



T.C

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

**ERGENLERDE ÖZ-DUYARLIK VE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SINAV KAYGISI
ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ROLÜNÜN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DİNÇ

BURSA

2019



T.C

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERDE ÖZ-DUYARLIK VE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SINAV KAYGISI

ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DİNÇ

Danışman

Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

BURSA

2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu araştırmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Zeynep DİNÇ

29/05/2019



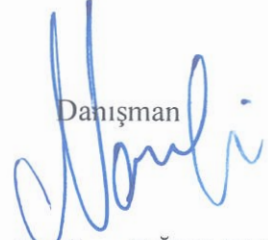
YÖNERGEYE UYGUNLUK ONAYI

“Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan


Zeynep DİNÇ

Danışman



Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Jale ELDELEKLİOĞLU



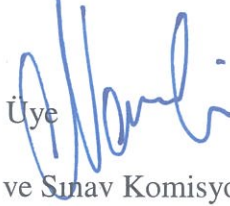
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı'nda 801121008 numaralı Zeynep DİNÇ'in hazırladığı "Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 27/06/2019 günü 10.00-12.30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Üye


(Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı)

Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Asuman YÜKSEL

Bursa Uludağ Üniversitesi.



Üye

Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi



ÖNSÖZ

Öncelikle bu süreçte bilgi birikimi ve tecrübeleriyle beni destekleyen, sabır ve anlayışı ile bana her daim cesaret veren sayın hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle tezime katkı sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Asuman YÜKSEL ve Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ'a teşekkür ederim.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde önemli katkıları olan Şehit Komando Er Samet Saraç Anadolu Lisesi okul yönetimine ve öğrencilerine içtenlikle teşekkürlerimi sunarım.

Bana olan desteklerini ve inançlarını her daim hissedebildiğim sevgili annem Münevver DİNÇ, babam Mustafa DİNÇ kardeşim İbrahim ve eşi Dilek DİNÇ'e teşekkür ederim. Hayatta tanıdığım en güçlü kadınlardan ikisi olan ve örnek aldığım kıymetli anneannem Nafiye YILMAZ'a ve rahmetli babaannem Raziye DİNÇ'e, bana sundukları büyük sevgi ve hala üzerimde hissedebildiğim manevi destekleri için minnettarım.

Son olarak, tez hazırlama süreci boyunca bana destek olup inanan, zaman zaman yorgunluğumu paylaştığım arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Özet

Yazar : Zeynep DİNÇ
Üniversite : Bursa Uludağ Üniversitesi
Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı : xvi+133
Mezuniyet Tarihi : 04.07.2019
Tez : Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı
Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi
Danışmanı. : Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

ERGENLERDE ÖZ-DUYARLIK VE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SINAV KAYGISI ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ROLÜNÜN İNCELENMESİ

Öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık alanyazında kaygı ile ilişkileri bakımından ele alınan değişkenler arasındadır. Ancak kaygının özel bir türü olan sınav kaygısının bu iki değişken ile ilişkilerini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla önce sınıf düzeyi ve cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmış, ardından bu iki değişkenin öz-duyarlık ve bilinçli farkındalıkla birlikte sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet Anadolu lisesine devam eden ve yaşları 14-18 aralığında değişen 646 öğrenci(% 57.4 kız, % 42.6 erkek)

oluşturmuştur. Araştırmada Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), Öz-duyarlık Ölçeği (ÖDÖ), Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu (BİFÖ-E) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

SKE toplam ve iki alt ölçek (Kuruntu ve Duyuşsallık) puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem t Testleri sonucunda; her üç puan türünde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde ($p < .05$) daha fazla sınav kaygısı bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin SKE toplam ve alt ölçek puanlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonuçlarına göre 9. sınıfların her üç puan türünde de 12. sınıflardan anlamlı düzeyde ($p < .05$) daha fazla sınav kaygısı bildirdikleri bulunmuştur.

Araştırmada sınav kaygısı ile öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık toplam ve alt ölçek puanları arasında ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. ÖDÖ- Paylaşımların Bilincinde Olma alt boyutunun SKE toplam ve Kuruntu puanları ile ilişkileri dışında hesaplanan tüm ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile orta veya düşük düzeylerde negatif yönde anlamlı bir ilişki içindedir.

Son olarak, Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları, sınıf düzeyi, cinsiyet, bilinçli farkındalık, öz-duyarlık, öz-duyarlık izolasyon ve öz-duyarlık aşırı özdeşleşme boyutlarının sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Tek istisnai durum cinsiyetin kuruntu alt boyutunu yordamaması olarak görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Bilinçli farkındalık, öz-duyarlık, sınav kaygısı

Abstract

Author : Zeynep DİNÇ
University : Bursa Uludağ University
Field : Educational Sciences
Branch : Guidance and Psychological Counseling
Degree Awarded : Master of Science
Page Number : xvi+133
Degree Date : 04.07.2019
Thesis. : An Investigation of the Predictive Roles of Self-Compassion and
Mindfulness on Test Anxiety Among Adolescents
Supervisor : Associate Professor Nagihan OĞUZ DURAN

INVESTIGATION OF THE PREDICTIVE ROLES OF SELF-COMPASSION AND MINDFULNESS ON TEST ANXIETY AMONG ADOLESCENTS

Self-compassion and mindfulness are two concepts investigated in the literature in regard to their relationships with anxiety. However, there is no study on the relationship of these two concepts with test anxiety, which can be defined as a specific kind of anxiety. This study was aimed to determine the relationship between self-compassion, mindfulness and test anxiety levels of high school students. With this purpose, first the grade level and gender effects on test anxiety were examined and then the predictive roles of these two variables on test anxiety together with self-compassion and mindfulness were investigated. Data was collected from 646 (% 57.4 female, % 42.6 male) students attending a state Anatolian High School during the academic year of 2018-2019, whose ages ranged from 14 to 18. Test

Anxiety Inventory (TAI), Self- Compassion Scale (SCS), Mindfulness Attention Awareness Scale- Adolescents Form (MAAS-A) and Personal Information Form were used in the study.

As a result of the Independent Samples t Tests conducted to examine gender differences on TAI total and two sub-scale (Worry and Emotionality) scores, it was found that females reported significantly higher test anxiety than males on all three scores ($p < .05$). Additionally, according to the one-way ANOVA results conducted to examine the grade level differences on TAI total and sub-scale scores, it was found that the 9th grades reported significantly higher test anxiety than the 12th grades on all three scores ($p < .05$).

Pearson Product-Moments Correlation coefficients were calculated to investigate the relationships among TAI, SCS, MAAS-A and all sub-scale scores. Except for the relationships between “common humanity” sub-scale of SCS and TAI total and Worry sub-scale scores, all the relationships calculated were found significant. Test anxiety scores of the students were significantly and negatively correlated with mindfulness and self compassion at medium and low levels.

Finally, Multiple Linear Regression Analysis revealed that grade level, gender, mindfulness, self-compassion, self-compassion isolation and over-identified sub-scales significantly predicted test anxiety. The only exceptional case was that gender didn't predict worry sub-scale.

Keywords: Mindfulness, self-compassion, test anxiety.

İçindekiler

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar.....	xiv
GRAFİKLER.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
I. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Soruları.....	8
1.3. Araştırmanın Amacı.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Varsayımlar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11
II. BÖLÜM: LİTERATÜR.....	12
2.1. Kaygı.....	12
2.1.1. Kaygı ve korku.....	13
2.1.2. Kaygı türleri.....	13
2.1.3. Sınav kaygısı.....	14
2.1.4. Sınav kaygısının boyutları.....	16
2.1.5. Sınav kaygısı ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	18

2.1.6. Sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	20
2.2. Öz-Duyarlık.....	23
2.2.1. Öz-duyarlığın bileşenleri.....	24
2.2.2. Öz-duyarlığın sıklıkla karıştırıldığı bazı psikolojik kavramlarla ilişkisi	25
2.2.3. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	26
2.2.3.1. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan araştırmalar.....	26
2.2.3.2. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde ergenlerle yapılan araştırmalar.....	28
2.2.4. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	29
2.2.4.1. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan araştırmalar.....	30
2.2.4.2. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında ergenlerle yapılan araştırmalar.....	31
2.3. Bilinçli Farkındalık.....	32
2.3.1. Bilinçli farkındalığın bileşenleri.....	34
2.3.2. Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlık.....	34
2.3.3. Bilinçli farkındalık ve kaygı.....	36
2.3.4. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar.....	37
2.3.4.1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde genç yetişkin ve yetişkinlerle araştırmalar.....	37
2.3.4.2. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde ergenlerle yapılan araştırmalar.....	39
2.3.5. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar.....	40
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli.....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	46

3.3.1. Sınav kaygısı envanteri (SKE)	46
3.3.1.1. SKE'nin puanlanması	46
3.3.1.2. SKE'nin geçerlik ve güvenilirliği	46
3.3.2. Öz-duyarlık ölçeği (ÖDÖ)	47
3.3.2.1. ÖDÖ'nün puanlanması.....	47
3.3.2.2. ÖDÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği.....	48
3.3.2.2.1. ÖDÖ'nün lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği.....	49
3.3.3. Bilinçli farkındalık ölçeği (BİFÖ)	49
3.3.3.1. BİFÖ'nün puanlanması.....	49
3.3.3.2. BİFÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği.....	50
3.3.3.2.1. BİFÖ ergen formu (BİFÖ-E) geçerlik ve güvenilirliği.....	50
3.3.4. Kişisel bilgi formu.....	51
3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi.....	51
IV. BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	53
4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler İle Ölçeklerin Cronbach's Alpha ve Normallik Testi Sonuçları.....	53
4.2. Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	55
4.3. Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	56
4.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular.....	57
4.5. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalık Değişkenlerinin Sınav Kaygısını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular.....	61
4.5.1. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-T	

puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular.....	64
4.5.2. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-K puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular.....	65
4.5.3. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-D puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular.....	66
4.5.4. Öz-duyarlık alt boyutlarının ve SKE-T puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular.....	67
4.5.5. Öz-duyarlık alt boyutlarının ve SKE-K puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular	68
4.5.6. Öz-duyarlık alt boyutlarının ve SKE-D puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular.....	69
V. BÖLÜM: TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	71
5.1. Tartışma.....	71
5.1.1. Sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tartışma.....	71
5.1.2. Sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişki tartışma.....	72
5.1.3. Öğrencilerin sınav kaygısı, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık puanları arasındaki ilişkilere ilişkin tartışma.....	74
5.1.4. Sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin sınav kaygısını yordama gücüne ilişkin tartışma.....	77
5.1.5. Öz-duyarlık alt boyutlarının sınav kaygısını yordama gücüne ilişkin tartışma.....	80
5.2. Öneriler.....	81
5.2.1. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	81

5.2.2. Okul Psikolojik Danışmanları İçin Öneriler.....	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER.....	119
Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	120
Ek 2: SKE Örnek Maddeler.....	121
Ek 3: ÖDÖ Örnek Maddeler.....	122
Ek 4: BİFÖ-E Örnek Maddeler.....	123
Ek 5: SKE Kullanım Onayı Belgesi.....	124
Ek 6: ÖDÖ Kullanım Onayı Belgesi.....	125
Ek 7: BİFÖ Kullanım Onayı Belgesi.....	126
Ek 8: BİFÖ-E Kullanım Onayı Belgesi.....	127
Ek 9: Araştırma İzni.....	128
Ek 10: Öz Geçmiş.....	131
Ek 11: Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu.....	133

Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1. Araştırma Örneklemine Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaş Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	45
2. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ile Ölçeklerin Cronbach's Alpha ve Normallik Testi Sonuçları.....	54
3. Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	55
4. Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	56
5. Araştırmanın Tüm Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar.....	58
6. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ- E Değişkenlerinin SKE-T Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	64
7. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ- E Değişkenlerinin SKE-K Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	65
8. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ- E Değişkenlerinin SKE-D Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	66
9. ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-T Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	67
10. ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-K Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	69
11. ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-D Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	70

Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1. Sınav Kaygısı Toplam Puanları İçin Histogram ve P-P Plot Sonuçları.....	62
2. Sınav Kaygısı Toplam Puanları İçin Saçılma Diyagramı.....	63



Kısaltmalar Listesi

BİFÖ-E: Bilinçli Farkındalık Ergen Formu

ÖDÖ-AÖ: Aşırı Özdeşleşme

ÖDÖ-B: Bilinçlilik

ÖDÖ-İ: İzolasyon

ÖDÖ-ÖS: Öz-Sevecenlik

ÖDÖ-ÖY: Öz-Yargılama

ÖDÖ-PBO: Paylaşımların Bilincinde Olma

ÖDÖ-T: Öz-Duyarlık Ölçeği Toplam

SKE-D: Sınav Kaygısı Envanteri Duyuşsallık

SKE-K: Sınav Kaygısı Envanteri Kuruntu

SKE-T: Sınav Kaygısı Envanteri Toplam

1. Bölüm

Giriş

Giriş bölümünde sırasıyla araştırmanın problem durumu, soruları, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilecektir.

1.1. Problem Durumu

Sınav kaygısı her yaştan öğrenciyi etkileyen ve okullarda yaygın olarak görülen bir problemdir. Birenbaum ve Nasser (1994) sınav kaygısının okullardaki ve sınavların uygulandığı diğer ortamlardaki en büyük olumsuz etkenlerden biri olduğunu söyler. Birçok ülkede sınav kaygısıyla ilgili araştırmaların varlığı, bu durumun dünyanın birçok ülkesindeki öğrencilerin ortak bir problemi olduğunu göstermektedir.

Dünya devletlerinin birçoğunun kendi kültürlerine ve ihtiyaçlarına göre geliştirip uyguladıkları eğitim sistemleri mevcuttur. Her ne kadar bu eğitim sistemleri ülkeden ülkeye farklılık gösterse de hemen hemen hepsinin çağdaş eğitim ilkelerini takip ettiği düşünüldüğünde bunların birçok ortak yanlarının da olduğu görülmektedir. Örneğin eğitimde bütüncül yaklaşım çağdaş eğitimin temel ilkelerinden biridir ve bu ilke, öğrencinin eğitim hayatı boyunca her alanda geliştirilmesinin gerekliliğini savunur. Ancak, bireyin zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönlerinin bir bütün halinde gelişmesini hedefleyen, bütüncül bir yaklaşımın benimsendiği çağdaş eğitim sistemlerinin bunu uygulamalarına yansıtamadıkları görülmektedir. Hatta teknolojik gelişmeler bakımından önde olan ülkeler, bu alandaki yarışta geride kalmama adına öğrencilerin zihinsel gelişimlerine daha fazla önem vermektedir. Zihinsel gelişimin ancak onu özgürleştirici bir duygusal eğitimle mümkün olduğu gerçeği henüz yeterince kavranmamıştır (Kılıççı, 2006).

Sadece akademik başarısına göre değerlendirilen öğrenciler, bir süre sonra öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından takdir edilme ihtiyacıyla sınavlara gereğinden fazla bir anlam yüklemeye başlar ve bu da beraberinde *sınav kaygısını* getirir. Spielberger (1972) sınav

kaygısını, sınanma durumlarında ve başarı gerektiren durumlarla karşılaştığında, huzursuzluk, tasalanma, kuruntu içeren düşünceler ve merkezi sinir sistemi hareketliliğiyle ayırt edilebilen, hoşnut olunmayan bir durum olarak tanımlar. Beidel'e (1991) göre ise sınav kaygısı, bir sınavda veya benzer bir değerlendirme durumunda muhtemel başarısızlık veya düşük performans endişeleriyle ilgili bir dizi bilişsel, fizyolojik ve davranışsal tepkileri ifade eder.

Sarason ve Gordon'ın (1953) sınav öncesi veya sınav esnasında yaşanan gerginlik hissi olarak tanımladığı sınav kaygısının çeşitli bileşenlerinin bulunduğu alanyazında bildirilmektedir. Bu bileşenlere yönelik bir görüş Liebert ve Morris (1967) tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre sınav kaygısı, *kuruntu* ve *duyuşsallık* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. (Liebert & Morris, 1967). Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel boyutunu ifade eder ve kendi performansını akranlarıyla kıyaslama, sınanma durumu karşısında aşırı endişelenme, ortaya konulacak performansa yönelik güvensizlik duyma ve başarısızlık ihtimalini düşünüp kahırlanma şeklinde kendini gösterir (Sarason, 1984). Duyuşsallık ise sınanma durumunda beliren baş dönmesi, kalp çarpıntısı ve bulantı gibi daha çok fizyolojik belirtileri ifade eder (Morris, Davis & Hutchings, 1981; Wine, 1971).

Sapp, Durand ve Farrell (1995) sınav kaygısını, sınanma durumlarıyla bağlantılı olarak meydana gelen bir çeşit genel kaygı bozukluğu olarak kabul eder. Benzer bir şekilde Goonan (2003) sınav kaygısını, performans veya sınanma durumu esnasında fazla miktarda korku, kuruntu ve olumsuz değerlendirilme korkusu içeren bir psikolojik bozukluk türü olarak tarif eder. Hatta sınav kaygısının DSM-IV'e göre sosyal fobi ile benzer sınıflandırma ölçütlerine sahip olduğunu belirterek azımsanmaması gerektiğine vurgu yapar. Gordon ve Sarason (1955) ise sınav kaygısı ile diğer kaygılar arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, sınav kaygısının diğer çeşitli durumlarda yaşanan birçok kaygı biçimiyle

önemli ölçüde ilişkili olduğunu ortaya koyarak sınav kaygısının bireylerde yaratabileceği etkilere dikkat çeker.

Kaygının bireylerde yarattığı etkilerin azaltılması öncelikle kaygıya sebep olan etkenlerin kaynağına yönelik farkındalığı gerektirir. Bazen olaylara yüklenen anlamlar ve hayattaki öncelikler kaygı sebebi olabilmektedir. Örneğin, rekabet ve başarı odaklı günümüz dünyasında çoğu birey için yaptığı işte başarılı olmak, mutlu olmaktan önce gelmektedir. Benzer durum ergenler için okulda en iyi akademik başarıya sahip olmak, en iyi liseye veya en iyi üniversiteye girebilmek olarak kendini göstermektedir. Bazı öğrenciler için bu tür hedefler zamanla kaygı verici bir hal alabilmektedir. Spielberger'e (1972) göre kaygı, öğrenci üzerinde baskı oluşturup performansı zayıflatan bir etki yaratır ve bu sebeple öğrenciler yeterliliklerin, hazırlanma ve yetenekle ilgili doğru orantılı olduğu gerçeğini sınav sonuçlarına yansıtamazlar. Bu da öğrencinin kendisine ve potansiyeline olan inancının zedelenmesine sebep olur.

Öğrencinin kendisine ve potansiyeline olan inancının zedelenmesi sadece akademik olarak değil, duygusal anlamda da ergenlikte önemli bir sorun haline dönüşebilir. Giedd (2008) ergenliğin, hızlı meydana gelen bilişsel, fizyolojik ve nörolojik değişimlerle tanımlanmış bir büyüme ve zorlanma dönemi olduğunu belirtir. Ergenler bu gelişimsel değişimler olurken aynı zamanda duygusal ve kişilerarası zorluklarla da savaşmaktadırlar. Ergenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri ve sağlıklı bir birey olarak hayatlarına devam edebilmeleri için bu dönemde karşılaştıkları sorunlara yönelik uygun çözüm yöntemleri geliştirmeleri önemlidir. Yakın zamanda, Budist felsefeden türetilen yeni bir kavram olan *öz-duyarlık* (self compassion), bireyin kendisine karşı sağlıklı tutum geliştirmesi için önerilen alternatif yöntemler arasında yerini almıştır (Neff, 2003a). Türkçe alanyazın incelendiğinde öz-duyarlık kavramının, öz-anlayış (Sümer, 2008) ve öz-şefkat (Bayramoğlu, 2011) olmak üzere iki farklı kullanımına daha rastlanmaktadır.

Öz-duyarlık, kişinin acı veren yaşantıları ve başarısızlıkları karşısında kendisine duyduğu anlayış ve özeni ifade eder. Bu tür yaşantılar insan olmanın bir sonucu olarak kabul edilir. Öz-duyarlık ayrıca, kendine karşı yargılayıcı olmak yerine anlayışlı ve özenli olmayı, yaşanan deneyim karşısında kendini diğerlerinden yalıtılmak yerine bu deneyimin daha geniş anlamda insan olmanın bir parçası olduğunun bilincinde olmayı, acı veren duygu ve düşüncelerle aşırı özdeşim kurmak yerine daha dengeli bir farkındalığı kapsar (Neff, 2003a; Neff, 2003b).

Araştırmalar, ergenlerde öz-duyarlığın depresyon, kaygı ve stres ile negatif yönde; iyi oluş ve benlik saygısı ile ise anlamlı ve pozitif yönde ilişkileri olduğunu göstermektedir (Barry, Loflin & Doucette, 2015; Bluth & Blanton 2014a; Bluth & Blanton 2014b; Neff & McGehee, 2010). Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak, öz-duyarlık düzeyi arttıkça kaygı düzeyinin azaldığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak bu araştırmalarda konu edilen, kaygının özel bir biçimi olan sınav kaygısı değildir. Alanyazında sınav kaygısı ile öz-duyarlık arasındaki ilişkiyi ele alan bir araştırmaya rastlanmamaktadır. Ancak Neff, Hsieh ve DeJitterat (2005), yüksek öz-duyarlık düzeyinin başarısızlığa karşı daha az korku ve endişe duyulmasını sağlayacağını belirtir ve bu düşüncüyü, başarısızlık durumunda kişinin kendisine karşı anlayışlı ve nazik olacağı ve bu başarısızlığı kendilik değeri ile özdeşleştirmeyeceği görüşüyle destekler.

Öz-duyarlık ile teorik anlamda ilişkili bir diğer kavram da yine Budizm felsefesine dayanan *bilinçli farkındalık* (mindfulness) kavramıdır. Türkiye'deki alanyazında bu kavramın çoğunlukla bilinçli farkındalık şeklinde kullanılmasının yanı sıra aynı kavram, farkındalık (Akyol, 2015), bilgece farkındalık (Karacaoğlan, 2015) ve mindfulness (Barış, 2018) isimleriyle de anılmaktadır.

Bilinçli farkındalık, istemli bir biçimde dikkatin şimdiki ana yönlendirilmesi ve deneyimlerin olduğu gibi, yargılanmadan kabullenilmesi gibi süreçleri içeren bir farkındalık

durumudur (Williams, Teasdale, Segal & Kabat-Zinn, 2007). Williams ve Penman (2011) bilinçli farkındalığı, deneyimlenen olumsuz yaşantılar karşısında kişinin kendini mutsuzluğa ya da strese teslim etmemesi ve aynı zamanda bu duyguları da yok saymaması olarak anlatırlar. Bu araştırmacılar bilinçli farkındalığı yaşanan olumsuz durumları gökyüzünde beliren kara bulutlar olarak değerlendirmek ve geçişlerini dostça bir merakla izlemeyi öğrenmek olarak tanımlarken, bu becerinin zamanla kişinin ruh halinde, mutluluk ve huzur seviyesinde uzun vadeli bir değişim oluşturacağını ifade ederler. Buna göre, bilinçli farkındalığın, duyguların yadsınması yerine olduğu gibi kabul edilmesini sağlayan bir içgörü geliştirme becerisi olduğu söylenebilir. Bu fikrinden yola çıkıldığında, bilinçli farkındalığın ergenlik dönemindeki duygusal gelişimin doğal bir parçası olan ani duygu değişimlerine ergenlerin uyum sağlamalarını kolaylaştıracağı düşünülebilir. Ayrıca ergenlik döneminde duygusal gelişim, başkalarıyla ilişki kurmayı, stresle baş etmeyi ve duyguları yönetmeyi öğrenme anlamında gerçekçi ve tutarlı bir kimlik duygusu oluşturmayı da içermektedir (Santrock, 2001). Bu açıdan bakıldığında, ergenlik dönemindeki bireyin duygularını yönetebilme ve doğru bir şekilde anlamlandırma becerisine sahip olması, gelecekte muhtemel zorlantılı yaşantılara karşı bireyi güçlü kılacaktır. Araştırmalar bilinçli farkındalığın duygu düzenleme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ve duygular üzerinde dengeleyici ve düzenleyici bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir (Farb ve diğerleri, 2010; Teper, Segal & Inzlicht, 2013).

Bilinçli farkındalığın kaygı ile ilişkisini incelemeye yönelik olarak yapılan araştırmaların bulguları, tıpkı öz-duyarlılık gibi bilinçli farkındalığın da kaygı, depresyon ve stres ile negatif yönde ilişkide olduğuna işaret etmektedir (Grossman, Niemann, Schmidt & Walach, 2004; Hayes & Feldman, 2004; Roemer ve diğerleri, 2009; Shapiro, Brown & Biegel, 2007). Buna karşın, iyi oluş (Brown & Ryan, 2003; Cash & Wittingham, 2010; Howell, Digdon & Buro, 2010; Keng, Smoski & Robins, 2011) ve benlik saygısı (Heppner &

Kernis, 2007; Pepping, O'Donovana & Davisa, 2013; Rasmussen & Pidgeon, 2011) bilinçli farkındalık ile pozitif yönde ilişkili olan psikolojik değişkenlerdir.

İlişkili oldukları değişkenlerin benzerliğinin yanı sıra, araştırmalar bilinçli farkındalık ile öz-duyarlık arasında da anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Bear, Smith, Hopkins, Krietemeyer & Toney, 2006; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Moore, 2013; Van Dam, Sheppard, Forsyth & Earleywine, 2011). Alanyazında aynı zamanda bilinçli farkındalık düzeyindeki artışın, öz-duyarlık düzeyindeki artışın yordayıcısı olduğu da bildirilmiştir (Birnie, Speca & Carlson, 2010). Bütün bu araştırma sonuçları bilinçli farkındalık ile öz-duyarlık arasındaki yakın ilişkiyi ortaya koymaktadır. Ancak bu iki değişkenin sınav kaygısı ile olan ilişkileri üzerine alanyazında bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki sınav kaygısının bireyde meydana getirdiği duyguları ve fizyolojik tepkileri daha iyi anlayıp bu duygu ve tepkilere karşı kalıcı çözümler üretilmesi önem arz etmektedir. Ergene (2003) sınav kaygısı yaşayan bireyin, bu durumu gerginlik, endişe ve merkezi sinir sisteminin aşırı uyarılması şeklinde bu durumu deneyimlediğini söyler. Bu uyarılma karın ağrısı, hızlı kalp atışı ve ellerin terlemesi gibi bazı fiziksel tepkilere yol açabilir (Liebert & Morris, 1967; Morris ve diğerleri, 1981). Gevşeme teknikleri, sınav kaygısına eşlik eden rahatsız edici fiziksel hisler ve semptomlarla başa çıkmak için uygun tekniklerdendir (Rothman, 2004). Özellikle nefes egzersizleri, sınav kaygısının azaltılmasında sıklıkla kullanılan gevşeme yöntemlerinin başında gelir. Benzer bir şekilde, bilinçli farkındalık temelli müdahale yöntemlerinden olan nefes farkındalığı veya başka bir ifadeyle bilinçli nefes alma da sınav kaygısının azaltılmasında başarılı sonuçlar vermektedir (Cho, Ryu, Noh & Lee, 2016). Williams ve Penman (2011) nefes farkındalığının, bireyin dikkatini toparlamasını sağladığını ve böylece bireyin, gergin ya da huzursuz olup olmadığını, korku veya üzüntü duyup duymadığını fark etmesine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Nefes farkındalığı yöntemiyle birey o anki duygularını fark eder ve bu farkındalığın bir sonucu

olarak nefesini düzene sokar. Böylelikle birey, kaygının fizyolojik etkilerine karşı koymuş olur.

Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlık, eski birer Budist meditasyon yöntemi olmalarının ötesinde artık günümüz psikoloji uygulamalarında kabul gören müdahale yöntemleri arasında yerlerini almışlardır. Özellikle bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini şimdiki ana vermesini kolaylaştıran etkinlikler içermesi ve gevşeme yöntemlerine yeni bir soluk getirmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Son yıllarda; Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi, Fonksiyonel Analitik Psikoterapi, Kabullenme ve Kararlılık Terapisi, Davranışçı Entegratif Çift Terapisi, Diyalektik Davranış Terapisi, gibi farkındalık temelli terapi yöntemlerinin ortaya çıktığı (Ögel, 2012) düşünüldüğünde, bilinçli farkındalık uygulamalarının psikoloji dünyasındaki önemi ve yeri daha net anlaşılacaktır.

Kaygının özel bir türü olan sınav kaygısının öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık ile olan ilişkisinin incelenmesinin, sınav kaygısını önleme amaçlı olarak okullarda gerçekleştirilecek müdahale hizmetlerinin geliştirilmesine fayda sağlayacağı umulmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada bu iki değişkenin sınav kaygısı ile olan ilişkileri incelenecektir.

Araştırmada ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi de amaçlanmıştır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde birçok araştırmada cinsiyet değişkeninin sınav kaygısıyla olan ilişkisine dair bulgulara rastlanmıştır. Bu bulguların birçoğunda, sınav kaygısının cinsiyete göre farklılaştığı (Atak, 2004; Boztepe, 2016; Cassidy & Johnson, 2002; Çakmak, 2007; Çankaya, 1997; Güler & Çakır, 2013; Hembree, 1998; Kapıkıran, 2002; Onuk, 2017; Pazarlı, 2009; Serim, 2016; Turan Başoğlu, 2007; Yağcı, 2010; Yolcu, 2014; Zeidner, 1990) bazı araştırmalarda ise böyle bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür (Gençdoğan, 2010; Sakızlıoğlu, 2003) Bu sebeple bu araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenirken cinsiyetin rolünün de incelenmesi önemli görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin aksine, lise öğrencilerinin sınıf düzeylerinin sınav kaygısına etkisinin incelendiği araştırmalara daha az rastlanmaktadır. Ergenlerle yapılan sınav kaygısı araştırmalarının daha çok lise son sınıf öğrencileriyle veya üniversite sınavına girmeye hazırlanan, liseden mezun olan öğrencilerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmada, tüm sınıf düzeylerindeki lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin incelenmesinin alanyazına katkıda bulunacağı, bunun yanı sıra okullarda gerçekleştirilecek olan sınav kaygısını önleyici rehberlik çalışmalarının içeriği ve kapsayıcılığı bakımından da uygulayıcılara yol göstereceği düşünölmüştür.

1.2. Araştırma Soruları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı puanları cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Lise öğrencilerinin sınav kaygısı (toplam ve alt ölçek) puanları ile öz-duyarlık (toplam ve alt ölçek) ve bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık puanları, sınav kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?
 - 3.1. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık toplam puanları, sınav kaygısı toplam puanlarını yordamakta mıdır?
 - 3.2. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık toplam ve bilinçli farkındalık puanları, sınav kaygısı kuruntu puanlarını yordamakta mıdır?
 - 3.3. Lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık toplam ve bilinçli farkındalık puanları, sınav kaygısı duyusallık puanlarını yordamakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin öz-duyarlık alt boyut puanları, sınav kaygısı puanlarını yordamakta mıdır?

- 4.1. Lise öğrencilerinin öz-duyarlık alt boyut puanları sınav kaygısı toplam puanlarını yordamakta mıdır?
- 4.2. Lise öğrencilerinin öz-duyarlık alt boyut puanları sınav kaygısı kuruntu puanlarını yordamakta mıdır?
- 4.3. Lise öğrencilerinin öz-duyarlık alt boyut puanları sınav kaygısı duyusallık puanlarını yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilişkilerini incelemek amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Sınavlar, çağdaş eğitim sisteminin bir parçası olarak kabul edilir ve öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde kullanılan en temel yöntemlerdendir. Başarı veya başarısızlığı belirleyen unsur olan sınavlar, öğrenciler için kaygı verici olarak algılanabilmektedir. Öyle ki, yapılan bir araştırmaya göre, her üç ergenden biri sınav kaygısı yaşamaktadır (Lowe & Lee, 2008). Bu oran sınav kaygısının ergenler arasında azımsanamayacak kadar yaygın olduğunu göstermektedir. Başarıyı ölçme aracı olarak kabul edilen sınavlar, sınav kaygısı yaşayan öğrenciler için başarısızlık sebebi olabilmektedir. Geçmişten günümüze kadar yapılmış olan araştırmalarla sınav kaygısının öğrencinin akademik başarısı üzerindeki olumsuz etkisi kanıtlanmıştır.

Ergenlik döneminin duygusal gelişimi de içeren bir yaşam dönemi olduğu dikkate alındığında, bu dönemde deneyimlenen kaygı ve stres durumlarının bu gelişimi olumsuz yönde etkilemesi muhtemeldir. Wittchen ve Essau (1993), ergenlikte deneyimlenen kaygı ve stresin, potansiyel olarak yetişkinlikte psikopatolojinin gelişmesine yol açabileceğini

belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında sınav kaygısı, okullarda önlem alınması ve üzerinde önemle durulması gereken bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık gibi bireylerin kendilerine ve deneyimledikleri zorlantılı yaşantılara karşı sağlıklı bir içgörü kazanmalarına yardımcı becerilerin, kaygının sağaltımında etkili olduğu görülmektedir. Her ne kadar ergenlerin öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisine dair yapılmış araştırmalara rastlanmamış olsa da, kaygı ile ilgili yapılmış olan araştırmaların sonuçları, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısının azaltılmasında etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu araştırma ile öz-duyarlık, bilinçli farkındalık ve sınav kaygısı, bir araştırmada ilk kez birlikte ele alınmıştır ve öz-duyarlık ile bilinçli farkındalık, sınav kaygısının yordayıcıları olarak incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Liselerde Rehberlik ve Yönlendirme dersi kapsamında kullanılan etkinlik kılavuzuna bakıldığında, sınav kaygısına yönelik sadece 9. ve 12. sınıflar için etkinliklerin olduğu, diğer sınıf düzeylerinde sınav kaygısı konusunu içeren etkinliklerin bulunmadığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2011). İlgili kılavuzda diğer sınıflarda sınav kaygısı etkinliklerine yer verilmeme gerekçesine ilişkin bilgiye rastlanmamaktadır. Ayrıca Türkiye'deki ergenlerle yapılmış olan sınav kaygısı araştırmalarının daha çok lise son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiği, ara sınıfların dâhil edildiği araştırmaların ise daha az olduğu görülmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı bu araştırmanın, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, okullarda yapılacak olan sınav kaygısını önleme çalışmalarının kapsayıcılığı konusunda uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir. Cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik ulaşılabilecek bulgular ise, okullarda sınav kaygısının sağaltımında kullanılacak müdahale yöntemlerinin

cinsiyete duyarlı olarak uygulanmasının gerekliliği konusunda okul psikolojik danışmanlarına yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Araştırmada kullanılan veri toplama aralarındaki soruların bu araştırmaya katılan lise öğrencileri tarafından samimi ve doğru şekilde cevaplandığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

1. Bu araştırmada ele alınan değişkenler, araştırmada kullanılan lme araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim ğretim yılında Bursa'da bir devlet okulunun öğrencilerinden elde edildiğinden, sadece benzer özellikler taşıyan öğrencilere genellenebilir.

1.7. Tanımlar

Sınav Kaygısı: Sınanma durumlarında ve başarı gerektiren durumlarla karşılaşıldığında, huzursuzluk, tasalanma, kuruntu içeren düşünceler ve merkezi sinir sistemi hareketliliğiyle ayırt edilebilen, hoşnut olunmayan bir durumdur (Spielberger,1972).

z-duyarlılık: Kişinin kendi acısına karşı açık, kibar, duyarlı olma, başarısızlıkları ve yetersizlikleri karşısında yargılayıcılık içermeyen bir hoşgörü geliştirme ve bu deneyimleri insanlığın ortak deneyiminin bir parçası olarak görme becerisidir (Neff, 2003b).

Bilinçli farkındalık: İstemli bir biçimde dikkatin şimdiki ana yönlendirilmesi ve deneyimlerin olduğu gibi, yargılanmadan kabullenilmesi gibi süreçleri içeren bir farkındalık durumudur. (Williams ve diğerleri, 2007).

2. Bölüm

Literatür

Bu bölümde sırasıyla kaygı, sınav kaygısı, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık kavramları tanıtılacak ve her bir alt bölümün ardından bu kavramlarla ilgili yurt içinde ve yurtdışında daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarına yer verilecektir.

2.1. Kaygı

Kaygı kavramının psikoloji alanında çok daha erken yıllarda ele alınmaya başlandığı bilinmekle birlikte bu alandaki araştırmaların 1940'lı yılların sonunda başladığı görülmektedir. Freud'a göre kaygı, kuruntu, endişe, gerilim ve psikolojik olarak uyarılmanın eşlik ettiği hoş olmayan bir duygu halidir (akt. Spielberger & Reheiser, 2009) ve çevreden gelebilecek olan fiziksel veya toplumsal tehditlere karşı bireyin uyarılmasını, gerekli uyumu sağlayabilme ve yaşamı sürdürebilme işlevlerine katkıda bulmasını sağlayan bir unsurdur (Geçtan, 2005).

Schoonmaker (1969) kaygının, kişinin özellikle güvenliği, kimliği, bütünlüğü, değer veya alışkanlıkları gibi belli alanlarda hissettiği baskılara karşı verdiği bir tepki olduğunu belirtmiştir. Sınav kaygısı ile ilgili yaptığı araştırmalar ve bu alana yaptığı katkılarla tanınan Spielberger (1972) kaygının, tehdidin incelenmesine dayanan, sembolik, öngörücü ve belirsiz unsurları içeren bir değerlendirme olduğunu ifade etmiştir. Cüceloğlu (2005) ise kaygıyı, sebebi belli olmayan bir korkunun ya da kuruntu hissini etkin olduğu psikolojik durum olarak tanımlamıştır.

Atkinson ve diğerleri (2002) kaygıyı, zaman zaman farklı düzeylerde deneyimlediğimiz, kuruntu, üzüntü, gerilim ve korku gibi kavramlarla tanımlanan, hoşnut olunmayan duygular olarak tarif etmişlerdir. Özer (2005)'e göre, her tür duygu hali gibi, kaygı da inanışlarımızın bir ürünüdür. Kaygılanmanın özündeki inanç, kişinin davranış ve

performanslarının değerinin aynı zamanda onun kişilik değerleri ile aynı olduğuna yönelik geliştirdiği inançtır.

2.1.1. Kaygı ve korku. Kaygı ve korku sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılan ve birbirleri ile bağlantılı olan kavramlardır. Ancak kaygı, öznel ve beklendik durumlara yönelik endişeleri ifade ederken; korku, nesnel tehdit unsurlarına karşı verilen tepki olarak kabul edilmektedir (Zeidner & Safir, 1989).

Bu iki kavram arasındaki farka yıllar öncesinde dikkat çekenlerden biri Horney (2003) olmuştur. Horney (2003), kaygı ve korku kavramları arasında bir ilişki olduğunu; gerçekte her ikisinin de tehlikeye karşı duygusal tepkiler olduklarını ve her ikisine eşlik eden titreme, çarpıntı ve terleme gibi bedensel belirtilerin de benzer olduğunu belirtmiştir. Ancak korkunun kişinin karşılaştığı tehlikeyle orantılı bir tepki olduğunu, kaygının ise tehlikeyle orantısız, hatta hayali tehlikelere karşı gösterilen bir tepki olduğunu belirterek her iki kavram arasındaki farkı ortaya koymuştur.

Köknel'e (2001) göre ise kaygı, korkuya benzer bir duygulanım yaşantısıdır ve bu yaşantı genel olarak kişiler tarafından gelecekte kötü bir şey olacakmış gibi algılanıp duyumsanır. Budak (2003) kaygıyı, en genel haliyle, tehlike, talihsizlik korkusu veya bu yöndeki bir beklentiden bunaltı, tedirginlik veya usdışı korku olarak tanımlamıştır. Tanımdaki "usdışı korku" ifadesinin "fobik kaygı" için geçerli olduğunu belirterek kaygı ve korku arasındaki ayrıma vurgu yapmıştır.

2.1.2. Kaygı türleri. Alanyazında kaygı kavramına yönelik çalışmalar yapan araştırmacıların başında gelen Spielberger, iki tür kaygı tanımlamıştır: (1) *durumluk* (state) kaygı, (2) *sürekli* (trait) kaygı (Köknel, 1993). Bunlardan ilki, kamusal performanslar, testler veya tehlikeli durumlar gibi belirli durumlarda yüksek kaygı yaşama eğilimini (Zeidner & Safir, 1989), ikincisi ise çeşitli durumlara yönelik genelleştirilmiş ve yaygın olan yüksek kaygı derecesine sahip olma eğilimini ifade etmektedir (Huberty, 2012).

Sürekli kaygıdan farklı olarak, durumluk kaygının “tetikleyicileri” genellikle kolayca tanımlanabilir. Bu durumlarda, olay sona erdikten ya da tehlike geçtikten sonra kaygı yayılır (Zeidner & Safir, 1989). Durumluk kaygı tepkileri, uyarıların yapısına ve kişinin geçmiş yaşantılarını yorumlama şekline göre değişir. Buna göre durumluk kaygı tepkileri, uyarılma, uyanık olma ve çaba sarf etme duygusundan meydana gelebileceği gibi aynı zamanda, kuruntu, korku, şaşkınlık ve düşük benlik saygısı gibi olumsuz duygular sebebiyle de oluşabilir (Erkan, 1991). Durumluk kaygıya örnek olarak bireyin ameliyat, diş tedavisi veya sınav öncesi koşullarda hissettikleri kaygı gösterilebilir (Başarı, 1990).

Pintrick ve Schunk’a göre (akt. Bozanoğlu, 2004) sürekli kaygı ise sıklıkla bir kişilik özelliği gibi kendini gösterip, kişisel farklılığa dayalı olarak ortaya çıkmaktadır. Spielberger’e (1972) göre, sürekli kaygı bireyin yaşadığı durumların çoğunu stresli olarak görme ya da o şekilde yorumlama eğiliminde olmasıdır. Diğer bir ifadeyle sürekli kaygı, nesnel ölçütlere göre tehdit içermeyen durumların birey tarafından benliğine yönelik bir tehdit veya bir tehlike olarak algılanması sonucu oluşan hoşnutsuzluk halidir. Durumluk kaygı ve tepkilerinin şiddeti ve sıklığı sürekli kaygıyı yordayabilir (Başarı, 1990). Ayrıca yüksek sürekli kaygı düzeyi kişisel, sosyal ve akademik işlevsellikteki bozulmalarla ilişkilidir ve kaygı bozukluklarının çoğunluğunun temelini oluşturur (Huberty, 2012).

2.1.3. Sınav kaygısı. Kaygının özel bir biçimi olan sınav kaygısı, Türkiye’de araştırmalara sıklıkla konu olan değişkenlerdendir. Buna sebep olarak Türk eğitim sistemi içinde öğrenciler için önemini hiçbir zaman yitirmeden yerini koruyan sınavlar gösterilebilir. Özellikle liselere geçiş sınavı ve üniversiteye giriş sınavlarının sonuçları, Türkiye’de uzun yıllardır öğrencilerin geleceğini şekillendirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin bu sınavlara dair üzerlerinde baskı hissetmeleri beklendik bir durumdur. Ayrıca lise öğreniminin tamamlaması sonucunda hesaplanan ortaöğretim başarı puanının öğrencinin üniversiteye yerleşme puanını etkiliyor olması, okul sınavlarına dair kaygıyı artırma potansiyeline sahip

bir diğerk unsurdur. Öğrenciler sadece liseye veya üniversiteye giriş sınavları gibi büyük önem taşıyan sınavlar için kaygı duymakla kalmayıp bunlara ek olarak okullardaki sınavlardan doğan kaygılarıyla da baş etmek zorunda kalabilmektedir.

Sınav kaygısının, bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından ortaya konan birçok tanımı bulunmaktadır. Örneğin; McDonald'a göre sınav kaygısı, kaygı duygusu olarak tanımlanan geniş bir grup kaygı içinde özel bir formdur ve temel olarak olumsuz değerlendirme ile ilgilidir (akt. Korkut, 2004). Zeidner'e göre sınav kaygısı, başarısızlık ihtimali karşısında ortaya çıkan endişe duygusuna verilen psikolojik, fiziksel ya da davranışsal tepkilerdir (akt. Boehme, Goetz & Preczel, 2017). Benzer bir şekilde Peleg (2009) sınav kaygısını, bir sınava veya sınanma durumundaki olası istenmedik sonuçlara veya başarısızlığa ilişkin kaygıyı içeren psikolojik ve davranışsal tepkiler şeklinde tanımlamıştır. Tüm bu tanımlama ve açıklamalardan yola çıkılarak sınav kaygısı, bir sınanma durumu söz konusu olduğunda ortaya çıkan, bireyi rahatsız eden duygu ve davranışların eşlik ettiği huzursuzluk hali olarak tanımlanabilir.

Özer (2014)'e göre sınav kaygısı yaşanan kişi, sınavdaki başarı düzeyini, kişilik değeri ile bir tuttuğu için başarısız olma kaygısı yaşar. Başka bir ifadeyle, kişi sınavdan alacağı kötü sonucu benliğiyle özdeşleştirerek ve genelleme yaparak tüm kimliğine mal eder. Bunun sonucunda kişi, sadece sınavda başarısız olmuş biri gibi değil aynı zamanda genel anlamda da başarısız ve işe yaramaz bir insan olduğu şeklinde bir görüş geliştirebilir.

Okul, uzun süre vakit geçirilen ve her gün birçok çocuk ve yetişkini içinde barındıran bir yer olması sebebiyle sosyal etkileşimler ve çocukların kişilerarası beceri ve ilişkilerinin gelişmesi için büyük fırsatlar sunar. Ancak, kaygılı çocuklar için okul; talepler ve sosyal baskılar sebebiyle, uyumsuz başa çıkma davranışlarında artışa ve öğrenme ve performans üzerindeki olumsuz etkilere sebebiyet veren bir yer olabilir (Huberty, 2012). Bu görüş, sınav kaygısının sorunun kendisi olarak değil de bir semptom olarak değerlendirilmesinin

gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu sebeple, okul psikolojik danışmanlarının sınav kaygısını önlemek veya sağlıklı bir noktaya çekmek üzere azaltmak amacıyla yapacakları çalışmaların etkili olabilmesi için, sınav kaygısının doğasını anlayabilmeleri ve altında yatan sebepleri doğru bir şekilde ortaya koyabilmeleri gerekmektedir.

2.1.4. Sınav kaygısının boyutları. Sınav kaygısının doğasını daha iyi anlamak ve bağlantılı olduğu diğer duyguları daha iyi betimleyebilmek açısından birçok araştırmacı yıllar içinde kendi görüşlerini ortaya koymuşlardır. En yaygın kabul edilen görüşlerden biri sınav kaygısının boyutları ile ilgili olarak Liebert ve Morris tarafından ortaya atılan görüştür. Liebert ve Morris'e (1967) göre sınav kaygısı birbirinden farklı *kuruntu* (worry) ve *duyuşsallık* (emotionality) olarak tanımlanmış iki alt boyuta sahiptir. Sınav kaygısının bilişsel yönü olan kuruntu, sınav kaygısı ile ilgili bilişsel tepkileri ve sınanma durumu sırasında değerlendirilmeye dair endişeleri içerir (Liebert & Morris, 1967). Ayrıca bireyin kendisine yönelik negatif değerlendirmelerini ve başarısız olacağına dair içsel konuşmaları içeren bir süreçtir (Öner, 1990).

Duyuşsallık ise, sınav kaygısının sınanma durumlarında görülen ve fizyolojik tepkilerle ilişkili olan etkili bir bileşenidir. Bu bileşen sınanma durumunda deneyimlenen fizyolojik ve duygusal tepkileri içerir (Liebert & Morris, 1967). Aynı zamanda duyuşsallık, vücudun stresli durumlara karşı gösterdiği, fizyolojik temelli tepkiler ve otonom sinir sistemi tepkileri olarak da tanımlanır (Morris, Spiegler & Liebert, 1974). Öner'e (1990) göre, gerginlik, hızlı kalp atışları, mide bulantıları, terleme ve üşüme gibi belirtiler duyuşsallık belirtileri olarak kabul edilir.

Kaygı düzeyi yüksek bireyler sınav ya da değerlendirme durumunda duyuşsal tepkilerini artıracak davranışlarda bulunurlar. Duyuşsal tepkiler kuruntuyu harekete geçirir ve bu durum bireyin hata eğilimini artırıcı niteliktedir. Dolayısıyla kuruntu boyutunda önemle

üzerinde durulması gereken şey, bireylerin sınavlar hakkındaki olumsuz düşüncelerinin bireylerde performans düşüklüğüne neden olabilmesi ihtimalidir (Kaya, 1997).

Sınav kaygısı öğrenciler için sadece akademik başarısızlığı değil aynı zamanda psikolojik sorunları da beraberinde getirebilecek önemli bir sorundur. Başka bir ifadeyle, sınav kaygısı öğrencilerde gerilime, endişeye, endişe içeren ruminatif düşüncelere, fizyolojik değişikliklere ve bazı duygusal sorunlara sebep olabilmektedir (Kavakçı, Güler & Çetinkaya, 2011).

Yüksek sınav kaygılı bireyler bir sınav veya değerlendirme durumunda benliğinin tehlike altında olduğu endişesine kapılır. Bu durum sadece sınanma durumunda değil aynı zamanda grup içinde söz alma, soru sorma, sorulara yanıt verme, sesli okuma, tartışmalara dâhil olma gibi faaliyetler sırasında da korku, gerginlik ve endişe duyarlar. Sınav kaygısı yaşayan bireyler kendilerine dair kuruntu içeren negatif düşünceler taşırlar ve bu durum dikkat düzeylerini olumsuz etkiler. Bu sebeple bireyler sınanma durumunda soruları doğru okuyup cevaplama, düşüncelerini düzenleme, konuşurken doğru kelimeleri seçip düzgün şekilde telaffuz etme gibi davranışlarda başarısız olurlar (Öner, 1990).

Kaygılanma sürecinin bireylere yaşattığı en önemli sonuçlardan birisi de, bunun bireylerin fizyolojik veya fiziksel altyapısına işlediği gerginlik tepkisidir. Bunun belirtilerini kaygı sırasında kaslardaki gerginlik, kalp atışlarındaki hızlanma, nefes alıp verişlerin sıklaşması, avuç içlerinin terlemesi, kan basıncındaki değişimler ve midede salgılanan asit oranında artış olarak görmek mümkündür. (Özer, 2005).

Yıldırım, Gençtanırım, Yalçın ve Baydan'a (2008) göre, sınav kaygısının oluşmasına zemin hazırlayabilecek birçok unsur bulunmaktadır. Tüm sınanma durumları bazı duygusal tepkilere neden olsa da bireyin geçmiş tecrübe ve düşünceleri, bir sınava yönelik gösterilecek olan tepkiyi şekillendirmektedir.

Türkiye’de sınav sistemi değişmediği sürece sınav kaygısının, öğrencilerin ruh sağlığını tehdit eden bir sorun olmaya devam edeceği açıktır. Bu bakımdan, bu alanda uygulanacak müdahale teknikleri ve önleyici çalışmalar, sınav kaygısının öğrenci üzerindeki olumsuz etkilerini azaltma veya önleme açısından önemlidir.

2.1.5. Sınav kaygısı ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. Bu bölümde Türkiye’de sınav kaygısı ile ilgili yapılmış olan araştırmalar özetlenmiştir.

Alanyazına bakıldığında, Türkiye’de sınav kaygısı araştırmalarına olan ilginin, Albayrak- Kaymak’ın (1982), Spielberger’in (1980) Sınav Kaygısı Envanteri’ni Türkçeye çevirme ve Öner’in (1986) envanteri Türk kültürüne uyarlama çalışmaları ile başladığını söylemek yanlış olmayacaktır. Bunu izleyen yıllarda bu alandaki çalışmaların bir kısmında sınav kaygısının ilişkili olduğu değişkenlerin, bir kısmında ise yapılandırılmış grup rehberlik programlarının etkililiğinin incelendiği görülmektedir. İlk grupta yer alan ilişkisel araştırmalarda sınav kaygısının akademik başarı, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik, sosyal fobi, sosyal destek, başa çıkma becerisi, çalışma alışkanlığı, anne-baba tutumu, depresyon, öğrenme stilleri, akılcı olmayan inançlar, umutsuzluk ve cinsiyet gibi değişkenlerle ilişkilerinin ele alınmış olduğu görülmektedir.

Lise öğrencilerinin akademik başarı ve sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma bulgularına göre, sınav kaygısı ve akademik başarı arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka ifade ile bu araştırmalara göre, sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin akademik başarısı azalmaktadır (Aba, 2018; Başarır, 1990; Ergene, 2011; Kabalcı, 2008; Yıldırım ve diğerleri, 2008; Yıldırım & Ergene, 2003).

Benlik saygısı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda, sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, lise öğrencilerinin benlik saygısı azaldıkça sınav kaygılarının arttığı yapılan

araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Çankaya, 1997; Uyanık, 2007; Turan Başoğlu, 2007).

Sınav kaygısıyla ilgili yapılmış olan diğer araştırmalar ise sınav kaygısının aynı zamanda, mükemmeliyetçilik (Hanımoğlu & İnanç, 2011), sosyal fobi (Alyaprak, 2006; Ayırık, 2018), depresyon (Yıldırım, 2004; Yılmaz, 2015), akılcı olmayan inançlar (Demirci, 2018; Güler, 2012) ve umutsuzluk (Serim, 2016) ile anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerini ortaya koymuştur.

Ayrıca sınav kaygısını cinsiyete göre inceleyen çok sayıda araştırmada kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, kızların erkeklere nazaran daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları saptanmıştır (Atak, 2004; Boztepe, 2016; Çakmak, 2007; Çankaya, 1997; Genç ve diğerleri, 1999; Güler & Çakır, 2013; Kapıkıran, 2002; Onuk, 2017; Pazarlı, 2009; Serim, 2016; şahin, Günay & Batı, 2006; Turan Başoğlu, 2007; Yağcı, 2010; Yolcu, 2014). Bu bulgu, Türkiye’de yapılan sınav kaygısı araştırmaları sonucunda edinilen önemli bulgulardandır.

İkinci grupta yer alan deneysel araştırmalar incelendiğinde ise genel olarak, yapılandırılmış grup rehberliği oturumlarının öğrencilerin sınav kaygılarını azaltmada etkili bulunduğu görölmektedir (Akpınar, 1999; Bozanoğlu, 2004; Erkan, 1994; Göveç- Taşpınar, 2014; İşlek, 2006; Koruklu, Öner ve Oktaylar, 2006; Özdemir, 2005; Polatçı, 1999; Uşaklı, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de, bu araştırmada konu edilen sınav kaygısı ile öz-duyarlık ve/veya bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak bu değişkenlerin kaygı ile aralarındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olduğu görölmüştür. Bu araştırmalara öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar kısımlarında yer verilecektir.

2.1.6. Sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. Yurtdışında sınav kaygısı ile ilgili yapılmış olan araştırmalara bakıldığında bu araştırmaların çoğunlukla, sınav kaygısının doğasını ve diğer değişkenlerle ilişkilerini açıklamaya ve sınav kaygısını azaltmak amacıyla kullanılacak müdahale tekniklerinin etkinliğini incelemeye yönelik çalışmaları içerdiği görülmektedir.

Türkiye’de olduğu gibi, yabancı alanyazında da doğrudan sınav kaygısı ile öz-duyarlılık veya bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak z-duyarlılık ve bilinçli farkındalığın kaygı ile ilişkisi ve kaygının sağaltımı üzerine yapılmış olan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına, öz-duyarlılık ve bilinçli farkındalık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar kısmında yer verilecektir. Bu bölümde ise yurtdışı alanyazında sınav kaygısı ile ilgili yapılmış olan araştırmalar genel olarak özetlenecektir.

Sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılan erken dönem araştırmaların daha çok sınav kaygısının doğasını anlamaya, açıklamaya ve kavramı ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Brown (1938), Chicago niversite’sinde iki öğrencinin intihar etmesi üzerine niversite kampüslerinde yaşanan sınav kaygısı problemine yoğunlaşan ve ilk sınav kaygısı anketini geliştiren araştırmacıdır. Araştırmacı anketteki “gerginlik içeren öznel duygular” ve “sınavlara karşı endişe ve rahatsızlık duyma” ifadelerinin ölçek puanlarıyla en fazla ilişkili bulunan ifadeler olduğunu belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, sınav kaygısının bir teori olarak ilk kez Mandler ve Sarason (1952)’un yayınladıkları ve Sınav Kaygısı Anketi’ni (Test Anxiety Questionnaire) tanıttıkları makale ile ortaya atıldığı görülmektedir. Bu anket, genel kaygı anketlerinin aksine sadece ve özel olarak sınanma, değerlendirilme gibi stresli durumlara verilen kaygı tepkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu şekilde yazarlar, genel kaygı anketlerine oranla sınanma kaygısını daha iyi

yordayan bir ölçme aracı elde etmişlerdir. Ardından Sarason 1958 yılında, 21 ifadeden oluşan ve Sınav Kaygısı Ölçeği (Test Anxiety Scale) olarak bilinen yeni bir ölçek oluşturmuştur.

Alpert ve Haber ise 1960 yılında, Başarı Kaygısı Testi (The Achievement Anxiety Test) olarak adlandırdıkları iki farklı boyut içeren bir sınav kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir ve bu ölçekle sınav kaygısının kişi üzerinde motive edici bir yönü olup olmadığının ölçülmesini amaçlamışlardır. Ölçeğin ilk boyutu, Sınav Kaygısı Anketi ve Sınav Kaygısı Ölçeği ile benzer özellikleri ölçen on ifadeden oluşmakta ve Zayıf Düşürücü Kaygı (Debilitating Anxiety) olarak tanımlanmaktadır. Diğer boyut ise dokuz ifadeden oluşmakta ve Kolaylaştırıcı Kaygı (Facilitating Anxiety) olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma, sınav kaygısının muhtemel kazançlarının da olabileceği fikrini ortaya koymuş olması bakımından alanyazında önemli bir yere sahiptir.

Son yıllarda sınav kaygısını ölçmeye yönelik yaygın olarak kullanılan araçların başında gelen Sınav Kaygısı Envanteri (Test Anxiety Inventory) ise Spielberger, Gonzalez, Taylor, Algaze ve Anton (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ile Sarason'un Sınav Kaygısı Ölçeği arasındaki korelasyon .82 ve .83 olarak hesaplanmış ve her iki ölçeğin de sınav kaygısını ölçme bakımından eşdeğer oldukları tespit edilmiştir.

Yurtdışı alanyazın incelendiğinde, ölçek geliştirme çalışmalarından sonra sınav kaygısı konusunda gerçekleştirilmiş olan araştırmaların bir kısmının deneysel, bir kısmının ise betimsel araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu konuyla ilgili yapılmış olan deneysel araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların genellikle uygulanan müdahale yöntemlerinin sınav kaygısı üzerindeki etkililiğinin sınındığı araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Spielberger ve Weitz (1964) üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada, kaygı ile akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ikiye bölünmüş. Ardından deney grubu öğrencilerine grup danışmanlığı uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan

öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Bulgular, deney grubundaki yüksek kaygılı öğrencilerin akademik performanslarının kontrol grubundakilere oranla arttığını göstermiştir.

Kennedy ve Doepke (1999) tarafından üniversiteye devam eden kız öğrenciler üzerinde yürütülen deneysel araştırmada ise, bilişsel- davranışçı temelli bireysel psikolojik danışmanın katılımcıların sınav kaygı düzeyleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, bilişsel yeniden yapılandırma, sistematik duyarsızlaşma ve gevşeme eğitimi içeren dokuz oturumluk bireysel danışma sürecinin bireylerin sınav kaygı düzeylerini azalttığını, akademik başarı düzeylerini ise artırdığını göstermiştir.

Ayrıca sınav kaygısı ile ilgili yurtdışında yapılmış olan ilişkisel araştırmalar, sınav kaygısının akademik başarı (Buchwald, 2010; Cassady & Johnson, 2002; Chappell ve diğerleri, 2005; Deffenbacher & Deitz, 1978; Hancock, 2001; Hembree 1988; Hill & Sarason, 1966; Keogh, Bond, French, Richards & Davis, 2004; Owens, 1996; Seipp, 1991), okul motivasyonu (Elliot & McGregor, 1999), duygusal zeka (Aroline & Ansia, 2017) ve benlik saygısı (Peleg, 2009) üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda sınav kaygısı ile sosyal izolasyon (Eum & Rice, 2011; Wood, 2006), depresyon (Beer, 1991) ve psikopatoloji (Bodas & Ollendick, 2005; Turner & Biedel, 1988; King, Mietz, Tinney & Ollendick, 1995) arasında bulunan pozitif yönde ilişkiler de diğer araştırma bulgularındandır.

Son olarak, yurt dışında sınav kaygısının cinsiyete göre incelendiği araştırmalarda da Türkiye’de bu konuda yapılan araştırmaların bulgularına benzer biçimde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde sınav kaygısı bildirdikleri bulunmuştur (Brooks, Alshafei & Taylor, 2015; Cassady & Johnson, 2002; Chapell ve diğerleri, 2005; Hembre, 1988; Lowe, 2014; Mcdonald, 2001).

2.2. Öz-Duyarlık

Öz-duyarlık, kişinin kendi acısına karşı açık, kibar, duyarlı olma, başarısızlıkları ve yetersizlikleri karşısında yargılayıcılık içermeyen bir hoşgörü geliştirme ve bu deneyimleri insanlığın ortak deneyiminin bir parçası olarak görme becerisidir (Neff, 2003b). Johnson ve Nozick (2011) ise öz-duyarlığı, kişinin kendini acımasız eleştirilere, kendine ve kim olduğuna dair muhtemel inanç kaybına karşı koruyabildiği, yansıtımlı bir süreç olarak kavramsallaştırmışlardır.

Blatt'a göre öz-duyarlık, araştırmacıların giderek artan bir şekilde ideal psikolojik işleyiş için gerekli olduğunu vurguladıkları, kişinin kendisiyle ve diğerleriyle alakadar olması arasında dengeli bir bütünleşmeyi temsil eder. Birey, kurulan bu denge sayesinde insanlara sevecenlik ve ilgi ile yaklaşılması gerektiğini savunur ve aynı zamanda kendisine karşı da anlayışlı bir tavır geliştirir (akt. Neff, 2003a).

Öz-duyarlık, olumsuz psikolojik yapılarla aşırı özdeşleşmek yerine kendisine karşı anlayışlı olmayı içeren ve acı verici düşüncelere ve duygulara karşı farkındalığı barındıran geniş çaplı bir kavramdır (Neff, Rude & Kirkpatrick, 2007). Öz-duyarlık, acı çekmenin, başarısızlığın ve algılanan yetersizliklerin insan olmanın birer parçası olduğunu ve kişinin kendisi dahil herkesin duyarlılığı hak ettiğini kabul ederek zorluklarla karşılaştığı durumlarda kişinin kendisine karşı anlayışlı olmasını sağlar (Neff, 2003b; Neff ve diğerleri, 2007).

Bireyler başkalarına karşı duyarlı olduklarında, o kişilerin acı çekme deneyimini hissedip anlamaya izin vermiş olurlar. Bu gerçekleştiğinde, karşıdaki kişiye duyulan sevecenlik ve ilgi kendiliğinden artar. Birine karşı duyarlı olmak, o kişinin hata yapması veya yanlış bir şekilde yönlendirilmiş olması durumunda, o kişiye karşı sert eleştiri veya tutum geliştirmenin aksine açık fikirli olmayı ve yargılayıcı olmayan bir tavır takınmayı gerektirir (Neff, Hsieh ve Dejithirat, 2005). Öz-duyarlık ise başkalarına gösterilen duyarlılığa benzer bir şekilde kişinin kendisine karşı duyarlı ve anlayışlı olmasını ifade eder.

2.2.1. Öz-duyarlılığın bileşenleri. Neff (2003a; 2003b)'e göre öz-duyarlılığın üç temel bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: (1) Öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, (2) paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon ve (3) bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşme şeklindedir.

İlk bileşen olan *öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama*, acının deneyimlendiği durumlarda insanların duygusal olarak birbirlerine nasıl tepki verdiklerini ifade eder. Öz-sevecenlik; kişinin acı veren durumlar karşısında kendisine karşı koşulsuz kabul ve sıcaklığa sahip olmasını ve acı çeken birine sevdiği insanın davranacağı şekilde kişinin kendisine davranmasını gerektirir. Bu destekleyici, kibar ve anlayışlı bir tutumun yanı sıra aktif olarak rahatlama ve kendini rahatlatma yeteneğini de içerir. Bunun aksine öz-yargılama; acı, ıstırap ve başarısızlığa karşı verilen sert ve acımasız eleştiriyi ifade eder. Öz yargılama, algılanan yetersizlikler ve olumsuz deneyimlere yönelik yapılan acımasız, olumsuz değerlendirmeler sebebiyle daha fazla üzüntü yaratır (Neff, 2011; Neff, 2016).

İkinci bileşen olan *paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon*, kişinin yaşadığı kötü durumları ve çıkmazları bilişsel olarak nasıl yorumlama ve bu durumları insan olma deneyiminin bir parçası olarak görebilme yeteneğini ifade eder. Ayrıca, insanların mükemmel olmadığını, hata yapabileceklerini ve başarısızlığa uğrayabileceklerini kabul ederek bu durumu insan olmanın bir parçası olarak görebilme becerisidir. Bu bakış açısı bireye yalnız olmadığı duygusunu verir. Bunun aksine kişinin kendini izole etmesi ise başarısızlık ve hataları sonucunda kişinin yalnız, kopuk ve doğuştan kusurlu hissetmesine yol açar. Acı ve ıstırap duyarken yalnız olduğunu hissetmek, kişinin hatalı davranışlarına yönelik utancını ve yetersizlik duygusunu uzun süre devam ettirmesine sebep olur (Neff, 2011; Neff, 2016).

Üçüncü bileşen ise, *bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşmedir*. Bilinçlilik, acı veren deneyime odaklanma yoluyla, objektif bir gözlemci gibi o an yaşanan deneyime dair farkındalık sahibi olma becerisini ifade ederken, aşırı özdeşleşme bunun tam aksine, duygusal tecrübelerin içinde harap olmayı, yaşanan deneyimin olumsuz yanlarına kapılıp abartılmış

bu duygulara kendini teslim etmeyi tanımlar (Neff, 2011; Neff, 2016). Bireyler acı verici düşünceleri ve duyguları konusunda bilinçli olmadıklarında yaşadıkları bu deneyimi olduğu gibi kabul etmezler. Bu kabullenmeme, kişiyi yaşadığı sorunu bilinçli farkındalık düzeyine taşımayı reddetmeye ve acıya karşı yoğun direnç göstermeye iter (Hayes, Wilson, Gifford, Follette & Strosahl, 1996).

2.2.2. Öz-duyarlılığın sıklıkla karıştırıldığı bazı psikolojik kavramlarla ilişkisi. Öz-duyarlılık kavramı Budizm felsefesine ait eski bir kavram olsa da batı dünyası için nispeten yeni bir kavramdır. Bu nedenle araştırmacılar öz-duyarlılığın diğer yapılardan ne kadar farklı olduğunu açıklamışlardır (Neff, 2004). Örneğin öz-duyarlılık ile benlik saygısı her ne kadar birbirleriyle ilişkili olsalar da aynı zamanda birbirlerinden ayırt edilebilecekleri özelliklere sahiptirler. Benlik saygısı kişinin değerini, diğerleriyle karşılaştırması sonucunda belirlediği, egoya dayanan bir olgudur. Öte yandan öz-duyarlılık, kişinin kendilik değerine bir paha biçmeden özüyle ilişki kurduğu ve çektiği acının başkaları tarafından da paylaşıldığının farkında olduğu alternatif bir yoldur.

Öz-duyarlılık ve benlik saygısını birbirinden ayıran en önemli fark ise benlik saygısında, kişinin kendini diğerlerinden ayırdığı bir süreç yaşanırken öz-duyarlılığın kişiyi yaşadığı acı dolu deneyim sonrasında diğerlerine yaklaştıran bir süreç olmasıdır. Öz-duyarlılık bu yönüyle diğerleriyle aradaki bağı artıran bir güce sahiptir (Neff ve diğerleri, 2007).

Öz-duyarlılık ile benzer olduğu tartışılan bir başka kavram ise '*kendine acıma*'dır (self-pity) (Neff ve diğerleri, 2007). Ancak öz-duyarlılık ile kendine acıma aynı şeyler değildir. Kendine acıma, kişinin problemlerini abartarak yaşayıp dünyada başkalarının da benzer sorunları olabileceği gerçeğini yadsımasıdır. Kendine acımada "zavallı ben" duygusu hakimken öz-duyarlılıkta hayatın zaman zaman herkes için zorlayıcı olabileceği ve yaşanılan acının insan olma deneyiminin bir parçası olduğu gerçeği ağır basar. Ayrıca öz-duyarlılıkta

acının veya zorlayıcı deneyimin abartılarak yaşanmasının aksine başkalarının daha büyük acılar yaşıyor olabileceği hatırlanarak olaya daha iyi bir bakış açısı kazandırılır (Neff, 2011).

Son olarak, öz-duyarlık *kendini affetme* (self-forgiveness) ile aynı şey değildir (Neff, 2011). Bu iki kavram arasındaki en büyük fark, kendini affetmenin doğası gereği dönemsel oluşuna karşılık öz-duyarlığın devam eden, aktif bir süreç olmasıdır. Kendini affetme için bireyin hatalı olarak kabul ettiği bir davranışta bulunmuş olması gerekir. Buna karşılık öz-duyarlık, herhangi bir yanlış davranıştan bağımsız olarak bireyin sürekli olarak geliştirdiği dinamik bir uygulamadır (Ingersoll-Dayton & Krause, 2005).

2.2.3. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. Alanyazın incelendiğinde öz-duyarlıkla ilgili araştırmaların genç yetişkin ve yetişkinler üzerine yoğunlaştığı, ergenlerle yapılan araştırmaların ise daha az olduğu görülmektedir. Bu sebeple yurtiçinde yapılan araştırmalar bu gelişim dönemlerine göre iki ayrı başlıklar altında sunulacaktır.

2.2.3.1. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan araştırmalar. Türkiye’de de yurtdışında olduğu gibi depresyon, kaygı ve stres ile öz-duyarlık arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırmaya rastlanmaktadır. (Bayramoğlu, 2011; Deniz & Sümer, 2010; Kıcalı, 2015; Öveç, 2007; Özyeşil & Akbağ, 2013).

Bayramoğlu (2011), üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öz-duyarlığın psikopatoloji (depresyon ve kaygı) ile olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, depresyon ve kaygı ile öz-duyarlık arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Benzer şekilde Deniz ve Sümer’in (2010) yaptığı araştırmada, öz-duyarlık ile kaygının anlamlı ve negatif yönde ilişkili olduğu; başka bir deyişle, öz-duyarlık arttıkça kaygının azaldığı bulunmuştur. Bu araştırmacılar aynı zamanda, öz-duyarlığın kendini eleştirme

davranışını azaltarak kişinin olumsuz duygularla daha etkin bir şekilde başa çıkabilmesini sağladığını belirtir.

Kıcalı (2015) yaptığı araştırmada, olumsuz duygulanım ve depresyon ile öz-duyarlık arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca aynı araştırmada, öz-duyarlığın olumsuz duygulanım ve depresyon üzerinde olan etkisinde tekrarlayıcı olumsuz düşünmenin kısmi aracı rolü olduğu saptanmıştır.

Öveç (2007), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada, öz-duyarlık ile depresyon, kaygı, öz-bilinç ve stres arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada, öz-duyarlığın olumlu alt boyutlarıyla diğer değişkenler arasında negatif, öz duyarlığın olumsuz alt boyutlarıyla diğer değişkenler arasında ise pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Özyeşil ve Akbağ'ın (2013) üniversite öğrencileri ile yaptıkları bir araştırmada, öz-duyarlığın depresyon, kaygı ve stres üzerinde yordayıcı etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öz-duyarlığın depresyon, kaygı ve stres değişkenlerini negatif yönde yordadığını göstermiştir.

Ayrıca yetişkinlerle yapılan diğer araştırmalarda; öz-duyarlık ile psikolojik iyi olma hali (Kantaş, 2013; Sarıcaoğlu, 2011), yaşam doyumu (Alibekiroğlu, 2017; Güleş, 2017; Şahin, 2014; Tel, 2011) ve psikolojik sağlamlık (Alibekiroğlu, 2017; Bayrakdaroğlu, 2014; Bolat, 2013; Şahin, 2014) arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır.

Türkiye'de yetişkinler ve genç yetişkinlerle yürütülen çalışmaların bir kısmı da öz-duyarlığın artırılmasını amaçlayan çeşitli programların etkinliğini sınılamaya yönelik deneysel çalışmalardan oluşmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda, yetişkinler için hazırlanmış grup rehberliği veya grupla psikolojik danışma programlarının kişilerin öz-duyarlık seviyelerini artırmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; Akın'ın (2009), Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) odaklı grupla psikolojik danışmanın öz-duyarlık ve psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, ADDT odaklı grupla psikolojik danışmanın

deney grubunda yer alan kişilerin öz-duyarlık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinde artışa sebep olduğu ve yapılan izleme ölçümleri ile bu olumlu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Öte yandan Sarıcaoğlu (2015), bireylerin öz-duyarlık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla geliştirdiği psiko-eğitim programını üniversite öğrencileri üzerinde uygulayarak programın etkililiğini sınıadığı araştırmasında, deney grubunun öz-duyarlık puanlarında deneysel işlem sonrasında anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın izleme testi ölçümleri de programa katılmış olan deney grubu üyelerinin öz-duyarlık düzeylerindeki artışın kalıcı olduğunu göstermiştir.

2.2.3.2. Öz-duyarlık ile ilgili yurtiçinde ergenlerle yapılan araştırmalar. Türkiye’de öz-duyarlık ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, ergenlerle yapılan araştırmaların yetişkinlerle yapılanlara nazaran daha az olduğu görülmektedir. Bu bölümde Türkiye’de öz-duyarlık ile ilgili ergenlerle yapılmış olan araştırmalara yer verilecektir.

Temel (2015) liseye devam eden 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öz-duyarlığın depresyon, kaygı ve stres değişkenlerini anlamlı düzeyde yordadığını ve öz-duyarlık ile bu üç değişken arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğunu bulmuştur.

Ergenlerde öz-duyarlık ve mizah tarzlarının iletişim becerileri üzerinde yordayıcı rollerinin incelenmesi amacıyla yapılan bir diğer araştırmada ise öz-duyarlık, mizah tarzları ve iletişim becerileri arasında anlamlı ilişkiler olduğu, aynı zamanda öz-duyarlığın ve mizah tarzlarının iletişim becerilerini öngördüğü saptanmıştır (Akyol, 2011). Benzer biçimde öz-duyarlık ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelendiği, Çetin (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öz-duyarlık ile olumlu mizah tarzları alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanırken; öz-duyarlık ile olumsuz mizah tarzları alt boyutları arasında ise negatif yönde ilişkiler saptanmıştır. Öte yandan öz-duyarlık ve olumsuz mizah tarzları alt boyutu olan saldırgan mizah tarzı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Akkaya (2011)'nın lise son sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada, ergenlerin öz-duyarlık puanları ile aile, arkadaş, öğretmen ve toplam sosyal destek puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu ve akademik anlamda başarılı olan öğrencilerin öz-duyarlık puan ortalamalarının akademik anlamda başarısız olan öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Anne babası beraber olan veya boşanmış olan öğrencilerin öz-duyarlık düzeyleri arasındaki farklılık ise anlamlı bulunmamıştır. Ergenlerin öz-duyarlık düzeyleri ile çocukluk dönemi örselenme yaşantıları (İme, 2018) ve ebeveyn kaybı kaynaklı yas düzeyleri (Çağlar, 2018) arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu da diğer araştırma bulgularındandır.

Alanyazında ergenlerde öz-duyarlığın artırılmasına yönelik deneysel araştırmalara da rastlanmıştır. Bunlardan ilki, Yıldırım (2018) tarafından ergenlerde öz-anlayışı geliştirmek için hazırlanan ÖZ-Şefkat Geliştirme Programı'nın ergenlerin öz-duyarlık, kendine şefkat göstermekten korkma ve öznel iyi oluş düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, geliştirilmiş olan programın ergenler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Diğer bir deneysel araştırma ise Ural (2018)'in, sanat yapıtlarına dayalı etkinlik eğitim paketiyle işitme engelli öğrencilerde öz-duyarlığın geliştirilmesi amacıyla yapmış olduğu araştırmadır. Bu araştırma, sanat yapıtlarına dayalı etkinlik eğitim paketinin deney grubundaki işitme engelli katılımcıların öz duyarlık düzeylerini artırdığını göstermiştir. Her iki araştırmada da öz-duyarlığın sonradan öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu gösteren önemli bulgulara ulaşılmıştır.

2.2.4. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. Yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde, öz-duyarlık ile ilgili olan araştırmaların yetişkinler üzerinde daha çok gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Ancak son yıllarda ergenlerle yapılan öz-duyarlık araştırmalarının arttığı görülmektedir. Bu bölümde öncelikle genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan öz-duyarlık araştırmalarına, ardından ise ergenlerle gerçekleştirilmiş olan

araştırmalara yer verilecektir. Araştırmalar gelişim dönemlerine göre iki ayrı başlık altında sunulacaktır.

2.2.4.1. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan araştırmalar. Yurtdışında genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılmış olan araştırmalar öz duyarlığın; benlik saygısı (Barry, Loflin & Doucette, 2015; Neff & Vonk, 2009), psikolojik sağlık (Neff, 2011; Neff ve diğerleri, 2007), iyi oluş (Allen, Goldwasser & Leary, 2012; Bluth & Blanton, 2014a; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Neff ve diğerleri, 2008; Neff & McGeehee, 2010; Woo Kyeong, 2013), yaşam doyumu (Neff, 2003b) ve duygusal zeka (Heffernan, Quinn Griffin, McNulty & Fitzpatrick, 2010; Neff, 2003a) ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Yetişkinlerde öz-duyarlık ve depresyon arasındaki ilişkinin de birçok araştırmacı tarafından incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda öz-duyarlık ile depresyon arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır. Örneğin; Pauley ve McPherson (2010)'nın yaptıkları araştırmada katılımcılar, öz-duyarlığın yaşadıkları depresyon ve kaygı problemleri karşısında işe yaradığını ifade etmişlerdir. Neff (2003b), öz-duyarlık düzeyi düşük bireylerin depresyon belirtilerinden yakınma eğiliminin daha yüksek olduğunu yaptığı araştırma sonucunda ortaya koymuştur. Benzer şekilde Skoda (2011) yaptığı araştırmada, düşük düzey öz-duyarlığın yüksek düzey depresyonla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Son olarak Bakker (2017) yaptığı araştırma sonucunda, tekrarlayan depresyon belirtileriyle mücadele eden bireylerin öz-duyarlıkları sonucunda yaşadıkları olumsuz duygularda azalma olduğu bulunmuştur.

MacBeth ve Gumley (2012)'nin 20 araştırmayı kapsayan meta analiz çalışmaları sonucunda, öz-duyarlığın psikopatoloji göstergeleri olan depresyon, kaygı ve stres ile güçlü ve negatif yönlü ilişki içinde olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Neff (2003b) öz-duyarlığın; öz-eleştiri, depresyon, ruminasyon, kaygı, nevrotik mükemmeliyetçilik ve düşünce bastırma

ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmiştir. Aynı araştırmada sosyal bağlanma ve yaşam doyumu ile öz duyarlık arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Yine yetişkinlerle yürütülen bazı araştırmalarda kadınların öz-duyarlık düzeylerinin erkeklerinkinden daha düşük olduğu tespit edilmişken (Neff, 2003b; Neff ve diğerleri, 2005; Neff & McGeehee, 2010; Raes,2010; Yarnell & Neff, 2012), bazı araştırmalarda ise cinsiyet farklılığının anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Neff ve diğerleri, 2008; Neff & Pommier, 2013; Raque-Bogdan, Ericson, Jackson, Martin & Bryan, 2011). Bu durum, öz-duyarlığın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda genel bir yargıya varılamayacağını göstermektedir.

2.2.4.2. Öz-duyarlık ile ilgili yurtdışında ergenlerle yapılan araştırmalar. Alanyazın incelendiğinde, yetişkinlere nazaran ergenlerle yapılan öz-duyarlık araştırmalarının daha az olduğu görülmektedir. Neff ve McGehee'nin (2010) yaptıkları araştırma, ergenlerle öz-duyarlık kavramını bir araya getiren ilk araştırma olması bakımından önemli bir yere sahiptir. Bu araştırmada, 14-17 yaş aralığındaki ergenlerin ve 19-24 yaş aralığındaki genç yetişkinlerin öz-duyarlık ile psikolojik sağlamlığı incelenmiştir. Bulgular, yetişkin alanyazınındaki bulgularla paralellik göstermiştir. Buna göre, yetişkinlerde olduğu gibi ergenlerde de öz-duyarlığın depresyon ve kaygı ile anlamlı ve negatif yönde ilişkide olduğu bulunmuştur. Bu çalışma ayrıca öz-duyarlığın aile ve bilişsel etkenler ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiye kısmi aracılık ettiğini ve öz-duyarlık ile güvenli bağlanma arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir (Neff & McGehee, 2010).

Tanaka, Wekerle, Schmuck ve Paglia-Boak (2011), 14-17 yaş aralığında olan 561 katılımcı ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada, öz-duyarlık ile çocuklukta kötü muamele ve dayanıklılık arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Sonuçlar, fiziksel kötü muamelenin, duygusal istismarın ve duygusal ihmalin düşük öz-duyarlık ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Bluth ve arkadaşları (2016) ergenlerle yaptıkları araştırmada, laboratuvar ortamında sosyal stres testine tabi tuttıkları katılımcıların öz-duyarlık ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, öz-duyarlık düzeyi yüksek ergenlerin, düşük olanlara nazaran fizyolojik stres tepkilerinin ve kaygı düzeylerinin daha az olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra öz-duyarlığın; benlik saygısı ve psikopatoloji arasındaki bağlantıya aracılık ettiği (Marshall ve diğerleri, 2015) ve önemli bir travma sonrası koruyucu bir faktör olduğu (Zeller ve diğerleri, 2014) tespit edilmiştir.

Yine ergenlerle yürütölen araştırma sonuçlarına göre, öz-duyarlığın duygusal zekâ ve iyi oluş (Bluth & Blandon, 2014a; 2014b; Castilho, Carvalho, Marques & Pinto-Gouveia, 2017) ile anlamlı ve pozitif yönde, depresyon ile ise anlamlı ve negatif yönde ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur (Bluth & Blandon, 2014a; Ferrari, Yap, Scott, Einstein & Ciarrochi, 2018). Ayrıca Neff ve diğerlerinin (2005) gerçekteştirdikleri araştırmada, öz-duyarlığın öğrenmeye yönelik otantik ilgi ve başarısız bir sınav sonrasında sağlıklı başa çıkma stratejileri ile bağlantılı olduğu ortaya konmuştur.

Bütün bu araştırmalar, öz-duyarlığın psikopatolojinin potansiyel zararlarına ve etkilerine karşı korunmada önemli bir etken olmasının yanı sıra, ergen nüfusu içinde başa çıkma ve duygusal anlamda dayanıklılık geliştirmenin bir aracı olduğunu da göstermektedir.

2.3. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı esasen, 2500 yıllık Budizm felsefesi ve meditasyon pratiğinden türetilmiş bir kavramdır. Ancak günümüzde bu sözcüğün tanımı psikoterapideki kullanımı için yeniden düzenlenmiş ve daha sonra geniş bir fikir ve pratikler bütünü için kullanılır olmuştur. Bilinçli farkındalık kavramı psikoterapide kullanılmaya başlanması ile birlikte birçok araştırmaya konu olmuş ve nihayetinde günümüzde kanıta dayalı bir psikoterapi yöntemi olarak kabul edilmiştir (Ögel, 2012). Bu kavram son yıllarda

büyük oranda klinisyenler ve daha az oranda deneysel psikoloji için önemli bir ilgi odağı haline gelmiştir (Bishop ve diğerleri, 2004).

Bilinçli farkındalık, dikkatin isteyerek ve bilerek şimdiki ana yöneltilmesine ve deneyimlerin yargılanmadan, oldukları gibi kabullenilmesine dayanan bir uyanıklık ve farkında olma durumudur (Williams ve diğerleri, 2015). Kabat- Zinn'e göre bilinçli farkındalık, o anki deneyime yönelik kaliteli bir dikkat süreci olarak tanımlanmaktadır (akt. Bishop ve diğerleri, 2004). Benzer bir ifadeyle, Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığın, şu anda olan bitene dair farkında ve dikkatli olma hali olduğunu söyler. Bilinçli farkındalık, düşüncelerimizin gerçeğin kendisi değil, geçici zihinsel olaylar olduğunu ve olan biteni incelenmemiş ve alışlagelmiş düşüncelerle değil; bedenimizle ve duyularımızla deneyimleme iznini kendimize verdiğimiz vakit, hayatı olduğu gibi kabul edip onunla daha sıkı bir bağ içine gireceğimizi bilmektir (Williams ve diğerleri, 2016).

Özyeşil (2011) ise bilinçli farkındalığı bireyin içinde bulunduğu ana odaklanarak deneyimlediklerini yargılamadan ve olduğu haliyle kabul etmesi, bu deneyiminin onda yarattığı hislerin farkında olabilmesi olarak tanımlamaktadır. Bilinçli farkındalık daha fazla dikkat vermek değil, bedeninizdeki tüm kaynakları ve duyuları kullanarak tüm kalbiniz ve zihninizle, farklı bir şekilde ve akıllıca dikkat yöneltmek demektir (Williams ve diğerleri, 2015).

Williams ve Penman (2014), bilinçli farkındalığın aynı zamanda hayatı dolu dolu yaşamayı engelleyen düşünce ve davranışlardan kurtulmaya yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bilinçli farkındalık sayesinde kişi dünyayı beklediği, umduğu ya da korktuğu gibi değil, olduğu gibi görmeye başlar. Bilinçli farkındalık demek bir süre için yargılayıcı olmaktan vazgeçmek, yakın gelecek için planlanan hedefleri bir kenara bırakmak ve içinde bulunulan anı olması istenen haliyle değil, olduğu şekliyle onaylamak ve kabul etmek demektir (Williams ve diğerleri, 2015).

Bilinçli farkındalık, kişinin beynindeki otomatik pilotu bilerek ve isteyerek devreden Çıkarması ve bu şekilde zamanın çoğunu geçmişe gömülerek veya gelecekle ilgili endişeler duyarak geçirmekten kendini kurtarması, yargılayıcı olmadan tüm dikkatini ve uyanıklığını şimdiki ana yöneltmesidir. Bilinçli farkındalık deneyimseldir ve doğrudan şimdiki anda yaşanan deneyimlere odaklanır (Williams ve diğerleri, 2015).

2.3.1. Bilinçli farkındalığın bileşenleri. Bishop ve diğerleri (2004), iki bileşenli bir bilinçli farkındalık modeli ileri sürmektedir. İlk bileşen *dikkatin öz düzenlemesi*'dir ve ani gelişen durumlar karşısında, o andaki zihinsel hareketliliğin farkındalığını ifade eder. İkinci bileşen ise, *deneyimin karşılanması*'dır ve bu bileşen kişinin o an yaşadığı deneyime yönelik merak, açıklık ve kabulle tanımlanan özel bir adaptasyon sürecini ifade eder.

Bilinçli farkındalık, kişinin deneyimi ve bunun kaynakları, etkileri ile ilgili ayrıntılı ve dalgın düşüncelerin akışına kapılmadan zihinde ve bedende gerçekleşene yöneltilen dikkati içerir. Bilinçli farkındalığın bu boyutu, dikkatin öz düzenlemesi olarak tanımlanmıştır (Bishop ve diğerleri, 2004).

Deneyimin karşılanması bileşeni, meditasyon pratiklerinde benimsenmiş bir dizi etkinliklerden oluşan ve kabullenme içeren bir süreçtir. Bu süreç, bireyin doğru nefes alma tekniği yardımıyla sürüklenip giden zihninin nerelerde dolandığına yönelik merak halini sürdürmesi ve bu konuda kararlı olması ile başlar. (Bishop ve diğerleri, 2004).

Özyeşil (2018) bilinçli farkındalığın bu iki bileşenini “mevcut an içinde olanları fark etmek” ve “fark edileni karşılama biçimi” olarak tanımlamaktadır. Araştırmacı bu tanımlamadan yola çıkarak bilinçli farkındalığın, algılama ve algılananı kabul etmenin karışımından oluşan bir yaklaşım olduğunu belirtir.

2.3.2. Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılık. Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılık kavramlarının her ikisi de Budist bir gelenekten gelen, birbirleriyle teorik anlamda çok yakın ilişkili kavramlardır (Bear, 2010). Bu iki yapı arasındaki en belirgin bağlantı, bilinçli

farkındalığın öz-duyarlılığın tanımlanmış üç bileşeninden biri olmasıdır. (Neff, 2003b). Ayrıca yapılan araştırmalar, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Bear ve diğerleri, 2006; Hollis- Walker & Colosimo, 2011; Moore, 2013; Van Dam ve diğerleri, 2011).

Ancak tüm bu bağlantılara rağmen bu iki yapı; kapsam, hedef ve fizyolojik kökenler bakımından büyük bir ayırım gösterir. Bilinçli farkındalık ile öz-duyarlık kapsam açısından kıyaslandığında; öz-duyarlıktaki farkındalık, sadece olumsuz duyguların farkındalığını ifade ederken bilinçli farkındalık, bütün olumlu, olumsuz ve nötr deneyimlere yönelik dengeli bir farkındalığı içerir. Öte yandan öz-duyarlık yapısal olarak bilinçli farkındalıktan daha geniş kapsamlıdır. Çünkü öz-duyarlık aynı zamanda içeriğinde öz-sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların bilincinde olma gibi süreçleri barındırır. Bu iki kavram aynı zamanda hedef bakımından da ayrılır. Bilinçli farkındalık deneyimle ile ilişki kurma yolu iken, öz duyarlık deneyimleyenle ilişki kurmayı ifade eder. Bilinçli farkındalıkta düşünce ve duyguları yargılamadan olduğu gibi kabul etme varken öz-duyarlıkta acıdan kurtularak mutlu olma arzusu yatar (Neff & Dahm, 2015).

Araştırmalar, öz-duyarlılığın depresyon, mutluluk, yaşam doyumu ve iyi oluşu bilinçli farkındalıktan daha güçlü biçimde yordadığını göstermektedir (Pauley & McPherson, 2010). Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın ne zaman, nasıl ve kimin için fayda sağladığına dair daha sağlam bir anlayış kazanılabilmesi için daha fazla sayıda araştırma yapılması gerekmektedir ancak şu ana kadar elde edilen sonuçlar faydaların aynı olmadığını ortaya koymaktadır (Neff & Dahm, 2015).

Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlık ile ilgili yapılan araştırmalarda bu kavramların her ikisinin de duyguları dengede tutmaya yönelik koruyucu görev taşıdıkları görülmektedir. Ergen ve yetişkinlerle yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığa yönelik daha yüksek olumlu duygu ve daha düşük olumsuz duygu bildirilmiştir (Brown & Ryan, 2003; Lawlor, 2018;

Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann & Zumbo, 2014). Benzer bir şekilde öz-duyarlılığın yetişkinlerde olumlu duygu ile pozitif, olumsuz duygu ile ise negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır (Sirois, Kitner & Hirsch, 2015).

2.3.3. Bilinçli farkındalık ve kaygı. Tüm kaygı bozukluklarının özünde kişilerin duygularından hoşlanmaması yatar. Kişiler bu sebeple kaygı uyandıran duygu ve düşüncelerini azaltma, kontrol altına alma veya onları yok sayma adına birçok davranış sergilerler. Bu tür kaygı ve endişe uyandıran olumsuz duygular kabul edilmediği sürece veya onlardan kaçınıldığında sorun ortaya çıkar (Ögel, 2012). Bilinçli farkındalık ise bu duygulardan kaçınmadan, olduğu gibi kabul etme ve duyguların farkındalığını destekleyen bir yapıdır. Buradan yola çıkarak bilinçli farkındalığın kaygının sağaltımında faydalı olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalığın acıyı, stresi, kaygıyı ve depresyonu azaltma üzerinde etkileri araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır (Grossman ve diğerleri, 2004; Shapiro ve diğerleri, 2007; Roemer, 2009). Daha özel anlamda durumluk ve sürekli kaygı ile bilinçli farkındalık arasında doğrudan yapılan araştırmalara da rastlanmaktadır. Cho ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen ve üniversite öğrencilerinin günlük bilinçli nefes alma egzersizlerinin bu öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkisinin incelendiği deneysel araştırma buna örnektir. Bu araştırmaya 36 üniversite öğrencisi katılmıştır ve araştırma için üç farklı grup oluşturulmuştur. İlki 12 öğrenciden oluşan, bilinçli nefes alma eğitimi verilen deney grubu, ikincisi bilişsel yeniden değerlendirme eğitimi verilen ve 12 öğrenciden oluşan kontrast grup ve son olarak yine 12 öğrenciden oluşan eğitim içermeyen kontrol grubudur. Eğitim verilen gruptaki katılımcılardan eğitim sonrasında 6 gün boyunca bu yöntem ve teknikleri uygulamaları ve her gün deneyimlerini not alarak ve fotoğraflayarak telefonla araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir. Eğitimin öncesinde ve sonrasında katılımcıların sınav kaygısı, olumlu düşünce ve olumlu duygu düzeylerini belirlemek amacıyla anket

uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları hem bilinçli nefes alma hem de bilişsel yeniden değerlendirme egzersizlerinin sınav kaygısını azaltmada rol oynadığını göstermiştir. Ayrıca, bilinçli nefes alma egzersizleri yapanların, bilişsel yeniden değerlendirme egzersizi yapanlara ve hiçbir eğitim almamış olan kontrol grubuna nazaran olumlu düşünce puanları daha yüksek bulunmuştur. Son olarak yine bilinçli nefes alma egzersizi yapmış olanların olumlu otomatik düşüncelerinde bilişsel yeniden değerlendirme egzersizi yapmış olanlara oranla daha fazla artış olduğu görülmüştür.

Diğer bir araştırma ise bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın sürekli kaygı üzerindeki aracı etkisini incelemek amacıyla Cico-Bergen ve Cheon (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, meditasyon yapan katılımcıların bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılık düzeyleri artarken sürekli kaygı düzeylerinin azalacağı hipotezi sınanmıştır. Araştırma sonucunda hipotez doğrulanmış ve aynı zamanda meditasyon pratiği yoluyla gelişen bilinçli farkındalığın sürekli kaygı ve öz-duyarlılık arasında kısmi bir aracılığının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle; bilinçli farkındalığı artırıcı tekniklerin aynı zamanda kaygının azaltılmasında önde gelen yöntemlerden biri olabileceği ve bu yönde yapılacak araştırmaların kaygı ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi daha net olarak ortaya koyacağı düşünülmektedir.

2.3.4. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde yapılan araştırmalar. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların genç yetişkin ve yetişkinler üzerine yoğunlaştığı, ergenlerle yapılan araştırmaların ise daha az olduğu görülmektedir. Bu sebeple, yurtiçinde yapılan araştırmalar aşağıda bu gelişim dönemlerine göre iki ayrı başlıklar altında sunulacaktır.

2.3.4.1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde genç yetişkin ve yetişkinlerle yapılan araştırmalar. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de bilinçli farkındalık araştırmalarının Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz’in (2011) orijinali ‘Mindful Attention Awareness Scale’ olan

Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sonrasında arttığı görülmektedir.

Ölçek uyarlama çalışmalarından bir diğeri ise Kınay (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Üniversite öğrencileri ile yürütülen bu uyarlama çalışması kapsamında ve Beş Boyutu Farkındalık Ölçeği (Five Facets Mindfulness Questionnaire) Türkçe'ye uyarlanarak psikometrik özellikleri bakımından incelenmiştir. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe formu geçerli ve güvenilir bulunmuştur.

Türkiye'de bilinçli farkındalık ile ilgili araştırmaların bir kısmını da bilinçli farkındalık temelli programların etkilerini incelemeye yönelik çalışmaların oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda, bu tür programların bireylerde depresyon, kaygı ve stres (Demir, 2014; Keçeli, 2017), sosyal kaygı (Can, 2017; Demir, 2017; Eldoğan, 2017), obsesif kompulsif belirtiler (Kocaoğlu, 2017) ve duygusal ve kontrolsüz yeme (Türk, 2018) gibi olumsuz psikolojik belirtileri azalttığı, buna karşın bireylerin duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılık (Balcı, 2018) ve psikolojik iyi oluş (Öksüz, 2018) düzeylerini ise artırdığı tespit edilmiştir.

Ayrıca alanyazında bilinçli farkındalığın bazı psikolojik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalar sonucunda bilinçli farkındalığın depresyon, kaygı ve stres (Ülev, 2014) ve tükenmişlik (Yıldız Akyol, 2015) ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunurken; iş doyumu (Çatalsakal, 2016; Karacaoğlan, 2015) mutluluk (Yıldız Akyol, 2016), etik davranış (Kalafatoğlu, 2017), psikolojik iyi oluş (Çelikler, 2017; Taşdemir, 2018), etkin liderlik (Önal, 2018), yaşam doyumu (Özdoğan, 2018; Şahin, 2018) ve duygu düzenleme (Acer, 2018) ile pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Alanyazında ayrıca, bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın birbirleriyle ve öznel iyi oluşla aralarındaki ilişkileri inceleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalardan ilki, daha önce sözü edildiği gibi bilinçli farkındalık konusunda Türkiye'de yapılan ilk

araştırma olmasıyla dikkat çeken Özyeşil (2011)'in gerçekleştirdiği araştırmadır. Üniversite öğrencileri ile yürütülen bu araştırmada, bilinçli farkındalık ile öz-duyarlılık arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler olduğu, bilinçli farkındalığın öz-duyarlılığı anlamlı düzeyde öngördüğü bulunmuştur. Bu bulgu, Aydın Sünbül'ün (2016) yaptığı araştırmada da tekrarlanmıştır. Erkoç (2017) ise, bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın bireylerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, her iki değişkenin de öznel iyi oluşu pozitif yönde etkilediği sonucunu bulmuştur.

2.3.4.2. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtiçinde ergenlerle yapılan araştırmalar.

Ergenlerle yapılan bilinçli farkındalık araştırmalarına yurtdışında olduğu gibi Türkiye'de de az rastlanmaktadır. Ancak bilinçli farkındalık ölçme araçlarının ergenlere uyarlama çalışmaları sonucunda bu araştırmaların sayısının giderek artacağı düşünülmektedir. Bu çalışmalara bir başlangıç oluşturacak biçimde, Uygur (2017) Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin ortaöğretim öğrencilerine uyarlama çalışmalarını yürütmüş ve bu çalışmaların sonucunda ergenler için güvenilir ve geçerli olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu ortaya çıkmıştır.

Kırca (2017) tarafından yürütülen çalışmada ise, 'Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri' Türkçe'ye uyarlanmasıyla bu alanda ergenler için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Ölçme aracı uyarlama çalışmalarının dışında Türkiye'de ergenlerle yapılmış ilk araştırmalardan birinde Şehidoğlu (2014) tarafından ergenlerin problemleri internet kullanım ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin problemleri internet kullanımları ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında güçlü ve negatif yönde bir ilişkiye rastlanmıştır.

Ergenlerin başa çıkma becerileri, duygusal düzenleme ve empati düzeylerinin bilinçli farkındalık üzerinde yordayıcı rolünün incelendiği bir diğer araştırmada ise, bu üç değişkenin bilinçli farkındalığı anlamlı düzeyde öngördüğü bulunmuştur (Uygur, 2017).

2.3.5. Bilinçli farkındalık ile ilgili yurtdışında yapılan araştırmalar. Yurt dışında bilinçli farkındalık konusunda yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık temelli müdahale yöntemlerinin etkililiğinin sınanması ile ilgili birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bu müdahale yöntemlerinden biri olan Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapisi (BFTBT) ile ilgili araştırmalar, BFTBT'nin depresyonun sağaltımı konusunda etkili olduğunu göstermiştir (Eisendrath ve diğerleri, 2008; Javedani, Aerabsheybani, Ramezani & Areabsheybani, 2017; Kenny & Williams, 2007).

Bu araştırmalara daha yakından bakılacak olursa; Eisandrath ve diğerleri (2008) tarafından yürütülen araştırmada, BFTBT'nin tedaviye dirençli depresyon (TDD) üzerindeki etkililiği araştırılmıştır. Bu araştırmanın katılımcıları, DSM-IV'e göre majör depresyon tanısı almış ve en az iki kez antidepresan tedavisi görmüş olan hastalardan seçilmiştir. BFTBT oturumları, sekiz hafta boyunca ve haftada iki saat olmak üzere psikiyatrist ve yardımcı terapistler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sonucunda, TDD hastalarının kaygı ve depresyon düzeylerinde anlamlı düzeyde bir azalma saptanmış ve depresyonun bilinçli farkındalık ile anlamlı düzeyde ve negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur.

Javedani ve diğerlerinin (2017), BFTBT yönteminin kısır çiftlerde psikolojik dayanıklılık, depresyon, kaygı ve stres düzeyleri üzerindeki etkisini inceleme amacıyla yaptıkları deneysel araştırmada ise, BFTBT'nin kısır kadınların psikolojik dayanıklılık düzeyini artırmada ve çiftlerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini azaltmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kenny ve William (2007) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen bir diğer deneysel araştırmada ise, BFTBT programı sonucunda öğrencilerin depresyon düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu görülmüştür.

Bir diğer bilinçli farkındalık temelli müdahale yöntemi olan, Farkındalık Temelli Stres Azaltma (FTSA) Programı ile ilgili yapılan araştırmaların sonuçları, bu müdahale yönteminin de etkili sonuçlar verdiğini göstermiştir. Örneğin FTSA temelli oluşturulan ve doğru nefes almanın öğretildiği bir programın etkililiğinin incelendiği bir araştırmada, yaşları 17 ile 19 arasında değişen öğrencilerin aldıkları doğru nefes alma eğitimi sonrasında negatif duygularında azalma görülmüştür. Öte yandan öğrencilerin rahatlama, kendini kabul, duygu düzenleme ve zihinsel berraklık düzeylerinde ise artış olduğu bulunmuştur (Broderick & Metz, 2009).

Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn (1995) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, sekiz haftalık FTSA uygulanan hastaların kaygı belirtilerinde, FTSA programı sonrasında azalma olduğu bulunmuştur. Bu hastalarla araştırmadan üç yıl sonra izleme ölçümü için tekrar görüşülmüş ve kaygı belirtilerindeki azalmanın devam ettiği görülmüştür. Bu araştırmanın, bilinçli farkındalık becerisinin hem o anda hem de uzun vadede bireye yararını ortaya koyma açısından önemli bir araştırma olduğu söylenebilir.

FTSA programının kaygı düzeyi üzerindeki etkililiğinin sınındığı bir diğer araştırma ise Vollestad, Svetsen ve Nielsen (2011) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada, kaygı bozukluğu olan bireylere FTSA programı uygulanmış ve bu programın hastaların kaygı düzeyleri üzerinde azalma sağladığı görülmüştür.

Alanyazında bilinçli farkındalık temelli müdahale programlarının etkinliğini sınımanın yanı sıra bilinçli farkındalığın ilişkili olduğu çeşitli değişkenlerini belirlemeye yönelmiş araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu araştırmalar arasında bilinçli farkındalığın depresyon, kaygı ve stres ile ilişkilerini açıklamaya yönelik birçok araştırma olduğu

görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre bilinçli farkındalık kaygı, stres, depresyon ve depresyona eşlik eden semptomları azaltmaktadır (Bieling ve diğeri 2012; Bowlin & Baer, 2012; Grossman ve diğeri, 2004; Hayes & Feldman, 2004; Kiken & Shook, 2012; Piet, Würtzen & Zachariae, 2012; Shapiro ve diğeri, 2007; Strauss, Cavanagh, Oliver & Pettman, 2014).

Bilinçli farkındalıkla iyi oluş arasındaki ilişki de sıklıkla çalışılan araştırma konularından biridir. Bu konudaki araştırma bulgularına göre, bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişki saptanmıştır (Brown & Ryan, 2003; Cash & Wittingham, 2010). Ryan ve Brown'ın (2003), bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmanın sonuçları, bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Cash ve Wittingham'ın (2010) yaptıkları araştırma doğrultusunda iyi oluş ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişki incelenmiştir ve bu ikisi değişken arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Ayrıca araştırmalar sonucunda bilinçli farkındalık ile öz-duyarlık (Bear ve diğeri, 2006; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Moore, 2013; Van Dam ve diğeri, 2011), benlik saygısı (Heppner & Kernis, 2007; Pepping ve diğeri, 2013; Rasmussen & Pidgeon, 2011), duygusal zekâ (Bear ve diğeri, 2006; Sinclair & Feigenbaum, 2012) ve duygu düzenleme (Farb ve diğeri, 2010; Teper ve diğeri, 2013) arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın ruminasyonu azaltmada (Jain ve diğeri, 2007; Ramel, Goldin, Carmona & McQuaid, 2004) ve yaşam doyumunu artırmada (Kong, Wang & Zhao, 2014) etkisi bulunmaktadır.

Sonuç olarak, alanyazında sınav kaygısı ile ilgili araştırmaların yurtiçinde ve yurtdışında araştırmacıların sıklıkla çalıştığı bir araştırma konusu olduğu, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık ile ilgili yapılmış olan araştırmaların ise daha çok son yıllarda artış

gösterdiği görülmektedir. Her ne kadar öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın kaygı ile ilişkileri birçok araştırmacı tarafından incelenmiş olsa da alanyazında bu iki değişkenin kaygının özel bir türü olan sınav kaygısı ile ilişkilerini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple bu araştırmanın sınav kaygısını, öz-duyarlığı ve bilinçli farkındalığı birlikte ele alan ilk araştırma olması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık konularında ergenlerle yapılan araştırmaların yetişkinlere oranla daha az sayıda oldukları dikkat çekmektedir. Öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık alanlarında ergenlerle yapılacak araştırmaların artırılması, bu gelişim dönemini daha iyi anlamak ve bu döneme özel problemlere yönelik geliştirilecek müdahale hizmetlerinin içeriğini ve kapsamını belirlemek açısından önemlidir.

3. Bölüm

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ortaöğretime devam eden 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, öz-duyarlık düzeyleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilen ilişkisel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin seviyesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örnekleme *kolaylıkla bulunabileni örnekleme* (convenience sampling) yöntemiyle belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, 2018-2019 yılında Bursa ili Osmangazi ilçesine bağlı bir devlet okulunun 9., 10., 11. ve 12. sınıflarına devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Üniversite eğitimine öğrenci hazırlayan ve akademik bir lise olan bu devlet okulunun toplam öğrenci sayısı 804'tür. Araştırma için toplam 678 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak veri toplama araçlarını eksik doldurduğu tespit edilen 32 öğrenci araştırmaya dâhil edilmediğinden araştırma 646 lise öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu sayı, okulun toplam mevcudunun %80,3'üdür. Araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve yaşa göre dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1

*Araştırma Örneklemini Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Yaş**Değişkenlerine Göre Dağılımı (n=646)*

Değişkenler	<i>n</i>	%	
Cinsiyet	Kız	371	57.4
	Erkek	275	42.6
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	219	33.9
	10. sınıf	137	21.2
	11. sınıf	146	22.6
	12. sınıf	144	22.3
Yaş	14 Yaş	157	24.3
	15 Yaş	175	27.1
	16 Yaş	141	21.8
	17 Yaş	147	22.8
	18 Yaş	26	4.0

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklemin %57,4’ü kız, %42,6’sı erkektir. Kız öğrencilerin oranı erkek öğrencilerden biraz daha fazla olmakla birlikte, çalışma grubundaki katılımcıların cinsiyete göre dağılımı dengeli görünmektedir. Sınıf düzeylerine göre öğrenci sayıları bakımından çalışma grubunun %33,9’unu 9. sınıflar, %21,2’sini 10. sınıflar, %22,6’sını 11. sınıflar, %22,3’ünü ise 12. sınıflar oluşturmaktadır. 9. sınıfların oranının diğer sınıf düzeylerine nispeten daha yüksek olmasının sebebi, araştırma verilerinin toplandığı 2018-2019 eğitim öğretim yılında, ülke genelinde Anadolu liseleri için artırılan 9. sınıf kontenjanlarıdır. Son olarak, katılımcıların yaşları bakımından çalışma grubu incelendiğinde, 18 yaşındaki katılımcıların grup içindeki oranının diğer yaş gruplarından daha az olduğu

(%4), diğer yaş gruplarının ise %21,8 ile %27,1 arasında çok yakın oranlarda dağıldığı görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Sınav Kaygısı Envanteri, Öz-Duyarlık Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu ve araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Sınav kaygısı envanteri (SKE). SKE, Spielberger ve bir grup doktora öğrencisinin 1974-1979 yılları arasında devam ettirdiği beş yıllık bir araştırma sonucunda geliştirilmiştir. İlk kez 1980 yılında yayınlanan envanterin Türkçe'ye uyarlama ve geçerlik güvenirlik çalışmaları Albayrak- Kaymak (1985) ve Öner (1986) tarafından yapılmıştır.

3.3.1.1. SKE'nin puanlanması. Envanter, 4'lü likert tipi, toplam 20 ifadeden oluşan bir envanterdir. Katılımcılardan her bir ifade için 'hemen hiçbir zaman', 'bazen', 'sık sık' ve 'hemen her zaman' seçeneklerinden birini seçerek işaretlemeleri istenir. İfadelere verilen 'hemen hiçbir zaman' cevabına '1' puan, diğerlerine ise sırasıyla '2', '3', '4' puan verilir. Envanterde bulunan ilk ifade ters anlatımlıdır ve bu nedenle tersine puanlanmalıdır. Ölçekte ters anlatımlı başka bir ifade bulunmamaktadır. Bu envanterden toplam (SKE-T), kuruntu (SKE-K) ve duyusallık (SKE-D) olmak üzere üç farklı puan türü elde edilir. İki alt boyutu bulunan bu envanterin sekiz maddesi (2, 3, 4, 5, 8, 12, 17, 20) 'Kuruntu' alt boyutunu, oniki maddesi (1, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19) 'Duyusallık' alt boyutunu oluşturmaktadır. Boş bırakılmış veya geçersiz cevaplar tüm envanter için 2'den fazla ve her alt ölçek için 1'den fazla olur ise form puanlanmaz. Envanterden yüksek puan edinilmesi sınav kaygısının, kuruntunun ve duyusallığın yüksek olduğu anlamına gelir. (Öner, 1990).

3.3.1.2. SKE'nin geçerlik ve güvenirliği. Envanterin güvenirliği test tekrar test, homojenlik ve içtutarlık yöntemleri ile belirlenmiştir. Envanterin değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulanması sonucu, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları ve alfa

korelasyonları ile bulunan homojenlik katsayıları .70 ile .90 arasındadır. Madde-toplam test puanı korelasyonları yöntemi ile hesaplanmış olan iç tutarlık katsayılarının toplam ölçek için .46'nın, alt ölçekler için .43'ün altına düşmediği saptanmıştır.

Envanterin geçerliğini ölçmek için; SKE-K ve SKE-D, Sürekli Kaygı Ölçeği (SKÖ), Durumluk Kaygı Ölçeği (DKÖ), Öz Kavramı Ölçeği (ÖKÖ) ve Minnesota Danışma Envanteri (MDE) ile ilişkisine bakılmıştır. SKE puanlarının SKÖ ve DKÖ puanları ile korelasyonlarının .39 ile .70, kuruntu ve duyusallık alt ölçekleri ile SKÖ puanları arasındaki korelasyonun ise .45 ile .60 düzeylerinde olduğu bulunmuştur. Bu envanterin ÖKÖ ile arasında negatif ve orta düzeyde ve (-.31 ile -.56); uyum güçlüklerinin yansıtıldığı MDE alt ölçek puanları ile SKE puanları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde (.60 ve .22) ilişki olduğu tespit edilmiştir (Öner, 2008).

Bu test için bu tez çalışması kapsamında yeniden hesaplanan iç tutarlık katsayıları; SKE-T için .91, SKE-K için .81 ve SKE-D için .87 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 2).

3.3.2. Öz-duyarlık ölçeği (ÖDÖ). ÖDÖ, Neff (2003) tarafından geliştirilmiş ve Akın, Akın ve Abacı tarafından (2007) Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin lise öğrencilerinin kullanımı için uygun olup olmadığını belirleme amacıyla geçerli ve güvenilirlik çalışmaları Toksoy (2018) tarafından yapılmıştır. Ve bu çalışmada ölçeğin lise öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

3.3.2.1. ÖDÖ'nün puanlanması. Ölçek, 5'li likert tipi, toplamda 26 ifadeden oluşan bir ölçek aracıdır. Katılımcılardan her bir ifade için 'hiçbir zaman', 'nadiren', 'sık sık', 'genellikle' ve 'her zaman' seçeneklerinden birini seçip işaretlemeleri istenir. İfadelere verilen 'hiçbir zaman' cevabına '1' puan, diğerlerine ise sırasıyla '2', '3', '4', '5' puan verilir. Negatif alt ölçeklerden öz-yargılama (ÖDÖ-ÖY), izolasyon (ÖDÖ-İ) ve aşırı özdeşleşme (ÖDÖ-AÖ) ifadeleri ters kodlanarak altı alt ölçeğin ortalamaları hesaplanır ve bu şekilde

toplam öz-duyarlık (ÖDÖ-T) puanı bulunur. 1-2.5 arası puanlar düşük, 2.5- 3.5 arası puanlar orta ve 3.5- 5 arası puanlar öz-duyarlıkta yüksek düzeyi ifade eder (Akın, 2012).

Bu envanterin altı alt boyutu bulunmaktadır. Envanterin beş maddesi (2, 6, 13, 17, 21) ‘Öz-sevecenlik (ÖDÖ-ÖS)’ alt boyutunu, beş maddesi (4, 7, 15, 20, 26) ÖDÖ-ÖY alt boyutunu, dört maddesi (1, 8, 12, 22) ‘Paylaşımların Bilincinde Olma (ÖDÖ-PBO)’ alt boyutunu, dört maddesi (5, 11, 19, 25) ÖDÖ- İ alt boyutunu, dört maddesi (9, 14, 18, 23) ‘Bilinçlilik (ÖDÖ-B)’ alt boyutunu ve dört madde (3, 10, 16, 24) ÖDÖ-AÖ alt boyutunu oluşturmaktadır. Alt ölçeklerden edinilen yüksek puanlar, o alt ölçeklerin ölçtüğü niteliklere sahip olduğunu ifade eder. (Toksoy, 2018).

3.3.2.2. ÖDÖ’nün geçerlik ve güvenilirliği. Ölçeğin Türkçe formunda bulunan her bir alt ölçek için hesaplanan iç tutarlık değerleri; ÖDÖ-ÖS için .77, ÖDÖ-ÖY için .72, ÖDÖ-PBO için .72, ÖDÖ-İ için .80, ÖDÖ-B için .74, ÖDÖ-AÖ için .74 şeklindedir. Test- tekrar güvenilirlik çalışmasında her iki uygulama arasındaki ilişki ÖDÖ-ÖS için .69, ÖDÖ-ÖY için .59, ÖDÖ-PBO için .66, ÖDÖ-İ için .60, ÖDÖ-B için .69, ÖDÖ-AÖ için .56 olarak bulunmuştur. Ayrıca düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .48 ile .71 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

633 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmadan toplanan verilere üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO örneklem uygunluk katsayısı .66, Barlett testi χ^2 değeri 15464.500 olarak saptanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, 26 maddeden ve altı alt ölçekten oluşan, toplam varyansın %68’ini açıklayan bir ölçek oluşmuştur. Altı boyutlu öz-duyarlık modelinin uyum indeksi değerleri: $\chi^2= 779,01$, $sd=264$, $RMSEA= .056$, $NFI= .95$, $CFI= .97$, $IFI= .97$, $RFI= .94$, $GFI= .91$, $SRMR= .059$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, Türkçe’ye uyarlanmış ÖDÖ’nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

3.3.2.2.1. *ÖDÖ'nün lise öğrencileri için geçerlik ve güvenilirliği.* Toksoy (2018)'in lise öğrencileri ile yaptığı araştırmada ölçeğin her bir alt boyutu için hesaplanan iç tutarlık katsayıları; ÖDÖ-ÖS için .71, ÖDÖ-ÖY için .72, ÖDÖ-PBO için .71, ÖDÖ-İ için .73, ÖDÖ-B için .74, ÖDÖ-AÖ için .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .56 ile .69 arasında değiştiği bulunmuştur.

Yine aynı araştırmada ÖDÖ için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda ,ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 529,76$, $sd=282$, $p=.00$, $\chi^2/sd=1.88$). Model uyum değerleri, (RMSEA = .05, NFI=.91, NNFI= .95, GFI=.90, IFI=.95, CFI=.95, SRMR = .05) olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar, modelin iyi uyum verdiğini ve ÖDÖ'nün lise öğrencileri için geçerliğinin sağlandığını göstermektedir (Toksoy, 2018).

Bu test için bu tez çalışması kapsamında yeniden hesaplanan iç tutarlık katsayıları; ÖDÖ-T için .90, ÖDÖ-ÖS için .74, ÖDÖ-ÖY için .78, ÖDÖ-PBO için .65, ÖDÖ-İ için .74, ÖDÖ-B için .72, ÖDÖ-AÖ için .71 olarak bulunmuştur (Bkz. Tablo 2).

3.3.3. Bilinçli farkındalık ölçeği (BİFÖ). Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin (BİFÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Özyeşil ve arkadaşları tarafından 2011 yılında gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin lise öğrencilerine uyarlama çalışmaları ise Uygur (2017) tarafından yapılmıştır. Ve bu çalışma sonucunda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formu (BİFÖ-E) ortaya çıkmıştır.

3.3.3.1. BİFÖ'nün puanlanması. Ölçek, 6'lı likert tipi, 15 ifadeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek sadece bir toplam puan vermektedir. Katılımcılardan her bir madde için 'hemen hemen her zaman', 'çoğu zaman', 'bazen', 'nadiren', 'oldukça seyrek' ve 'hemen hemen hiçbir zaman' seçeneklerinden birini seçip işaretlemeleri istenir. İfadelere verilen 'hemen hemen her zaman' cevabına '1' puan, diğerlerine sırasıyla '2', '3', '4', '5' ve '6' puan verilir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu gösterir.

3.3.3.2. BİFÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği. BİFÖ'nün Türkçeye uyarlama çalışmaları bir grup üniversite öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini ölçmek için İngilizce öğretmenliği öğrencilerine İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce çeviriler uygulanmıştır. İngilizce ve Türkçe formlardan edinilen puanlar arasında anlamlı ve pozitif yönde korelasyonlar bulunmuştur. BİFÖ'nün açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği saptanmıştır. Madde toplam korelasyonu sonucunda ölçekteki tüm maddeler için .40'tan yüksek düzeylerde ilişki bulunmuştur. BİFÖ'nün madde faktör yüklerinin her madde için .48 ile .81 arasında olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyonu .86 olarak bulunmuştur. (Özyeşil, 2011).

3.3.3.2.1. BİFÖ ergen formu (BİFÖ-E) geçerlik ve güvenilirliği. 2017 yılında Uygur tarafından ölçeğin lise öğrencilerine uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle gören Anadolu Liselerinde okuyan 10 farklı öğrenciye ölçekteki ifadeler incelettirilmiş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sonrasında, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Anabilim Dalı'ndan üç ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'ndan bir uzman tarafından gelişim dönemi ve dil açısından da incelenen ölçeğin bazı ifadeleri, gelen geri bildirimler sonrasında, ifadelerin aynı anlamı taşımasına dikkat edilerek üzerlerinde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ölçeğin son şekli verilen haliyle bulunan iç tutarlık katsayısı .82'dir. Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayısı ise .83 olarak saptanmıştır. Bu değerler sonucunda, BİFÖ-E'nin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir (Uygur, 2017).

BİFÖ-E için yapılmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ki-kare değeri (x^2) 239.28, serbestlik derecesi (df) ise 88 olarak anlamlı düzeyde bulunmuştur ($p < 0.001$). Ki-kare değeri ile serbestlik derecesi oranının ($x^2/sd=2.71$) 3'ün altında olduğu ve modelin mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür. Model uyum değerleri, (AGFI=.87, NNFI=.91, CFI=.92, RMSEA = .07, IFI=.92, GFI=.90, SRMR = .06) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara

bakıldığında, BİFÖ-E'nin ölçüm modelinin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Uygur, 2017).

Bu tez çalışması kapsamında bu ölçek için yeniden hesaplanan iç tutarlık katsayısı .82 olarak saptanmıştır (Bkz. Tablo 2).

3.3.4. Kişisel bilgi formu. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğrencinin yaşı, cinsiyeti ve sınıf düzeyine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden veri toplama süreci için gerekli uygulama izninin alınmasının (86896125-605.01-E.3055078 sayı ve 08.03.2017 tarihli onay yazısı) ardından araştırmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılının güz döneminde, öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak, aynı zamanda okulun psikolojik danışmanı ve rehberlik öğretmeni olan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama işlemi, öğrencilerin ders saatlerinde ve kendi sınıflarında yapılmış olup yaklaşık 35 dakika içerisinde tamamlanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygılarının, sınavlarına yakın bir zamanda ölçülmesinin daha uygun olacağı düşüncesiyle ölçme işlemi öğrencilerin birinci dönem son sınavlarına 10 gün kala başlatılmış ve 7 gün içerisinde tamamlanmıştır. Öğrenciler, araştırmanın amacı hakkında ve cevapların gizli tutulacağına dair bilgilendirilmiştir.

Araştırmada aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdeler ve frekans gibi betimsel istatistiklere ek olarak; öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Örneklem t-Testi' ve sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testlerin kullanılabilmesi için gerekli olan normallik varsayımları, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek oluşturulmuştur (Bkz. Tablo 2).

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu bilgi ışığında Tablo 2 incelendiğinde, tüm ölçekler için çarpıklık basıklık değerlerinin belirtilen sınırlar içerisinde olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Bu sebeple, bu araştırmanın verilerinin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Varyansların homojenliği için Levene testi kullanılırken, tek yönlü ANOVA'da ikili karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla, çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Ayrıca sınav kaygısının, öz-duyarlık, öz-duyarlığın alt boyutları ve bilinçli farkındalık ile karşılıklı ilişkilerinin incelenmesinde 'Pearson Momentler Korelasyon Analizi', sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısını ve sınav kaygısının her bir alt boyutunu yordama gücünü belirlemek amacıyla 'Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi' kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni regresyon analizine katılabilmesi için gölge (dummy) değişken olarak kodlanmıştır (Kızlar:1, Erkek:0).

Bu analizler bilgisayar ortamında "SPSS for Windows 22.00" paket programı ile yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi olarak $p < .01$ ve $p < .05$ alınmıştır.

4. Bölüm

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilere uygulanan analizler sonucu edinilen bulgular yer almaktadır. İlk olarak lise öğrencilerinin sınav kaygısı, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel verilerle birlikte ölçeklerin normallik ve güvenilirlik testi sonuçları ile ilgili bulgular sunulmuştur. Sonrasında öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından değişimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ardından sınav kaygısı (toplam ve alt boyutlar), öz-duyarlık (toplam ve alt boyutlar) ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin aralarındaki ilişkilere dair bulgular sunulmuştur. Son olarak ise bu bölümde çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen; öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde, sınıf düzeyi, cinsiyet, bilinçli farkındalık, öz-duyarlık ve öz-duyarlık alt boyutlarının yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler İle Ölçeklerin

Cronbach's Alpha ve Normallik Testi Sonuçları

Araştırmaya katılan 646 öğrencinin sınav kaygısı envanteri toplam puanları (SKE-T), SKE alt boyutları olan kuruntu (SKE-K) ve duyusallık (SKE-D) puanları, bilinçli farkındalık ölçeği ergen formu toplam puanları (BİFÖ-E), öz-duyarlık ölçeği toplam puanları (ÖDÖ-T), öz duyarlık ölçeği alt boyutları 'öz-sevecenlik (ÖDÖ-ÖS)', 'öz-yargılama (ÖDÖ-ÖY)', 'paylaşımların bilincinde olma (ÖDÖ-PBO)', 'izolasyon (ÖDÖ-İ)', 'bilinçlilik (ÖDÖ-B)' ve 'aşırı özdeşleşme(ÖDÖ-AÖ)' puanlarına ilişkin minimum-maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin Cronbach's alpha ve normallik testi sonuçları da Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ile Ölçeklerin Cronbach's Alpha ve Normallik Testi Sonuçları (n=646)

Değişkenler	Min.	Max.	\bar{x}	ss	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	α	
SKE-T	1	4	2.28	.60			.91	
SKE	SKE-K	1	4	2.18	.65	.247	-.433	.81
	SKE-D	1	4	2.34	.62			.87
BİFÖ-E	BİFÖ-E	1	6	3.87	.83	-.109	-.290	.82
ÖDÖ	ÖDÖ-T	1	5	2.97	.71			.90
	ÖDÖ-ÖS	1	5	2.72	.90			.74
	ÖDÖ-ÖY	1	5	3.43	.99			.78
	ÖDÖ-PBO	1	5	2.68	.86	-.019	-.354	.65
	ÖDÖ-İ	1	5	2.98	1.04			.74
	ÖDÖ-B	1	5	2.86	.90			.72
	ÖDÖ-AÖ	1	5	3.07	1.00			.71

\bar{x} : Aritmetik Ortalama, ss: Standart Sapma

Not: SKE-T: Sınav kaygısı toplam, SKE-K: Kuruntu, SKE-D: Duyuşsallık, BİFÖ-E: Bilinçli farkındalık- ergen formu, ÖDÖ-T: Öz-duyarlık toplam, ÖDÖ-ÖS: Öz-sevecenlik, ÖDÖ-ÖY: Öz-yargılama, ÖDÖ-PBO: Paylaşımların bilincinde olma, ÖDÖ-İ: İzolasyon, ÖDÖ-B: Bilinçlilik, ÖDÖ-AÖ: Aşırı özdeşleşme

Tablo 2 incelendiğinde, sınav kaygısı ölçeği için en yüksek ortalamanın SKE-D (\bar{x} =2.34), en düşük ortalamasının ise SKE-K (\bar{x} =2.18) puanlarında olduğu; öz-duyarlık ölçeği için en yüksek ortalamasının ÖDÖ-ÖY (\bar{x} =3.43), en düşük ortalamasının ise ÖDÖ-PBO (\bar{x} =2.68) puanlarında olduğu görülmektedir. Ayrıca SKE- T (\bar{x} =2.28) ve iki alt ölçek puan ortalamalarının ortanın üstünde bir sınav kaygısını gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2'den çarpıklık- basıklık değerlerine bakıldığında, tüm ölçekler için çarpıklık basıklık değerlerinin ± 1.5 aralığında (Tabachnick & Fidell, 2013), belirtilen sınırlar içerisinde olduğu ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir.

Bu araştırma kapsamında ölçekler için yeniden hesaplanan Cronbach's alpha değerleri incelendiğinde, değerlerin .70'in üstünde değerler oldukları görülmektedir. Cortina (1993), bir ölçek için .70 ve üzeri hesaplanan alpha değerinin o ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu gösterdiğini belirtir. Bu araştırma için yeniden hesaplanan alpha değerlerinin .70'in üzerinde olduğu başka bir deyişle, tüm ölçeklerin ve tüm alt ölçeklerin güvenilir ölçekler oldukları görülmektedir.

4.2. Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla 'Bağımsız Örneklem t Testi' yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Sınav Kaygısı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin

Bulgular

Değişkenler	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
SKE-T	Kız	371	2.398	.574	6.265	.000*
	Erkek	275	2.109	.591		
SKE-K	Kız	371	2.267	.642	3.936	.000*
	Erkek	275	2.067	.635		
SKE-D	Kız	371	2.486	.590	7.318	.000*
	Erkek	275	2.137	.613		

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, sınav kaygısı puanlarındaki artışın yüksek sınav kaygısı anlamına gelerek olumsuz bir duruma işaret ettiği düşünüldüğünde hem SKE-T ($t_{644}=6.265$, $p < .01$) hem de SKE-K ($t_{644}=3.936$, $p < .01$) ve SKE-D ($t_{644}=7.318$, $p < .01$) alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, kız

öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla sınav kaygısı, kuruntu ve duyuşsallık bildirdikleri söylenebilir.

4.3. Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Sınav kaygısı puanlarının öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınav Kaygısı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Değişkenler	Sınıf Düzeyi	<i>n</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	F	<i>p</i>	Anlamlı Fark
SKE-T	9. sınıf	219	2.38	.59	5.677	.001*	1-4
	10. sınıf	137	2.27	.61			
	11. sınıf	146	2.29	.62			
	12. sınıf	144	2.12	.55			
SKE-K	9. sınıf	219	2.29	.64	5.744	.001*	1-4
	10. sınıf	137	2.19	.66			
	11. sınıf	146	2.19	.68			
	12. sınıf	144	2.01	.57			
SKE-D	9. sınıf	219	2.44	.61	4.641	.003*	1-4
	10. sınıf	137	2.32	.63			
	11. sınıf	146	2.35	.64			
	12. sınıf	144	2.19	.59			

1= 9. sınıf, 2= 10. sınıf, 3= 11. sınıf, 4= 12. sınıf, **p*< .05

Tablo 4’e bakıldığında, SKE-T (*F*= 5.677; *p*< .05), SKE-K (*F*= 5.744; *p*< .05) ve SKE-D (*F*= 4.641; *p*< .05) puanlarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Bu farklılaşmanın hangi sınıf düzeyleri arasında görüldüğünü tespit etmek amacıyla Post Hoc Scheffe uygulanmış ve sadece ‘9. sınıf’ ve ‘12. sınıf’ arasında SKE-

T, SKE-K ve SKE-D puanlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Buna göre, 9. sınıf düzeyindeki öğrenciler 12. sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı bildirmiştir. Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin lisedeki ilk yıllarının oluşu ve sınıf geçme sisteminin ortaokula nazaran daha zorlayıcı ve karmaşık olması ile açıklanabilir.

4.4. Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalık Puanları Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin SKE-T, SKE-K ve SKE-D puanları, BİFÖ-E, ÖDÖ-T, ÖDÖ-ÖS, ÖDÖ-ÖY, ÖDÖ-PBO, ÖDÖ-İ, ÖDÖ-B ve ÖDÖ-AÖ puanları arasındaki ilişkileri tespit etme amacıyla Pearson momentler korelasyon analizi uygulanmıştır. Uygulamaya ilişkin veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Araştırmanın Tüm Değişkenleri Arasındaki Korelasyonlar

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. SKE-T	r	1										
	p											
2. SKE-K	r	.92**	1									
	p	.00										
3. SKE-D	r	.96**	.78**	1								
	p	.00	.00									
4. BİFÖ-E	r	-.41**	-.40**	-.39**	1							
	p	.00	.00	.00								
5. ÖDÖ-T	r	-.42**	-.36**	-.42**	.45**	1						
	p	.00	.00	.00	.00							
6. ÖDÖ-ÖS	r	-.24**	-.18**	-.26**	.26**	.81**	1					
	p	.00	.00	.00	.00	.00						
7. ÖDÖ-ÖY	r	.38**	.34**	.38**	-.52**	-.81**	-.56**	1				
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00					
8. ÖDÖ-PBO	r	-.08	-.05	-.09*	.10*	.59**	.53**	-.27**	1			
	p	.06	.19	.03	.02	.00	.00	.00				
9. ÖDÖ-İ	r	.45**	.41**	.44**	-.43**	-.74**	-.40**	.62**	-.22**	1		
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00			
10. ÖDÖ-B	r	-.20**	-.16**	-.21**	.19**	.74**	.70**	-.45**	.53**	-.32**	1	
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00		
11. ÖDÖ-AÖ	r	.47**	.43**	.45**	-.44**	-.75**	-.40**	.60**	-.23**	.67**	-.40**	1
	p	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	

**p< .01, *p< .05

Not: SKE-T: Sınav kaygısı toplam, SKE-K: Kuruntu, SKE-D: Duyuşsallık, BİFÖ-E: Bilinçli farkındalık- ergen formu, ÖDÖ-T: Öz-duyarlık toplam, ÖDÖ-ÖS: Öz-sevecenlik, ÖDÖ-ÖY: Öz-yargılama, ÖDÖ-PBO: Paylaşımların bilincinde olma, ÖDÖ-İ: İzolasyon, ÖDÖ-B: Bilinçlilik, ÖDÖ-AÖ: Aşırı özdeşleşme

Tablo 5'e göre, öğrencilerin SKE-T puanları ile ÖDÖ-T puanları ($r = -.42, p < .01$) ve BİFÖ-E puanları ($r = -.41, p < .01$) arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri azaldıkça sınav kaygısı düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Yine Tablo 5 incelendiğinde, SKE-T puanları ile ÖDÖ-AÖ ($r = .47, p < .01$) ve ÖDÖ-İ ($r = .45, p < .01$) puanları arasında orta düzeyde, ÖDÖ-ÖY ($r = .38, p < .01$) ile ise düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Öte yandan ÖDÖ-ÖS ($r = -.24, p < .01$) ve ÖDÖ-B ($r = -.20, p < .01$) puanları ile SKE-T puanları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş, ÖDÖ-PBO ($r = -.08, p > .05$) puanları ile SKE-T puanları arasında ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Buna göre, öğrencilerin aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılama düzeyleri arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin arttığı; öte yandan öz-sevecenlik ve bilinçlilik düzeyleri arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tablo 5'e bakıldığında, SKE-K puanları ile BİFÖ-E puanları ($r = -.40, p < .01$) arasında orta düzeyde ve negatif yönde; ÖDÖ-T ($r = -.36, p < .01$) puanları ile arasında ise zayıf düzeyde anlamlı ve negatif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Yine Tablo 5 incelendiğinde, SKE-K puanları ile ÖDÖ-AÖ ($r = .43, p < .01$) ve ÖDÖ-İ ($r = .41, p < .01$) puanları arasında orta düzeyde, ÖDÖ-ÖY ($r = .34, p < .01$) puanları ile ise düşük düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler saptanmıştır. Öte yandan ÖDÖ-ÖS ($r = -.18, p < .01$) ve ÖDÖ-B ($r = -.16, p < .01$) puanları ile SKE-K puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler olduğu ancak ÖDÖ-PBO ($r = -.05, p > .05$) puanları ile SKE-K puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Bulgular, öğrencilerin aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılama düzeyleri arttıkça kuruntu düzeylerinin arttığını; öte yandan bilinçli farkındalık, öz-duyarlık, öz-sevecenlik ve bilinçlilik düzeyleri arttıkça kuruntu düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Tablo 5'te SKE-D puanlarına bakıldığında; ÖDÖ-T puanları ($r = -.42, p < .01$) ile orta düzeyde, BİFÖ-E puanları ($r = -.39, p < .01$) ile ise düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca SKE-D puanları ile ÖDÖ-AÖ ($r = .45, p < .01$) ve ÖDÖ-İ ($r = .44, p < .01$) puanları arasında orta düzeyde, ÖDÖ-ÖY ($r = .38, p < .01$) puanları ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur. Öte yandan ÖDÖ-ÖS ($r = -.26, p < .01$), ÖDÖ-B ($r = -.21, p < .01$) ve ÖDÖ-PBO ($r = -.09, p < .05$) puanları ile SKE-D puanları arasında düşük düzeyde anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılama düzeyleri arttıkça duyusallık düzeylerinin arttığı; öte yandan bilinçli farkındalık, öz duyarlık, öz-sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların bilincinde olma düzeyleri arttıkça duyusallık düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

BİFÖ-E puanları bakımından Tablo 5'te yer alan bulgulara bakıldığında, BİFÖ-E puanları ile ÖDÖ-T ($r = .45, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, BİFÖ-E puanları ile ÖDÖ-ÖY ($r = -.52, p < .01$), ÖDÖ-AÖ ($r = -.44, p < .01$) ve ÖDÖ-İ ($r = -.43, p < .01$) puanları arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öte yandan BİFÖ-E puanları ile ÖDÖ-ÖS ($r = .26, p < .01$), ÖDÖ-B ($r = .19, p < .01$) ve ÖDÖ-PBO ($r = .10, p < .05$) puanları arasında ise zayıf düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Bulgular, öğrencilerin öz-yargılama, aşırı özdeşleşme ve izolasyon düzeyleri arttıkça bilinçli farkındalık düzeylerinin azaldığını; öte yandan öz duyarlık, öz-sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların bilincinde olma düzeyleri arttıkça bilinçli farkındalık düzeylerinin arttığını göstermektedir.

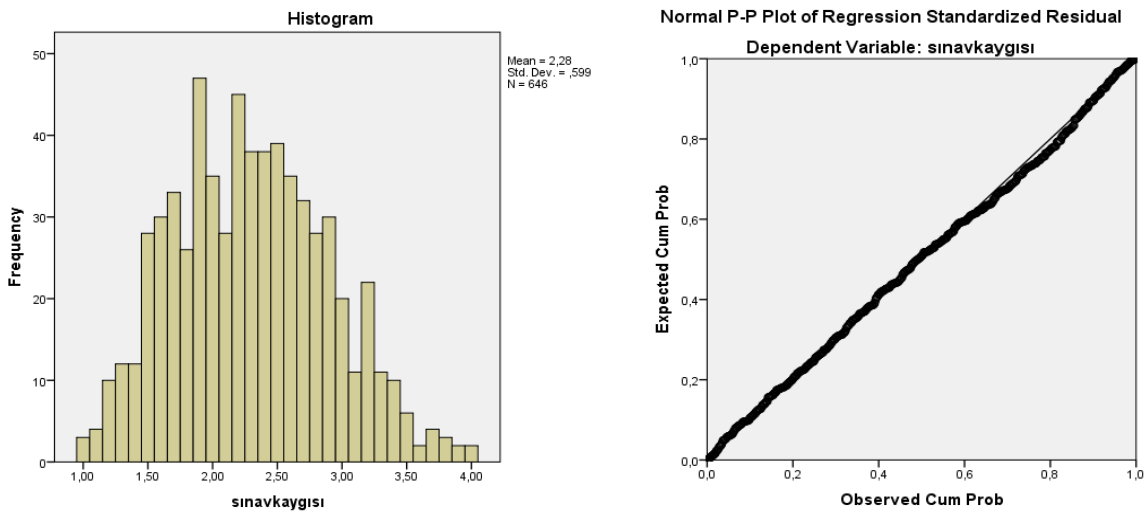
4.5. Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalık Değişkenlerinin Sınav Kaygısını Yordama Gücüne İlişkin Bulgular

Sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısını ve sınav kaygısının her bir alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını tespit etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.

Verilerin analizinden önce çoklu doğrusal regresyon analizi için gerekli olan varsayımların sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. İlk olarak örneklem büyüklüğü varsayımının karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen ($N \geq 50 + 8m$) ölçütü dikkate alınmıştır. Bu araştırmada 9 tane bağımsız değişken ve 646 katılımcı bulunmaktadır. Buna göre, regresyon analizi için önerilen örneklem yeterliliğinin karşılandığı ($646 \geq 50 + 8 \times 9 = 122$) tespit edilmiştir.

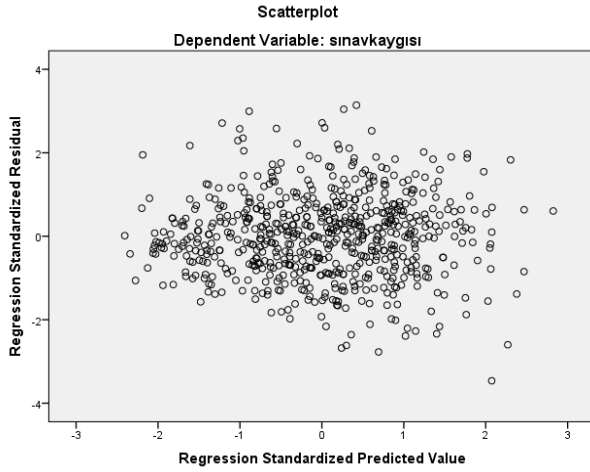
Normallik varsayımı için Histogram ve P-P plot grafiklerine bakılmıştır.

Histogramın normal dağılım gösterdiği ve P-P plotların yaklaşık olarak 45 derecelik çizgiyi takip ettiği belirlenmiştir.



Grafik 1. Sınav Kaygısı Toplam Puanları İçin Histogram ve P-P Plot Sonuçları

Eşvaryanslılık varsayımı saçılma diyagramı (scatter plot) incelenerek yapılmıştır. Saçılma diyagramında belirgin bir örüntü görülmediğinden bu varsayımın da karşılandığı söylenebilir.



Grafik 2. Sınav Kaygısı Toplam Puanları İçin Saçılma Diyagramı

Çoklu doğrusal regresyondaki hataların bağımsızlığı varsayımı için (independence of errors), Durbin-Watson katsayısı değerine bakılmıştır. Durbin ve Watson (1951), bu katsayı değerinin 1 ile 3 arasında olması gerektiğine vurgu yaparlar. Bu araştırmada bulunan Durbin- Watson katsayısı değeri 1.93'tür. Bulunan bu değer, bu varsayımın da karşılandığını göstermiştir.

Çoklu doğrusallık (Multicollinearity) varsayımı için VIF (variance influence factor), yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon ve tolerans değeri incelenmiştir. Pan ve Jackson (2008) VIF değerinin 4'ten küçük olmaması gerektiğini söyler. Bu araştırma kapsamında bulunan VIF değerlerinin 1.45 ile 2.47 arasında değiştiği yani 4'ten küçük oldukları bulunmuştur. Field (2009) yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon değerinin .90'dan büyük olmaması gerektiğini belirtir. Bu araştırmada tüm yordayıcı değişkenler arasındaki en yüksek ilişki değerinin .70 olduğu yani .90'dan küçük olduğu görülmüştür. Menard'a (1995) göre tolerans değeri .20'den büyük olmalıdır. Tolerans değerlerinin .40 ile .69 arasında değiştiği yani .20'den büyük oldukları görülmüştür. Bu analiz sonuçları, çoklu doğrusallık varsayımının karşılandığını göstermiştir.

Son olarak, çoklu regresyon analizinin varsayımlarından olan aykırı ve uç değerlerin tespitine yönelik Mahalanobis uzaklık testi yapılmıştır. Aykırı ve uç değerler için kabul edilen

kriter, $p < .001$ düzeyinde Mahalanobis uzaklığı değeridir. Her bir denek için Mahalanobis değeri hesaplanıp kritik ki-kare değeri ile karşılaştırılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda mahalanobis uzaklığı hesaplanarak, $\alpha = .001$ ve 3 serbestlik derecesi için kritik ki-kare değerinden ($\chi^2 = 16.27$) büyük bir değer olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadaki maksimum mahalanobis uzaklığı 15.21 olduğundan hiçbir veri çıkartılmadan analizlere devam edilmiştir.

4.5.1. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-T

puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-T puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E Değişkenlerinin SKE-T Puanlarını

Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.76	.12	-	30.89	.000*	-	-
Sınıf Düzeyi	-.07	.02	-.14	-4.10	.000*	-.14	-.16
Cinsiyet	.18	.04	.15	4.37	.000*	.15	.17
ÖDÖ-T	-.23	.03	-.28	-7.30	.000*	-.25	-.28
BİFÖ-E	-.19	.03	-.26	-6.93	.000*	-.23	-.26

* $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .53$; $p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E birlikte SKE-T puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{4,641} = 62.24$; $p < .01$). Bu dört değişken birlikte, SKE-T puanlarındaki varyansın %27.5'ini açıklamaktadır ($R^2 = .28$; $R^2_{\text{adjusted}} = .275$).

Tablo 6’da sunulmuş olan veriler incelendiğinde; sınıf düzeyinin ($t = -4.10; p < .01$), ÖDÖ-T puanlarının ($t = -7.30; p < .01$) ve BİFÖ-E puanlarının ($t = -6.93; p < .01$) SKE-T puanlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca cinsiyet değişkeninin ($t = 4.37; p < .01$) de SKE-T puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerinkine oranla daha yüksek bulunmuştur. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası; öz-duyarlılık (-.28), bilinçli farkındalık (-.26), cinsiyet (.15) ve sınıf düzeyi (-.14) şeklindedir.

4.5.2. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-K puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-K puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E Değişkenlerinin SKE-K Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.77	.14	-	27.63	.000*	-	-
Sınıf Düzeyi	-.08	.02	-.14	-4.07	.000*		
Cinsiyet	.09	.05	.07	1.96	.051	-.14	-.16
ÖDÖ-T	-.21	.04	-.23	-5.82	.000*	.07	.08
BİFÖ-E	-.22	.03	-.28	-7.09	.000*	-.20	-.22

* $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .47; p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E birlikte SKE-K

puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{4,641} = 46.52; p < .01$). Bu dört değişken birlikte, SKE-K puanlarındaki varyansın %22'sini açıklamaktadır ($R^2 = .23; R^2_{\text{adjusted}} = .22$).

Tablo 7'de sunulmuş olan veriler incelendiğinde; sınıf düzeyinin ($t = -4.07; p < .01$), ÖDÖ-T puanlarının ($t = -5.82; p < .01$) ve BİFÖ-E puanlarının ($t = -7.09; p < .01$) SKE-T puanlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öte yandan cinsiyet değişkeninin ($t = 1.37; p > .01$) ise SKE-K puanlarını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, kız öğrencilerin kuruntu düzeyleri ile erkek öğrencilerin kuruntu düzeyleri arasında bir fark yoktur. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası; bilinçli farkındalık (-.28), özduyarlık (-.23) ve sınıf düzeyi (-.14) şeklindedir.

4.5.3. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-D puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular. Sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E değişkenlerinin SKE-D puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Düzeyi, Cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E Değişkenlerinin SKE-D Puanlarını

Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.76	.13	-	29.48	.000*	-	-
Sınıf Düzeyi	-.07	.02	-.12	-3.63	.000*		
Cinsiyet	.24	.04	.19	5.57	.000*	-.14	-.12
ÖDÖ-T	-.25	.03	-.29	-7.48	.000*	.22	.19
BİFÖ-E	-.17	.03	-.23	-5.98	.000*	-.28	-.25

* $p < .01$

Tablo 8 incelendiğinde, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .53; p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, sınıf düzeyi, cinsiyet, ÖDÖ-T ve BİFÖ-E birlikte SKE-D

puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{4,641} = 60.87; p < .01$). Bu dört değişken birlikte, SKE-D puanlarındaki varyansın %27'sini açıklamaktadır ($R^2 = .28; R^2_{\text{adjusted}} = .27$).

Tablo 8'de sunulmuş olan veriler incelendiğinde; sınıf düzeyinin ($t = -3.63; p < .01$), ÖDÖ-T puanlarının ($t = -7.48; p < .01$) ve BİFÖ-E puanlarının ($t = -5.98; p < .01$) SKE-D puanlarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Ayrıca tabloya göre cinsiyet değişkeni ($t = 5.57; p < .01$) de SKE-D puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başka bir deyişle, kız öğrencilerin duygusallık düzeyleri erkek öğrencilerin duygusallık düzeylerine oranla daha yüksektir. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası; öz-duyarlık (-.29), bilinçli farkındalık (-.23), cinsiyet (.19) ve sınıf düzeyi (-.12) şeklindedir.

4.5.4. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-T puanlarını yordama gücüne ilişkin

bulgular. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-T puanlarının birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-T Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal

Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.22	.14	-	8.36	.000*	-	-
ÖDÖ-ÖS	-.03	.04	-.04	-.80	.423	-.03	-.03
ÖDÖ-ÖY	.05	.03	.08	1.62	.106	.06	.06
ÖDÖ-PBO	.06	.03	.08	1.89	.059	.06	.08
ÖDÖ-İ	.13	.03	.22	4.36	.000*	.15	.17
ÖDÖ-B	.01	.03	.01	.09	.925	.01	.01
ÖDÖ-AÖ	.16	.03	.28	5.60	.000*	.19	.22

* $p < .01$

Tablo 9 incelendiğinde, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .51; p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖDÖ-ÖS, ÖDÖ-ÖY, ÖDÖ-PBO, ÖDÖ-İ, ÖDÖ-B ve aşırı ÖDÖ-AÖ puanları birlikte SKE-T puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{6,639} = 37.62; p < .01$). Bu altı değişken birlikte, SKE-T puanlarındaki varyansın %25'ini açıklamaktadır ($R^2 = .26; R^2_{\text{adjusted}} = .25$).

Tablo 9'da sunulmuş olan veriler incelendiğinde, ÖDÖ-İ puanlarının ($t = 4.36; p < .01$) ve ÖDÖ-AÖ puanlarının ($t = 5.60; p < .01$) SKE-T puanlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öte yandan; ÖDÖ-ÖS puanları ($t = -.80; p > .05$), ÖDÖ-ÖY puanları ($t = 1.62; p > .05$), ÖDÖ-PBO ($t = 1.89; p > .05$), ÖDÖ-B puanlarının ($t = .09; p > .05$) modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı üzerindeki göreceli önem sırası; aşırı özdeşleşme (.28) ve izolasyon (-.22) şeklindedir.

4.5.5. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-K puanlarını yordama gücüne ilişkin bulgular. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-K puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

*ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-K Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal**Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	.99	.16	-	6.18	.000*	-	-
ÖDÖ-ÖS	.01	.04	.01	.26	.797	.01	.01
ÖDÖ-ÖY	.06	.03	.07	1.65	.100	.06	.07
ÖDÖ-PBO	.05	.03	.07	1.62	.106	.06	.06
ÖDÖ-İ	.12	.03	.19	3.75	.000*	.13	.15
ÖDÖ-B	.00	.04	.01	.01	.990	.00	.00
ÖDÖ-AÖ	.18	.03	.27	5.37	.000*	.19	.21

* $p < .01$

Tablo 10 incelendiğinde, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .51; p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖDÖ-ÖS, ÖDÖ-ÖY, ÖDÖ-PBO, ÖDÖ-İ, ÖDÖ-B ve ÖDÖ-AÖ puanları birlikte SKE-K puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{6,639} = 29.67; p < .01$). Bu altı değişken birlikte, SKE-K puanlarındaki varyansın %21'ini açıklamaktadır ($R^2 = .22; R^2_{\text{adjusted}} = .21$).

Tablo 10'da sunulmuş olan veriler incelendiğinde, ÖDÖ-İ puanlarının ($t = 3.75; p < .01$) ve ÖDÖ-AÖ puanlarının ($t = 5.37; p < .01$) SKE-K puanlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öte yandan; ÖDÖ-ÖS puanları ($t = .26; p > .05$), ÖDÖ-ÖY puanları ($t = 1.65; p > .05$), ÖDÖ-PBO ($t = 1.62; p > .05$) ve ÖDÖ-B puanlarının ($t = -.01; p > .05$) modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı kuruntu puanları üzerindeki göreceli önem sırası; aşırı özdeşleşme (.27) ve izolasyon (.19) şeklindedir.

4.5.6. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-D puanlarını yordama gücüne ilişkin

bulgular. Öz-duyarlık alt boyutlarının SKE-D puanlarının anlamlı birer yordayıcısı olup

olmadığını anlamak amacıyla yapılmış olan çoklu doğrusal regresyon analizine dair bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

ÖDÖ-Alt Boyutlarının SKE-D Puanlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal

Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.35	.15	-	8.89	.000*	-	-
ÖDÖ-ÖS	-.05	.04	-.08	-1.45	.147	-.05	-.06
ÖDÖ-ÖY	.05	.03	.07	1.40	.162	.05	.06
ÖDÖ-PBO	.06	.03	.08	1.85	.065	.06	.07
ÖDÖ-İ	.13	.03	.21	4.26	.000*	.15	.17
ÖDÖ-B	.01	.04	.01	.14	.889	.01	.01
ÖDÖ-AÖ	.16	.03	.25	5.08	.000*	.17	.20

* $p < .01$

Tablo 11’e bakıldığında, çoklu regresyon modelinin anlamlı ($R = .50$; $p < .01$) olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ÖDÖ-ÖS, ÖDÖ-ÖY, ÖDÖ-PBO, ÖDÖ-İ, ÖDÖ-B ve ÖDÖ-AÖ puanları birlikte SKE-D puanlarını anlamlı olarak yordamaktadır ($F_{6,639} = 34.88$; $p < .01$). Bu altı değişken birlikte, SKE-D puanlarındaki varyansın %24’ünü açıklamaktadır ($R^2 = .22$; $R^2_{\text{adjusted}} = .21$).

Tablo 11’de sunulmuş olan veriler incelendiğinde, ÖDÖ-İ puanlarının ($t = 4.26$; $p < .01$) ve ÖDÖ-AÖ puanlarının ($t = 5.08$; $p < .01$) SKE-D puanlarını pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Öte yandan; ÖDÖ-ÖS puanları ($t = -1.45$; $p > .05$), ÖDÖ-ÖY puanları ($t = 1.40$; $p > .05$), ÖDÖ-PBO ($t = 1.85$; $p > .05$), ÖDÖ-B puanlarının ($t = .14$; $p > .05$) modele katkısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcıların sınav kaygısı duyusallık puanları üzerindeki göreceli önem sırası; aşırı özdeşleşme (.25) ve izolasyon (.21) şeklindedir.

5. Bölüm

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, önce alanyazına göre tartışılacak ve ardından araştırmacılar ve okul psikolojik danışmanları için önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleri ile öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla önce sınıf düzeyi ve cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkileri araştırılmış, ardından bu iki değişkenin öz-duyarlık ve bilinçli farkındalıkla birlikte sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolleri incelenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerinden etkilendiği bulunmuştur. Ayrıca öz-duyarlık değişkeninin ‘Paylaşımların Bilincinde Olma’ alt boyutunun sınav kaygısı toplam ve kuruntu puanları ile ilişkileri dışında hesaplanan tüm ilişkilerin anlamlı olduğu; öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasında ise negatif yönde, orta veya düşük düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmüştür. Son olarak, sınıf düzeyi, bilinçli farkındalık, öz-duyarlık izolasyon ve öz-duyarlık aşırı özdeşleşme boyutlarının sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı; cinsiyet değişkeninin ise kuruntu puanları hariç sınav kaygısı toplam ve duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Aşağıda her bir bulguya yönelik tartışma ayrı bölümler olarak verilecektir.

5.1.1. Sınav kaygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tartışma. Bu bölümde, sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediklerine dair edinilen bulgular sunulacak ve tartışılacaktır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha yüksek sınav kaygı düzeylerine sahiptirler. Bu bulgu,

alanyazındaki diğ er benzer araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Cassady & Johnson, 2002; Çankaya, 1997; Genç ve diğ erleri, 1999; Hembree, 1998; Kapıkıran, 2002; Yatar Yıldız, 2007; Zeidner, 1990). Bu durum, Türkiye’de bazı ailelerde kız öğrencilerin eğitim hayatlarına devam edebilmelerinin koşulu olan yüksek akademik başarı beklentisinin erkek öğrencilere nazaran daha fazla oldu ğ u ve bu durumun kız öğrencilerde sınav kaygısını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Cinsiyet ayrımcılığı, hayatın birçok alanında oldu ğ u gibi eğitimde de karşımıza çıkan toplumsal bir gerçektir. Türkiye’de hala erkek öğrencilerin bir üst öğrenime devam etmesi aileleri tarafından daha çok önemsenmekte ve desteklenmektedir. Polat (2008)’ın yaptı ğ ı araştırmanın sonucu bu görüşü destekler niteliktedir. Bu araştırma sonucuna göre kızların okula erişim oranlarının erkeklere göre daha düşük oldu ğ u tespit edilmiştir (Polat, 2008).

Kuzgun (2009), erkek çocukların sert ve katı olmaları gerektiği ile ilgili toplumsal öğretileri erken yaşta edindiklerini belirtir. Buna göre erkeklerin kızlara oranla daha düşük sınav kaygısı bildirmelerinin bir diğ er sebebi olarak, erkeklerin duygularını daha az belli etmeye yönelik toplumsal öğretilere sahip olmaları ve yaşadıkları kaygı ve stres gibi durumları bildirmekten kaçınıyor olmaları gösterilebilir.

5.1.2. Sınav kaygısı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin tartışma. Bu bölümde, öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediklerine dair edinilen bulgular sunularak tartışılacaktır.

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık alt boyut puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Buna göre, 9. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerine nazaran daha fazla sınav kaygısı yaşadığı söylenebilir.

Bu durum, 9. sınıf öğrencilerinin lisedeki ilk yıllarının oluşu ve sınıf geçme sisteminin ortaokula nazaran daha zorlayıcı ve karmaşık olması ile açıklanabilir. Araştırma için öğrencilerden ilk dönemin ortasında veri toplandığı düşünüldüğünde, 9. sınıf öğrencilerinin okula alışmak ve sınıf geçme sistemini tanıyıp aşinalık kazanmış olmak için erken bir dönem olduğu söylenebilir. Yeni bir ortam ve karmaşık bir sınıf geçme sistemiyle karşılaşan öğrencinin, yaklaşan sınavlara karşı diğer sınıf düzeylerindeki öğrencilere nazaran daha fazla kaygı tepkisi geliştirmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca lisedeki ders yükünün ortaokula oranla daha fazla olması da 9. sınıf öğrencileri için zorlayıcı ve kaygı verici olmaktadır. Lisede daha fazla dersle ve daha zor bir müfredatla karşılaşan öğrencinin, başarılı olmaya dair endişe duygusu taşıması muhtemeldir. Nitekim bu araştırmada 9. sınıf öğrencileri, 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinden daha fazla sınav kaygısı bildirmişlerdir. Bütün bunlara ek olarak, 12. sınıf öğrencilerinin lisede geçirdikleri dört yıl boyunca okulda aldıkları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin de olumlu etkileriyle, 9. sınıflara nazaran daha az sınav kaygısı bildirdikleri söylenebilir.

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde, lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği araştırmaların azınlıkta olduğu görülmüştür. Araştırmaların daha çok lise son sınıf öğrencileri üzerinde yapıldığı dikkat çekmektedir. Ancak yapılan bir araştırmada sınıf düzeyi değişkeninin de incelendiği görülmüştür (Pazarlı, 2009). Söz konusu araştırmada sınıf düzeyleri ile kuruntu ve duyusallık düzeyleri arasındaki farka bakılmıştır ve öğrencilerin sınav kaygısı kuruntu puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan öğrencilerin duyusallık puanlarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği, 10. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı duyusallık düzeylerinin 11. ve 12. sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek olduğu görülmüştür. Her iki araştırma da sınav kaygısının, düşünülenin aksine, lise son sınıf öğrencilerinin daha yoğun yaşadığı bir duygu durumu olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak,

lise öğrencilerinin sınıf düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik kesin bir yargıya varılabilmesi için bu konuda daha çok araştırma yapılmasına ihtiyaç vardır.

5.1.3. Öğrencilerin sınav kaygısı, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık puanları arasındaki ilişkilere ilişkin tartışma. Bu bölümde, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık toplam puanlarının sınav kaygısı ve alt boyutları ile aralarındaki ilişkiye dair bulgular tartışılacaktır. Ayrıca öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın birbirleriyle olan ilişkisine dair bulgulara da yer verilecektir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık toplam puanları ile sınav kaygısı toplam ve duyusallık puanları arasında orta düzeyde anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca sınav kaygısı kuruntu puanları bilinçli farkındalık toplam puanları ile orta düzeyde, öz-duyarlık puanları ile ise zayıf düzeyde negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Alanyazında doğrudan öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısıyla olan ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamış olsa da bu iki değişkenin kaygı ile aralarında negatif yönde ilişkiler olduğu birçok araştırmayla kanıtlanmıştır (Grossman ve diğerleri, 2004; Özyeşil, 2011; Piet, Würtzen & Zachariae, 2012; Shapiro ve diğerleri, 2007; Strauss ve diğerleri, 2014). Kaygının özel bir türü olan sınav kaygısının da benzer şekilde bu iki değişkenle negatif yönde ilişki içerisinde olduğu yapılan bu araştırma ile ortaya konmuştur.

Araştırmanın önemli diğer bulguları ise, sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanları ile öz duyarlık alt boyutlarından aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılama düzeyleri arasında pozitif yönde; öz-sevecenlik ve bilinçlilik ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bir diğer öz-duyarlık alt boyutu olan paylaşımların bilincinde olma puanları ile sınav kaygısı duyusallık puanları arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki görülürken, bu alt ölçek puanları ile sınav kaygısı toplam ve kuruntu puanları arasındaki

ilişki anlamlı bulunmamıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin aşırı özdeşleşme, izolasyon ve öz-yargılama düzeylerinin yüksek oluşunun yüksek toplam sınav kaygısına, kuruntuya ve duyusallığa; öz-sevecenlik ve bilinçlilik düzeylerinin yüksek oluşunun ise düşük toplam sınav kaygısına ve kuruntuya işaret ettiği söylenebilir. Ayrıca paylaşımların bilincinde olma düzeyi yüksek ergenlerin duyusallık düzeylerinin düşük olduğu yorumu da yine bu araştırmanın sonuçlarına göre yapılabilmektedir.

Bu sonuçların daha iyi yorumlanıp tartışılması için öz-duyarlığın bileşenlerini incelemek gerekmektedir. Neff (2003a; 2003b) öz-duyarlığı; öz-sevecenliğe karşı öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olmaya karşı izolasyon ve bilinçliliğe karşı aşırı özdeşleşme şeklinde üç temel bileşeni olduğunu belirtir. Bu üç bileşen, öz-duyarlık ölçeğinde altı farklı alt boyut olarak ele alınmıştır. Bu altı alt boyuttan öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik öz-duyarlığı yüksek bireylerde bulunması gereken üç temel özelliği ifade eder. Geri kalan diğer üç alt boyut ise öz-duyarlık ile ters orantılıdır. Bu sebeple bu araştırmanın sonucunda öz-duyarlık alt boyutlarının toplam sınav kaygısı, kuruntu ve duyusallık ile ilişkisi iki farklı yönde bulunmuştur. Özetle; öz-duyarlık ile pozitif yönde ilişkili olan öz-sevecenlik ve bilinçlilik düzeyleri arttıkça sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Ayrıca paylaşımların bilincinde olma düzeyi arttıkça duyusallık düzeyi azalmaktadır. Bir diğer sonuç ise, öz-duyarlık ile negatif yönde ilişkili olan öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeyleri arttıkça toplam sınav kaygısı, kuruntu ve duyusallığın da arttığı yönünde bulunan sonuçtur.

Öz-sevecenlik ve bilinçlilik, bireyin yaşadığı tatsız tecrübelerle karşı kendisine duyarlı ve nazik olmayı ve bu deneyimin bilincinde olarak durumu kabullenmeyi ifade eder. Bu açıdan bakıldığında, bu özelliklere sahip bireylerin sınav kaygısı gibi zorlayıcı duygu ve düşüncelerin eşlik ettiği durumlarla başa çıkma becerilerinin daha yüksek olması

beklenmektedir. Bu araştırmada da, bu özelliklere sahip ergenlerin daha az sınav kaygısı bildirdiği bulunmuştur.

Öte yandan ergenlerde yüksek öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme düzeylerinin yüksek sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyuşsallık düzeylerine işaret ettiği görülmektedir. Ergenlerin sınav kaygısı ile öz-duyarlığın negatif alt ölçekleri arasında bulunan pozitif yönlü bu ilişkilerin varlığı, onların kendilerine karşı eleştirel, acımasız ve yargılayıcı bir tutum sergilemeleri veya kendilerini diğerlerinden soyutlayıp başarısızlıkla özdeşleştirmeleri durumunda aynı zamanda sınav kaygısı düzeylerinde de artışın gözlenebileceğini düşündürmektedir.

Paylaşımların bilincinde olma alt boyutunun toplam sınav kaygısı ve kuruntu ile aralarında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamasını, ergenlik dönemi ben merkeziliğiyle açıklamanın yanlış olmayacağı düşünölmektedir. Paylaşımların bilincinde olma, yaşanılan duruma karşı olgunca bir tavır takınmayı gerektirmektedir. Ergenlik döneminde daha çok ben merkezci bir yaklaşımın hâkim olduğu düşünöldüğünde ergenlerin yaşadıkları duygulara karşı olgun bir tavır takınmaları bu gelişim dönemi için erken bir davranış şekli olarak kabul edilebilir. Yine de yapılan araştırma bu konuyla ilgili yapılmış olan ilk araştırma olduğundan, edinilen sonucun örneklem grubundan veya kültürel bir farklılıktan kaynaklanıp kaynaklanmadığına yönelik ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma sonucunda ayrıca, bilinçli farkındalık ile öz-duyarlık ve öz-duyarlığın alt boyutlarından öz-sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların bilincinde olma arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Öte yandan bilinçli farkındalık ile öz-duyarlığın alt boyutlarından öz-yargılama, aşırı özdeşleşme ve izolasyon arasında ise anlamlı ve negatif yönde ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda bilinçli farkındalık düzeyi yüksek ergenlerin öz-duyarlık düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Öz-duyarlık alt boyutlarının bilinçli farkındalık ile olan ilişkilerine dair bulgulara göre, yüksek öz-yargılama,

aşırı özdeşleşme ve izolasyon düzeyleri düşük bilinçli farkındalık düzeylerini; yüksek öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilinçlilik düzeyleri ise yüksek bilinçli farkındalık düzeylerini göstermektedir. Yapılan önceki araştırmalarda, öz-duyarlık ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Bear ve diğerleri, 2006; Hollis-Walker & Colosimo, 2011; Moore, 2013; Van Dam ve diğerleri, 2011). Bu açıdan, bu araştırmanın bulgularının geçmiş araştırmalarla benzer sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir.

5.1.4. Sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin sınav kaygısını yordama gücüne ilişkin tartışma. Bu bölümde, öğrencilerin sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeylerinin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını yordama gücüne dair bulgular sunularak tartışılacaktır.

Araştırma bulgularına göre sınıf düzeyi, cinsiyet, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık birlikte sınav kaygısı toplam puanlarına ilişkin varyansın %27.5'ini, kuruntu puanlarına ilişkin varyansın %22'sini ve duyusallık puanlarına ilişkin varyansın %27'sini açıklamaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf düzeyi ile öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık toplam puanlarının sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde ve negatif yönde öngördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyetin sınav kaygısı toplam ve duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde öngördüğü ancak kuruntu puanları üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcılığının olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı gücü ile ilgili edinilen bulgular incelendiğinde, sınav kaygısı toplam ve duyusallık puanlarının en güçlü yordayıcısının öz-duyarlık ardından ise bilinçli farkındalık olduğu ve aralarındaki ilişkilerin negatif yönlü olduğu bulunmuştur. Öte yandan sınav kaygısı kuruntu puanlarının en güçlü yordayıcısının bilinçli farkındalık ve ardından öz-duyarlık olduğu, aralarında negatif yönde ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, ergenlerin

öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel boyutudur ve bireyin sınavda başarısız olacağı, başarılı olabilmek için yeterli beceriye sahip olmadığı yönünde içsel konuşmaları ifade eder. (Liebert ve Morris, 1970). Kuruntu ve kaygının, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık ile olan ilişkisi geçmişte yapılan bazı araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Neff (2003b) yaptığı bir araştırma sonucunda, öz-duyarlığın öz-eleştiri, kaygı ve ruminasyon ile negatif yönde ilişkili olduğunu bulmuştur. Öte yandan bilinçli farkındalık becerileri kullanılarak bireylerin kuruntu, ruminasyon ve kaygı düzeyinde azalma meydana geldiği Jain ve diğerleri (2007) tarafından yapılan deneysel bir araştırma ile ortaya konmuştur. Bu araştırmalardan yola çıkılarak, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık arttıkça kaygı ve ruminatif düşünce yapısı içeren kuruntunun azaldığı şeklinde yorum yapılabilmektedir. Bu tür araştırmalarla kaygı ile negatif yönde ilişkili bulunmuş olan bu iki değişkenin, bu araştırma ile de sınav kaygısı üzerindeki etkisi benzer şekilde ortaya konmuştur.

Kaygının fizyolojik boyutunu ifade eden duyusallık ile öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık arasında bir araştırmaya rastlanmamış olduğundan bu bulguların diğer araştırma bulgularıyla doğrudan karşılaştırılması mümkün olamamıştır. Ancak Bluth ve arkadaşlarının (2016) ergenlerle yapmış oldukları bir araştırmanın sonuçları, öz-duyarlık düzeyi yüksek ergenlerin, düşük olanlara oranla fizyolojik stres tepkilerinin ve kaygı düzeylerinin daha az olduğunu göstermiştir. Fizyolojik stres belirtilerinin kaygı belirtileri ile benzerlik taşıdığı düşünüldüğünde, söz konusu araştırmanın bulgularıyla hali hazırda yapılmış olan bu araştırmanın bulgularının paralellik gösterdiği yorumu yapılabilmektedir.

Öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeylerinin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeyleri ile negatif yönde bir ilişki ortaya koymaları bu araştırmanın beklendiği sonuçlarındandır. Ancak Türkiye'deki ve hatta yurtdışındaki alanyazında öz-duyarlık ve

bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki etkisine yönelik benzer bir araştırmaya rastlanmadığından sonuçların karşılaştırılması mümkün olmamaktadır.

Ayrıca bu araştırmada cinsiyetin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeyleri üzerindeki yordayıcılığına ilişkin bulgular edinilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde cinsiyetin sınav kaygısı toplam ve duyusallık puanlarının anlamlı yordayıcısı olduğu öte yandan kuruntu düzeyleri üzerinde ise yordayıcı etkisinin olmadığı görülmektedir. Daha açık bir ifadeyle, kızların sınav kaygısı toplam ve duyusallık düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ancak kız ve erkeklerin kuruntu düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı toplam ve duyusallık düzeylerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğuna ilişkin edinilen sonuç, birçok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir (Cassady & Johnson, 2002; Çankaya, 1997; Genç ve diğerleri, 1999; Hembree, 1998; Kapıkıran, 2002; Yatar Yıldız, 2007; Zeidner, 1990). Buna göre, sınav kaygısı toplam ve sınanma/değerlendirilme durumları karşısında ellerin terlemesi, titreme, ağız kuruluğu gibi fizyolojik tepkilerle tanımlanan duyusallık düzeylerinin kızlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca cinsiyetin sınav kaygısı kuruntu düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmamasına ilişkin benzer bir sonuç, Bacanlı ve Sürücü (2006) tarafından yapılmış olan araştırmada da görülmektedir. Söz konusu araştırmada, kız ve erkek öğrencilerin kuruntu düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkılarak, kişilerin sınavı başaramayacağına, yetersiz olduğuna yönelik kuşkularını içeren kuruntu düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir

Diğer yandan sınıf düzeyinin sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerini negatif yönde yordadığı yönündeki bulgular ise bu araştırmadan edinilen diğer önemli bulgulardandır. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık düzeylerinin azaldığı bulunmuştur. Bu durum, sınav kaygısının liselerde sadece üniversite sınavına hazırlık yılı olan son sınıf öğrencilerinin yaşadığı bir

problem olmadığını göstermiştir. Ancak bu konuda genel bir yargıya varılabilmesi için bu alanda daha çok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

5.1.5. Öz-duyarlık alt boyutlarının sınav kaygısını yordama gücüne ilişkin

tartışma. Bu bölümde öz duyarlığın alt boyutları olan, öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme puanlarının sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını yordama gücüne dair bulgular sunularak tartışılacaktır.

Bulgular, öz-duyarlık tüm alt boyutlarının birlikte sınav kaygısı toplam puanlarına ilişkin varyansın %25'ini, sınav kaygısı kuruntu puanlarına ilişkin varyansın %21'ini ve sınav kaygısı duyusallık puanlarına ilişkin varyansın ise %24'ünü açıkladığını göstermektedir. Bu alt boyutlardan sadece izolasyon ve aşırı özdeşleşme alt boyutlarının sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarını anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordadığı, diğer alt boyutların ise modele katkısının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Sınav kaygısı toplam, kuruntu ve duyusallık puanlarının yordayıcısı olarak bulunan aşırı özdeşleşme, duygusal tecrübelerin içinde harap olmayı, yaşanan deneyimin olumsuz yanlarına kapılıp abartılmış bu duygulara kendini teslim etmeyi tanımlamaktadır (Neff, 2011; Neff, 2016). Kaygının da gerek fizyolojik gerekse bilişsel boyutları bakımından bireyde karamsarlığı artıran bir duygu hali olduğu söylenebilir. Ergenlik dönemi kimlik gelişiminin oluşmaya başladığı dönem olması bakımından hassas bir dönemdir ve ergenin bu tür karamsarlık duygularını geçici bir süreç olarak değil de benliğinin bir parçası olarak düşünmesi ve başarısızlıkla kendini özdeşleştirmesi onun karakter gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir. Bu araştırmanın sonuçları göstermiştir ki öğrencinin aşırı özdeşleşme düzeyi arttıkça sınav kaygısı da artmaktadır. Bu yönüyle, başarısızlık duygusuna zemin hazırlayan sınav kaygısı sadece akademik bir sorun olarak algılanmamalıdır.

Sınav kaygısının bir diğer yordayıcısı olan izolasyon ise, öz-duyarlık kavramının temel bileşenlerinden biri olan paylaşımların bilincinde olma ile ters orantılı bir kavramdır. Bireyin acı, üzüntü veya başarısızlık karşısında kendini çevresinden soyutlamayı içeren bir dizi davranışı ifade eder. Paylaşımların bilincinde olma ise yaşanan sorun her ne olursa olsun bunun insan olmanın bir sonucu olduğunu kabul etmeyi içerir. Ergenlik döneminde sosyal kabul görme isteği, sosyal gelişim için önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde, ergenin zekası, okul başarısı, yetenekleri ve duygusal olgunluğu gibi unsurların da bu kabulün derecesini etkiliyor olması (Kulaksızoğlu, 2002) ergenin sınavlara yüklediği anlamın derecesini artırıp kaygıya sebebiyet verebilir. Bu kaygı hali başarısızlığa sebep olduğunda ise kendini yetersiz, işe yaramaz ve kusurlu biri olarak gören ergen, kendini izole ederek bu durumla başa çıkmayı seçebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan edinilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara ve okul psikolojik danışmanlarına yönelik geliştirilmiş olan öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılar için öneriler. Bu araştırmanın örneklemini Bursa ilinde bulunan bir devlet lisesine devam eden lise öğrencileri oluşturmuştur. Bu durum araştırma bulgularının genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu bakımdan, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkilerini incelemeye yönelik bundan sonra yapılacak benzer araştırmaların, Türkiye'nin değişik bölgelerinde ve farklı okul türlerinde öğrenim gören lise öğrencileri ile gerçekleştirilmesi yerinde olacaktır.

Araştırma sonucunda öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu doğrultusunda, lise öğrencilerinin öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça sınav kaygısı düzeylerinin azaldığı söylenebilmektedir. Sınav kaygısının söz konusu iki değişkenle ilişkilerini alanyazında ilk kez ortaya koyan bir bulguya dayanarak içeriğinde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık uygulamaları barındıran

yapılandırılmış sınav kaygısı azaltma programlarının araştırmacılar tarafından oluşturulup bunların etkililiğinin sınanması önerilebilir. Bu sayede bu iki değişkenin sınav kaygısı üzerindeki gücünün daha etkili bir şekilde ortaya koyulması sağlanabilir.

5.2.2. Okul psikolojik danışmanları için öneriler.

Bu araştırmanın sonucunda sınav kaygısının cinsiyete göre farklılaştığı, kızların sınav kaygı düzeylerinin erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Bunun durumun ailelerin ve toplumun değer yargılarından kaynaklanabileceği düşünölmektedir. Bu nedenle okullarda öğrenci, veli ve hatta öğretmenlere toplumsal cinsiyet eşitliği farkındalığı kazandırmak için bilgilendirici seminer ve konferanslar düzenlenerek kişilere bu konuda daha eşitlikçi bir bakış açısı kazandırılabilir.

Ayrıca araştırma sonucunda sınav kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve beklenenin aksine 9. sınıf öğrencilerinde diğer sınıf düzeylerine nazaran daha fazla sınav kaygısı görüldüğü, sınıf düzeyi arttıka sınav kaygısının azaldığı bulunmuştur. Bu sonuçlar sınav kaygısının sadece üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin yoğun bir biçimde yaşadığı bir kaygı türü olmadığını göstermektedir. Bu sebeple okul psikolojik danışmanlarının sınav kaygısını okullarda azaltma amacıyla yapacakları önleyici rehberlik hizmetlerinin sadece son sınıf öğrencilerini değil bütün öğrencileri kapsayacak şekilde planlanmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.

Bu araştırmada, ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıka sınav kaygısının azaldığı bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, ergenlerle yürütölecek sınav kaygısı önleme çalışmalarında, öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık gibi bireye sağlıklı iç görü kazandırmaya yardımcı olan becerilerin geliştirilmesine yönelik unsurlardan faydalanılmasının bu çalışmaların etkililiğini güçlendireceği düşünölmektedir.

Öte yandan, ergenlik döneminde görölen ani duygu değişimlerine ve yapılan hatalara karşı ergenin kendisine anlayış göstermesi ve duygu farkındalığı geliştirmesinin aynı zamanda

ergenin kendini kabulünü de kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Okul psikolojik danışmanları tarafından okullarda yapılacak diğer koruyucu veya önleyici rehberlik çalışmalarında da öz-duyarlık ve bilinçli farkındalık içeren müdahale yöntemlerinin kullanılmasının, bu becerilerin ergenlere öğretilmesinin veya sahip olunan bu becerilerin geliştirilmesinin, onların karşılaştıkları birçok zorlukla baş edebilmelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Acer, Ç. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinde Bilinçli Farkındalık ve Duygu Düzenleme İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A. (2009). *Akılci Duygusal Davranışçı Terapi (ADDT) Odaklı Grupla Psikolojik Danışmanın Psikolojik İyi Olma ve Öz-Duyarlık Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akın, A. (2010). Self-compassion and loneliness. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (3), 702–718.
- Akın, A. (2012). *Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçme Araçları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akın, Ü., Akın, A., & Abacı, R. (2007). Öz- Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-10.
- Akkaya, Ç. (2011). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ve Öz-Duyarlık Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akpınar, M. (1999). *Grupla Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamasının Üniversite Giriş Sınavı Öncesi Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Akyol, Ü. (2011). *Ergenlerde İletişim Becerilerinin Yordayıcıları Olarak Öz-Duyarlık ve Mizah Tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Albayrak- Kaymak, D. (1985). *The Development of Turkish Form of the Spielberger Test Anxiety Inventory: A Study of Transliteration Equivalence and Reliability*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, A. B., Goldwasser, E. R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11 (4), 428-453.
doi:10.1080/15298868.2011.595082
- Alibekiroğlu, P. B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumu İle Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki Üzerine Öz Anlayışın Aracı Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Aroline, T. K., & Ansia, A. (2017). Test anxiety emotional intelligence among adolescents. *Indian Journal of Positive Psychology*, 8 (3), 328-332.
- Atak, M. (2004). *Genel Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Ailenin Sosyo-ekonomik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kayseri Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

Atalay, Z. (2018). *Mindfulness Şimdi ve Burada*. İstanbul: Psikonet Yayınları.

Atkinson, L. R. , Atkinson, C. R. , Smith, E. E. , Bem, J. D., & Hoeksema, N. S. (2002).

Psikolojiye Giriş. (2. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Aydın Sünbül, Z. (2016). *The Relationship Between Mindfulness and Resilience Among*

Adolescents: Mediating Role of Self Compassion and Difficulties In Emotion

Regulation. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal

Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayrık, A. (2018). *Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Sosyal Kaygı ve Mükemmeliyetçilikleri*

Arasındaki İlişkiler. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bacanlı, F., & Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar

Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*

Yönetimi, 45, 7-35.

Bakker, A. M. (2017). *Self-Compassion: An Adaptive Way to Reduce Recurrent Depression*

Symptoms Through Emotion Regulation. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

University of British Columbia, Vancouver.

Balcı, Y. (2018). *Altı Haftalık Modifiye Bilinçli Farkındalık Uygulaması Yapılan Bir*

Örnekleme Duygusal Zeka ve Psikolojik Dayanıklılığın Değerlendirilmesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,

İstanbul.

- Barış, Ş. (2018). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Olan ve Olmayan 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at risk males. *Personality and Individual Differences, 77*, 118-123. doi: 10.1016/j.paid.2014.12.036
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul Son Sınıf Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Durumluk Kaygı, Akademik Başarı ve Sınav Başarısı Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayrakdaroğlu, S. (2014). *Tekvandocuların Psikolojik Sağlık ve Öz-Anlayış Düzeylerinin Takım Sporcularıyla Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bayramoğlu, A. (2011). *Self Compassion In Relation to Psychopathology*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10* (2), 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504
- Beer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports, 69* (3), 2-6.

- Beidel, D. C. (1991). Social phobia and overanxious disorder in school-age children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30 (4), 545-552.
doi:10.1097/00004583-199107000-00003
- Bergen-Cico, D. K., & Cheon, S. (2014). The mediating effects of mindfulness and self-compassion on trait anxiety. *Mindfulness*, 5 (5), 505- 519. doi:10.1007/s12671-013-0205-y
- Bieling, P. J., Hawley, L. L., Bloch, R. T., Corcoran, K. M., Levitan, R. D., Young, L. T., ... Segal, Z. V. (2012). Treatment-specific changes in decentering following mindfulness-based cognitive therapy versus antidepressant medication or placebo for prevention of depressive relapse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80 (3), 365–372. doi:10.1037/a0027483
- Birenbaum, M., & Nasser, F. (1994). On the relationship between test anxiety and test performance. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 27 (1), 293-301.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring Self Compassion and Empathy in the Context of Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR). *Stress and Health*, 26, 359-371. doi:10.1002/smi.1305
- Bishop, R. S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, D. N., Carmody, J.,...Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 235- 241. <http://dx.doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014a). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The Journal of Positive Psychology*, 1-12. doi:10.1080/17439760.2014.936967
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014b). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23 (7), 1298-1309. doi:10.1007/s10826-013-9846-7
- Bluth, K., Roberson, P. E., Gaylord, S. A., Faurot, K. R., Grewen, K. M., Arzon, S., & Girdler, S. S. (2016). Does self-compassion protect adolescents from stress? *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1098-1109. doi:10.1007/s10826-015-0307-3
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8, 65-88.
- Boehme, K. L., Goetz, T., & Preckel, F. (2017). Is it good to value math? Investigating mother's impact on their children's test anxiety based on control-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 11-21.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları İle Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52 (3), 411-415. doi:10.1016/j.paid.2011.10.050
- Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Grup Rehberliğinin Akademik Risk Altındaki Öğrencilerin Akademik Alandaki Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve*

Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Boztepe, D. (2016). *Ebeveyn Beklentilerinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkisi: Lise Son Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Broderick, P.C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2 (1), 35-45.

Brooks, B. D., Alshafei, D., & Taylor, A. (2015). Development of the Test and Examination Anxiety Measure (TEAM). *Psi Chi Journal of Psychological Research*, 20 (1), 2-10.

Brown, C. H. (1938). Emotional reactions before examinations: II. Results of a questionnaire. *The Journal of Psychology*, 5, 11-26.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822-848. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Buchwald, P. (2010). Test anxiety and performance. *Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 14, 283 – 293.

Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum* (5. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Can, E. N. (2017). *Effects of Mindfulness-Based Skills Program On Psychological and Metacognitive Processes In Depressive Symptoms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cash, M., & Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? *Mindfulness*, *1* (3), 177-182.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*, 270-295. doi:10.1006/ceps.2001.1094
- Castilho, P., Carvalho, S. A., Marques, S., & Pinto-Gouveia, J. (2017). Self-compassion and emotional intelligence in adolescence: A multigroup mediational study of the impact of shame memories on depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies*, *26*, 759- 768. doi:10.1007/s10826-016-0613-4
- Chapell, M.S., Blanding, Z.B., Silverstein, M.E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A. ve McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 268-274.
- Cho, H., Ryu, S., Noh, J., & Lee, J. (2016). The Effectiveness of Daily Mindful Breathing Practices on Test Anxiety of Students. *PLoS ONE* *11*(10): e0164822. doi:10.1371/journal.pone.0164822
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of applied psychology*, *78* (1), 98-104.

- Çağlar, A. (2018). *Ebeveynini Kaybetmiş Ergenlerin Yas Düzeyleri İle Öz-Anlayış Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, H. G. (2007). *Sınav Kaygısı: Ümraniye İlçesi Farklı Tür Liselerde Okuyan Lise Son Sınıfı Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çankaya, Ö. (1997). *The Relationship Among Test Anxiety, Self-esteem and Academic Achievement in Eleventh Grade Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çatalsakal, S. (2016). *How Trait Mindfulness Is Related to Job Performance and Job Satisfaction: Self-Regulation As A Potential Mediator*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir Grup Genç Yetişkinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi İle Başa Çıkma Tutumları ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, S. (2017). *Ergenlerin Mizah Tarzları ve Öz-Anlayış Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deffenbacher, J. L., & Deitz, S. R. (1978). Effects of test anxiety on performance, worry, and emotionality in naturally occurring exams. *Psychology in the Schools, 15*, 446-450.

- Demir, M. (2017). *Effects of Mindfulness-Based Skills Program On Cognitive and Metacognitive Processes In High Social Anxiety*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli Farkındalık Temelli Hazırlanan Eğitim Programının Bireylerin Depresyon ve Stres Düzeyleri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde Temel Psikolojik İhtiyaçlar İrrasyonel İnanışları İle Mükemmeliyetçilik ve Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. E., & Sümer, A. S. (2010). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 115-127.
- Durbin, J., & Watson, G. S. (1951). Testing for orrelation in least squares regression. *II. Biometrika*, 38 (1-2), 159-179.
- Eisendrath, S. J., Delucchi, K., Bitner, R., Fenimore, P., Smit, M., & McLane, M. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for treatment-resistant depression: A pilot study. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 77 (5), 319–320. doi: 10.1159=000142525
- Eldoğan, D. (2017). *Sosyal Anksiyete Bozukluğu Belirti Düzeyi Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Çeşitli Psikolojik Değişkenler ve Bilişsel Yanlılıklar Açısından Karşılaştırılması: Bir Bilgece Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı Önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 628-644.
- Ergene, T. (2003). Effective Interventions on Test Anxiety Reduction: A Meta-Analysis. *School Psychology International, 24* (3), 313–328. doi: 10.1177/01430343030243004
- Ergene, T. (2011). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı, Çalışma Alışkanlıkları, Başarı Güdüsü ve Akademik Performans Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36* (160), 320-330.
- Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erkan, Z. (1994). *Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-Eleştirisinin Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkisinin Aracı Değişkenleri Olarak Farkındalık ve Öz-Duyarlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eum, K., & Rice, K. G. (2011). Test anxiety, perfectionism, goal orientation, and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 24*, 167 – 178.
- Farb, N. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). 'Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness'. *Emotion, 10* (2), 215. doi:10.1037/a0019263

- Ferrari, M., Yap, K., Scott, N., Einstein, D. A., & Ciarrochi, J. (2018). Self-compassion moderates the perfectionism and depression link in both adolescence and adulthood. *Plos ONE*, 13, 1-19. doi:10.1371/journal.pone.0192022
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd ed.)*. London: Sage.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası* (11. Basım). İstanbul: Metis Yayınları.
- Genç, M., Karlıdağ, R., Eğri, M., Güneş, G., Kurçer, A. M., Pehlivan, E.,... Ünal, S. (1999). Öğrenci Seçme Sınavına Girecek Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Turgut Özal Tıp Merkezi Dergisi*, 6 (1), 38-41.
- Gençdoğan, B. (2010). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Boyuneğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 153-164.
- Giedd, J. (2008). The teen brain: insights from neuroimaging. *Journal of Adolescent Health*, 42, 321–323. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.10.012
- Goonan, B. (2003). Overcoming test anxiety: giving students the ability to show what they know. ERIC Number ED48005 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480053.pdf>
- Gordon, E., & Sarason, S. (1955). The Relationship between “Test Anxiety” and “Other Anxieties”. *Journal of Personality*, 23 (3), 317-323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1955.tb01158.x>
- Göveç, T. N. (2014). *Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki Etkilerinin*

Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *J Psychosom Res.*, 57 (1):35–43. doi:10.1016/S0022-3999(03)00573-7

Güler, D. (2012). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançları ve Anne-Baba Tutumları ile Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.

Güleş, E. (2017). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne Babaların Yaşam Doyumlarının Öz-Anlayış ve Merhamet Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Hancock, D. R. (2001). Effect Of Test Anxiety and Evaluative Threat On Students' Achievement And Motivation. *Journal of Educational Research*, 94 (5), 287- 291.

Hanımoğlu, E. & İnanç Yazgan, B. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (1); 351-366.

- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11* (3), 255–262. doi:10.1093/clipsy/bph080
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 1152-1168.
- Hembree, R. (1998). Correlates, causes and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58* (1), 47-77. doi:10.3102/00346543058001047
- Heppner, W. L., & Kernis, M. H. (2007). 'Quiet ego' functioning: The complementary roles of mindfulness, authenticity, and secure high self- esteem. *Psychological Inquiry, 18* (4), 248-251. doi:10.1080/10478400701598330
- Hill, K. T., & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary-school years. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 31* (2), 1-76. <http://dx.doi.org/10.2307/1165770>
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences, 50* (2), 222- 227. doi: 10.1016/j.paid.2010.09.033
- Horney, K. (2003). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. İstanbul: Doruk Yayımcılık.
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and Depression in Children and Adolescents: Assessment, Intervention, and Prevention*. New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-3110-7

- Ingersoll-Dayton, B., & Krause, N. (2005). Self-forgiveness: A component of mental health in later life. *Research on Aging, 27* (3), 267-289. doi:10.1177/0164027504274122
- İme, Y. (2018). *Ergenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları İle Öz-Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşlek, M. (2006). *Çözüm Odaklı Yaklaşımlara Göre Düzenlenmiş Sınav Kaygısıyla Başa Çıkma Eğitim Programının Üniversiteye Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. (2007). A Randomized Controlled Trial of Mindfulness Meditation versus Relaxation Training: Effects on Distress, Positive States of Mind, Rumination, and Distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*, 11-21. doi: 10.1207/s15324796abm3301_2
- Javedani, M., Aerabsheybani, H., Ramezani, N., & Aerabsheybani, K. (2017). The Effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) in increasing infertile couples' resilience and reducing anxiety, stress and depression. *NeuroQuantology, 15* (3). doi:10.14704/nq.2017.15.3.1088
- Johnson, E. A., & Nozick, K. J. (2011). Personality, Adjustment, and Identity Style Influences on Stability in Identity and Self-Concept During the Transition to University. *Identity, 11* (1), 25-46.

- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı ve Sosyo-demografik Değişkenler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kalafatoğlu, Y. (2017). *Examining Contextual and Individual Antecedents of Mindfulness and Its Relation With Ethical Behaviour*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantaş, Ö. (2013). *Impact of Relational and Individuational Self-Orientations On The Well-Being of Academicians: The Roles of Ego- or Eco- System Motivations, Self-Transcendence, Self-Compassion and Burnout*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısının Bazı Psiko-sosyal Değişkenlerle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 35-44.
- Karacaoğlu, B. (2015). *Bilgece Farkındalık, Duygu Düzenleme Becerisi ve İş Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu Komutanlığı Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, A. (1997). *Grup Rehberliğinin Anne- Babaların Çocuklarına Yönelik Davranışları ve Çocuklarının Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Keçeli, Ş. S. (2017). *Effects of Mindfulness-Based Skills Program On Psychological and Metacognitive Processes In Generalized Anxiety Symptoms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kennedy, D. V., & Doepke, K. J. (1999). Multicomponent treatment of a test anxious college students. *Education & Treatment of Children, 22* (2), 203-218.
- Kenny, M. A., & Williams, J. M. G. (2007). Treatment-resistant depressed patients show a good response to mindfulness-based cognitive therapy. *Behaviour Research and Therapy, 45* (3), 617–625. doi: 10.1016/j.brat.2006.04.008
- Keogh, E., Bond, F. W., French, C. C., Richards, A., & Davis, R. E. (2004). Test-anxiety, susceptibility to distraction and examination performance. *Journal of Anxiety, Stress and Coping, 17*, 241-252. doi:10. 1080/10615300410001703472
- Kıcalı, Ü. Ö. (2015). *Öz-Şefkat ve Tekrarlayıcı Düşünmenin Olumsuz Duygulanım ve Depresyon İle İlişkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıççı, Y. (2006). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kınay, F. (2013). *Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanterinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kiken, L. G., & Shook, N. J. (2012). Mindfulness and emotional distress: The role of negatively biased cognition. *Personality and Individual Differences, 52* (3), 329-333.
doi:10.1016/j.paid.2011.10.031
- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., & Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology, 24*, 49-54.
- Kocaoğlu, M. (2017). *Effects of Mindfulness-Based Skills Program Psychological and Metacognitive Processes In Obsessive Compulsive Symptoms*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences, 56*, 165-169.
doi:10.1016/j.paid.2013.09.002
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koruklu, N. Ö. , Öner, H., & Oktaylar, H. C. (2006). “Sınav Kaygısı ile Başa Çıkma Programının” Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 05-11.
- Köknel, Ö. (1993). *Zorlanan İnsan* (3. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2001). *Kimliğini Arayan Gençliğimiz* (1. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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*, 404-416. doi:10.1177/0734282913520595
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor Structure of the Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) Scores Across Gender Among Students in Elementary and Secondary School Settings. *Journal of Psychoeducational Assessment, 26* (3), 231–246. doi:10.1177/0734282907303773
- Lawlor, M. S. (2018). *Mindfulness and Self- Compassion: Exploring Stability and Relations to Cognitive, Social and Emotional Indicators Across One School Year In A Group of Early Adolescents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of British Columbia, Vancouver.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the Mindful Attention Awareness Scale adapted for children. *Mindfulness, 5*, 730–741. doi:10.1007/s12671-013-0228-4
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and Emotional Components of Anxiety: A Distinction and Some Initial Data. *Psychological Reports, 20* (3), 975-978. doi:10.2466/pr0.1967.20.3.975

- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta- analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32* (6), 545-552. doi:10.1016/j.cpr.2012.06.003
- Mandler, G., & Sarason, S. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 47*, 166-173.
- Manicavasagar, V., Perich, T., & Parker, G. (2012). Cognitive predictors of change in cognitive behav- iour therapy and mindfulness-based cognitive therapy for depression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 40* (2), 227–232. doi:10.1017=S1352465811000634
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C. J., & Heaven, P. C. L. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 74*, 116-121. doi:10.1016/j.paid.2014.09.013
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis: Sage University series on quantitative applications in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage
- McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21* (1), 89-101. doi:10.1080/01443410020019867
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry, 17* (3), 192-200.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Ortaöğretim Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı.

https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/form_standar/sinif_rehber_prog/O_R_Y_P_E_O.pdf adresinden 18.04.2019 tarihinde alınmıştır.

Moore, S. M. (2013). *What is the best predictor of emotional distress; mindfulness, self-compassion or other-compassion?* Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of East Anglia, Norwich.

Morris, L. W., Davis, M., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology, 73*, 541-55. doi:10.1037//0022-0663.73.4.541.

Morris, L. W., Spiegler, M. D., & Liebert R. M. (1974). Effects of a Therapeutic Modeling Film on Cognitive and Emotional Components of Anxiety. *Journal of Clinical Psychology, 30*, 219-223.

Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity, 2*, 85–102. doi:10.1080/15298860390129863

Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2*, 223–250.

Neff, K. D. (2004). Self-compassion and psychological well-being. *Constructivism in the Human Sciences, 9* (2), 27-37.

Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass, 5* (1), 1–12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330

- Neff, K. D. (2016). The Self-Compassion Scale is a valid and theoretically coherent measure of self-compassion. *Mindfulness*, 7 (1), 264-274. doi:10.1007/s12671-015-0479-3
- Neff, D. K., & Dahm, A. K. (2015). Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. (Editörler: M. Robinson, B. Meier & B. Ostafin) *Mindfulness and self-regulation* (pp.121-137). New York: Springer.
- Neff, K. D., Hseih, Y., & Dejithirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4, 263–287.
- Neff, K. D., & McGeehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9, 225–240. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39 (3), 267-285. doi:10.1177/0022022108314544
- Neff, K. D., & Pommier, E. (2013). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12, 160–176.
- Neff, K. D., Rude, S. S., & Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41, 908–916.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77 (1), 23-50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

- Onuk, T. (2017). *Ergenlerde Kişilik Özelliklerinin Sınav Kaygısı ve Okula Bağlanma Stilleri Üzerinde Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Owens, I. N. A. (1996). Self Esteem And Anxiety in Secondary School Achievement . *Journal of Social Behavior-Personality*, 11 (3), 521-521.
- Ögel, K. (2012). *Bilişsel Davranışçı Psikoterapilerde Üçüncü Dalga: Farkındalık (Ayrımsama) ve Kabullenme Temelli Terapiler*. Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Öksüz, S. (2018). *Use of Mindfulness In Social Work Practice: A Study of Mindfulness Among University Students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Önal, D. (2018). *Farkındalık Algısının Etkin Liderlik Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri Elkitabı*. İstanbul: Yöret Vakfı Yayını.
- Öner, N. (2008). *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler Bir Başvuru Kaynağı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz-Duyarlık İle Öz-Bilinç, Depresyon, Anksiyete ve Stres Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeliyle İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav Kaygısı İle Başa Çıkma Programının Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Özdoğan, H. (2018). *Yetişkinlerin Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin İyimserlik ve Yaşam Doyumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özer, K. (2005). *Kaygı, Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme* (2. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z., & Akbağ, M. (2013). Self-compassion as a protective factor for depression, anxiety and stress: a research on Turkish Sample. *The Online Journal of Counseling and Education*, 2, 36-43.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (159), 226-237.
- Pan, Y. & Jackson, R. T. (2008). Ethnic difference in the relationship between acute inflammation and and serum ferritin in US adult males. *Epidemiology and Infection*, 136, 421-431.
- Pauley, G., & McPherson, S. (2010). The experience and meaning of compassion and self-compassion for individuals with depression or anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 83 (2), 129-143. doi: 10.1348/147608309X471000

- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme Stilleri İle Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement and Self-esteem in Arab Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 1-10.
- Pepping, C., O'Donovan, A., & Davis, P. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *Journal of Positive Psychology*, 8 (5), 376-386.
- Piet, J., Würtzen, H., & Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80 (6), 1007–1020. doi:10.1037/a0028329
- Polat, O. (2008). Türkiye’de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (2), 149-157.
- Polatçı, M. (1999). *Bilişsel Tekniklerle Uygulanan Grup Rehberliğinin Yüksek Sınav Kaygısına Etkisine Yönelik Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Raes, F. (2010). Rumination and worry as mediators of the relationship between self-compassion and depression and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 48, 757–761.
- Raque-Bogdan, T., Ericson, S. K., Jackson, J., Martin, H. M., & Bryan, N. A. (2011). Attachment and mental and physical health: Self-compassion and mattering as mediators. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 272–278.

- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E., & McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28 (4), 433- 454.
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress & Coping*, 24 (2), 227-233.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy*, 40, 142-154. doi:10.1016/j.beth.2008.04.001
- Rothman, D. K. (2004). New Approach to Test Anxiety. *Journal of College Student Psychotherapy*, 18 (4), 45-6-. doi: 10.1300/J035v18n04_05
- Sakızlıoğlu, B., E. (2003). *Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Yaşadıkları Sınav Kaygısı İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Sapp, M., Durand, H., & Farrell, W. (1995). The effects of mathematics, reading and writing tests in producing worry and emotionality test anxiety with economically and educationally disadvantaged college students. *College Student Journal*, 29 (1), 122-125.

- Sarason, I. G. (1959). Relationships of measures of anxiety and experimental instructions to word association test performance. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 37-42.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (4), 929-938. doi:10.1037/0022-3514.46.4.929
- Sarason, S. B., & Gordon, E. M. (1953). The test anxiety questionnaire: Scoring norm. *Journal of Abnormal Psychology*, 48 (3), 447-8. doi: 10.1037/h0055887
- Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Olma Düzeylerinin Kişilik Özellikleri ve Öz-Anlayış Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıcaoğlu, H. (2015). *Bilinçli Öz-Anlayış Programının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance: A meta analysis of findings. *Anxiety Research*, 4, 27-41.
- Serim, S. (2016). *Sınav Kaygısı İle Geleceğe Yönelik Umut Beklentisi Arasındaki İlişki: 17-18 Yaş Arası İstanbul Lise Son Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schoonmaker, N. A. (1969). *Anxiety and the Executive*. New York: American Management Association, Inc.

- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching Self-Care to Caregivers: Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on the Mental Health of Therapists in Training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*, 105-115. doi: 10.1037/1931-3918.1.2.105
- Sinclair, H., & Feigenbaum, J. (2012). Trait Emotional Intelligence and Borderline Personality Disorder. *Personality and Individual Differences, 52* (6), 674-679. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.022>
- Sirois, F. M., Kitner, R., & Hirsch, J. K. (2015). Self-compassion, affect, and health-promoting behaviors. *Health Psychology, 34*, 661–669. doi: 10.1037/hea0000158
- Skoda, A. M. (2011). *The Relation Between Self-Compassion, Depression and Forgiveness of Others*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. University of Dayton, Dayton, Ohio.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety, Current Trends in Theory and Research*. https://books.google.com.tr/books?id=sexGBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false adresinden 04.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination Stress and Test Anxiety. (Editörler: C. D. Spielberger, & I. G. Sarason) *Stress and Anxiety* (Vol. 5, pp. 167-191). New York, NY: Hemisphere/Wiley.
- Spielberger, C. D., & Reheiser, C. E. (2009). Assessment of Emotions: Anxiety, Anger, Depression and Curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1* (3), 271-302.

- Spielberger, C. D., & Weitz, H. (1964). Improving the academic performance of anxious college freshmen: A group-counseling approach to the prevention of underachievement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 78 (13), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1037/h0093867>
- Strauss, C., Cavanagh, K., Oliver, A., & Pettman, D. (2014). Mindfulness-based interventions for people diagnosed with a current episode of an anxiety or depressive disorder: A meta-analysis of randomised controlled trials. *PLoS ONE*, 9 (4), e96110. doi: 10.1371/journal.pone.0096110.
- Sümer, A. S. (2008). *Farklı Öz-Anlayış Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon Anksiyete ve Stresin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık İle Yaşam Doyumu ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, D. (2014). *Öğretmelerin Öz Duyarlıklarının Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir İli Bornova İlçesi Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15 (6), 107-113.

Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 Yaş Grubu Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Düzeyi İle Problemler İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Boston: Pearson.

Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M., & Paglia-Boak, A. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35, 887-898.
doi:10.1016/j.chiabu.2011.07.003

Taşdemir, E. (2018). *Psikologlarda Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Dayanıklılık İle Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tel, F. D. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyum Düzeyi ve Öz Duyarlık Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Temel, M. (2015). *The Relationship Between Perceived Maternal Parenting and Psychological Distress During Adolescence: Moderator Role of Self-Compassion*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Teper, R., Segal, Z., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22 (6), 449-454.

- Toksoy, P. (2018). *Ergenlerde Kendine Zarar verme Davranışının Yordayıcıları Olarak Öz Duyarlık ve Stresle Başa Çıkma Tarzları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Turan Başoğlu, S. (2007). *Sınav Kaygısı İle Özgüven Arasındaki İlişkinin Erinlik Döneminde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, S. M., & Beidel, D.C. (1988). Some further comments on the measurement of social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 26, 411- 413.
- Türk, M. (2018). *Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin Duyusal Yeme, Kontrolsüz Yeme ve Duyularını Yönetme Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ural, B. (2018). *Sanat Yapıtlarına Dayalı Etkinlik Eğitim Paketi İle İşitme Engelli Öğrencilerde Öz Duyarlık Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşaklı, H. (2000). *Grup Rehberliğinin Sınav Kaygısına Etkisi Üzerine Öğrenci Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Uyanık, S. (2007). *Üstün Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık ve Kendine Saygı Düzeyinin Sınav Kaygısı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Uygur, S. S. (2017). *Ergenlerin Bilinçli Farkındalığının Yordanmasında Başa Çıkma Stilleri, Empati ve Duygusal Düzenlemenin Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Stresle Başa Çıkma Tarzının Depresyon, Kaygı ve Stres Belirtileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety Disorders, 25*, 123-130.
doi:10.1016/j.janxdis.2010.08.011
- Vollestad, J., Svertsen, B., & Nielsen, G. H. (2011). Mindfulness based stress reduction for patients with anxiety disorders: evolution in a randomized controlled trial. *Behavior Research and Therapy, 49*, 281-288.
- Williams, M., & Penman, D. (2014). *Farkındalık*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2007). *İyi Hissetme Sanatı*. İstanbul: Diyojen Yayıncılık.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin, 76* (2), 92-104. doi:10.1037/h0031332
- Wittchen, H. U., & Essau, C. A. (1993). Comorbidity and mixed anxiety-depressive disorders: Is there epidemiologic evidence? *The Journal of Clinical Psychiatry, 54*, 9-15.

- Woo Kyeong, L. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burnout and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences, 54* (8), 899-902.
doi:10.1016/j.paid.2013.01.001
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology, 42*, 345-349.
- Yağcı, M. V. (2010). *ÖSS Sınavına Giren Öğrencilerin Sınav Kaygısı ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2012). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity, 12*, 146–159.
- Yatar Yıldız, H. (2007). *Sınav Kaygısı Ana-baba Tutumları ve Mükemmeliyetçilik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yolcu, M. A. (2014). *Aile Sosyo-ekonomik Durumu ve Ana-baba Tutumlarının Sınav Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkilerinin İncelenmesi: Konya Örneğinde Üniversite Sınavına Dershaneye Giderek Hazırlanan Öğrencilere Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, İ. (2004). Depresyonun Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27*, 241-250.

- Yıldırım, İ. (2007). Depression, Test Anxiety and Social Support Among Turkish Students Preparing For The University Entrance Examination. *Eurasian Journal of Educational Research, 29*, 171-184.
- Yıldırım, İ., Gençtanırım, D., Yalçın, İ., & Baydan, Y. (2003). Academic Achievement, Perfectionism and Social Support as Predictors of Test Anxiety. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34*, 287-296.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere Yönelik Öz-Şefkat Geliştirme Programının Öz-Şefkat, Kendine Şefkat Vermekten Korkma ve Öznel İyi Oluş Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldız Akyol, E. (2015). *Burnout As A Predictor of Senior Students' Mindfulness*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız Akyol, E. (2016). *Akademisyenlerde Mutluluğun Yordayıcıları Olarak Farkındalık ve Stresle Başa Çıkma Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, H. K. (2015). *Adölesanların Yeme Tutumları, Sınav Kaygısı ve Depresyon Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Zeidner, M. (1990). Does Test Anxiety Bias Scholastic Aptitude Test Performance by Gender and Social Group? *Journal of Personality Assessment, 55*, 145-160.
http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa5501&2_14

Zeidner, M., & Safir, M. P. (1989). Sex, Ethnic and Social Differences in Test Anxiety Among Israeli Adolescents. *Journal of Genetic Psychology, 150* (2), 175-185.

Zeller, M., Yuval, K., Nitzan-Assayag, Y., & Bernstein, A. (2014). Self-compassion in recovery following potentially traumatic stress: Longitudinal study of at-risk youth. *Journal of Abnormal Child Psychiatry, 43* (4), 645–653. doi:10.1007/s10802-014-9937-y





EKLER

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

Doldurduğunuz Yaş:

Cinsiyet : K (...) E (...)

Sınıf düzeyiniz : 9 (...) 10 (...) 11 (...) 12 (...)



Ek 2: SKE Örnek Maddeler

<p>Açıklama: Bu bölümde sizden istenilen ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Sık sık ve (4) Hemen her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye samimiyetle TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.</p>		HEMEN HİÇBİR ZAMAN	BAZEN	SIK SIK	HEMEN HER ZAMAN
1	Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissederim.	1	2	3	4
4	Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
7	Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissederim.	1	2	3	4
16	Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim (kurarım)	1	2	3	4
19	Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye (kurmamaya) çalışırım, fakat yapamam.	1	2	3	4
20	Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.	1	2	3	4

Ek 3: ÖDÖ Örnek Maddeler

<p>Açıklama: Bu bölümde sizden istenilen ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye samimiyetle TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.</p>		HIÇBİR ZAMAN	NADİREN	SIK SIK	GENELLİKLE	HER ZAMAN
1	Bir yetersizlik hissettiğimde, kendime bu yetersizlik duygusunun insanların birçoğu tarafından paylaşıldığını hatırlatmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8	Başarısızlıklarımı insanlık halinin bir parçası olarak görmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
13	Acı veren olaylar yaşadığımda kendime kibar davranırım.	1	2	3	4	5
18	Acı veren bir şeyler yaşadığımda bu duruma dengeli bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
21	Duygusal anlamda acı çektiğim durumlarda kendime sevgiyle yaklaşırım.	1	2	3	4	5
26	Kişiliğimin beğenmediğim yönlerine karşı sabırlı ve hoşgörülü değilimdir.	1	2	3	4	5

Ek 4: BİFÖ-E Örnek Maddeler

<p>Açıklama: Bu bölümde sizden istenilen ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirmeniz ve sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koymanızdır. Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hemen her zaman, (2) Çoğu Zaman, (3) Bazen, (4) Nadiren, (5) Oldukça Seyrek ve (6) Hemen Hiçbir Zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye samimiyetle TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.</p>		HEMEN HER ZAMAN	ÇOĞU ZAMAN	BAZEN	NADİREN	OLDUKÇA SEYREK	HEMEN HİÇBİR ZAMAN
1	Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.	1	2	3	4	5	6
2	Eşyaları özensizlikten, dikkat etmemekten veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.	1	2	3	4	5	6
7	Yaptığım şeyi farkında olmadan otomatikçe bağlamış gibi yapıyorum.	1	2	3	4	5	6
10	İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5	6
15	Ne yediğimin farkında olmadan atıştırıyorum.	1	2	3	4	5	6

Ek 5: SKE Kullanım Onayı İzin Belgesi

Sınav Kaygısı Envanteri Kullanım İzni İsteği

Gelen Kutusu x



zeynep dinc

7 Ara 2016 Çar 11:47



İyi günler,Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans öğrencisi olarak okumaktayım. Öz- du...



Yöret Vakfı <yoret@yoret.org.tr>

13 Ara 2016 Sal 15:04



Alıcı: ben



14.12.2016

Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans öğrencisi Zeynep Dinç'in "Öz- duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısının bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amacıyla tezinde", "süreksiz durumluk / sürekli kaygı envanteri" ni kullanmasına izin veriyorum.

Necla Öner

Ek 6: ÖDÖ Kullanım Onayı İzin Belgesi

3 Aralık 2016 16:27 tarihinde zeynep dinc <zynp.dnc@gmail.com> yazdı:

Sayın Ahmet AKIN,

Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans öğrencisi olarak okumaktayım. Öz- duyarlığın ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısının bir yordayıcısı olup olmadığını araştırmak amacıyla tezimde sizin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yaptığınız "Öz-Duyarlık Ölçeği"ni kullanmayı planlıyorum. Bunun için gerekli olan izni vererseniz sevinirim.

...



Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>

Alıcı: ben ▾

21 Ara 2016 20:55



Ölçek ektedir iyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Ahmet Akın

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Fakültesi

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

3 Ara 2016 15:27 tarihinde "zeynep dinc" <zynp.dnc@gmail.com> yazdı:

...



Ek 7: BİFÖ Kullanım Onayı İzin Belgesi

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Kullanım İzni İsteği

Gelen Kutusu x



zeynep dinc

Sayın Zümra ÖZYEŞİL, Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans öğrencisi olarak okuma...

3 Ara 2016 Cmt 16:47



zümra özyeşil <zozyesil@gmail.com>

Alıcı: ben

5 Ara 2016 Pzt 14:21



Zeynep merhaba,

Ekli dosyada ölçek ve bilgilerini gönderiyorum. İyi çalışmalar, sevgiler.

3 Aralık 2016 16:47 tarihinde zeynep dinc <zynp.dnc@gmail.com> yazdı:

2 Ek



Ek 8: BİFÖ-E Kullanım Onayı İzin Belgesi

Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu Kullanım İzni İsteği



🔍 Gelen Kutusu x



zeynep dinc

Sayın Sebahat Sevgi UYGUR, Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans öğrencisi olarak ...

3 Ara 2018 Pzt 15:49



Sevgi Uygur <sevgiuygur92.su@gmail.com>

3 Ara 2018 Pzt 23:55



Alıcı: ben ▾

Merhabalar, ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ayrıca kendimde bu konu üzerinde araştırmalar yürüttüğüm için çalışmanızın sonuçlarından beni de haberdar ederseniz çok sevinirim. Çalışmanızda başarılar. Sevgilerle...

zeynep dinc <zyp.dnc@gmail.com>, 3 Ara 2018 Pzt, 15:49 tarihinde şunu yazdı:



—

Res. Asst. Sevgi UYGUR
Dokuz Eylül University
Buca Faculty of Education
The Department of Psychological Counseling and Guidance
35160 İzmir/TURKEY
Phone: +90 232 301 22 58



Ek 9: Araştırma İzni

T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: 20585590-302.14/772
Konu: Anket Uygulama İzni

20/03/2017

Sayın Zeynep DİNÇ
Çırpan Mah.Stadyum Cad.Tuğcular Apt.
No:30/11 Osmangazi BURSA

"Ergenlerde Öz- Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi" konulu çalışmasına ilişkin Bursa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 08.03.2017 tarih ve 3072167 sayılı yazı ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve söz konusu çalışmanız tamamlanınca sonucunun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmesi hususunda gereğini rica ederim.

imza

Prof. Dr. Şeref KARA
Müdür

Ek :
Yazı Örneği ve Eki (2 Sayfa)

Bu Belge, 5070 sayılı Kanun hükümlerine uygun olarak elektronik imza ile imzalanmıştır.

U.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Görükle Kampusu 16059 Nilüfer/BURSA Bilgi için: Ali ALKIŞ
Tel : 0224 2940975 Faks: 0224 2940975 Memur
e-posta : egtbil@uludag.edu.tr Elektronik Ağ: www.uludag.edu.tr Tel : 0224 2942883

Bu belge UDOS ile hazırlanmıştır. Teyit için: <https://udos.uludag.edu.tr/teyit/?guTben0Lxk6GNIUQT3yEWg>





T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.3072167
Konu : Zeynep DİNÇ'in Araştırma İzni

08.03.2017

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

- İlgi a) M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi
b) 27/02/2017 tarihli ve 8523 sayılı yazımız

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik ve Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Zeynep DİNÇ'in "Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi ilçesindeki Şehit Komando Er Samet Saraç Anadolu Lisesi'nde uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ekrem KOZ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK:
Makam Onayı (1 Sayfa)

Recep ÇELİK
VHKİ
Güvenli Elektronik İmza
Aynı İle Aynıdır.
08 Mar 2017

Adres: Yeni Hükümet Konagi, A Blok

06050 Osmangazi BURSA

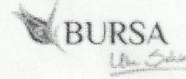
Telefon No: 0224 445 36 00 faks: 0224 445 35 10

E-posta: meclis@meb.gov.tr Etkinlik Adresi: http://burca.meb.gov.tr

Bilgi için : Ekrem KOZ - Leyla DİKİCİ

Müdür Yardımcısı - ARGE VHKİ

Tel: 0224 445 36 25 - 0224 215 25 39



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.3055078

08.03.2017

Konu : Zeynep DİNÇ'in Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik ve Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Zeynep DİNÇ'in "Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi" konulu araştırma isteği Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik'in 27/02/2017 tarihli ve 8523 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik Psikolojik ve Danışmanlık yüksek lisans öğrencisi Zeynep DİNÇ'in "Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi" konulu araştırmasını ilimiz Osmangazi ilçesindeki Şehit Komando Er Samet Saraç Anadolu Lisesi'nde uygulama yapma isteği okul müdürlüğünden araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

<...>

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Yeni Hükümet Konakı A Blok
16050/Osmangazi/BURSA

Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax : (0 224) 445 18 10

E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

Bilgi İçin : Ekrem KOZ Leyla DİKİCİ

Müdür Yardımcısı ARGE VHKİ

Tel: (0224) 445 1625 (0224) 215 25 39

Ek 10: Öz Geçmiş**Öz Geçmiş****Doğum Yeri ve Yılı** : Rize - 1988

Öğr. Gördüğü Kurumlar	Başlama Yılı	Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lise	2001	2004	Rize Lisesi
Lisans	2004	2008	İnönü Üniversitesi
Yüksek Lisans	2011	2019	Bursa Uludağ Üniversitesi

Bildiği Yabancı Diller ve**Düzeyi** : İngilizce - İyi

Çalıştığı Kurumlar.	Başlama ve Ayrılma Tarihleri	Kurum Adı
1.	2008 - 2011	Fatih İlköğretim Okulu
2.	2011 -	Ş. K. Er Samet Saraç Anadolu Lisesi

Üye Olduğu Bilimsel ve**Mesleki Topluluklar** : Türk PDR Derneği**Yurt İçi ve Yurt Dışında**

Katıldığı Projeler : Power of You(th) – (2015)
 Aware of Yourself Shape Your Future – (2015)
 Youth In A Changing Europe – (2015)
 Bal Arıları Mühendis Oluyor – (2017)

Aldığı Ödüller : MEB Başarı Belgesi – (2013)**Katıldığı Yurt İçi ve Yurt**

Dışı Bilimsel Toplantılar : 2007 – IV. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi
 2008 – V. Ulusal PDR Öğrencileri Kongresi

Diğer Profesyonel Etkinlikler :

1. 2014 – Aile Danışmanlığı Eğitimi Programı – Çukurova Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi

29.05.2019

Zeynep DİNÇ



Ek 11: Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Zeynep DİNÇ
Tez Adı	Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin sadece içindikiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih:

İmza:

Ek 11: Tez Çoğaltma ve Elektronik Yayımlama İzin Formu

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

Yazar Adı Soyadı	Zeynep DİNÇ
Tez Adı	Ergenlerde Öz-Duyarlık ve Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı Üzerindeki Yordayıcı Rolünün İncelenmesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Tez Danışman(lar)ı	Doç. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN
Çoğaltma (Fotokopi Çekim) İzni	<input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum

Hazırlamış olduğum tezimin yukarıda belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Bursa Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 04.07.2019

İmza:



RİT-FR-KDD-12/00