.48	1.07	.446	.554
6) Sınav günü yaklaştıkça çözemediğim konu/soruların artmasıyla sınava ilişkin endişelerim artar.	.770	3.59	.97	.533	.609
8) Sınav esnasında fizyolojik sorunlar (kalp atışlarının hızlanması, baş ağrısı, ellerin buz kesmesi, terleme vb. gibi) yaşarım.	.636	2.90	1.20	.457	.594
9) Öncesinde çok çalışmama rağmen sınav günü hazır olduğuma kendimi ikna edemem.	.699	3.03	1.11	.536	.652
11) Sınava fiziken bitkin girmek (stresten uyuyamamak, yorgun, bitkin, gergin olmak) sınav günü moralimi alt üst eder.	.617	3.27	1.11	.375	.523
12) Başarısız olacağım endişesi sınav günü üzerimde büyük bir baskı oluşturur.	.652	3.13	1.10	.620	.698
14) Sınav yaklaştıkça, başka bir şey düşünemediğim için kaygılarım gittikçe artar.	.751	3.08	1.11	.620	.709

Ölçeğin ikinci alt boyutu, 1.80 özdeğer ile toplam varyansın % 11.97’sini açıklayan, faktör yükleri .62 ile .77 arasında değişen ikisi ölçeğin geri kalanı ile farklı anlamda toplam altı maddeden (12,23,10,8,11,18) oluşmaktadır. Aile ve çevre kaynaklı kaygıya işaret eden bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri ve betimsel istatistikleri Tablo 3’te verildiği şekildedir.

Tablo 3. Aile ve Çevre Kaynaklı Kaygı Alt boyutu Maddeleri ve Faktör Yükleri.

Madde	Faktör Yüğü	\bar{X}	SD	Ortak Varyans	Madde-toplam Kor.
3) Sınavda kötü sonuç alırsam çevremdekilerin tepkisi ne olur vb. tarzı endişeler zihnimi yorar.	-.699	3.15	1.32	.632	.676
5) Sınavım kötü geçerse ailem ne der (sitem etme, kızma, kıyaslama, suçlama, ayıplama) tarzı endişeler taşımam.	.753	3.01	1.29	.559	.597
7) Sınavda kötü sonuç alırsam sevdiğim insanların gözünde değersizleşeceğim düşüncesi beni yorar.	-.738	2.65	1.29	.631	.664
10) Başarısız olursam olacakları (ailenin üzülməsi, başkaları hayatına yön verirken	-.600	3.60	1.08	.577	.640

yerinde saymak, geride kalmak) düşünmek zihnimi yorar.					
13) Sınavda başarılı olamazsam çevreden alacağım tepkileri düşünmek bile istemiyorum.	-.517	3.12	1.21	.462	.536
15)Ailem ve arkadaşlarım için sınavdaki başarı veya başarısızlığım çok anlam ifade etmez.	.756	2.51	1.16	.484	.443

Toplam puan alınırken koyu renkle gösterilen iki maddenin ters çevrilmesine dikkat edilmelidir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek düzeyde sınav kaygısına işaret eder. Alınabilecek en yüksek puan 75 ve en düşük puan ise 15'tir. Toplam 15 maddelik ölçeğin ters maddeleri (5 ve 15) dönüştürüldükten sonra hesaplanan toplam puan 45 puanın altındaysa endişelenecek bir profil söz konusu değildir. 45-60 arası orta düzeyde sınav kaygısına, 60 üzeri ise yüksek düzeyde sınav kaygısına işaret eder. Bilişsel kaygı alt boyutunda yer alan dokuz maddeden alınacak maksimum puan 45, minimum puan ise 9'dur. Bu alt boyuttan alınan 27 puanın altında bir değer bilişsel ve fizyolojik belirtiler şeklinde kendini gösteren bir kaygıya işaret etmez. Aile ve çevre alt boyutunda yer alan 6 maddeden alınacak maksimum puan 30, minimum puan ise 6'dır. 18 puanın altında bir değer aile ve çevre kaynaklı kaygıya işaret etmez, 18-24 arası bir değer düşük düzeyde aile ve çevre kaynaklı kaygıya, 24 üzeri bir değer ise yüksek düzeyde aile ve çevre kaynaklı kaygıya işaret eder.

Benzer ölçekler geçerliği

Benzer ölçekler geçerliği için ölçeğin, Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile korelasyonuna bakılmıştır. Bu amaçla 130 Eğitim Fakültesi öğrencisine Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği, Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ile birlikte verilmiş ve elde edilen sonuçlar arası Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'de verildiği şekildedir.

Tablo 4. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Toplamı ve Alt boyutları için Güvenirlilik Katsayıları.

	Spielberger Sınav Kaygısı Ölçeği	Spielberger Sınav Kaygısı- Kuruntu Altbyoutu	Spielberger Sınav Kaygısı- Duyuşallık Alt boyutu	Westside Sınav Kaygısı Ölçeği
Ayda Sınav Kaygısı	.745	.706	.705	.788
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	.761	.693	.740	.825
Aile ve Çevre Kaygısı	.470	.478	.422	.459

Tablo 4 incelendiğinde Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin diğer sık kullanılan yurtdışı menşeli ölçeklerle yüksek düzeyde korelasyon gösterdiği ancak onlardan farklı olarak ayrı bir boyutta ele aldığı aile ve çevre kaynaklı kaygı ile bu ölçeklerin korelasyonlarının .50'nin altında kaldığı görülmüştür. Bu sonuç da aile ve çevre kaynaklı kaygı alt boyutunun var olan ölçeklerin yansıtmadığı bir kaygı faktörü olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin güvenirlilik çalışması

Güvenirlilik analizleri kapsamında, ölçek ve alt boyutları için Cronbach's Alpha İçtutarlılık Katsayıları hesaplanmış, Spearman İki Yarı Korelasyon Katsayısına bakılmış ve 83 PDR

öğrencisinden iki hafta ara ile elde edilen veri üzerinden test tekrar test güvenirliliği yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5’de verildiği şekildedir.

Tablo 5. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Toplamı ve Alt boyutları için Güvenirlik Katsayıları.

	Cronbach’s Alpha İç Tutarlılık Katsayısı	Spearman- Brown İki Yarı Güvenirliliği	Test-Tekrar Güvenirliliği	Test
Ayda Sınav Kaygısı	.858	.797	.811	
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	.892	.816	.809	
Aile ve Çevre Kaygısı	.695	.707	.738	

Ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları alt boyut olan Bilişsel ve Fizyolojik kaygı için .89, Aile ve çevre alt boyutu için .70 ve ölçeğin tamamı için .86 şeklindedir. Bu sonuçlar ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Ölçeğin iki yarı güvenirliliği ve test tekrar test uygulaması arası Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı da oldukça tatmin edici bulunmuştur. Belli bir zaman aralığında benzer sonuçlar vermesi mevcut sınav kaygısı ölçeğinin güvenirlilik temelli geçerliğine de katkı sağlayacaktır.

Alt boyutlar arası korelasyon

Korelasyon için kesin bir kesim noktası söylemek zor olmakla birlikte, literatürde .50 altı düşük, .50-.70 arası orta düzeyde ve .70’in üzeri yüksek olarak kabul görmektedir. Analizler sonucunda ulaşılan üç alt boyuta ait korelasyonlar Tablo 6’da verildiği gibidir.

Tablo 6. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Alt boyutları Arası Korelasyon Katsayıları.

	Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	Aile, Çevre Kaygısı
Aile ve Çevre Kaygısı	.411**	
Ayda Sınav Kaygısı	.885**	.773**

**p<.001

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği’nin iki alt boyutu arasındaki korelasyon toplam puan ile her iki alt boyut arası korelasyondan düşük bulunmuştur. Bu sonuç iki alt boyutun birbirinden farklı kaygılara işaret ettiğine kanıt olarak gösterilebilir. Alt boyutların toplam puanla yüksek düzeyde ilişkili olması ise ölçeğin toplam puanının alınabileceğini ortaya koymaktadır.

Alt boyut ortalamaları arasındaki farklar bağımlı gruplar *t* testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Toplam Puan ve Alt boyutları Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.

	Ortalama Fark	t değeri
Toplam Puan	1.64	39.53**
Bilişsel ve Fizyolojik Kaygı	1.82	14.10**
Aile ve Çevre Kaygısı	1.36	30.98**

**p<.001

Tablo 7’ de özetlenen 238 serbestlik derecesiyle alt boyutlar ve toplam puanlarda %27’lik alt grup üst grup karşılaştırmalarındaki anlamlı farklar, ortalamaları karşılaştırılan puanların toplamda ve alt boyutlarda farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da bazı öğrenciler için kaygının düşük seyrettiği bazıları için yüksek seyrettiği ve mevcut ölçeğin bu durumu ortaya koyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca bağımlı gruplar t testi yapılarak iki alt boyut puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı test edilmiş, genel olarak bakıldığında farkın anlamlı olmadığı cinsiyete göre ayrıştırıldığında ise kız öğrenciler için sonucun anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(152)} = 2.58, p < .01$). Bu sonuç kız öğrenciler için aile ve çevre kaynaklı kaygının daha ayrıştırıcı bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları

Açımlayıcı Faktör Analizinde ortaya konan 15 maddelik ölçek 446 üniversite öğrencisine uygulanmış ve bu veriden elde edilen kovaryans matrisi kullanılarak iki faktörlü model tek faktörlü modele karşı Maksimum Olasılık Modeliyle test edilmiştir. İlk olarak madde bazında SPSS’te yapılan incelemeler doğrultusunda veride ± 1 sınırının dışında, bariz bir çarpıklık (-.79 ile en yüksek Madde11 için olmak üzere) olmadığı ortaya konmuştur. Ki-kare bağımsızlık testi ile tahmin edilen kovaryans matrisi gözlenen kovaryans matrisine karşı test edilmiştir. Ki-kare örneklem büyüklüğünden etkilenen bir istatistik olduğu için, model veri uyumunu değerlendirirken literatürde de tavsiye edildiği üzere X^2/df oranının dikkate alınması kararlaştırılmıştır. Literatürde göreceli Ki-Kare değerinin (X^2/df) 2 veya 3’ten düşük çıkması önerilmektedir (Kline, 1998; Ullman, 2001). Model veri uyumunu değerlendirmek için ayrıca bir dizi uyumun iyiliği indeksi rapor edilmiştir. Jaccard ve Wan (1996) indekslerin dezavantajlarını sınırlamak üzere farklı sınıflarda yer alan fit indekslerinin kullanımını önermektedir. Bu bilgilerin ışığında mevcut araştırmada hem kesin (X^2 , GFI, RMSEA ve AGFI) hem de göreceli uyum indekslerinin (NNFI ve CFI) kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar açımlayıcı faktör analizinde ortaya konan iki faktörlü model ve tek faktörlü null modeli için aşağıdaki şekilde bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 8’de rapor edilmiştir.

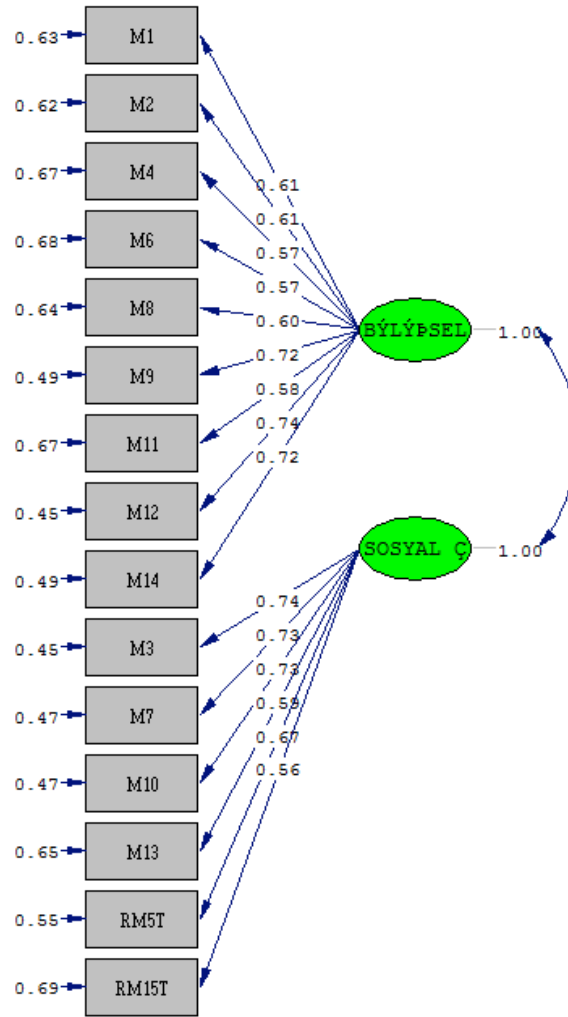
Tablo 8. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği Uyum Modelleri.

Model	X^2/df	GFI	AGFI	NNFI	CFI	RMSEA
2-faktör	3.06(89)	.92	.89	.96	.97	.070**
Tek-faktör	6.53 (90)	.79	.73	.90	.91	.14**

p<.001**

Tablo 8’de verildiği üzere iki faktörlü model için göreceli ki-kare değeri (X^2/df) istenildiği üzere 5’in altında bulunmuştur. Bu değer iki faktörlü modelin iyiliğine işaret

etmektedir. Göreceli uyum indeksinin düşük olması gözlenen kovaryans matrisinin beklenenden kovaryans matrisinden çok farklılaşmadığı anlamına gelir. Diğer yandan istatistiksel bakımdan anlamlı olmayan bir göreceli K-kare değeri modelin iyiliğine işaret edeceği belirtilmekle birlikte, ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne duyarlılığı hatırdta tutulmalıdır. Byrne (1994)'e göre, NNFI ve GFI .90'ın, CFI .93'ün üzerinde olduğunda mükemmel uyuma işaret etmektedir. AGFI değerinin ise .95 ve üzeri olması önerilmektedir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). Literatürde RMSEA değerinin .08 altında olması yeterli görülmekte, .05 altı da önerilmektedir (Byrne, 2001; Hu & Bentler; 1998). Mevcut ölçek için bu değer .07 ile yeterli uyuma işaret etmiştir. Tüm bu literatür ışığında sonuçlar iki faktörlü model için uyuma işaret etmektedir. Önerilen iki faktörlü kaygı ölçeği modeli için yol diyagramı Şekil 2'deki gibidir.



Chi-Square=277.94, df=89, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 2. İki faktörlü Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği yol diyagramı.

Şekil 2'de ikinci alt boyutta en altta ve sosyal ç. (aile ve çevre) faktörü altında yer alan iki madde tersi alınarak kullanılmış kaygıyı ifade etmeyen iki ters maddedir (madde 5 ve 15) madde 15'in madde yükü en düşük olan madde olduğu dikkati çekmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Mevcut çalışmanın hedefi doğu kültürüne uygun bir sınav kaygısı ölçeği geliştirmektir. A.B.D.'de GRE, ACT gibi standart testleri aynı yıl içinde birden çok kere almak mümkünken, Türk öğrencileri için senede bir kere girme şansları olan YGS, LYS gibi sınavlar daha büyük bir anlam ifade etmektedir. Lise son sınıfta üniversiteye giriş sınavlarında istedikleri puanı alamayan öğrenciler tercih yapmayarak bir sonraki yıl sınava tekrar girmeyi göze aldıklarında bir sene kaybetmiş olurlar. Öyle ki, geniş ölçekli sınavlara hazırlık sürecinde kurslara gitmek yaygın olduğundan ve genellikle mezun öğrencilerin kursları hafta içi yapıldığından, geniş ölçekli sınavlar “hafta içine kalmak”, “ya Boğaziçi ya hafta içi” gibi deyimleri dilimize kazandırmıştır. Bodas ve Ollendick (2005) de ruhsal sınav kaygısında geniş ölçekli sınavlar, sosyalleşme alışkanlıkları ve aile beklentisi gibi kişilerarası farklılaşma gösteren değişkenlerin sınav kaygısının uzun süreli belirleyicileri olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran Ringeien, 2008). Yüklenen anlam kaygıyı artırırken Yerkes-Dodson Yasasında önerildiği gibi artan kaygı bir noktadan sonra başarıyı olumsuz etkilemektedir. Hazırlanmak için en az bir yıl harcanan, senede bir kere girebileceğiniz ve içeriği seneden seneye farklılaşabilen sınavlar (Başol, Amaç, Erdoğan, Can, Suna, 2016; Başol, Balgalmış, Karlı ve Öz, 2016; Başol ve Saruhan, 2016) söz konusuysen kaygının kolaylaştırıcı etkisinden bahsetmek çok mümkün olmasa gerektir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinde farklı bir alt boyut olarak karışımıza çıkan aile ve çevre kaynaklı kaygı maddeleri incelendiğinde tamamen dış faktörlerin öğrenci üzerinde oluşturduğu baskıyı ifade ettikleri anlaşılacaktır. Çalışma kapsamında incelenen yurtdışı menşeli sınav kaygısı ölçekleri incelendiğinde böyle bir alt boyutun bu ölçeklerde yer almadığı dikkati çekmiştir. Bu durum Doğu Batı kültürleri arasındaki fark ile açıklanabilir. Doğu kültürü toplulukçu olması ile bilinirken, Batı toplumunda bireysellik ön plana çıkar. Ringeisen (2008) da toplulukçuluğun ağır bastığı kültürlerde öğrencilerin sınav kaygısı yaşama olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda toplulukçuluk ve bireycilik eğilimleri ile Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği'nin ilişkisi araştırmaya değerdir. Tam olarak toplulukçulukla ilişkilendirilmese de pek çok araştırmada sosyal desteğin sınav kaygısı üzerinde olumlu etkisinden bahsedilmektedir. Örneğin, Sarason (1981) deneysel desendeki araştırmasında sosyal desteğin sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Literatürde sınav kaygısının bilişsel ve davranışsal olmak üzere iki başlıkta ele alınması, bu fenomenin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmuştur (Weiner & Craighead, 2010). Mevcut çalışmada geliştirilen Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği bu konudaki pek çok ölçek gibi sınav kaygısının bilişsel boyutunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Ayda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Türkiye gibi genç nüfusu olan, geniş ölçekli sınav gerçeğinin kaçınılmaz olduğu bir kültürde, sınav kaygısının sosyal boyutunun da saptanması mümkün olacaktır. Öğrencilerin ve ailelerin sınav kaygısı hakkında farkındalık kazanmaları, öğrencinin hangi tür baskıyı yoğun olarak hissettiğinin belirlenmesi uygun önleyici terapilerin veya programların düzenlenmesine ön ayak olabilir. Geliştirilen kaygıyla baş etme programları sadece öğrencileri değil aileleri de bilinçlendirmeye dönük olmalıdır. Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin eğitimcilerle bu fırsatı sunacağı ümit edilmektedir.

Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde mevcut çalışmanın örneklemi ağırlıklı olarak KPSS, YGS-LYS ve TEOG sürecindeki öğrenciler oluşturmuştur. Ölçeğin ilköğretim 4. sınıftan itibaren öğrencilerde sınav kaygısını ölçmek üzere kullanılması önerilebilir.

Daha erken dönemde test sınavları söz konusu olmadığından geniş ölçekli sınavlara yönelik bir kaygıdan da bahsedilemez. Özellikle aile ve çevre kaynaklı kaygı faktörü farklı kişilerarası ve sosyal değişkenlerle ilişkili olarak çalışılabilir. Ayrıca PDR ve eğitimde program geliştirme alan uzmanları tarafından sınava yüklenen anlamı azaltmaya dönük geliştirilecek bir programın aile ve çevre kaynaklı kaygının üzerindeki etkisi incelenebilir.

Alt boyutlar arası ortalama farkın genel olarak bakıldığında anlamlı bulunmamış olması cinsiyetin sınav kaygısını açıklamada bir faktör olabileceğini bir kere daha vurgulamıştır. Cinsiyete göre ayrıştırıldığında kız öğrencilerde bilişsel fizyolojik kaygı ile aile çevre kaynaklı kaygı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu durumda, cinsiyete göre yapılacak incelemelerde Ayda Sınav Kaygısı Ölçeğinin kullanılması önerilebilir. Başol ve Gencel (2013)'de belirtildiği gibi alt boyutlar arası farkın anlamlı olması her faktörün farklı bir boyuta işaret ettiğinin bir diğer göstergesi olarak alınabilir. Sonuçlar kızlar için iki alt boyutun farklı yapıları işaret ettiğini ortaya koymaktadır. Daha genel bir perspektiften değerlendirirsek, Türk toplumunda kızlar için aile ve çevre beklentilerinin daha negatif yansımaları olduğunu söyleyebiliriz. Bu ve benzeri bulgularla desteklenerek, cinsiyetçi bir bakış açısından çocuk yetiştirmenin zararları konusunda aileleri bilinçlendirmeye dönük programlar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Albert, R., & Haber, R.N. (1960). *Anxiety in Academic Achievement Situations* (Eds.) R. N. Haber, Current Research Motivation, 586-597.
- Baltaş, A. (1986). Kaygı düzeyleri açısından okullar arası farklılıklar. İstanbul: Uluslar Arası Nöroloji Bilimleri Kongresi Yayınları.
- Başol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Genişletilmiş 4. Baskı. Ankara: Pegem.
- Başol, G., Amaç, R., Erdoğan, Y., Can, T., & Suna, Y. (2016). *Türk silahlı kuvvetleri Askeri Liseler ile bando astsubay hazırlama okulunda öğrenim görececek öğrencileri seçme Sınavı (ALS) sorularının içerik analizi*. INES I. Academic Research Congress. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TURKEY. November, 3-5, 2016.
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G., & Öz, F. B. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına TIMSS seviyelerine ve yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri*, 13(3), 5945-5965.
- Basol, G., & Saruhan, U. (2016). *Bir içerik analizi çalışması: Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) eğitim bilimleri test maddelerinin derslerine, konularına ve bilişsel alan düzeylerine göre incelenmesi*. INES I. Academic Research Congress. Akdeniz Üniversitesi, Antalya, TURKEY. November, 3-5, 2016.
- Başol, G., & Gencel, İ. E. (2013). Yansıtıcı Düşünme Ölçeğinin geçerliği ve güvenirliliği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory and Practice)*, 13(2), 929-946.
- Baumrind D. (1967). Child-care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 65-88.

- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 893-897.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and QS/Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Carlson, N. R., & Buskist, W. (1997). *Psychology: The science of behavior* (5.Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Cassady, J.C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-592.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of 13 multivariate analyses comparing 814 variables. *Psychological Reports*, 4, 351.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı*. Sekizinci Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005) *Dream interpretation: As a psychotherapeutic technique*. UK: Radcliffe.
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale validation. ERIC Digest, ED495968.
- Emery, J.R., & Krumboltz, R.D. (1967). Standard versus individualized hierarchies in desensitization to reduce test anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 14, 204-209.
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58, 47-77.
- Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. *The Elementary School Journal*, 85, 105-126.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to under parameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453.
- IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jaccard, J., & Wan, C. K. (1996). *LISREL approaches to interaction effects in multiple regression*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2003). *LISREL VIII: User's reference guide*. Chicago, IL: SSI.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ş. Kalaycı (Ed.) Faktör Analizi (ss. 321-334). Ankara: Asil Yayıncılık.

- Kapıkıran, N.(1999). *Lise öğrencilerinde başarı sorumluluğu ve başarı kaygısının bazı psikopatolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Köknel, Ö. (1987). *Kaygı çağında stres*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-184.
- Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*.No. 47, 166-173.
- Moyer, K. H. (2008). Debilitating and facilitating anxiety effects on identification. *Journal of Undergraduate Psychological Research*, 3, 6-10.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Ringeisen, T. (2008). *Emotions and coping during exams: A dissection of cultural variance by means of the tripartite self-construal model*. In. D. Rost, (Series Ed.), *Padagogische Psychologie*, Münster: Waxmann.
- Sarason, I. G. (1981). Test anxiety, stress, social support. *Journal of Personality*, 49, 101–114. doi:10.1111/j.1467-6494.1981.tb00849.x
- Spielberger, C. D. (1980). *Manual For-State Trait Anxiety Inventory*, California: California Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state., in C.D. Spielberger (ed.) *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W. W. Norton and Company, Inc.
- Öner, N. (1997). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanterinin Türk toplumunda geçerliği*. Yayımlanmamış Doçentlik tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, N. (1989). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul .Yükseköğretimde rehberliği yayma vakfı Yayını No:1.
- Öner, N. ve A. Le Compte. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Stober, J. & Joorman, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- The Corsini Encyclopedia of Psychology. Fourth Edition*. Edited by Weiner, I. B., Craighead, W.E. WILEY. John Wiley & Sons, Inc.

- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside Sınav Kaygısı Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (2001). *Using Multivariate Statistics* (4th ed & pp 653- 771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Weiner, I.B., & Craighead, W.E. (2010). *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Williams, K.E. (2008). Is “Facilitating Anxiety” all in your head? *Sophia Junior College Faculty Journal*, 28, 1-7.
- Yerkes, R. M., & Dodson J. D. (1908) . The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

EXTENDED ABSTRACT

Problem Statement

The aim of the study is to develop Ida Test Anxiety Scale and to test its validity and reliability on a sample, consisted of students preparing for the large scale examinations such as YGS, LYS, and TEOG. As the existing test anxiety scales were examined, it could be seen that society factor was not considered as a separate dimension in these scales. One can see that more emphasis was placed on the individualism; it was also the case for the national scales, developed on Turkish samples, however similar in context to the Western based test anxiety scales. It was decided that the existing scales would be insufficient to reveal the test concerns of Turkish students who live in a culture mostly based on Eastern tradition.

Methods

The development of the scale was initiated during the 2012-2013 academic year in the researcher's daughter Ida's SBS examination process. Initial item pool was based on the 10-item semi-structured questions, applied to 10 undergraduate sophomores in faculty of education who stated that they experienced test anxiety. A 20-item item pool was formed in the light of the feedbacks and in the light of literature. Later, the Likert type scale was reduced to 15 items according to expert opinions and was applied to 519 middle school students who were prepared for SBS, a week before SBS in the spring semester. The results indicated a 10-item, two-dimensional structure, cognitive anxiety and preparation anxiety, explaining 53% of the variance. However, the researcher was not satisfied with the solution and decided to improve the scale later on. Four years later, in the process of Ida' YGS-LYS, the topic was revisited by thoroughly examining the items of existing scales. It was seen that outside sources (such as family, friends, and neighbors) of anxiety was not measured in any of the existence scales. According to the focus group meetings, family and social factors appeared as an anxiety source for students. Research suggests that individuality is a characteristic of Western culture while the Eastern cultures are more likely to be known for its collectivism. It is inevitable that the

individualism/collectivism feature that separates the West from the East in many ways affects our attitudes in many areas in life. Hence, the candidate scale was re-evaluated in a focus group meeting with a group of university students during Ida's YGS-LYS preparation in 2016-2017 academic year. Reviewing the literature by focusing on the content of existing test anxiety scales, the previous scale items were improved. New items related to the outside sources (such as family, friends, and neighbors) and large scale test characteristics affecting students' anxiety were added to the scale. Content validity of the scale was checked by two experts on Psychological Counseling and Guidance, and an expert on Measurement and Evaluation. According to their suggestions, the items' wording was improved and 24-item final candidate scale was prepared. The population of the study was students who were preparing for the large-scale exams such as TEOG, YGS, LYS, KPSS. The draft scale form was applied online to 586 students who were in the process of YGS or KPSS during the winter break of 2016-2017 school years. The similarity between the participants was that they were in the process of preparation for a large scale test. When analyzed by gender variable, 67% (n = 394) were female and 33% (n = 192) were male. Ida Test Anxiety Scale measures the anxiety levels of the students on a 5-point Likert scale (1: Never True, 2: Not True, 3: Seldom True, 4: True, 5: Always True) in YGS, LYS, TEOG. Data were collected online in fall semester of 2016-2017 school years.

Findings

The construct validity of the scale was tested through an exploratory factor analysis and it yielded a two-factor solution (cognitive and physiological anxiety, family and social factors related anxiety). It explained 51.28% of the total variance with 15 items. The first factor was consisted of nine items and called cognitive and physiological anxiety. The second factor was consisted of six items and called family and social factors related anxiety. The eigenvalue of the first factor was 6.30 and it was 1.91 for the second factor, suggesting that they indeed measured the same construct. The convergent validity of the scale was checked through its correlation with the Westside Test Anxiety Scale and Spielberger's Test Anxiety Scale, and the results indicated significant correlations with both scales. For the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal consistency coefficient and Spearman Brown split-half reliability were found to be exceeded the critical limit of .70 both at the scale and sub-scale levels.

Results

The aim of the current study was to develop a test anxiety scale, measuring students' large scale test anxiety in Eastern cultures. The large scale examinations place a lot of anxiety on Turkish students for that the students have only one chance to take these tests. Thus, as the burden increases, the anxiety increases as well, the Yerkes-Dodson Law suggests that anxiety is productive to a certain point, it is hardly the case for Turkish students. Considering that it takes a year to prepare and the content is fully loaded and never the same as the previous years, it would be hard to mention the facilitating effect of text anxiety in this context.

In Eastern culture, unlike the West, the social environment of the individual has an important place in his/her life. This distinction, underlined by the opposition between individualism and collectivism, has emerged as a major source of concern for students in the present study, who prepare for large-scale exams. It was determined that Ida Test Anxiety Scale was a valid and reliable instrument to measure Turkish students' test anxiety in the light of the findings and the literature obtained from the current research.