



T.C.

**SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
GÜLHANE SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE BİLİNÇLİ
FARKINDALIĞIN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE
ÖZYETERLİLİK ÜZERİNE ETKİSİ**

Tuğba DENİZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şubat / 2024



T.C.

**SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
GÜLHANE SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**HEMŞİRELİK ÖĞRENCİLERİNDE BİLİNĐLİ
FARKINDALIĞIN BİLİŞSEL ESNEKLİK VE ÖZYETERLİLİK
ÜZERİNE ETKİSİ**

Tuğba DENİZ

Tez DanıŐmanı

DoÇ. Dr. Emine ÖKSÜZ

**Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı
Psikiyatri Hemşireliği Yüksek Lisans Programı**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şubat / 2024

BEYAN

Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Mevcut tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu,
- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Mevcut tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Tuğba DENİZ

12 Şubat 2024

ÖZET

Amaç: Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

Gereç ve yöntem: Tanımlayıcı tipteki bu araştırma Ankara'daki bir üniversitenin hemşirelik fakültesinde öğrenim gören 408 hemşirelik öğrencisi ile Nisan - Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Tanıtıcı Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Genel Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamındaki tanımlayıcı bulgular; yüzde, frekans, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri ile gösterilmiştir. İki bağımsız grup arasındaki farkı ölçmek için Mann-Whitney U testi, üç ve daha fazla grubu karşılaştırmak için ise Bonferroni düzeltilmiş Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi, değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için ise Spearman Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeği puan ortalamaları $56,26 \pm 12,50$, bilişsel esneklik ölçeği puan ortalamaları $50,48 \pm 6,99$ ve genel özyeterlilik ölçeği puan ortalamaları $57,65 \pm 10,22$ olarak bulunmuştur. Öğrencilerin cinsiyete göre bilinçli farkındalık ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bilinçli farkındalık düzeyinin diğer değişkenlere etkisine yönelik uygulanan regresyon modeline göre, bilinçli farkındalık düzeyleri ile bilişsel esneklik puanı ($\beta = 0,226$, $p < 0,001$), özyeterlilik alt boyutu "başlama" puanı ($\beta = 0,412$, $p < 0,001$) ve özyeterlilik alt boyutu "sürdürme çabası-ısrar" puanı ($\beta = 0,136$, $p = 0,006$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$).

Sonuç: Araştırma sonuçlarına göre kadın öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi daha yüksektir. Ayrıca öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri bilişsel esnekliklerini ve "başlama" ve "sürdürme çabası-ısrar" boyutunda özyeterliliklerini etkilemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda hemşirelik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerini artıracak danışmanlık ve eğitim programlarının müfredata eklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik Öğrencileri, Bilinçli Farkındalık, Bilişsel Esneklik, Özyeterlilik

ABSTRACT

Aim: This study was conducted to determine the impact of mindfulness on cognitive flexibility and self-efficacy in nursing students.

Materials and methods: This descriptive type research was conducted with 408 nursing students enrolled in the nursing faculty of a university in Ankara between April and May 2023. The data collection instruments were used to the Introductory Information Form, the Mindful Awareness Scale, the Cognitive Flexibility Scale, and the General Self-Efficacy Scale. Descriptive findings of the study were presented using percentages, frequencies, minimum, maximum, mean, and standard deviation values. The Mann-Whitney U test was used to measure differences between two independent groups, the Bonferroni-corrected Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis H test were used to compare three or more groups, and Spearman correlation coefficient was used to examine relationships between variables.

Results: In the scope of the research, the mean scores for Mindful Awareness Scale among nursing students were found to be 56.26 ± 12.50 , for Cognitive Flexibility Scale they were 50.48 ± 6.99 , and for General Self-Efficacy Scale they were 57.65 ± 10.22 . There was a statistically significant difference in Mindful Awareness Scale scores among students based on gender ($p < 0.05$). According to the regression model applied to examine the effect of mindfulness levels on other variables, statistically significant relationships were found between mindfulness levels and cognitive flexibility score ($\beta = 0.226$, $p < 0.001$), self-efficacy subscale "initiation" score ($\beta = 0.412$, $p < 0.001$), and self-efficacy subscale "perseverance-effort" score ($\beta = 0.136$, $p = 0.006$) ($p < 0.05$).

Conclusion: According to the research results, female students have higher levels of mindfulness. Additionally, students' levels of mindfulness affect their cognitive flexibility and their self-efficacy in the "initiation" and "perseverance-effort" dimensions. Based on these findings, it is suggested to incorporate counseling and educational programs aimed at increasing mindfulness levels of nursing students into the curriculum.

Keywords: Nursing Students, Mindfulness, Cognitive Flexibility, Self-efficacy

TEŞEKKÜR

Lisans ve yüksek lisans dönemlerim boyunca beni ve yolumu bilgi ışığı ile aydınlatan, girdiğim bu yolda bana yolumu göstererek hoşgörü ve motivasyon ile yoluma devam etmemi sağlayan her türlü katkısından dolayı değerli danışmanım ve hocam Doç. Dr. Emine ÖKSÜZ'e,

Yine lisans ve yüksek lisans dönemlerimde, yaşamıma uyarladığım rehberliği, edindiğim bilgi ve tecrübeleri ile değerli hocam Doç. Dr. Çiğdem YÜKSEL'e, farklı bakış açıları edinmemi sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Gamze SARIKOÇ ve Dr. Öğr. Üyesi Belgin VAROL'a

Destekleri için sevgili aileme,

Çalışmama gönüllü olarak katılmayı seçen gayretli, donanımlı ve azimli Gülhane Hemşirelik Fakültesi öğrencilerine ve motivasyonumu sağlayarak destek veren herkese

Teşekkürlerimi sunarım.

Tuğba DENİZ

Ankara, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ VE AMAÇ	1
1.1.PROBLEMİN TANIMI VE ÖNEMİ	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.3.ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ	2
2. GENEL BİLGİLER	3
2.1.BİLİNÇLİ FARKINDALIK.....	3
2.1.1.Bilinçli Farkındalık Kavramı	3
2.1.2.Bilinçli Farkındalıktaki Genel Tutumlar	8
2.1.3.Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	12
2.1.4.Hemşirelik Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık.....	12
2.1.5.Bilinçli Farkındalık ile İlgili Yapılmış Çalışmalar.....	13
2.2. BİLİŞSEL ESNEKLİK	17
2.2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı	17
2.2.2. Bilişsel Esnekliğin Önemi	17
2.2.3 Hemşirelik Öğrencileri ve Bilişsel Esneklik	19
2.2.4. Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılmış Çalışmalar	20
2.3 ÖZYETERLİLİK	21
2.3.1. Özyeterlilik Kavramı	21
2.3.2. Özyeterlilik Alt Boyutları.....	24
2.3.2.1. Başlama Alt Boyutu	24
2.3.2.2.Sürdürme Çabası / Israr Alt Boyutu	25
2.3.2.3.Yılmama Alt Boyutu	25

2.3.3. Özyeterlilik Kaynakları	25
2.3.4. Özyeterlilik İle İlgili Yapılmış Çalışmalar	27
3. GEREÇ VE YÖNTEMLER.....	29
3.1.ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ŞEKLİ.....	29
3.2.ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE ZAMANI	29
3.3. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	29
3.4.ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ.....	30
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	30
3.6. VERİLERİN TOPLANMASI	32
3.7. VERİLERİN ANALİZİ.....	32
4. BULGULAR	33
5.TARTIŞMA	39
5.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI	39
5.2. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN BİLİŞSEL ESNEKLİĞE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	41
5.3.BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ÖZYETERLİLİĞE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI	43
6.SONUÇLAR	45
7.ÖNERİLER	47
8.KAYNAKLAR	49
9.EKLER.....	61
EK-1 Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	61
EK-2 Tanıtıcı Bilgi Formu	62
EK-3 Bilinçli Farkındalık Ölçeği	63
EK-4 Bilişsel Esneklik Ölçeği.....	64
EK-5 Genel Özyeterlilik Ölçeği	65
EK-6 Gülhane Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararı.....	66
EK-7 Gülhane Hemşirelik Fakültesi Bilimsel Araştırma Projesi İzin Talebi	67
10. ÖZ GEÇMİŞ.....	68

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı	34
Tablo 2. Ölçeklerin Tanımlayıcı Bulguları	35
Tablo3. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması	36
Tablo 4. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki.....	37
Tablo 5. Regresyon Modeli.....	38

KISALTMALAR

BFÖ	: Bilinçli Farkındalık Ölçeği
BEÖ	: Bilişsel Esneklik Ölçeği
GÖÖ	: Genel Özyeterlilik Ölçeği
ark.	: Arkadaşları
min	: Minimum
max	: Maximum
U	: Mann-Whitney U Testi
H	: Kruskal-Wallis Testi
R²	: Çoklu korelasyon katsayısının karesi
VIF	: Varyans şişme değeri
n	: Örneklem sayısı
r	: Spearman Korelasyon Katsayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
β	: Standardize beta katsayısı
SS	: Standart sapma
ort	: Ortalama

1. GİRİŞ VE AMAÇ

1.1 PROBLEMİN TANIMI VE ÖNEMİ

Bilinçli farkındalık, şimdiki an içerisinde gerçekleşenlere dikkat etmek, bu dikkatin niteliğini fark etmek ve tüm bu fark edilenleri yargılamaksızın kabul etmeyi içermektedir. Farkında bir birey, insanlığı tüm halleriyle deneyimleyerek hoş görebilmektedir (1). Bilinçli farkında olan bir birey saf kabul ile yargısız kalarak anda kalmayı öğrenir. Böylelikle farkındalık; daha fazla affedicilik, şefkat, anlayış ve sevgi gibi olumlu duyguların pekiştirilmesini sağlamaktadır (2). Bilinçli farkındalık uygulamalarında bilişsel esneklik ön plana çıkarılarak tekrarlayan düşüncelerin kırılması amaçlanmaktadır (3). Böylece yeni bir bilgiyi alabilme, yönetebilme ve bu yeni bilginin mevcut durumda var olan bilgi birikimini nasıl değiştirebildiği açıklanabilmektedir (4). Dikkati başka yöne verebilmek, plan yapabilmek, bir sonraki aşama için gösterilecek tepkiyi seçebilmek, hedef belirleyebilmek, hataları saptayabilmek ve saptanan bu hatalarla ilgili geri bildirimde bulunabilmek gibi uyum becerilerini içermektedir (5). Bilişsel esneklik gösterebilen bireyler, davranışlarını değişen koşullara uyarlayabilen, yeni ya da alışılmadık durumlar için uygun tepkiler verebilen, karşılaştığı problemlere yeni ve yaratıcı çözümler bulabilen kişiler olarak tanımlanabilmektedir (6). Hemşirelerin hızlı karar verme, kritik düşünme, problem çözme gibi becerilerine sahip olması ve bu becerilerin öğrencilik yıllarında geliştirilmesi beklenir. Bu kapsamda hemşirelik öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Hemşirelikte öğrencilik yıllarında geliştirilmesi gereken bir diğer özellik de özyeterliliklerdir. Aynı zamanda kendini yetkin görme olarak da bilinen özyeterlilik, bireyin ne kadar başarılı olabileceği konusunda kendisine olan inancını ifade ederek motivasyon kaynağı olmaktadır (7, 8). Özyeterliliği yüksek olan bireylerin amaç belirleme ve bu amaçlara ulaşmada daha başarılı olduğu bilinmektedir (9). Literatür incelendiğinde, bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve dikkati geliştirerek bireyin

performansına katkıda bulunduğu görülmüştür (10, 11, 12). Literatürde hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığı araştıran çalışmalar (13,14) olmasına rağmen, bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçları hemşirelik öğrencilerinde bilişsel esnekliğin ve özyeterliliğin artırılmasında yol gösterici olacaktır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisini belirlemektir.

1.3 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Hipotez 1. Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri sosyodemografik özelliklere göre farklılık gösterir.

Hipotez 2. Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik üzerine etkisi vardır.

Hipotez 3. Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın özyeterlilik üzerine etkisi vardır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1 BİLİNÇLİ FARKINDALIK

2.1.1. Bilinçli Farkındalık Kavramı

Bilinçli farkındalık (mindfulness) ilk kez 1979 yılında Prof. Dr. Jon Kabat Zinn tarafından, kronik ağrıya sahip hasta bireylerin stres düzeylerini azaltma amacı ile kullanılmıştır (15). Mindfulness kavramı Türkçe 'ye alan yazında birçok farklı biçimde çevrilmiştir. Çatak ve Ögel 2010 yılında “mindfulness” kavramını “farkındalık”, Özyeşil, 2011 yılında “bilinçli farkındalık”, Karacaoğlan ve Şahin ise 2016 yılında “bilgece farkındalık” olarak Türkçe'ye uyarlamıştır (16, 17, 18).

Bilinçli farkındalığın kökleri, Doğu'da uygulanan meditasyon uygulamalarına dayanmaktadır (19). Budist gelenekleri 2500 yılı aşkın süredir akıl hastalıklarının yanında akıl sağlığının iyi oluşu ile de ilgilenmiştir (20). Bilinçli farkındalık, Budist geleneklerinden köken almış olsa da Budizm ile ilişkili kültürel ve dini bileşenleri içermemektedir. Kim olduğumuzu inceleyip, bakış açımızı, dünyayı ve dünyadaki yerimizi nasıl gördüğümüzü sorgulamakla ilgilidir (21). Doğuştan gelen ve insan kapasitesini yansıtmakta olan; aynı zamanda pratiklerle geliştirilebilen bir beceri olarak görülmektedir (19,22).

Budizm bakış açısı ile farkındalık, evreni ve evrendeki konumumuzu fark ederek bilinçsizlik durumundan uyanmaktır (23). Normal işleyişe ara vererek tüm korku, hırs, kaygı, koşuşturma, rekabet, umut gibi esarete mahkûm olmayan sade bir yaşamı deneyimlemektir (24). Hanh (1976), farkındalığın kendimizi yönetebilmemizi ve yenileyebilmemizi sağlayan bir mucize olduğunu, dağılmış zihinlerimizi yeniden bütünlüğüne kavuşturarak, hayatın her anını yaşayabileceğimizi savunmuştur (25).

Bilinçli farkındalığın çok sayıda tanımı ve betimlemesi mevcuttur (26). Nyanaponika Thera (1972), bilinçli farkındalık kavramını, “birbirini izleyen anlarda algılarımızın sadece bizde ve iç dünyamızda aslında neler olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumu” olarak tanımlamaktadır (27). Hanh (1993) ise

“kişinin bilincini şimdiki gerçeklikte canlı tutması” olarak tanımlamıştır (28). Farkındalık, “kişinin şu anda yaşanan içsel ve çevresel deneyimlerine dikkatini yargılamadan yönlendirmesi ve şimdiki zamanda olan olayların farkında olma” halidir (29,19). Başka bir deyişle bilinçli farkındalık “an be an farkındalık” tır (30). Şu anda meydana gelen olayların dışında, ilgisiz bir gözlemcilik değildir. Bedeni ve zihni daha da yakından hissedebilmektir (2,31)

Bilinçli farkındalık; bireylerin kaygıları, beklentisi, pişmanlıkları, geçmiş ve gelecekleri ile devamlı uğraşan zihinlerin ana odaklanarak uyanık kalmasına yardım eden dikkat yönlendirme yoludur (32). Şu anda olanı duyumsayarak uyanık olmaktır. Ancak bireyler, nadiren bilinçli farkındalık içindedir. Genellikle bireyler, düşüncelerinin, vücutlarında neyi duyumsadıklarının, ne hissettiklerinin farkında olmazlar (30).

Bilinçli farkındalık, şu anda her ne yaşanıyorsa yargısız bir şekilde ve olduğu gibi kabul ederek farkında olmayı sağlamaktır (33). Bilinçli farkındalık kişilere anda kalmayı öğreterek daha fazla şefkat, affedicilik, sevgi ve anlayış gibi olumlu duyguları pekiştirir (2). Sadece kişinin olumlu duygu ve düşüncelere yönelmesine yardımcı olmayıp aynı zamanda kendisine yönelik eleştirel düşüncelerinin olumsuz etkilerinden de korunmasını sağlar (34). Kabat Zinn’e göre “Şu andaki farkındalık düzeyimiz düşük olduğunda, bilinç dışında var olan köklü korkular ve güvensizlikler tarafından yönlendiriliriz bu durumun sonucunda da otomatik davranışlarımız sebebi ile başka sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlara dikkat edilmediği takdirde sorunlar zamanla birikir, böylelikle kendimizi köşeye kısıtılmış ve dışlanmış hissetmemize neden oluruz. Bilinçli farkındalık ise, bize sıkıştığımızı hissettiğimiz köşeden kurtularak kendi canlılığımız ve bilgeliğimiz ile yeniden temas içinde olma yolunu gösterir” (35).

Farkındasızlık: Farkındasızlık; bilinçli farkındalığın göreceli yokluğu, bir duyguyu, düşüncüyü, niyeti veya bir algı nesnesinin varlığını kabul etmeyi ya da onunla ilgilenmeyi reddetmektir (29). Diğer bir deyişle bilinçsizlik, bireyin yaşanan olaylar üzerinde dikkatini kaybederek düşüncelere kapılmasıdır (30). Şu andan kopup, kendini daha çok geçmiş ve gelecek içerisinde bulmaktır. Yapılan aktiviteleri hızlıca ve dikkatsizce yapmaktır. Örneğin nesnelere yoğun gelen düşünceler

yüzünden dalgınlıkla kırmak, yemek sırasında ne olduğunun farkına varmadan atıştırmak, bireylerin isimlerini öğrenir öğrenmez unutmak gibi durumlar bilinçsizliği oluşturmaktadır (29).

Farkındasızlık kavramını anlamak için otomatik pilot, ruminatif düşünme biçimi ve kaçınma davranışının da anlaşılması gereklidir (36).

Otomatik Pilot: Otomatik pilot kavramı, kişinin şimdiki anda duygusal algısının bilinci içinde olmadan ya da bilinçli bir hedefi olmadan hareket ettiği zihin durumudur. “Şu an kavramından uzaklaşarak, farkındalığı olmadan amaçsızca yaptığı hareketlerdir” (37). Eylem zihinsel veya fiziksel olabilir. Ancak odak nokta, şu ana ilişkin farkındalığın bulanıklığıdır (38, 39). Aynı zamanda otomatik pilot, ruhsal sorunlara karşı da yatkınlık oluşturabilir ve duygusal zorluklara maruz kaldıkça hayatın çoğu alanında kişiye yarar sağlayan analitik problem çözme becerisini kısıtlayabilir (39).

Genellikle otomatik pilot tepkilerinde bireyler hoş anlara tutunarak, hoş gitmeyen anları ise görmezden gelir veya tamamen reddeder. Bilinçli farkındalık uygulamalarında ise “an”ı, o anda kalarak deneyimler, mücadele etmez, olanları olduğu gibi gözlemler ve kabul eder (40).

Türkçapar’a göre birey çabalayarak ve dikkat göstererek otomatik düşüncelerinin farkına varabilmektedir (41). Frewen ve ark. (2008), yaptıkları bir araştırmada, zihinsel faaliyetlere odaklanma yeteneğini artıran bilinçli farkındalık sayesinde, bireylerin olumsuz otomatik düşüncelere daha az bağlı kaldığını saptamıştır (42).

Ruminasyon: Hoeksema (1987) ruminasyonu, “Bireyin problemini çözmek için harekete geçmeksizin, içinde bulunduğu duygu durumunu ve olası sebep ve sonuçları tekrar tekrar düşünmesi” olarak tanımlanmaktadır (43). Ruminasyon, “bilişsel geviş getirme” olarak da bilinmektedir (36).

Ruminatif düşünme şekline sahip bireyler, deneyimlerini kavramsallaştırarak duygusal sorunlarına çözüm bulmaya çalışır ve neden bu şekilde hissettiklerini analiz eder. Böylelikle bireyler kendilerini soyutlayarak sürekli bir biçimde kendi

problemleri ve bu problemlerin sebep olduğu olumsuz duygu durumlar üzerine odaklanarak çıkış yoluna ulaşmaya çalıştıklarını düşünmektedir (44). Benzer bir ifade ile ruminasyon; “problemin çözülüp, bireyin kendisine sıkıntı ya da rahatsızlık veren durumları değiştirmek üzere çaba harcaması yerine, pasif ve tekrar eden bir şekilde içinde bulunduğu olumsuz duygu duruma, belirtilere, bu durumun sebep ve sonuçlarına odaklanmasıdır” (45).

Ruminatif düşünme sürecinin içeriği, sıklıkla kişinin benliğine eleştirel yaklaşımı ile ilişkilidir. “Neden bu şekilde hissediyorum? Bu sorunum nereden kaynaklanıyor? Sorunlarımı halletmekte neden bu kadar beceriksizim? Niçin sürekli aynı şeyleri yaşıyorum?” gibi sorular ruminatif düşünme biçimine örnektir. “Kendimiz ve dünyayı ruminatif düşünce biçimiyle algılayarak, kendi gerçekliğimiz bu düşüncelerin ve bu kavramların içeriği ile dolmaya başlar ve bu şekilde deneyimin kendi gerçekliğinden ayrılıp, içimizde ve çevremizde neler olup bittiğinin farkındalığını kaybetmeye başlarız” (39). Bu durumun tam aksine yaşadıklarımızı yargılamadan ve kabul ederek değerlendirmek bilinçli farkındalık ile ilişkilidir. Ruminasyonun doğasında var olan eleştirici, tekrarlayıcı, yargılayıcı ve döngüsel bir şekilde düşünmeye yönelen eğilim bilinçli farkındalığın tersidir. Aynı zamanda adeta geçmişe hapsolarak, şu anda olmakta olanı kaçırmamıza neden olabilir (29).

Kaçınma: Farkındasızlığın bir diğer işareti, kaçınma davranışıdır. “Üzüntü gibi istenmeyen duygulara karşı itici tepkiler ilk adımda kalıcı bir mutsuzluk ve üzüntü hissiyatına giden potansiyel ardı ardına gelen olaylar zincirinin ilk adımıdır” (39). İtici tepkilerin nihai sonucu deneyimden kaçınmaktır.

Ancak görülmektedir ki, içsel deneyimlerden kaçınma girişimi birçok ruhsal sorunun hem ortaya çıkması hem de sürdürülmesi ile ilişkili olduğu birçok araştırmada karşımıza çıkmaktadır (38, 39). Olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçınmak yerine, dikkatimizi yargısızca ve kabullenici bir biçimde yöneltmek bilinçli farkındalıktır. Örneğin anksiyete durumunun farkındalığı, anksiyete yaratmamaktadır (46).

Bilinçli farkındalık, şu anda meydana gelen olayların farkında olunmasını ve böylece duygu selinin içerisinde akıp gitme eğiliminin azalmasını sağlar. Bilinçli

farkındalık uygulamaları, kişinin duygularından kaçınma davranışı göstermesi yerine, onlara derinden saygı beslemesini sağlar (46).

Bilinçli Farkındalığı Artıran Uygulamalar: Deneyimlenmekte olan zor yaşantılardan kaçma veya kaçınma davranışı yerine bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde yaşadığımız bu durumun üzerine giderek onlarla olan ilişkimizi değiştirebiliriz. Böylece, zor deneyimler ile baş etme becerisi zamanla artacaktır (31).

Germer'e (2009) göre bilinçli farkındalığın başlıca üç adımı bulunmaktadır. İlk adım; durmaktır. Her ne oluyor ise tam da o anda durarak farkındalığı oluşturmak ilk adımı oluşturmaktır. İkinci adım, gözlemleyebilmektir. Bu adımda birey, bedeninde ne gibi duymalara ve nasıl duygulara sahip olduğunu, ne hissettiğini, nefes alışın ve nefes verişin ritmini fark eder. Üçüncü adım ise; geri dönmektir. Bu adımda birey, dağılmış olan dikkatini, nazikçe şimdiki ana yeniden getirir. Kişiler bunu, beş duyu organının yardımı ile yapabilir (2).

Germer, bilinçli farkındalık uygulamalarını üç temel bileşene ayırmıştır. Bunlar;

1. Dur: Öncelikle yapılan şey her ne ise, onu durdurmak veya yavaşlatmak farkındalığı davet eder. Örneğin, yavaşlayarak yürümek, yanından geçilen nesnelere, etrafında olup bitenlerin fark edilmesini, çevredekilerin daha fazla görülmesini sağlar. Eğer daha yavaş yenir ise ne yenildiğinin daha fazla farkında olunur ve vücudun doyduğunu söylenmesine olanak tanınır.

2. Gözlemle: Gözlem yapmak, "katılımcı gözlemci" olarak samimi bir şekilde yaşanmakta olan deneyim ile ilişki kurmaktır. Katılımcı gözlemcinin, ne hissettiğini anlaması için dikkatinin nefesin ritminde ve bedensel duymalarda olması ile o esnada öfke, hüznün, korku gibi bir duygunun var olup olmadığını fark edecektir.

3. Geri dön: Birey, hayallere doğru yönlendiğini fark ettiğinde ya da dikkati dağıldığında, zarif bir şekilde onu odağına geri döndürmelidir. "Örneğin, doğanın içinde olan ve etrafındakilerin farkında olmak isteyen bireyin, tekrar tekrar dikkatini ormandaki seslere, kokulara, renklere getirmesi gibi." (2)

Bilinçli farkındalığı anlamak kolaydır ancak onu hayata geçirebilme becerisini kazanabilmek için kas geliştirir gibi devamlı pratik yaparak bazı tutumlarımızı şekillendirmemiz gerekmektedir (1).

Bu uygulamalara ek olarak Stahl ve Goldstein (2010), bilinçli farkındalığı informal ve formal pratiklere dayanan uygulamalar olarak sınıflamıştır (33).

İnformel Uygulamalar: Günlük yaşantımızda uygulayabileceğimiz bilinçli farkındalık uygulamalarıdır. Günlük akışta değişiklik yapmadan ve uygulamaya ayrı bir zaman ayırmaksızın günlük yapılan işleri farkındalık ile yapmaktır. Yürüyüş esnasında, yemek yerken veya duş alırken yapılan aktiviteleri farkındalık ile uygulayarak günlük yaşama uyarlanması amaçlanır (47). Bunlara ek olarak, “farkında ayakta durmak ve yürümek, sesleri farkında dinlemek, rutin aktivitelere farkındalık geliştirmek (bulaşık yıkama, diş fırçalama vb.), farkında etkileşim kurmak” gibi pratikler de örnek verilebilir (1, 36, 48).

Formal Uygulamalar: Yer ve zamanı, yöntemi belirlenmiş olup yapılandırılmış uygulamalardır. Formal uygulamalara beden tarama, farkında nefes alma, meditasyon, üç dakika farkında nefes alanı, duygu ve düşüncelere mesafe koyarak dikkat ve şefkati geliştirme gibi uygulamalar örnek verilebilir.

2.1.2. Bilinçli Farkındalıktaki Temel Tutumlar

Dikkat ve farkındalık, günlük yaşamda daha aktif ve daha bilinçli olma konusunda fırsat ortaya sunabilir, aynı zamanda iyi oluş halini de artırır. Umursamazlık, dalgınlık ve dikkatsizlik, bilinçli farkındalığın eksikliğinin sonuçlarındandır (29).

Bilinçli farkındalık uygulanmadığı zaman aşırı bağdaşma sonucu kişi kendini duygusal yoğunluk içerisinde dengelenmemiş hissedebilir. Dengeyi yeniden inşa edebilmek, nasıl ve ne hissettiğini ne düşündüğünü bilmek, uygun çözüm yollarına ulaşabilmek için bilinçli farkındalık gereklidir (2).

Kabat-Zinn, bilinçli farkındalığın temel tutumlarını yedi kavram ile sıralamıştır (49):

Yargısızlık: Zihinsel aktivitelerimizi fark etmeye başladığımızda, yaşantılarımızla ilgili, içsel ve dışsal deneyimlerde devamlı bir yargılamanın söz konusu olduğunu fark edebiliriz. Neredeyse gördüğümüz her şey için bir sınıflandırma ve etiketleme yaparız. Bazı şeyler, olaylar ve insanlar herhangi bir nedenden dolayı kendimizi iyi hissettirdiğinde “iyi”, tam tersi, kötü hissettiren şeyi de “kötü” olarak değerlendirir ve o şekilde yargılarız. Yargılama hali, yaşanan anı daha nesnel ve şeffaf bir şekilde fark etmemizi engelleyebilir. Yargıların farkında olma, içsel ve dışsal deneyimlerde kategorileştirme, eleştiri, etiketleme ya da yargılamada bulunmaksızın bakabilme becerisidir (50). Bu bakış açısı deneyimlenen her şeyi olduğu gibi kabul etme becerisi kazandırır (51). Literatür incelendiğinde, yargısız kalmak kavramı yerini “yargıların farkında olmak” şeklinde değişmeye başladığı fark edilmiştir (52). Kabat-Zinn (2009) zihnimizi bir şeyleri yargılamakten bulduğumuzda bu durumu engellemeye çalışmamamız ve yargılarımızı yargılamamamız gerektiğini, bu yargıların farkındalık geliştirebilmek için gerekli olduğunu belirtmektedir (49). Aksi takdirde her şey daha karmaşık hale gelebilir ve bireyin kendi içinde huzur bulmasını engelleyebilir (53, 49).

Sabır: Sabır, olayların ve eylemlerin kendi vaktinde, gerçekleşmesi gereken zamanda gerçekleşeceğini bilerek onları anlamak ve kabul etmek olup, aynı zamanda bilgeliğin bir türüdür (54,55, 49). Çünkü şu an, bireyin geleceğinin temelidir. Sabırlı olmak, yaşamı olduğu gibi kabul ederek her şeyin bir mevsimi olduğunu ve bunun da zamanının geleceğini bilmektir. Bilgeliğin kaynağının “sabır” olduğunu ve yakın geleceğin şimdiki an sayesinde oluşacağını bilerek, şimdiki anı dengeleyebilmek üzere farkındalık pratikleri uygulanmaktadır.

Bu uygulamalarla zihin ve beden eğitilerek zihni gereksiz yere yormadan, bireyin kendisine karşı sabırsız davranmasına gerek olmadığı hatırlatılmaktadır (56, 53).

Acemi (Başlangıç) zihni: “Şimdiki zaman deneyiminin zenginliği yaşamın kendisinin zenginliğidir” (49). İçinde yaşadığımız anı kapsayan zenginliği ve eşsizliği görebilmek için her şeye adeta ilk kez yaşıyormuş gibi dikkatle ve merakla bakmaya eğimli olan acemi zihnine sahip olmak gerekmektedir (54). Dünyayı bir çocuğun penceresinden izler gibi heyecan içinde izleyerek duyularımıza daha da

önem veren bir “keşfetme ruhu” olarak tanımlanabilmektedir (57). Acemi zihnine sahip olmak beklentilerimizden etkilenmemize engel olabilmekte ve yeni olanaklara açık olmamızı, bildiklerimizin içinde hapsolmemamızı sağlar. Çünkü her an bir diğer andan farklıdır ve kendine has fırsatları vardır.

Güven: Güven, her şeyin belli bir tutarlılık ve intizam içeren bir çerçeve içerisinde gelişiyor olduğuna olan inançtır. Kişi şimdiki anda ne hissediyor, düşünüyor veya görüyorsa, kabul ederek sürece güven duymasını sağlar.

Kabat Zinn (2009), kendi sezgi ve duygularına güvenmeyi öğrenmiş bir birey için diğerlerine güvenmenin ve içlerindeki iyiliğin ortaya çıkmasının daha kolay olacağını belirtmektedir (49). Raingruber (2007) kişinin tecrübesine ve sezgilerine güvenmesinin, kimi zaman hata yapsa dahi attığı adımları, verdiği kararları ve yaşamını diğerlerinin yönlendirmesinden daha iyi olduğunu belirtmektedir (58).

Hırslanmamak: Birçok yaşamsal faaliyet, bir yere ulaşma ya da bir şeyler elde edebilme beklentisiyle, belirli bir amaç üzerine yapılmaktadır (53). Hırslanmamak, herhangi bir amaç uğruna, bir şeyleri değiştirmeye çalışmayarak olanlara tanıklık etmektir. Bilinçli farkındalık uygulamalarında bir yere gelebilmenin en iyi yolu bireyin herhangi bir yere gelmeye çalışmaktan vazgeçmesidir çünkü çaba yerini hırsla bırakabilmektedir. Sonuca ulaşmak için kişinin hırslanması yerine olanları olduğu gibi kabul etmesi ve görmesi ile, her an odaklanmaya başlamasıdır. Bilinçli farkındalığı içeren uygulamalarda bir amaca ulaşmaya çalışmaktan vazgeçmek daha doğru olabilmektedir (59).

Kabul: Bilinçli farkındalık, kişinin şu anda yaşamakta olduğu deneyimlerini kabul ederek farkında olmasıdır. Kabul ise; endişe, korku, depresyon, üzüntü, bağımlılık, fiziksel acı ve ilişkilerimizde yaşadığımız güçlükler gibi birtakım duygu, düşünce ve deneyimleri kabul etmeyi reddetmekten dolayı oluşan, problemler ile baş etmemizi sağlayan bilinçli farkındalığın önemli bir ögesidir (31). Bu tür anlarla baş edebilmenin yolu, o anları ısrarla bırakmayarak saplanıp kaldığını kabul etmektir. Bilgelik ve anlayış, herhangi bir şeyi reddetmeyi veya istemeyi bırakması ile her ne oluyor ise olanları olduğu gibi kabul ederek ortaya çıkmaktadır. Birçok birey yaşam

boyunca olumsuz durum ile karşılaşabilmektedir. Eğer bu olumsuzluk yok etmeye çalışılırsa bu durum, kişi için psikolojik problemlere yol açabilmektedir (60).

Bordian'a (2006) göre birey yaşanan her şeyi sevmek zorunda değildir ve bunları değiştirebilmek isteyebilmektedir. Hanh (1987) ise yargılayıcı olmayan "saf kabul" yöntemini tavsiye etmiştir. Duygular olumsuz olsa dahi, hoş karşılanarak kabul edilmeli ve duygular olumlu da olsa olumsuz da olsa eşit davranılmalı ve böylece her iki duygunun da bize ait olduğu fark edilmelidir. Duygulara nazikçe ve saygı ile yaklaşarak direnmeden, duygularla barışık yaşayarak ve doğasını anlayarak iş birliği içinde olunmalıdır (61).

Bazen kişiler uzun bir inkâr ve öfke döneminin ardından içinde bulunduğu andaki gerçeği kabul edebilir (54). Bu evreler, hayatın döngüsünü anlamının ve doğal ilerlemenin işaretleri olup iyileşmenin bir kısmıdır. Fakat kişi zorlanma, inkâr, çabalama ile çok meşgul olursa gelişme ve iyileşmenin olması zorlaşarak farkındalık engellenmektedir (49). Kabul etmek, etrafta olan biteni içtenlikle olduğu gibi görmektir (49). Kabul etme becerisi, yargısızlık ile bağlantılı öğelerdendir.

Oluruna bırakmak: Oluruna bırakmak, fikre, duyguya, görüşe veya arzuya bağlanmamaya bir çağrıdır. Hoşa giden şeylere tutunma, hoşa gitmeyeni ise görmezden gelmek ya da reddetmek otomatik pilot tepkilerindedir. Farkındalık uygulamalarında bu yönelime dikkati vererek, şimdiki an içinde olan gözlemlenerek ve mücadele etmekten vazgeçerek olanların olduğu gibi olmasına izin verilir. Oluruna bırakmak, olmasına izin vermenin bir türüdür ve olanı olduğu gibi kabul etmektir.

Düşüncelerimiz, bir şeylerin fazlasıyla etkisinde kaldığından dolayı oluruna bırakmak zor geliyor ise dikkatimizi, bu düşüncelere tutunmanın ne türlü bir duygu olduğunu gözlemleyebiliriz. "Eğer bazı duyguların akıp gitmesine izin verilmezse, bu durumda duygular beklemeye alınmış olacaktır." Beklemeye alma kavramı oluruna bırakmanın tam tersi olarak kabul edilmektedir (54).

2.1.3. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık

Kişilerarası bilinçli farkındalık, “Bireyin kendisi ve karşısındaki kişinin duygularının farkında olması, karşısındaki bireyi dikkatle ve farkındalık ile dinlemesi, ilişkide öz düzenlemeyi sağlaması, kendisini ve karşısındaki kişiyi yargılamadan kabul etmesi, kendisine ve karşıdaki kişiye merhameti olması” şeklinde açıklanabilir (62, 63, 64).

Bilinçli farkındalık, bireyin diğer bireylere yönelik davranışlarını ve farkındalığını da değerlendirmektedir (65). Kişilerarası etkileşim, günlük hayatın içinde bulunduğundan dolayı bilinçli farkındalık içerisinde olma, diğer bireyler ile ilişkilerinde bireye birçok olanak sağlamaktadır (66). Farkındalık sahibi olan birey; kendi duygularının, düşüncelerinin, vücut duyularının ve bununla beraber içsel deneyimlerinin farkında olur. Birey aynı zamanda, iletişimi sürdürdüğü kişinin söylediğine, davranışlarına, ruh haline, ses tonuna ve beden diline de dikkat eder. İletişim, dinleme ve konuşma sürecidir. Kişilerarası bilinçli farkındalık, dinleme ve konuşma sürecinde farkında, dikkatli ve kabullenici olarak uyumlu bir biçimde karşılık vermeyi içermektedir (66). Kendi düşüncelerinin, duygularının, yaşantılarının, amaçlarının farkında olan birey sözel veya sözel olmayan iletişime geçerken kabullenici, duyarlı ve dürtüsel olmadan davranışta bulunur ve bu durum da ilişki kalitesini olumlu yönde etkiler (67).

2.1.4. Hemşirelik Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık

Üniversite düzeyindeki hemşireliğin eğitimsel hedefleri, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerinin geliştirilmesini sağlamak ve kişisel gelişimin devamlılığını teşvik etmektir (68). Bu eğitim hedeflerine ulaşabilmek için teorik ve uygulamalı eğitimler bir arada verilmektedir. Hemşirelik öğrencileri, hem klinik uygulamalarda alışılmadık ortamlara maruz kalmanın getirdiği mesleki strese hem de kişisel ilişkiler, beklenti ve gelecek kaygıları, akademik sorunlar ve maddi sorunlar gibi nedenler ile strese maruz kalmaktadır (69). Klinik uygulamalar öğrenciler için stresli olabilir. Hastalara karşı sorumluluk yükünün yanı sıra bilgi ve deneyim eksikliği, bilinmeyen hastane ortamı, eğitimciler ve hastane çalışanları ile iletişimde yaşanan zorluklar kaygı ile birlikte gerginlik verebilir (70, 71).

Yüksek düzeydeki stresin sık yaşanması ve uzun süreli stres, bireyin uyum bozukluğu yaşamasına neden olabilir. Stres, benlik ve başarısızlık duygusu, şiddetli kaygı ve gerginlik, hayal kırıklığı ve depresyon gibi bazı fiziksel ve duygusal sorunlara neden olabilir. (72, 73). Eğer hemşirelik öğrencilerinin yaşadığı stres giderilemezse bu durum öğrencilerin sağlığını olumsuz yönde etkiler, bu durumda bütüncül hasta bakımı ve hemşirelikte profesyonellik ilerleyen dönemlerde engellenebilir (74, 75). Aşırı duyarlı ve duygusal tepkileri ön planda olan, olayları ya çok iyi ya da çok kötü şeklinde değerlendirenler, pasif ve olgunlaşmamış kişilik özelliklerine sahip bireyler strese başa çıkmada başarısız olmaktadır (76). Bunun tam aksine farkındalık seviyesi yüksek olan bireylerde ana odaklanma, kendini ve karşılaşılan durumları yargılamadan kabullenebilme, geçmişte yaşanan pişmanlıklar veya gelecek kaygısı ile meşgul olan zihinlerini yalnızca şu anda yaşananlara odaklamak gibi özellikler ön plandadır (29). Aynı zamanda farkındalık, bireyin acı ve ızdırap veren, stres yaratmakta olan duygu ve düşüncelerini dengeli ve yargılamaksızın kabullenmesinde (2), bireyin sahip olduğu olumlu duygularının beslenerek olumsuz duygu durumlarına karşı korunabilmesinde (17), duygu ve düşüncelerin denizdeki dalgalar gibi gelip geçici olduğu farkındalığına farkındalık becerilerini kazanması sonucunda ulaşabilir (26).

Farkında hemşirelik öğrencileri daha etkili bir şekilde dikkatini verdiği korku, üzüntü, öfke ve hayal kırıklığı gibi stresli duyguların yönetiminde daha az bilişsel taleplere sahip olur. Böylece farkındalık sahibi hemşirelik öğrencileri daha elverişli hafıza kapasitesi ile yüksek bilişsel talepleri daha iyi yönetebilir, hastalarında meydana gelebilecek önemli sağlık değişikliklerinin farkında olabilir (77).

2.1.5. Bilinçli Farkındalık İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Bilinçli farkındalık uygulamalarının bireyler üzerinde olumlu etkileri olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (78). Farkındalık temelli stres azaltma uygulamalarının sağlık çalışanları için iyileştirici rol oynadığı, sağlık çalışanı ve hastalar arasındaki iletişimi güçlendirdiği, günlük yaşam olayların ve kronik hastalıkların neden olduğu anksiyete ve stresi azalttığı belirlenmiştir (79).

Guillaumie, Boiral ve Champagne'ın (2016) sistematik derlemesinde bilinçli farkındalık temelli uygulamaların; hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde depresyonu ve anksiyeteyi azaltmada, iş performansının artmasında ve mental sağlığın iyileşmesinde önemli ölçüde etkili olduğu belirtilmektedir (80).

Akman ve arkadaşları (2020), yaptıkları yarı deneysel bir çalışmada, 1. sınıf hemşirelik öğrencilerine üç hafta süren ve haftada bir gün, 30 dakikalık farkında nefes terapisi uygulayarak öğrencilerin ön test ve son test stres seviyeleri karşılaştırıldığında her uygulama sonrası stres seviyesinin anlamlı ölçüde azaldığını bulmuşlardır (14).

Demir (2014) bilinçli farkındalık temelli eğitim programı uygulanan öğrencilerin eğitim programı sonrası depresyon ve stres düzeylerinin azaldığını bulmuştur (60).

Sundling ve arkadaşları (2017), 62'si Norveçli ve 94'ü İsveçli hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları bir çalışmada, İsveçli öğrencilerin, bilinçli farkındalık ve empati düzeylerinin Norveçli öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ülkelerin eğitim sistemi ve refah düzeyleri benzer olmasına rağmen, bu farklılığa kültürel özelliklerin sebep olabileceği belirtilmiştir (81).

Williams, J. Mark ve arkadaşları (2010) farkındalık temelli bilişsel terapi uygulamalarının suisid düşünce ile eşlik eden kronik depresyon tanısı ile takipli hastalar üzerindeki etkisi inceledikleri bir çalışmada farkındalık temelli bilişsel terapi uygulamalarından sonra hastaların depresif semptomlarda azalma olduğunu saptamıştır (82).

Mark ve Williams (2008), yaptıkları bir çalışmada, zihnin modları olarak adlandırılmış olan mükemmeliyetçilik, uzun uzadıya düşünme, yalıtım ve kendini olumsuz yönetme durumunun, bilinçli farkındalık yöntemleri ile kontrol altına alınarak, depresif semptomlar ile başa çıkmayı mümkün hale getirdiğini bulmuştur (83).

Cash ve Whittingham'ın (2010) Zen ve Vipassana meditasyon gruplarından seçilen 106 kişi üzerinde yaptıkları bir araştırmada, yargısız bilinçli farkındalık

yaşayan deneklerde; kaygı, stres ve depresyon semptomlarının düşük seviyelerde olduğu; bilinçli farkındalık temelli eğitim programı sonrasında bireylerin stres düzeylerinde düşüş olduğu saptanmıştır (84).

Ma ve Teasdale (2004), majör depresyon tanısı almış, üç veya daha fazla depresyon epizodu yaşamış 55 hasta ile yaptıkları bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi ile, depresyon semptomlarının ortadan kalktığı ve depresyon nüks oranının %36 ile %78 oranında azaldığını belirlemiştir (85).

Whitebird ve arkadaşları (2012), yaptıkları randomize kontrollü bir çalışma ile farkındalık temelli stres azaltma programının, aile bakım vericilerinin yüklerini, stres ve depresyonu azaltmak için kabul edilebilir ve uygulanabilir bir yöntem olduğunu saptamıştır (86).

Gross ve arkadaşları (2010), yaptıkları randomize kontrollü çalışmada, organ nakli olmuş hastalarda oturma meditasyonu, yürüme meditasyonu, beden taraması ve hassas Hatha yoga kullanarak oluşturulan farkındalık temelli stres azaltma programına katılmış olan hastaların uyku kalitelerinin, mental sağlıklarının ve canlılıklarının daha iyi olduğunu belirlemiştir. Programa katıldıktan bir sene sonra program başlangıcına göre hastaların depresyon ve anksiyete düzeyleri azalmış, canlılık, ruh sağlığı, uyku ve yaşam kalitesi düzeyleri başlangıç seviyesine göre arttığı saptanmıştır (87).

Witek-Janusek ve arkadaşları (2008), farkındalık temelli stres azaltma programının, erken evre meme kanseri olan hastaların hastalıkla baş etme düzeylerini ve yaşam kalitelerini artırdığını saptamıştır. Bu programa katılan hastaların kortizol seviyelerinin, katılmayan hastalara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (55).

Matchim ve arkadaşları (2011), yaptıkları yarı deneysel çalışmada erken evre meme kanseri olan hastalarda farkındalık temelli stres azaltma programının kalp atım hızı, kan basıncı ve solunum sayısında azalma; farkındalık düzeylerinde ise artışa sebep olduğu saptanmıştır (53).

Tsang ve arkadaşları (2012) terminal dönemdeki kanser hastalarına uyguladıkları beden tarama egzersizlerinin, genel sağlık durumları ve fiziksel

fonksiyonları üzerine etkisinin olmadığını, fakat ağrılarını azalttığını saptamışlardır. Ayrıca rollerle baş etme, sosyal fonksiyonlar ve psikolojik sağlık üzerine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir (54).

Mackenzie ve arkadaşları (2006), hemşireler üzerinde, gerilme egzersizleri, farkında yemek yeme, oturma ve farkında nefes alma meditasyonu ve beden taramasını içeren uygulamaları çalışarak, hemşirelerin yaşamış olduğu mesleki yıpranmayı ve stresi azalttığını, etkili baş etme, mesleki memnuniyet ve iyi oluş düzeylerinin arttığını ortaya koymuştur (88).

Cohen-Katz ve arkadaşları (2005), farkındalık temelli stres azaltma programını hemşireler üzerinde uygulayarak uygulamanın sonucunda hemşirelerin dikkat, farkındalık ve bilinç düzeylerinde artış olduğunu saptamıştır. Programa katılmayan hemşirelerin ise mesleki yıpranma düzeylerinin, programa katılan hemşirelerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılmış olan hemşirelere yöneltilen programın kendilerine ne kattığı sorusuna, kendi kendini rahatlatma, öz farkındalık, stresli durumlar ile baş etme becerisi, kendi bedenine ve bilincine odaklanma, mutluluk, iç huzur, açık düşünebilme yeteneği, iyileşme ve sakinlik cevapları gelmiştir (89).

Horner ve arkadaşları (2014), 10 hafta süren bilinçli farkındalık eğitim programının, hemşireler üzerindeki etkisini değerlendirdikleri bir çalışmada, eğitim sonrasında hemşirelerin bilinçli farkındalık seviyesinin arttığı, tükenmişlik ve stres düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Aynı çalışmada, hastaların memnuniyet düzeylerinde de artma belirtilerek, hastaların hemşireler ile daha iyi iletişim kurdukları ifade edilmiştir (90).

Gauthier ve ark. (2015), hemşirelere 30 günü kapsayan farkındalık temelli stres azaltma programı uygulamış ve hemşirelerin uygulama sonrasında bilinçli farkındalık düzeylerinin yükseldiği, duygusal yorgunluk ve stres düzeylerinin ise azaldığı tespit edilmiştir (91).

2.2. BİLİŞSEL ESNEKLİK

2.2.1. Bilişsel Esneklik Kavramı

Bilişsel esneklik “Bireyin herhangi bir duruma yönelik ulaşılabilir ve uygun alternatifleri fark edebilmesi, esnek olmaya ve uyum sağlamaya istekli olarak kendini yetkin görmesi” olarak tanımlanabilir (92). Bu kavramı Scott (1962), “kişinin düşüncelerini çevresel koşullar ile uyumlu bir şekilde düzenleyebilme becerisi” (93), Spiro ve Jehng (1990) “kişinin değişmekte olan durumlardan dolayı içsel veya dışsal faktörlere uygun tepki verebilme konusunda edinmiş olduğu bilgileri kendiliğinden, yeniden yapılandırabilme becerisi” (94), Jacobson ve Spiro (1995), “belirli bir durum içerisinde o anda var olan düşünceler arasında geçiş yapabilme ve aynı anda var olan düşünceleri eşzamanlı olarak değerlendirebilme” (95) olarak tanımlamıştır.

2.2.2. Bilişsel Esnekliğin Önemi

Bilişsel esneklik, biliş ve esneklik kavramlarının bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Biliş kavramı, duyum ve algılar yolu ile edinilen bilgiler eşliğinde düşünme ve problem çözme gibi karmaşık süreçler içermektedir (96). Bilişsel esneklik, bireyin deneyimlerine bağlı olarak çevresi ile öğrenme ve uyum sürecini ifade etmektedir (97). Günlük hayattaki karışıklık, bireyler için bilişsel olarak esnek olma mecburiyetini beraberinde getirmektedir. Bireyin yeni durumlara uyum sağlayarak problem çözebilmesi, o durum karşısındaki alternatiflerin farkında olmasına, farkına vardığı farklı davranış seçeneklerini isteyerek uygulayabilmesine ve kendini yeterli hissedebilmesine, yani bilişsel esnekliğe bağlıdır (92).

Bilişsel esneklik, kişiler arası ilişkilerde ve günlük hayatta yaşanan zorluklarda karşı karşıya kalınan problemleri çözme gibi zihinsel faaliyet gerektiren bir beceridir (98). Bireyin durum ve olaylara uyum sağlayabilmesi, bir düşünceden başka bir düşünceye kolaylıkla geçebilmesi veya farklı problemlere türlü yöntemlerle yaklaşımda bulunabilme yeteneği olarak da ele alınabilir (99). Bu süreçte karşılaşılan problem ile baş edilebilmesi için, alternatiflerin içerisinde en etkili olan çözüm yolunu seçme ile ilişkilendirilebilmektedir (100). Bir kişinin karşılaştığı herhangi bir durumda, var olan seçenek ve alternatiflerin olduğunu fark ederek, duruma uyum

sağlama ve esnek olma istekliliği ve esnek olma konusunda özyeterliliğe sahip olması şeklinde tanımlanmıştır (101).

Martin ve Anderson (1998), bilişsel esnekliğin üç ana unsuru içerdiğini bildirmektedir; kişinin alternatif seçenek ve yolları fark etmesi, durumlara uyum sağlayarak esnek olmaya istekli olması ve özyeterlilik ya da esnek olma becerisine sahip olduğuna olan inancıdır (102). Bilişsel esneklik becerisi gelişmiş olan bireyler, kendine olan güveni gelişmiş, farkındalığı yüksek ve dikkatli kişiler olarak tanımlanabilir (103). Aynı zamanda bu bireyler, bilişsel esneklik seviyesi düşük olan bireylere göre daha üst bir öz gözlem becerisine ve yetkinlik inancına sahiptir (101). Ayrıca akıcı zekanın farklı olaylara alternatif çözümler sunabilme becerisi olarak da açıklanmaktadır (104, 105).

Bilişsel esnekliğin, kişinin zihinsel sağlığında ve iyi oluş halinin temelinde rol oynadığı açıklanmaktadır (106). Literatür incelendiğinde bilişsel esnekliğin, mutluluk, toleranslı olma, hoşgörü, özyeterlilik, sosyal yetkinlik inancı, iş birliği kurabilme, bilişsel beceriler, dil becerileri, problem çözebilmeye becerisi gibi değişkenlerle olumlu yönde ilişkisi olduğu belirtilmektedir (107, 108). Bireyler büyüyüp olgunlaştıkça, genişlemekte olan çevresel etmenler ve artmakta olan farklı uyaranlarla başa çıkabilmeyi öğrenerek, gerekli uyumu göstererek esnek düşünme becerilerini ortaya koymaktadır (109). Bireylerin olumlu özelliklerinin geliştirilerek güçlü taraflarının ortaya çıkarılabilmesi, karşılaştığı zor durumlar karşısında daha etkili ve dayanıklı bir şekilde baş edebilmesini sağlamaktadır (110, 111). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireyler, kişiler arası ilişkiler içerisinde daha olumlu yaklaşımlarda bulunmaktadır (112). Diğerlerine göre daha çok sorumluluk sahibi, girişken, kendine güvenen (102, 113), güçlülere karşı daha dayanıklı (114) ve daha olumlu duygular yaşayabilen kişilerdir (220). Aynı zamanda rasyonel olmayan bilgiler ile daha az ilgilenerek daha az endişelenmektedir (115).

Değişikliklere açık olmak ve çözümleyici yaklaşımda bulunmak bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin özellikleri arasında yer alır. Karşı karşıya kaldıkları olaylara esnek olmayan biliş yapısı ile tepki veren bireylerin psikolojik boyutta olumsuz etkilenmelerine sebep olabilmektedir (114). Eğer karşılaştıkları olaylar karşısında problemlere birden fazla alternatif çözüm yolları getirip esnek

olabilirler ise yaşamın getirebileceği baskı ve strese karşı dirençleri artabilmektedir (116). Bilişsel esneklik seviyesi düşük olan kişilerde dağınık dikkat, bilişsel çarpıtmalar, başa çıkabilmede yetersizlik, daha önce karşılaşılmamış durumlar hakkında ne yapacağını bilememe ve değişikliklere karşı direnme yönelimi gözlemlenmektedir (117, 118).

Bilişsel esneklik, bilişsel katılığın ve fonksiyonel olmayan düşünce biçiminin yeniden yapılandırılmasında rol oynamaktadır (113, 119). Bilişsel katılık, genellikle bireyin düşünce süreçlerinin, özelliklerinin ve ilişkilerinin sabit bir şekilde devam etmesidir (93). Davranışların katı, ısrarcı ve dogmatik olması bilişsel esnek bir yapının tam tersi olarak görülmektedir (120). Beck'e (1995) göre düşünce yapısının katı olması fonksiyonel olmayan düşünce biçiminin oluşmasında önemli bir etkidir (121). Bireylerin katı, kalıplaşmış ve değişmez bir bilişsel yapıya sahip olmaları, fonksiyonel olmayan düşüncelere ve çeşitli psikolojik problemler ile karşı karşıya kalmalarına sebep olabilmektedir (122, 123). Bu bilgiler ışığında, bilişsel esneklik ile anksiyete, stres, depresyon ve obsesif kompulsif bozukluk gibi duygusal, sosyal ve psikolojik problemler arasında tersine bir ilişki olduğu saptanmıştır (124, 103). Ciarrochi ve arkadaşları (2005), bazı kişilerin daha fazla genellemeye varması, keyfi çıkarımda bulunması ya da "ya hep ya hiç" düşüncesine sahip olmasının bu kişilerin bilişsel esneklik düzeyinin düşük olması ile ilişkili olabileceğini, bilişsel esneklik düzeyi yüksek kişilerin ise durumlara farklı tepkiler verebilerek durumun özünü anlamlandırma konusunda daha esnek olabildiklerini belirtmiştir (125).

2.2.3. Hemşirelik Öğrencileri Ve Bilişsel Esneklik

Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireyler, farklı çözüm yollarını araştırıp keşfetmeye eğilimli olmaları sebebi ile zor durumlar karşısında etkin baş etme yöntemlerini kullanabilmektedirler. Hemşirelik öğrencilerinin de öğrenim sürecindeki akademik performansları ve yaşam kalitelerini etkileyen stresörlere karşı baş edebilmeleri ve uyum sağlayabilmeleri bilişsel esnek olmayı gerektirmektedir (117, 126, 107). Farklı ve işlevsel çözüm yollarının üretilmesi için bilişsel düzeyde esnek olmaya ihtiyaç vardır. Eğer bilişsel esneklik düzeyi düşükse işlevsel olmayan yolları seçmek hata yapmaya yol açabilmektedir (97). Esnek olmayan

bireylerin, dikkatlerin dağınık ve değişime dirençli olması, problemin tüm boyutlarla ele alınmasının önüne geçebilmektedir (118, 127).

Stresin baş edilemeyecek boyutlarda olması, strese uzun süre ve fazla maruz kalınması öğrencilerin hem eğitsel hem akademik hem de bireysel gelişimleri açısından negatif yönde etkilenmesine ve akademik başarılarının düşmesine sebep olabilmektedir (126, 128, 129, 130, 131,219). Öğrencilerinin maruz kaldığı farklı stres kaynaklarına karşı uyum sağlaması, kendini yeterli hissetmesi ve karşılaşılan problemlerin çözümlerine yönelik alternatif yolların bulunabilmesi bilişsel esneklik ile mümkündür (132). Dennis ve Vander-Wal (2010)'a göre, bilişsel esneklik düzeyinin artması, sosyal destek arama, olumlu odaklanma ve başa çıkma yöntemlerinin de kullanımını artırmaktadır (113). Bu konuda bireylerin yetkinliklerinin bilişsel düşünce süreçleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu söylenebilmektedir (133, 107). Bireylerin strese karşı baş etme ve uyum sağlama becerileri yüksek ise bilişsel anlamda daha esnek oldukları söylenebilmektedir (134). Bu kapsamda hemşirelik öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin artırılması önemlidir.

2.2.4. Bilişsel Esneklik İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Ohira ve arkadaşları (2011), kronik iş stresine maruz kalmış 20 sağlıklı erkek ile yaptıkları çalışmada, kronik ve yüksek stres altında beynin bilişsel esneklik ile ilgili bölgelerindeki aktivitelerinde azalma saptanmıştır (135).

Altunkol (2011), Çukurova Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde öğrenimine devam etmekte olan 484 öğrenci ile yaptığı çalışmada; algılanan stres ile bilişsel esneklik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Algılanan stresin ve bilişsel esnekliğin, öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri, kız öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Kız öğrencilerin algıladıkları stres düzeyi, erkek öğrencilerin algılanan stres düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (116).

Bilgin (2009), Çukurova Üniversitesi'nde 17-18 yaşlarını kapsayan 155 öğrencinin katıldığı çalışmada bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenleri incelemiştir. Sosyal yetkinlik beklentisi ve problem çözme becerisi arasında anlamlı ilişki bulmuş ve bunun bilişsel esnekliğin oluşmasına katkıda bulunduğunu, otoriter anne baba tutumunun ise bilişsel esnekliğin oluşmasını engellediğini saptamıştır (136).

Diril (2011), lise öğrencilerinin öfke düzeyi ve öfke ifade tarzlarıyla ilişkili olabilecek bilişsel esneklik düzeylerinin, sınıf düzeyi, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yaptığı çalışmada; anne-baba eğitim durumunun öğrencilerde bilişsel esneklik düzeyini etkilemediğini, düşük sosyo-ekonomik düzeyine sahip öğrencilerin daha yüksek bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğunu, sınıf düzeyleri arasında en yüksek bilişsel esneklik seviyesine 9. sınıfların sahip olduğunu, bilişsel esnekliğin öfke kontrolü ile pozitif, sürekli öfke, öfke içe vurumu ve öfke dışa vurumu ile negatif yönde bir ilişkisi olduğunu bulmuştur (137).

Gündüz (2013), Mersin Üniversitesi'nde çeşitli bölümlerde öğrenim gören 436 öğrenci ile yaptığı “Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları” başlıklı çalışmasında bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esneklik üzerinde yordayıcı etkilerinin olduğunu tespit etmiştir (117).

Demirtaş (2019), “stresli durumlarda bireylerin duygular üzerinde bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esnekliğini ölçme” başlıklı çalışmasında sürekli umut ve bilişsel esneklik arasında pozitif, algılanan stres ve bilişsel esneklik arasında ise negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur (138).

2.3. ÖZYETERLİLİK

2.3.1. Özyeterlilik Kavramı

Benlik algısı, kişinin kendi kişisel yeteneklerine, özelliklerine ve kişiliğine ilişkin duygularını ve değerlendirmelerini ifade etmektedir (139). Literatüre göre bireylerin kendilerini değerlendirmesi, farklı “öz” kavramları ile gerçekleşebilir. Bu

kavramlardan biri de “özyeterlilik” tir. Özyeterlilik, bir işi yerine getirebilmek üzere yeteneklerini fark etmek ve görevi yerine getirebileceğine inanmaktır (140, 141). Başka bir deyişle özyeterlilik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmıştır (142). Bandura, bireyin özyeterlilik inancının, bireyin farklı koşullar altında da başarılı olmasını sağlayan önemli bir etmen olduğunu savunmuştur. Zimmerman (1995), özyeterliliği, bireyin görevi yerine getirebilme becerisine olan yargısı olarak belirtmiştir (143). Tschannen Moren ve Woolfolk Hoy (2001), öz yeterliği, “bir kişinin yeni durumlar karşısında hangi derecede başarı elde edeceğine ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri” olarak tanımlamıştır (144).

Özyeterlilik, bireyin karşılaşma ihtimalinin olduğu durumlar ile başa çıkabilmesini sağlayan davranışları yapması konusunda hangi düzeyde başarı yakalayabileceklerine ilişkin kişisel yargıları içermektedir (145). Bir kişinin görevleri tamamlama ve davranışı gerçekleştirme becerisine olan inancı ve kişisel bir değerlendirmesidir (146). Özyeterlilik, bireyin bir işte başarılı olabilme ya da bir konuyu öğrenebilme hususunda kendisini ne ölçüde yeterli gördüğüne olan inancı olup, bir takım performans kazanımları elde edebilmek üzere gerekli davranışları sağlama yeteneğine olan yargısını ifade etmektedir (147,148). Bandura (1977, 1997), bireyin davranışlarını şekillendiren temel öğelerden birinin özyeterlilik olduğunu ve becerilere olan inançların hem motivasyonu hem de düşünme ve davranış süreçlerini etkileyebileceğini ifade etmiştir (147,148). Bandura'ya göre özyeterlilik inancı, bireyin olumlu ya da olumsuz düşünmesini, hayatında nasıl amaçlar belirleyebileceğini, yaşam biçiminin nasıl olacağını, karşılaştığı zorluklara ne kadar emek vereceğini ve bu emeklerin sonucunun nasıl olacağını etkiler (149).

Özyeterlilik aynı zamanda “bireyin eylemlerinin başarıya yol açabileceği ve diğerleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğine dair bir güven ifadesi” olarak ifade edilebilir (150). Lunenburg'a (2011) göre ise, “özyeterlilik, özgüvenin kendine özgü bir versiyonudur. Özyeterlilik ana prensibi insanların yaptığı eylemleri gerçekleştirme olasılığının olduğunu gösterir”. Gecas (2004)'a göre bireyler, bir eylemi yerine getirip getiremeyeceği yönündeki inançlarını doğrulayacak biçimde hareket ettikten, özyeterlilik, kendi kendini gerçekleştiren kehanet görevi

görmektedir. Bu bağlamda özyeterlilik, “bireyin yeteneklerini düzenleme ve yürütme kabiliyetindeki inançlar” şeklinde özetlenebilir (150). Yüksek düzeyde özyeterlilik algısına sahip öğrenciler, düşük özyeterlilik algısına sahip olan öğrencilerden daha fazla başarmaya ve öğrenmeye eğilimlidir. Bu bilgiler ışığında, eşit yetenek düzeyine sahip olan öğrenciler arasında görevi başarı ile tamamlayabileceğine inananlar, tamamlayamayacağı yargısını taşıyan öğrencilere göre daha olumlu sonuçlar almaktadır (151). Bireyin özyeterlilik inancının yüksek seviyede olması, bireyin eyleme geçmesini sağlar (152). Bu bağlamda özyeterlilik seviyesi yüksek olan kişiler, başarı ile tamamlanması beklenen iş hakkında istek ve azim ile çalışarak ve kendilerine güvenerek başarıya yaklaşır (153). Kramer ve Winter’ın (2008) yürüttüğü bir çalışmada, özyeterlilik seviyesi yüksek olan bireylerin sosyal kavramda olanakları değerlendirme konusunda daha etkin oldukları ortaya konulmuştur (154). Yüksek özyeterlilik düzeyi, bir işin başarılmasında zaman ve çaba harcamaya istekli olarak motivasyonun artmasını sağladığı gibi; düşük özyeterlilik seviyesinde ise başlanmış bir işi, kişinin kendi inisiyatifi haricinde yarım bırakmasına neden olduğu ifade edilmiştir (155). Yıldırım (2011) bireyin bir konudaki özyeterliliğinin o konudaki motivasyonunu ve motivasyonu aracılığıyla da performansını etkilediğini ifade etmiştir (218).

Bunlarla birlikte, Schunk’a (1995) göre, özyeterlilik davranışlar üzerinde rol oynayan tek etken değildir. Gerekli ustalık ve birikim olmadığı müddetçe sadece özyeterlilik düzeyinin yüksek olması, elde edilen başarının iyi olmasını sağlamayabilir. Olumlu sonuçlar elde etmek isteyen bireyler için hareketlerinin olası sonuçları ile ilgili inançları ve beklentileri önemlidir. Özyeterlilik ile sonuç beklentileri birbirleri ile ilişkili kavramlardır. Özyeterlilik düzeyi yüksek öğrenciler, hareketlerinin sonucunun olumlu sonuçlanmasını bekleyerek genellikle başarılı olmakta fakat bu iki kavram arasında bağlayıcı bir ilişki bulunmamaktadır (156).

Kişi yeni bir davranışa başlarken ve bu davranışı sürdürmeye çalışırken, bu süreçte kültürel, kişisel ve psikolojik sebeplerden dolayı birçok engel ile karşılaşabilir. En sık karşılaşılan engeller; zaman ayıramamak, bir süre sonra sıkılmak, finansal yetersizlik, davranışın güç olması ve diğer bireyler tarafından desteklenmemesi olarak ifade edilmektedir (157).

Özyeterlilik seviyesi düşük olan bireyler yapacakları işin gerçekteki zorluk derecesinden daha yukarda olması algısına kapılarak problemlerin ne şekilde çözüleceğini belirlemede kısıtlı bakış açısı ile durumu değerlendirmektedir (158). Bu sebeple harekete geçme ve zorluklara karşı direnç gösterme durumu azalmaktadır (159). Eyleme geçme azaldığında bireyin kendisine karşı şüpheye düşerek daha yüksek baskı ve stres yaşaması daha olasıdır (160). Böylelikle stres ve kaygı kişinin performansında düşmeye sebep olabilecektir (8).

Olumlu özyeterlilik bilincine sahip olan bireyler, kendi istekleri üzerine hareketi başlatır, ısrarcı ve azimli olma yönelimindedir, güçlüklerden kaçınmaz ve yeteneklerini geliştirir (158). Olumsuz özyeterlilik bilincine sahip olan bireyler ise tersi olarak güçlüklerden kaçınır, kolay olmayan görevleri yerine getirmekten vazgeçer ve stresli anlarda başarısız olur (144).

2.3.2. Özyeterlilik Alt Boyutları

Özyeterlilik kavramının alt boyutları; “başlama”, “yılmama” ve “sürdürme çabası-ısrar” şeklinde üç faktörlü yapı ile sınıflandırılmıştır. Bireylerin bir işe başlarken çekinmemesi, çevresinde yer alan diğer bireylerin de işe başlamaları ve işi devam ettirmeleri noktasında motive etmeleri, başlama alt boyutunu açıklar. “Sürdürme çabası ve ısrar” alt boyutu, bireylerin ne ölçüde gayret gösterebildiği, yaşadıkları güçlüklerle karşı ne kadar dayanıklı olabileceği ve zor durumlar ile karşı karşıya geldiklerinde kendilerini nasıl toparlayabileceğini belirlemesi olarak açıklanabilmektedir. Yılmama boyutu ise, bireylerin başarısız olduğu durumlar karşısında hızlıca toparlanarak fiillerinde ısrarcı davranmaları, diğer bir deyişle yılmamalarıdır (148, 161).

2.3.2.1 Başlama Alt Boyutu

Özyeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin çevresinde olanların üzerinde etkisinin olabileceği bir şekilde bir edinim sürecinin başlatılarak sonuç alınmaya kadar sürdürülebileceğine olan inancıdır (162). Bir işe başlanırken, bireyin çekinmeyerek kendisini yeterli ya da yetersiz gördüğü konularda etrafındaki bireyleri bir işe başlama ve işi sürdürme hususunda motive etme yeteneğini göstermektedir

(163). Beklenmedik durumlara, zor ve karışık işlere karşı, işe vaktinde başlayabilmeyi ifade etmektedir (164).

2.3.2.2. Sürdürme Çabası / Israr Alt Boyutu

Bireyin zor koşullar altında da işine devam edebilmesi ve tamamlayabilmesi olarak ifade edilmektedir (165). Olumsuz veya zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında kendini toparlayarak işe devam edebilecek ve bu durum sonuca ulaşmayı sağlayacaktır (166).

2.3.2.3. Yılmama Alt Boyutu

Bireyin kendi olumlu davranışına olan güveni, zor durumlar ve başarısızlık ile karşı karşıya kaldığında bireyin çok çalışması olarak tanımlanmaktadır (164). Karşı karşıya kaldıkları bu zor süreçte eylemlerini yılmayarak devam ettirebilmeleri, özyeterlilik düzeyini artırarak zor koşullara daha olumlu davranışlar sergilemelerine olanak sağlar (166).

2.3.3. Özyeterlilik Kaynakları

Bireyler; yeterliklerine ilişkin yargılarına, davranışları süresince hangi oranda çaba harcayacaklarına, ne yapacaklarına, bunun yanı sıra başarısız deneyimlere ve engellere karşılık dayanabilme sürelerine karar vermektedir (167). Kendisini değerlendirebilen bireyler, davranışı edinebilmek için gerekli becerilere sahip olup olmadığını bildiğinde doğru kararı verebilir (168). Yeterlikleri belirleyen kaynaklar bir arada çalışabilir ya da inanç şekline göre tek kaynak olarak hareket edebilir (148). Bu kaynaklar şu şekilde sıralanabilir; temel yaşantılar (doğrudan deneyimler), dolaylı deneyimler, sözel ikna ve fiziksel, psikolojik durumlar. (147,169, 35).

1) **Temel Yaşantılar:** Temel yaşantılar, kişinin kendi başarılarındaki tecrübelerine dayanır. Edinilmiş başarılar ve alınmış zaferler bireyin umutlarını artırırken; durumlar karşısında terslikler erkenden oluşur ise, tekrarlanan başarısızlıklar durumları da bu umutları azaltmaktadır (147). Sadece kolay başarılar elde edilirse, hep kolay sonuçlar istenir ve başarısız olduğunda da cesaret kolayca

kırılabilir. Bazı zorluk ve aksaklıklar, başarıya çabalayarak ulaşılabileceğini öğretir. Başarısızlık, özyeterlilik düzeyi belli bir seviyeye ulaşmadan önce ortaya çıkarsa, bu durum duygu ve etkinliği tahrip etmiş olur. Basit bir başarı karşısında hızlı sonuç beledikleri ve tam tersi başarısızlık durumunda ise kolaylıkla cesaretlerinin kırıldığı görülebilir (142).

2) **Dolaylı Deneyimler:** İnsanlar, başkalarında gözlemediği deneyimlerden yola çıkarak kendi özyeterlilik inançlarını geliştirebilir. Dolaylı deneyim yoluyla model aldığı kişi ile kendisi arasında büyük benzerlikler olduğunu düşünüyorsa, modelin başarılı ya da başarısız olması, onun için özyeterlilik deneyimini etkilemektedir (162). Bir başka deyişle; başka bir kişiye zihinsel, sosyal ya da fiziksel olarak ne kadar benziyorsak ya da ona yakınlık durumumuz fazlaysa, o kişinin bir şeyleri başarabilmesi veya başaramaması da bize o kadar yakındır. Aldığımız rol model, özgüvenli ve yetenekli biri ise, “O yapabilirse ben de yapabilirim” diyerek kendimize örnek olarak seçebiliriz. Ancak aldığımız rol model, bize yakın hissettirmiyor ise o kişinin yaşadıkları bizi çok fazla etkilemeyebilmektedir (147).

3) **Sözel İkna:** Bireyin deneyimi olmadan, tutarsız olup gerçekçi kaynakları içermeyen, yalnızca sözel ikna yoluyla artırılan bireyin edindiği bu inanç, karşılaşılan bir başarısızlıkla çok kolay bir şekilde zarar görebilir (147,162). Sözel ikna yöntemi, kolaylıkla elde edilebildiğinden dolayı, bireyin davranışını etkileyen girişimlerde kullanılmaktadır. Bireylere, kendilerinin geçmişte aştığı zorluklar gibi, tekrar başarıya kolay bir şekilde ulaşabileceği telkin edilmektedir (147).

4) **Fiziksel ve Psikolojik Durumlar:** Yeterlik inancının diğer bir kaynağı da stres, kaygı, uykusuzluk, yorgunluk ve ruh hali gibi çeşitli psikolojik durumları oluşturur (170). Fiziksel ya da zihinsel durum, bireyin strese tepkilerini azaltmak, yanlış anlamalarını önleyebilmek ve olumsuz duygusal durumlarını değiştirmek amacıyla, bireyin yeterliğine olan inancını değiştirebilmenin bir yoludur (142).

Bandura'ya (1997) göre, bireyler yeterlik durumlarını değerlendirirken psikolojik ve duygusal durumlarını da dikkate almaktadır. Özyeterlilikte stresle başa çıkma, fiziksel başarı ve sağlık işlevleri alanında önemlidir. Bireyin bedensel ve

ruhsal olarak kendisini iyi hissetmesi ya da istenilen bir davranış ya da verilen bir görevi yerine getirme olasılığını artırmaktadır (148).

Özyeterlilik, bireysel gelişimin anlamlı bir yordayıcısı olup (171), özyeterlilik ile kendini gerçekleştirme ve anlamlı yaşam sürme arasında pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır (172).

2.3.4. Özyeterlilik İle İlgili Yapılmış Çalışmalar

Yelten ve arkadaşları (2018) tarafından yapılmış olan 164 öğrencinin katıldığı çalışmada; hemşirelik öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin, özyeterlilik durumlarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (173). Benzer bir çalışma olarak Şahan ve Duy (2017) tarafından yapılan çalışmada ergenlerin genel özyeterlilik seviyeleri ile algıladıkları akran desteği arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır (174).

Uysal ve Bingöl (2014) tarafından yapılmış, 394 lise öğrencisini kapsayan bir çalışmada; ergenlerin risk alma davranışları ile özyeterlilik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (175). Balkıs ve arkadaşlarının (2005), öğrencileri kapsayan çalışmalarında, özyeterlilik düzeylerinin artması ile ergenlerin risk alma davranışlarının azaldığı belirlenmiştir (176).

Kulakçı'nın (2011) "Huzurevinde verilen hemşirelik hizmetlerinin yaşlıların özyeterlilik algıları ve sağlıklı yaşam biçimi davranışlarına etkisinin değerlendirilmesi" adlı çalışmada; yaşlıların özyeterlilik düzeyleri ile sağlıklı yaşam tarzları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (177).

Chia-Huei Wu (2009), yaklaşık 19.000 kişi ile yaptığı çalışmada, genel öz yeterliliğin milletler arasında anlamlı farklılık göstermediğini bildirmiştir (178).

Hirschel ve Schullenberg (2009), genel özyeterlilik düzeyi ile travma sonrası stres bozukluğu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Doğal afetlere maruz kalmış, kasırga tehlikesi yaşayan ve travma sonrası stres bozukluğu yaşayan bireylerin genel özyeterlilik düzeylerinin düşük olduğunu saptamıştır. Cinsiyet ve yaş ile travma sonrası stres bozukluğu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (179).

Tokat (2009), antenatal dönemde verilen emzirme eğitiminin, annenin emzirme başarısına ve emzirme özyeterlilik algısına etkisini incelemek üzere yaptığı çalışmada; emzirme eğitiminin, emzirme özyeterlilik algısı ve emzirme başarısını artırdığını saptamıştır (180).



3. GEREÇ VE YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN AMAÇ VE ŞEKLİ

Bu araştırma tanımlayıcı nitelikte olup, hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapılmıştır.

3.2 ARAŞTIRMANIN YAPILDIĞI YER VE ZAMANI

Bu araştırma, Nisan- Mayıs 2023 tarihleri arasında Ankara Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Hemşirelik Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapılmıştır. Gülhane Hemşirelik Fakültesi 1985 yılında kurulmuştur. Tam zamanlı, sekiz dönemden oluşan ve klasik eğitim modeline göre yapılandırılmış lisans eğitim programına sahip bir fakültedir. Bu programın dili Türkçe olup, mezunları "Hemşire" ünvanı almaktadır.

3.3 ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Hemşirelik Fakültesi'nde öğrenim gören 746 hemşirelik öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışmaya katılmaya gönüllü 408 hemşirelik öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş olup, dahil edilme kriterlerine uyan gönüllü tüm öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Dahil Olma Kriterleri

- 18 yaş ve üstü olmak
- Araştırmaya katılmaya gönüllü olmak
- Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Hemşirelik Fakültesi öğrencisi olmak

Araştırmadan Çıkarılma Kriteri

- Veri toplama formlarını tam doldurmamış olmak

3.4 ARAŞTIRMANIN ETİK YÖNÜ

Araştırmanın yapılabilmesi için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 28.12.2022 tarih, 2022/11 toplantı ve 2022-372 sayılı proje/karar no ile etik kurul onayı (Ek-6) ve araştırmanın yapıldığı Gülhane Hemşirelik Fakültesi'nden 66181794-604.02.02—190638 sayılı yazılı izin (Ek-7) alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmanın amacı açıklanmış ve katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı söylenmiştir. Öğrencilere Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu imzalatılmıştır (Ek-1).

3.5 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada kapsamında veri toplama aracı olarak Tanıtıcı Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Genel Özyeterlilik Ölçeği kullanılmıştır.

Tanıtıcı Bilgi Formu (Ek-2) : Araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda oluşturulan ve öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi sosyodemografik özelliklerini belirlemeye yönelik toplam dokuz sorudan oluşmaktadır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) (Ek-3) : BİFÖ günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi ölçen tek boyutlu 15 maddelik bir ölçektir. Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen BİFÖ'nün (29), Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Özyeşil ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmıştır (181). Altılı likert tipi ölçekte ("hemen hemen her zaman" dan (1 puan), "hemen hemen hiç"e (6 puan) kadar) ölçeği yanıtlayanlar deneyimlerini ne kadar sıklıkta, otomatikleşmiş bir biçimde şu ana dikkat etmeksizin yaşadıklarını belirtirler. Ölçekten en düşük 15, en yüksek 90 puan alınabilmektedir. Yüksek puanlar bilinçli farkındalığın yüksek olduğunu göstermektedir. BİFÖ tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve tek bir toplam puan verir.

Özyeşil ve ark., ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını 0,80 olarak bulmuşlardır (181). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) (Ek 4): Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen BEÖ'nin (112) Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çelikkaleli (2014) tarafından yapılmıştır (132). Toplam 12 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Altılı Likert tipi bir ölçme aracı olan BEÖ 1: “kesinlikle katılmıyorum” 6: “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevaplandırılmaktadır. Ölçekteki 2, 3, 6 ve 10. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 72 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksekliği bilişsel esneklik düzeyinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Çelikkaleli (2014), ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını 0,71 olarak bulmuştur. Bu çalışmaya ise ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur.

Genel Özyeterlilik Ölçeği (GÖÖ) (Ek 5) : GÖÖ, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılmıştır (161). Bu çalışmada ölçeğin “Sizi ne kadar tanımlıyor?” sorusuna beş dereceli olarak “hiç” (1 puan) ve “çok iyi” (5 puan) yanıtları arasında değişen yanıtların verilebildiği Likert formatındaki hali kullanılmıştır. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmakta olup, ölçeğin toplam puanı 17 ile 85 arasında değişebilmektedir. Puanın artması, özyeterlilik inancının da arttığını göstermektedir. Ölçeğin “Başlama” (9 madde), “Yılmama” (5 madde) ve “Sürdürme Çabası-İsrar” (3 madde) olmak üzere üç alt boyutu vardır:

Başlama alt boyutu (2., 4., 5., 6., 7., 10., 11., 12. ve 17. maddeler): Bireyin bir amaç için harekete geçmesi ve sonuç almaya kadar bunu sürdürülebileceğine olan inancıdır. Bu alt boyuttan en az 9 puan, en yüksek 45 puan alınmaktadır.

Yılmama alt boyutu (3., 13., 14., 15. ve 16. maddeler): Bireyin kendi olumlu davranışına olan güveni, zor durumlar ve başarısızlık ile karşı karşıya kaldığında bireyin çok çalışması olarak tanımlanmaktadır. Alınabilecek puan 5-25 puan arasında değişmektedir.

Sürdürme çabası- ısrar alt boyutu (1., 8. ve 9. maddeler): Bireyin zor koşullar altında işine devam edebilmesi ve işini tamamlayabilmesidir. Bu alt boyuttan en az 3 puan, en yüksek 15 puan alınabilmektedir.

Yıldırım ve İlhan (2010), GÖÖ'nün Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısını 0,80 olarak saptamıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin toplamı için 0,89, başlama alt boyutu için 0,89, yılmama alt boyutu için 0,72 ve sürdürme çabası- ısrar alt boyutu için 0,45 olarak bulunmuştur.

3.6. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama araçları, gerekli izinler alındıktan sonra Google Forms aracılığı ile öğrencilere ders bitiminde sınıflarında uygulanmıştır. Formların doldurulması yaklaşık 6-10 dakika sürmüştür.

3.7. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc., Chicago, IL) for Windows 26.0 programı kullanılmıştır. Tanımlayıcı bulgular frekans, yüzde, minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma olarak verilmiştir. Parametrik testlerin normal dağılım varsayımı Kolmogrow Smirnow testi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda gruplarda normal dağılım varsayımının karşılanmadığı durumlarda, üç ve daha fazla grup karşılaştırmaları için Krukal Wallis H testi ve post-hoc analiz için ise Bonferroni düzeltmesi ile Mann Whitney U testi kullanılmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında ise Mann Whitney U Testinden faydalanılmıştır. Ayrıca katılımcıların sürekli ve ordinal değişkenler arasındaki ilişkileri ise Spearman Korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, bağımsız değişkenleri etkileyip etkilenmediğini değerlendirmek üzere enter metodu, çok değişkenli doğrusal regresyon analizinde kullanılmıştır. Bu kapsamda modelde çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı ise VIF ve tolerans değerleri ile değerlendirilmiştir. $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin tanımlayıcı bulgularının yansira hipotez analizlerine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tanımlayıcı Bulgular: Tablo 1’de öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine yönelik bulgular sunulmuştur. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaş aralığı 18-30 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması $20,96 \pm 1,69$ olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin %88’i (n=359) kadın cinsiyetine sahiptir, %27,2’si (n=111) 3’üncü sınıfta öğrenim görmektedir. Diğer sınıf dağılımları da benzerlik göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin %56,1’i (n=229) gelirlerini giderlerine eşit olarak algılamaktadır.

Öğrencilerin %47,5’i (n=194) ailesiyle birlikte evde yaşamaktadır. Öğrencilerinin annelerinin %9,6’sı (n=39) lisan mezunu iken babalarının %20,8’i (n=85) lisans mezunu olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin ortalama kardeş sayısının $2,88 (\pm 1,31)$ olduğu tespit edilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı (n=408)

Özellikler		Ort.	SS
Yaş (18-30 arası)		20,96	1,69
		n	%
Cinsiyet	Erkek	49	12,0
	Kadın	359	88,0
Sınıf	1. Sınıf	110	27,0
	2. Sınıf	94	23,0
	3. Sınıf	111	27,2
	4. Sınıf	93	22,8
Algılanan Gelir Durumu	Gelir giderden az	111	27,2
	Gelir giderden fazla	68	16,7
	Gelir gidere eşit	229	56,1
Yaşadığı Yer	Ailemle birlikte	194	47,5
	Akrabalarımle birlikte	7	1,7
	Öğrenci Yurdunda	159	39
	Arkadaşım/arkadaşlarımla birlikte	30	7,4
	Yalnız olarak	18	4,4
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	11	2,7
	İlköğretim	232	56,9
	Lise	120	29,4
	Lisans	39	9,6
	Lisansüstü	6	1,5
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	153	37,5
	Lise	156	38,2
	Lisans	85	20,8
	Lisansüstü	14	3,4
Kardeş Sayısı Ort±SS 2,88±1,31	0-1 kardeş	12	2,9
	2 kardeş	184	45,1
	3-5 kardeş	192	47,1
	6 ve üstü kardeş	20	4,9
Toplam		408	100,0

Tablo 2’de katılımcıların ölçek puanlarına yönelik tanımlayıcı bulguları yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçeklerin Tanımlayıcı Bulguları

Ölçekler ve Boyutları		Min.	Maks.	Ort.	SS
Bilinçli Farkındalık Ölçeği		24,00	90,00	56,26	12,50
Bilişsel Esneklik Ölçeği		29,00	72,00	50,48	6,99
Genel Özyeterlilik Ölçeği	Başlama	11,00	45,00	30,89	6,83
	Yılmama	5,00	25,00	16,96	3,35
	Sürdürme Çabası- Israr	3,00	15,00	9,81	1,86
	Toplam	21,00	84,00	57,65	10,22

Araştırmaya katılan hemşirelik öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puan ortalamaları $56,26 \pm 12,50$, Bilişsel Esneklik Ölçeği puan ortalamaları $50,48 \pm 6,99$ ve Genel Özyeterlilik Ölçeği toplam puan ortalamaları $57,65 \pm 10,22$ olarak tespit edilmiştir. Genel Özyeterlilik Ölçeğinin “Başlama” alt boyutu puan ortalaması $30,89 \pm 6,83$, “Yılmama” alt boyutu puan ortalaması $16,96 \pm 3,35$ ve “Sürdürme Çabası- Israr” alt boyutu puan ortalaması $9,81 \pm 1,86$ olarak bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 3’te hemşirelik öğrencilerin sosyodemografik özelliklerine göre Bilinçli Farkındalık Ölçeği puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sosyodemografik Özelliklere Göre Karşılaştırılması

Özellikler		r	p	
Yaş		0,046	0,367	
		Ortanca	Min-Maks.	P
Cinsiyet	Erkek	48	30-90	0,030^U
	Kadın	55	24-90	
Sınıf	1. Sınıf	54	24-85	0,054 ^H
	2. Sınıf	56	26-90	
	3. Sınıf	53	30-79	
	4. Sınıf	56	35-90	
Algılanan Gelir Durumu	Gelir giderden az	52	30-90	0,217 ^H
	Gelir giderden fazla	55	26-86	
	Gelir gidere eşit	55	24-90	
Yaşadığı Yer	Ailemle birlikte	57	30-90	0,234 ^H
	Akrabalarımle birlikte	54	37-79	
	Arkadaşım/arkadaşlarımla birlikte	48	32-90	
	Yalnız olarak	50	26-77	
	Yurttta	54	24-85	
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	56	38-75	0,286 ^H
	İlköğretim	55,5	26-90	
	Lise	53	24-85	
	Lisans	52	30-86	
	Lisansüstü	61	43-66	
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	56,5	32-90	0,151 ^H
	Lise	54	30-86	
	Lisans	52	24-85	
	Lisansüstü	62	26-69	
Kardeş Sayısı	0-1 kardeş	54,5	42-77	0,542 ^H
	2 kardeş	54	24-90	
	3-5 kardeş	55	26-90	
	6 ve üstü kardeş	53	42-75	

U: Mann-Whitney U Testi, **H:** Kruskal-Wallis Testi (Post Hoc analiz olarak Bonferroni düzeltmesi ile Mann-Whitney U testi kullanılmıştır), **r:** Spearman Korelasyon Katsayısı, *** p<0,001, **p<0,01, *p<0,05

Tablo 3'te görüldüğü üzere kadın katılımcıların (Ortanca=55) Bilinçli Farkındalık Ölçeği ortanca puanları erkek katılımcılara (Ortanca=48) göre istatistiksel olarak anlamlı daha yüksek seviyede bulunmuştur (U=0,30; p=0,030).

Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerinin cinsiyet dışında diğer sosyodemografik özelliklerine göre Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 1’te hemşirelik öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Özyeterlilik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişki

Ölçekler ve Boyutları		Bilinçli Farkındalık Ölçeği	
Bilişsel Esneklik Ölçeği		r	0,458
		p	<0,001
Genel Özyeterlilik Ölçeği	Başlama	r	0,505
		p	<0,001
	Yılmama	r	0,357
		p	<0,001
	Sürdürme Çabası- Israr	r	0,264
		p	<0,001
	Toplam	r	0,511
		p	<0,001

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları ile Bilişsel Esneklik Ölçeği ($r=0,458$; $p<0,001$) ve Genel Özyeterlilik Ölçeği toplam ($r=0,511$; $p<0,001$) puanları arasında istatistiksel anlamlı olarak orta seviyede pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları ile Genel Özyeterlilik Ölçeğinin “Başlama” alt boyutu ($r=0,505$; $p<0,001$), “Yılmama” alt boyutu ($r=0,357$; $p<0,001$) ve “Sürdürme Çabası- Israr” alt boyutu ($r=0,264$; $p<0,001$) puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Tablo 4).

Tablo 5'te öğrencilerin bilinçli farkındalıklarına yönelik çok değişkenli analiz bulguları yer almaktadır. Genel Özyeterlilik Ölçeği toplam puanı ile alt boyut puanları arasında istatistiksel anlamlı ilişki olduğu için ($r>0,900$, $p<0,001$) çoklu bağlantı sorununu engellemek amacıyla modele dâhil edilmemiştir.

Tablo 5. Regresyon Modeli

Bağımlı Değişken: Bilinçli Farkındalık							
Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize β	t	p	Tolerans	IF
(Sabit)	11,743	4,147		2,832	0,005		
Bilişsel Esneklik	0,404	0,107	0,226	3,775	<0,001	0,503	,988
Başlama	0,754	0,114	0,412	6,610	<0,001	0,464	,153
Yılmama	-0,480	0,247	-0,129	1,946	0,052	0,414	,415
Sürdürme Çabası- Israr	0,913	0,329	0,136	2,776	0,006	0,752	,331
F=41,751, p<0,001	Düzeltilmiş R²: 0,294			Durbin-Watson=1,981			

Tablo 5'teki regresyon modelinde görüldüğü üzere, modeldeki bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı tespit edilmiştir ($VIF<10$; $Tolerans>0,20$). Ayrıca değişkenlerde otokorelasyon olmadığı da görülmektedir ($Durbin-Watson=1,981$). Hemşirelik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyinin diğer değişkenlere yönelik uygulanan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F: 41,751$, $p<0,001$). Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile bilişsel esneklik puanı ($\beta=0,226$, $p<0,001$), özyeterlilik alt boyut başlama puanı ($\beta=0,412$, $p<0,001$) ve özyeterlilik alt boyut sürdürme çabası puanı ($\beta=0,136$, $p=0,006$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Standardize beta katsayısına (β) göre, BFÖ toplam varyansın %29.5'ini açıklamaktadır. Bilinçli farkındalıktaki bir birim artma bilişsel esneklik düzeyini 0,40, başlama alt boyutunu 0,75 ve sürdürme çabasını 0,91 puan artırmaktadır.

5. TARTIŞMA

5.1. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu çalışmada katılımcıların yaş, sınıf düzeyi, algılanan gelir durumu, yaşadığı yer, anne ve baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi sosyodemografik özelliklerin bilinçli farkındalık düzeyini etkilemediği bulunmuştur.

Araştırma kapsamındaki hemşirelik öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yalnızca cinsiyet değişkenine göre değiştiği bulunmuştur. Buna göre kadın cinsiyetine sahip öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri erkek cinsiyetine sahip öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Arslan'ın (2018), 22-67 yaşları arasında 194 bireyin katıldığı araştırmasında, kadınların bilinçli farkındalık düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur (182). Kocaarslan (2016), müzik eğitimi almakta olan lisans ve lisansüstü öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmasında kadınların bilinçli farkındalık düzeyini erkeklere göre yüksek bulmuştur (183). Yine Lilja ve ark. (2011), “Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık” ölçeğini kullanarak kadınların bilinçli farkındalık düzeyini erkeklerden yüksek bulmuştur (184). Bluth ve ark. (2017), bilinçli farkındalık müdahale programını cinsiyet değişkeni ile ilişkilendirmiş ve kadınların programa katılımının daha istikrarlı olduğunu ve yine kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir (185). Wang ve Chopel (2017), üniversitede öğrenim gören öğrenciler üzerinde bilinçli farkındalık ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yaparak kadınların bilinçli farkındalık düzeylerini erkeklerden yüksek bulmuştur (186). Yılmam (2019), İstanbul'da yaşayan yetişkinler üzerinde öz-duyarlılık ve bilinçli farkındalığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin erkeklere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır (187). Katz ve Toner (2013), madde kullanımına yönelik farkındalık temelli tedavinin etkinliğini incelemek amacıyla 36 çalışmadan altısında cinsiyet değişkenini irdeleyerek kadınların tedaviye daha fazla

yöneldiğini ve tedaviden daha fazla yararlandığını saptamıştır (188). Cengiz ve ark. (2016), üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile girişimcilik düzeyini incelemiş ve bunun sonucunda kadın katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyini erkeklerden yüksek bulmuştur (189).

Literatürde bilinçli farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını saptayan çalışmalar da mevcuttur. Şahin'in (2019) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (40). Azak (2018), 322 hemşirelik öğrencisi ile yaptığı bir çalışmada bilinçli farkındalık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulmamıştır (13). Yine Cengiz ve arkadaşları (2016), beden eğitimi ve spor bölümünde öğrenim gören 464 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini saptamıştır (180,190). Başka bir çalışma olarak Ahmadi ve arkadaşları (2014), bilinçli farkındalık düzeyini ve etkileyen faktörleri belirleyebilmek için 273 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmiştir (191). Şehidoğlu (2014), 120 öğrencinin katıldığı "15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlerle internet kullanımı arasındaki ilişki" yi incelemiş ve çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir fark bulmamıştır (192). Tuncer'in (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmaya göre, bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır (193). Atalay ve arkadaşları (2017), "bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik ölçeği geliştirme" çalışmasında, bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında farklılaşma olmadığını bulgulanmıştır (194). Dönmez (2018), "Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi" ni inceleyerek, bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur (195). Alçay (2019), ergenlerde problemlerle internet kullanımını araştırmış ve bu araştırma bulgularına göre bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır (196). Yine Çalışkan'ın (2020), ergenlerin problemlerle cep telefon kullanımını araştırdığı çalışmasında bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (197).

Araştırma sonucumuzdan farklı olarak literatürde erkeklerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, kadınların bilinçli farkındalık düzeyinden daha yüksek bulunduğu çalışmalar da mevcuttur. Brown ve arkadaşları (2011), yaptıkları araştırmada ergenlerin bilinçli farkındalıklarını değerlendirmiş, bunun sonucunda çalışmanın cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha yüksek puan aldığını ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu saptamışlardır (198). Yine Dağcı (2022), ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, erkek ergenlerin kız ergenlere göre daha bilinçli farkında olduğunu saptamıştır (199). Zhang ve arkadaşları (2022), Çin’de 1018 üniversite öğrencisini kapsayan, COVID-19 karantinası sırasında farkındalık ve öz şefkat arasındaki ilişkide cinsiyetin etkili olduğunu, erkek öğrencilerde kızlara göre daha yüksek pozitif ilişki olduğunu saptamışlardır (200). Kısmetoğlu (2019) ise Ankara şehrindeki 15-18 yaşları arasında 400 öğrenciyi çalışmaya dahil ederek “Ergen Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği” uygulamıştır. Bu ölçeğin alt boyutları “Dikkat ve Farkındalık”, “Tepkisizlik”, “Yargılayıcı Olmama” ve “Kendini Kabulleme” olarak ayrılmıştır. Kız öğrenciler yalnızca “Dikkat ve Farkındalık” ölçeğinden anlamlı yüksek puan almışlardır. Diğer alt boyutlar olan “tepkisizlik”, “yargılayıcı olmama” ve “kendini kabullenme” ise erkekler öğrencilerde anlamlı derecede yüksek gözlemlenmiştir (201).

Literatürde cinsiyet değişkeni ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bulguların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bunun sebebi örneklem grubunun farklı özellikler taşımasından kaynaklanıyor olabilir.

5.2. BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN BİLİŞSEL ESNEKLİĞE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliği etkilediği bulunmuştur. Çalışma sonuçlarımıza paralel olarak literatürde çok sayıda araştırma yer almaktadır. İmroğlu ve arkadaşları (2021), psikolojik iyi oluşu yordayan kavramları araştırdıkları çalışmalarında bilişsel esneklik düzeyi arttıkça bilinçli farkındalık düzeyinin de arttığını bulmuştur (202). Alp (2021), yetişkinler üzerinde bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının etkisini

incelediği çalışmada bilinçli farkındalık temelli psikoeğitimin bireylerin bilişsel esnekliklerini pozitif yönde etkilediğini belirlemiştir (203). Yine Akman ve Demir (2021), üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır (217). Sinnott ve ark. (2018), üniversite öğrencilerinde akış, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik ve postformal düşünce kavramları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (204). Moore ve Malinowski (2009) tarafından meditasyon yapan deney grubu ve meditasyon yapmayan kontrol grubu ile oluşturulmuş bir çalışmaya göre, meditasyon yapanların bilinçli farkındalık ve bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olduğu, bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (10). Afrashteh ve Hasani (2022), İran’da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki ergenler üzerinde “Öz-şefkat, duygusal düzenleme ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü ile ergenlerde farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki” yi inceledikleri çalışmada bilinçli farkındalık ile bilişsel esneklik arasında önemli bir ilişki olduğunu, bilinçli farkındalık becerilerinin gelişmesi ile bilişsel esnekliğin artabileceğini saptamıştır (205). Askarizadeh ve ark. (2022), hamile kadınların ölüm anksiyeteleri üzerinde yaptıkları çalışma bulgularına göre bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliği olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (206). Bekirler ve Bilaloğlu (2022), okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki faktörün de birbirleriyle pozitif yönde anlamlı ilişkisinin olduğu ortaya konmuştur (207). Güler ve Oyguç’un (2022) yetişkinlerde farkındalık temelli stres azaltma programının etkinliğini bilişsel esneklik ve erken maladaptif şema üzerinde incelediği çalışmalarının sonucuna göre bilinçli farkındalık uygulamalarının bilişsel esnekliği de artırdığı ve bilişsel esneklik ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (208). Sünbül (2020), yetişkinler üzerinde dayanıklılığı farkındalık ve bilişsel esneklik kavramları ile inceleyerek bilişsel esneklik ile bilinçli farkındalığın arasında anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşmıştır (209). Bu kapsamda araştırma sonucumuz literatür ile benzerlik göstermektedir. Bilişsel esnekliğin stresli ve zor durumlara uyum sağlamada rol oynadığı düşünülürse, aralarındaki ilişki nedeniyle hemşirelik

öğrencilerinde bilinçli farkındalığın da stres ile baş etmede etkili olabileceği söylenebilir.

5.3 BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ÖZYETERLİLİĞE ETKİSİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI

Bu araştırmada hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın “başlama” ve “sürdürme çabası-ısrar” boyutunda özyeterliliklerini etkilediği bulunmuştur. Literatürde hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile özyeterlilik arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalarda ise araştırma sonucumuz benzer sonuçlar bulunmuştur. Bekirler ve Bilaloğlu (2022), okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık düzeyleri ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve iki faktörün de birbiriyle pozitif yönde ilişkisinin olduğunu ortaya koymuştur (207). Şenay (2021)’in okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, bilinçli farkındalığın, özyeterlilik inancı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir (210). Yine Ekiz ve ark., (2023) yaptıkları çalışmanın sonucunda bilinçli farkındalık ile genel özyeterlilik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur (211). Esentürk ve Yalçın (2019), beden öğretmeni adayları üzerinde yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalıkları ile özyeterlilikleri arasında pozitif ilişki saptamıştır (212). Luberto ve ark. (2014), psikoloji öğrencilerinde farkındalık becerileri ve duygusal düzenleme arasındaki ilişki ile bu ilişkiye aracılık eden baş etme özyeterlilik düzeyini inceledikleri çalışmada bilinçli farkındalık ile baş etme özyeterliliği arasında pozitif ilişki bulmuşlardır (213). Ayrıca farkındalığın artması ile özyeterlilik düzeyinde de artma olduğu sonucuna varmışlardır. Bayır (2019), madde kullanım bozukluğu olan bireylere farkındalık temelli eğitim vererek özyeterlilik düzeylerine etkisini ön test ve son test uygulayarak ölçmüş ve bilinçli farkındalığın özyeterlilik algısını yükselttiğini bulgulamıştır (214). Aydoğmuş (2022), farklı sektörlerde çalışan bireylerin bilinçli farkındalıklarını, kariyer tatmini ve iş performanslarını algıladıkları özyeterlilik düzeyine göre incelemiş ve bilinçli farkındalığın özyeterlilik ile anlamlı ve pozitif ilişkisinin olduğunu saptamıştır (215).

Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Yıldırım ve Atilla (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin özyeterliliklerinin bilinçli

farkındalık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiş ve aralarında negatif ilişki olduğunu saptamıştır (216). Yıldırım ve Atilla (2020), bu farklılığın sebebini, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin düşük olarak belirlenmesi ve benzer özellikteki grup ile çalışılması (yalnızca aynı dersi alanlar) olarak açıklamıştır (216). Farklı sosyoekonomik koşullar, farklı coğrafya, farklı kültürler farklı sonuçlara ulaşılmasına sebep olmuş olabilir.



6. SONUÇLAR

Hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre;

- Hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptandığı, kadınların erkeklere göre daha bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ($p < 0,05$),
- Hemşirelik öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin yaş, sınıf düzeyi, algılanan gelir durumu, yaşanılan yer, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı gibi sosyodemografik özelliklerden etkilenmediği ($p > 0,05$),
- Hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esnekliği etkilediği, bilinçli farkındalıktaki bir birim artmanın bilişsel esneklik düzeyini 0,40 puan artırdığı,
- Hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın “başlama” ve “sürdürme çabası-ısrar” boyutunda özyeterliliklerini etkilediği, bilinçli farkındalıktaki bir birim artmanın başlama alt boyutunu 0,75 ve sürdürme çabasını- ısrar alt boyutunu 0,91 puan artırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.



7. ÖNERİLER

Elde edilen bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda;

- Erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmak için farkındalık becerilerini geliştirmek üzere bilinçli farkındalık temelli eğitim verilmesi,
- Hemşirelik öğrencilerinin farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi amacıyla bilinçli farkındalık konusunda danışmanlık verilmesi ve buna yönelik eğitim programlarının müfredata eklenmesi,
- Örneklem sayısının artırılması ve diğer okullardan lisans düzeyindeki hemşirelik öğrencilerinin de dahil edileceği çok merkezli araştırmaların yapılması önerilmektedir.



8. KAYNAKLAR

1. Ameli, R. (2016). 25 Farkındalık dersi. (Z. Atalay ve K. Ögel, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.
2. Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
3. Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal Of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386. DOI: 10.1002/jclp.20237.
4. Spiro, R. J. (1988). *Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains*. Technical Report No. 441.
5. Deák, G. O. (2003). The Development of Cognitive Flexibility and Language Abilities. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 31, pp. 271–327). Academic Press.
6. Küçükler, D. (2016). Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
7. Arseven, A. (2016) Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 11/19 Fall 2016, p. 63-80
8. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147.
9. Yılmaz, E., Yiğit, R., Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Özyeterlilik Düzeylerinin Akademik Başarı ve Bazı Değişkinler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23): 371 – 388.
10. Moore, A., Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186.
11. Zeidan F, Johnson S.K, Diamond B.J., David Z. & Goolkasian P. (2010). Mindfulness meditation improves cognitive functioning: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition* 19(2), 597–605. doi.org/10.1016/j.concog.2010.03.014
12. Herndon, F. (2008). Testing mindfulness with perceptual and cognitive factors: External vs. internal encoding, and the Cognitive Failures Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 44 (1), 32–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.07.002>
13. Azak A. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*; 15(3): 170-6.
14. Akman, Ö., Yıldırım, D., & Öksüz, S. (2020). The Effect of Mindful Breathing Exercise on Stress Levels of Nursing First Year Students Before First Clinical Experience. *Gevher Nesibe Journal, IESDR*, 5(6), 1–8. doi:10.46648/gnj.26
15. Kabat-Zinn J (1990) *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York, Delta.
16. Çatak, P. D. Ögel, K. 2010. Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13: 85-91.
17. Özyeşil, Z. (2011). *Öz- Anlayış ve bilinçli farkındalık*. Ankara: Maya Akademi.
18. Karacaoğlan, B., Şahin, N.H. 2016. Bilgece Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerisinin İş Tatminine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4): 421-444.
19. Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness Based Interventions in Context: Past, Present and Future. *Clinical Psychology Science Practice*, 10, 144-156.

20. Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: building bridges between Buddhism and Western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690.
21. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion
22. Giluk, T. L. (2010). *Mindfulness-based stress reduction: Facilitating work outcomes through experienced affect and high-quality relationships* (Doctoral dissertation, The University of Iowa).
23. Salmon, P. G., Santorelli, S. F., Sephton, S. E., & Kabat-Zinn, J. (2009). Intervention elements promoting adherence to mindfulness-based stress reduction (MBSR) programs in a clinical behavioral medicine setting. In S. A. Shumaker, J. K. Ockene, & K. A. Riekert (Eds.), *The handbook of health behavior change* (s. 271–286). Springer Publishing Company.
24. Rinpoche, S. (2006). *Tibetin yaşam ve ölüm kitabı*. İstanbul: Dharma Yayınları.
25. Hanh, TN. *The miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press; 1976.
26. Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
27. Thera N. (1972). *The Power of Mindfulness.*; San Francisco, CA: Unity.
28. Hanh, T. N. (1993). *The Blooming of a Lotus: Guided meditation for achieving the miracle of mindfulness*. Boston: Beacon Press
29. 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, 822-848.
30. Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22 (3), 24-29
31. Siegel, J. D. (2010). *The Mindful Nyanaponika Therapist*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
32. Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3), 230.
33. Stahl, B., Goldstein, E. (2010). *A mindfulness based stress education workbook*. Oakland: New Harbinger Publications.
34. Bajaj, B., Gupta, R., & Pande, N. (2016). Self-esteem mediates the relationship between mindfulness and well-being. *Personality and Individual Differences*, 94, 96–100. doi:10.1016/j.paid.2016.01.020
35. Kabat-Zinn, J. (1994). *Mindfulness meditation for everyday life*.
36. Ögel, K. (2015). Farkındalık (mindfulness) temelli bilişsel davranışçı psikoterapiler. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 28-32.
37. Crane, R.S., Kuyken, W., Hastings, R.P., Rothwell, N., Williams, J.M.G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1(2): 74-86.
38. Crane, R. (2009). *Mindfulness based cognitive therapy*. London: Routledge Press.
39. Ögel, K. (2012). *Farkındalık (Ayrımsama) ve Kabullenme Temelli Terapiler*. Ankara: HYB Basım Yayın.
40. Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8): 151-176.
41. Türkçapar, M. H. (2009) *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara, Hekimler Yayın Birliği.
42. Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J. ve Partridge, K. (2008). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 758-774.
43. Nolen-Hoeksema, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: evidence and theory. *Psychological bulletin*, 101(2), 259.

44. Nolen-Hoeksema, S., & Morrow, J. (1991). A prospective study of depression and posttraumatic stress symptoms after a natural disaster: the 1989 Loma Prieta Earthquake. *Journal of personality and social psychology*, 61(1), 115.
45. Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. ve Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Science*, 3(5), 400-424.
46. Siew B. ve Khong, L. (2011). Mindfulness: A way of Cultivating Deep Respect for Emotions. *Mindfulness*, 2, 27-32.
47. Cigolla, F., & Brown, D. (2011). A way of being: Bringing mindfulness into individual therapy. *Psychotherapy Research*, 21(6), 709-721.
48. Niemiec, R. M., Rashid, T. & Sipinella, M. (2012). Strong mindfulness: Interacting and character strenghts. *Journal of Mental Health Counseling*. 34(3), 240-253.
49. Kabat-Zinn J (2009). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*, New York, Bantam Dell Publishing.
50. Roemer, L., Orsillo, S. M., & Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: Evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(6), 1083.
51. Fiorillo, D. R. & Fruzzetti, A. E. (2015). Dialectical behavior therapy for trauma survivors. V. M. Follette, J. Briere, D. Rozelle, J. W. Hopper ve D. I. Rome (Ed.), *Mindfulness oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices*, (s. 75-90), New York: Guilford Press.
52. Yıldızhan, Ö. (2019). Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
53. Matchim Y, Armer JM, Stewart BR (2011). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on health among breast cancer survivors. *West J Nurs Res*, 33:996-1016.
54. Tsang SC, Mok ES, Lam SC, Lee JK (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *J Clin Nurs*, 21:2690-2696.
55. Witek-Janusek L, Albuquerque K, Chroniak KR, Chroniak C, Durazo R, Mathews HL (2008). Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain Behav Immun*, 22:969-981.
56. Davidson RJ, Kabat-Zinn J, Schumacher J, Rosenkranz M, Muller D, Santorelli S et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosom Med*, 65:564-570.
57. Ninivaggi FJ (2019). *Learned Mindfulness: Physician Engagement and MD Wellness*. Oxford, UK, Academic Press
58. Raingruber R (2007). The effectiveness of Tai Chi, Yoga, Meditation, and Reiki healing sessions in promoting health and enhancing problem solving abilities of registered nurses. *Issues Ment Health Nurs*, 28:1141-1155.
59. Kabat-Zinn J (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York, Delta.
60. Demir, V. (2014). Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
61. Hanh, T. N. (1987). *Old path white clouds: Walking in the footsteps of the Buddha*. Parallax Press.
62. Bruine de Bruin, W., Strough, J., & Parker, A. M. (2014). Getting older isn't all that bad: Better decisions and coping when facing "sunk costs". *Psychology and Aging*, 29(3), 642-647.

63. Duncan, L. G. (2007). Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting scale. The Pennsylvania State University.
64. Duncan LG, Coatsworth JD, Greenberg MT (2009). A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 12:255-270
65. Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7, 155-163.
66. Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10, 1044-1061.
67. Pratscher, S. D., Rose, A. J., Markovitz, L., & Bettencourt, A. (2018). Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination, and friendship quality. *Mindfulness*, 9, 1206-1215.
68. Jang, E. Y. (2001). A Study on the Relationship between Stress Responses and Selfesteem of Nursing College Students. Unpublished master's dissertation. Seoul National University, Seoul.
69. Burnard, P., Rahim, H.T., Hayes, D., Deborah, E. (2007). A descriptive study of Bruneian student nurses' perceptions of stress. *Nurse Education Today* 27, 808- 818.
70. Randle, J., (2003). Bullying in the nursing profession. *Journal of Advanced Nursing* 43 (4), 395-401.
71. Çam O, Khorshid L, Özsoy SA. (1998). Öğrencilerin çalışma davranışı, sınav kaygısı ve benlik saygısının başarı düzeyine etkisinin incelenmesi. VI. Ulusal Hemşirelik Kongresi Ankara.
72. Ko, J. W., & Yom, Y. H. (2003). The role of social support in the relationship between job stress and job satisfaction/organizational commitment among hospital nurses. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 33(2), 265-274.
73. Won, S. J., Kim, D. Y., & Gwag, B. J. (2002). Cellular and molecular pathways of ischemic neuronal death. *BMB Reports*, 35(1), 67-86.
74. Lindop, E. (1993). A complementary therapy approach to the management of individual stress among student nurses. *Journal of Advanced Nursing* 18 (10), 1578-1585.
75. Park, M.K., Lee, E.S. (2004). The Effect of aroma inhalation method on stress responses of nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing* 34 (2), 344-351.
76. Öztürk O. (2002). Ruh sağlığı ve bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Kitabevi.
77. Dubert, Christy & Schumacher, Autumn & Locker, Lawrence & Gutierrez de Blume, Antonio & Barnes, Vernon. (2016). Mindfulness and Emotion Regulation among Nursing Students: Investigating the Mediation Effect of Working Memory Capacity. *Mindfulness*. 7. 10.1007/s12671-016-0544-6.
78. Davis, D. M., Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy - related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198.
79. Praissman, S. (2008). Mindfulness- based stress reduction: A literature review and clinician's guide. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(4), 212-216.
80. Guillaumie L, Boiral O, Champagne J. A (2017). Mixed-methods systematic review of the effects of mindfulness on nurses. *J Adv Nurs.*;73(5):1017-34. doi:10.1111/jan.13176.
81. Sundlinga V, Sundlerc AJ, Holmströmd IK, Kristensenf DV, Eideb H. (2017). Mindfulness predicts student nurses' communication self-efficacy: A cross-national comparative study. *Patient Educ Couns.*;100(8):1558-63. doi:10.1016/j.pec.2017.03.016.
82. Williams, J. M., Russell, I., Crane, C., Russell, D., Whitaker, C., Duggan, D. ve Silverton, S. (2010). Staying well after depression: trial design and protocol. *BMC Psychiatry*, 10(1), 23.
83. Williams, J. M. G. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 721-733.

84. Cash, M. ve Whittingham, K. (2010). What facets of mindfulness contribute to psychological well-being and depressive, anxious, and stress-related symptomatology? *Mindfulness*, 1(3), 177-182.
85. Ma, S. H. ve Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy for depression: Replication and exploration of differential relapse prevention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(1), 31-40.
86. Whitebird, R. R., Kreitzer, M., Crain, A. L., Lewis, B. A., Hanson, L. R., & Enstad, C. J. (2013). Mindfulness-based stress reduction for family caregivers: a randomized controlled trial. *The Gerontologist*, 53(4), 676–686. <https://doi.org/10.1093/geront/gns126>
87. Gross, C. R., Kreitzer, M. J., Thomas, W., Reilly-Spong, M., Cramer-Bornemann, M., Nyman, J. A., Frazier, P., & Ibrahim, H. N. (2010). Mindfulness-based stress reduction for solid organ transplant recipients: a randomized controlled trial. *Alternative therapies in health and medicine*, 16(5), 30–38.
88. Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., & Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied nursing research ANR*, 19(2), 105–109. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.08.002>
89. Cohen-Katz J, Wiley S, CapuanoT, Baker DM, Shapiro S. (2005). The effects of mindfulness-based stress reduction on nurse stress and burnout. *Holist Nurs Pract*, 19:26-35.
90. Horner JK, Piercy BS, Eure L, Woodard EK. (2014). A pilot study to evaluate mindfulness as a strategy to improve inpatient nurse and patient experiences. *Applied Nursing Research*, 27(3): 198-201.
91. Gauthier T, Meyer RML, Grefe D, Gold JI. (2015). An on the-job mindfulness-based intervention for pediatric ICU nurses:A pilot. *Journal of Pediatric Nursing*, 30(2):402-9.
92. Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9.
93. Scott, W. A. (1962). Cognitive complexity and cognitive flexibility. *Sociometry*, 25, 405–414.
94. Spiro, R. J. ve Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Nix, D. and Spiro, R. J., (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp: 163-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
95. Jacobson, M. J. ve Spiro, R. J. (1995). *Hypertext learning environments, cognitive*
96. Türkçapar, M. H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi*. İstanbul: Epsilon.
97. Cañas, José. (2006). *Cognitive Flexibility*. 10.13140/2.1.4439.6326.
98. Martin, M. M. ve Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76.
99. Stevens, A. D. (2009). *Social problem-solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children*. Unpublished doctoral thesis, Available from Pro Quest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3359050).
100. Heppner, P. P.& Krauskopf, C. J. (1987), An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*, 15 (371- 447)
101. Martin, M. M.& Rubin, R. B. (1995). A newmeasure of cognitive flexibility. *PsychologicalReports*, 76, 623-626.
102. Martin, M. M., Anderson, C. M. ve Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.

103. Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Gaunt, A., Hu, Y., Klautke, H., Cheng, C., ... & Ward, P. (2019). "Cognitive Flexibility Theory and The Accelerated Development of Adaptive Readiness and Adaptive Response to Novelty". Paul Ward, Jan Maarten Schraagen, Julie Gore, and Emilie M. Roth (Eds.). *The Oxford Handbook of Expertise*. (pp. 951-977). New York: Oxford University Press.
104. Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E. A. ve Sloutsky, V. M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults. *Cognition*, 177, 30-40.
105. Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A. ve Beversdorf, D. Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(2), 93-97.
106. Kashdan, T. B. ve Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
107. Asıcı, E. ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
108. Çelikkaleli, Ö. (2015). Ergenlerin Cinsiyet, Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Algılanan Ebeveyn Tutumlarına Göre Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 148-162.
109. Crone, E.A., Ridderinkhof, K.R., Worm, M., Somsen, R.J.M., Molen, M.W. (2004). Switching Between Spatial Stimulus – Response Mappings: A Developmental Study of Cognitive Flexibility. *Developmental Science* 7:4, 443 – 455
110. Hogan, M. J. (2020). Collaborative positive psychology: Solidarity, meaning, resilience, wellbeing, and virtue in a time of crisis. *International Review of Psychiatry*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1778647>.
111. Özhan, M. B., & Boyacı, M. (2018). Grit as a Predictor of Depression, Anxiety and Stress Among University Students: A Structural Equation Modeling. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 19 (4), 370-376.
112. Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1994). Development of a communication flexibility scale. *Southern Communication Journal*, 59, 171-178.
113. Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development and Estimates of Reliability and Validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34(3), 241-253.
114. Eskin, M. (2014). Sorun çözme terapisi (3. Baskı). Ankara: HYB
115. Miron-Spektor, E., & Beenen, G. (2015). Motivating creativity: The effects of sequential and simultaneous learning and performance achievement goals on product novelty and usefulness. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 127, 53- 65.
116. Altunkol, F. (2011). "Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri İle Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
117. Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*,13(4), 2071-2085. DOI: 10.12738/estp.2013.4.170.
118. Jonassen, D. H., & Grabowski, B. L. (2012). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Routledge.
119. Köroğlu, E. ve Türkçapar, MH. (2009). *Psikoterapi Yöntemleri: Kuramlar ve Uygulama Yönergeleri*. Ankara: HYB Yayınları.
120. Bochner, A. P. ve Kelly, C. W. (1974). Interpersonal competence rationale, philosophy and implementation of a conceptual framework. *Speech Teacher*, 23, 279-301. doi: 10.1080/03634527409378103.
121. Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.

122. Gülüm, İ. V. ve Dağ, İ. (2013). Yetişkin bağlanma örüntüleri ile psikopatoloji belirtileri arasındaki ilişkide bilişsel özelliklerin aracı rolü: Bilişsel esneklik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 240-7.
123. Sivrioğlu Y. (2020). Kognitif ve davranış terapisinden üçüncü dalga terapilere: kavramsal gelişim. In *Geçmişten Geleceğe Bilişsel Davranış Terapi* (Eds Z Hamamcı, F Türk):53-57. Ankara, Pegem Akademi.
124. Rosa-Alcázar, Á., Olivares-Olivares, P. J., Martínez-Esparza, I. C., ParadaNavas, J. L., Rosa-Alcázar, A. I., & Olivares-Rodríguez, J. (2020). Cognitive Flexibility and Response Inhibition in Patients with Obsessive-Compulsive Disorder and Generalized Anxiety Disorder. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20(1), 20-28
125. Ciarrochi, J., Said, T., & Deane, F. P. (2005). When simplifying life is not so bad: The link between rigidity, stressful life events, and mental health in an undergraduate population. *British Journal of Guidance & Counselling*, 33(2), 185-197.
126. Karaca A, Yıldırım N, Ankaralı H, Acikgoz F, Akkuş D. (2015). Hemşirelik öğrencileri için algılanan stres, biyo-psiko-sosyal cevap ve stresle başetme davranışları ölçeklerinin Türkçe'ye uyarlanması. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6, 15-25.
127. Thurston, B. J. & Runco, M. A., (1999). Flexibility. *Encyclopedia of creativity: Volume 1*. S. R. Pritzker (Ed.), USA: ElsevierInc
128. Ribeiro FMSS, Mussi FC, Pires CGS, Silva RM, Macedo TTS, Santos CAST. (2020). Stress level among undergraduate nursing students related to the training phase and sociodemographic factors. *Revista Latinoamericana Enfermagem*, 28, e3209.
129. Yıldırım N, Karaca A, Ankaralı H, Açıkgoz F, Akkuş D. (2016). Stress experienced by Turkish nursing students and related factors. *Clinical Experimental Health Science*, 6(3), 121-128.
130. Pulido Martos M, Augusto Landa JM, Lopez Zafra E. (2011). Sources of stress in nursing students: a systematic review of quantitative studies. *International Nursing Review*, 59, 15–25.
131. Taşdelen S, Zaybak A. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin ilk klinik deneyim sırasındaki stres düzeylerinin incelenmesi. *Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 21, 101-106.
132. Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176) 339-346 .
133. Buğa A, Özkamalı E, Altunkol F, Çekiç A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58.
134. Doğan Laçın BG, Yalçın İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371.
135. Ohira, H., Matsunaga, M., Murakomi, H., Osumi T., Isowa, T., Fukuyama, et al. (2011). Chronic stress modulates neural and cardiovascular responses during reversal learning. *Neuroscience*, 193, 1-466.
136. Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142–157
137. Diril, A. (2011). Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.*
138. Demirtaş AS. (2019). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri: bilişsel esneklik ve özdüzenlemenin rolü. *Social Sciences*, 14(3), 447-464.
139. Bacanlı F. (2003). Mesleki grup rehberliğinin benlik ve meslek kavramlarının bağdaşımına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 35:336- 359.165.
140. Chaplain, R.P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26(2), 177– 190.

141. Zusho, A., Pintrich, P.R. (2003). Skillandwill: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International journal of science education*. 25 (9), 1081–1094.
142. Bandura A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, cilt 4, VS Ramachaudran (Ed), New York. Academic Press, s. 71-81.
143. Zimmerman, B.J., Kitsantas, A. (2005). Students' perceived responsibility and completion of homework: The role of self-regulatory beliefs and processes. *Contemporary educational psychology*. 397–417
144. Tschannen-Moran M, Woolfolk-Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach Teach Educ* 17:783-805.
145. Hazır-Bıkmaz, H. F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161
146. Hoy, W. K., Miskel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi; Teori, Araştırma ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayınevi.
147. Bandura A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev* 84:191-215.
148. Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York W.H. Freeman.
149. Zengin, U. (2003). İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algıları ve Sınıf İçi İletişim Örüntüleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. EğitimBilimleri Enstitüsü, İzmir.
150. Bandura, A. (2007). Much ado over a faculty conception for perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641–658.
151. Tokinan, B. Ö. (2008). Yaratıcı Dans Etkinliklerinin Motivasyon, Özgüven, Öz-yeterlilik ve Dans Performansı Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
152. Demirtaş, H. & Çağlar Ç. (2012). Okul müdürlerinin özyeterlilik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22
153. Canakay, E.U. (2007). Aktif öğrenmenin müzik teorisi dersine ilişkin akademik başarı, tutum, özyeterlilik algısı ve yüklemeler üzerindeki etkileri. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
154. Krämer NC, Winter S. (2008). Impression management 2.0: The relationship of self-esteem, extraversion, self-efficacy, and self-presentation within social networking sites. *Journal of media psychology*. Jan;20(3):106-16.
155. Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2010). *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. Beltz (Zeitschrift für Padagogik Beiheft, 44), Weinheim, (p. 28-54).
156. Schunk, D. H. (1995). "Self-efficacy, motivation, and performance." *Journal of Applied Sport Psychology*, vol 7, number 2, p. 112-137.
157. Pender, N, Murdaugh, C, Parsons MA. (2002). *Health Promotion in Nursing Practice*, New Jersey, 13-09.
158. Pajares F, Schunk DH. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, selfconcept, and school achievement. *Self-perception*, R Riding, S Rayner (Ed), London. Ablex Publishing, s. 239-266.
159. Benight CC, Bandura A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour research and therapy*. Oct 1;42(10):1129-48.
160. Singh B, Udaniya R. (2009). Self-efficacy and well-being of adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied psychology*. Jul.
161. Yıldırım F, İlhan İÖ. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4):301-8.

162. Bandura A., (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice Hall, New Jersey.
163. Yurdakul A, Bostancı AB. (2016). Öğretmenlerin Okulların Örgütsel Narsizm Düzeylerine Yönelik Görüşleri ile Özyeterlilik Algıları Arasındaki İlişki. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Feb 2;6(1):109-26.
164. Sevinç Tırpan, M., ve Gençer, R. T. (2017). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Ve Genel Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 20-25.
165. Büyükgöze, H. (2017). Öğretmen Adaylarının Akademik Sahtekarlık Eğilimlerinde Özyeterlilik ve Akademik Kontrol Odağının Rolü. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 15(1), 13-18 .
166. Sancar, R. (2022). Examination of the relationship between the attitudes of teacher candidates towards technology and their opinions of distance education. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(4), 890-900.
167. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
168. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited [Editorial]. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
169. Bandura, A., Adams N. E. & Beyer, J. (1977). Cognitive Processes Mediating Behavioral Change. *Journal of Personality and Psycholog*, 35, 125–139.
170. İsrail, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlilik. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
171. Büyükgöze, H., & Feyza, G. Ü. N. (2015). Araştırma Görevlilerinin Kendini Sabotaj Eğilimlerinin İncelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2).
172. Hart, R., Ivztan, I., & Hart, D. (2013). Mind the gap in mindfulness research: a comparative account of the leading schools of thought. *Review of General Psychology*, 17(4), 453–466.
173. Yelten, G., Tanrıverdi, S., Gider, B. ve Yılmaz, M. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Akran Desteği ve Sosyal Öz-yeterlilik Algısının Değerlendirilmesi, *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1-8.
174. Şahan, B., & Baki, Duy. (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1249-1270.
175. Uysal, R. ve Bingöl, T. Y. (2014). Ergenlerde Risk Alma Davranışının Öz-Yeterlilik ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 573- 582.
176. Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete Yönelik Tutumların Özyeterlilik, Medya, Şiddete Yönelik İnanç, Arkadaş Grubu ve Okula Bağlılık Duygusu İle İlişkisi, *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.
177. Kulakçı, H. (2011). Huzurevinde Verilen Hemşirelik Hizmetlerinin Yaşlıların Özyeterlilik Algıları ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışlarına Etkisinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
178. Wu, C. H. (2009). Factor analysis of the general self-efficacy scale and its relationship with individualism/collectivism among twenty-five countries: Application of multilevel confirmatory factor analysis. *Personality and individual differences*, 46(7), 699-703.
179. Hirschel, M. J., & Schulenberg, S. E. (2009). Hurricane Katrina's impact on the Mississippi Gulf Coast: General self-efficacy's relationship to PTSD prevalence and severity. *Psychological Services*, 6(4), 293.
180. Tokat, A. Merlinda (2009), Antenatal Dönemde Verilen Eğitimin Annelerin Emzirme Öz-Yeterlilik Algısına Ve Emzirme Başarısına Etkisi: Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Doğum Ve Kadın Hastalıkları Hemşireliği.

181. Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, Deniz, M.E., (2011), Bilinçli farkındalık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160):224-35.
182. Arslan, İ. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86. <https://doi.org/10.20493/birtop.477445>.
183. Kocaarslan, B. (2016). Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
184. Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A. Hanse, J., Josefson, T., Lundh, L. G., Camilla, S., ...Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness questionnaire-reliability and factor structure: A Swedish version. *Cognitive Behavior Therapy*, 40, 291-303. doi: 10.1080/16506073.2011.580367
185. Bluth, K., Roberson, P. N., & Girdler, S. S. (2017). Adolescent sex differences in response to a mindfulness intervention: A call for research. *Journal of child and family studies*, 26(7), 1900-1914.
186. Wang, W., & Chopel, T. (2017). Mindfulness and gender: A pilot quantitative study. *Issues in Information Systems*, 18(4).
187. Yılmam, B. (2019). Bilinçli farkındalık ve öz-duyarlılığın öznel iyi oluş üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
188. Katz, D., & Toner, B. (2013). A systematic review of gender differences in the effectiveness of mindfulness-based treatments for substance use disorders. *Mindfulness*, 4(4), 318-331.
189. Cengiz, R., Serdar, E. ve Donuk, B. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ve Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4): 1320-1328.
190. Cengiz, R. Işık, U. ve Yaşartürk, F. (2016). Investigating Mental Toughness and Mindful Attention Awareness Levels of Professional Football Candidates. *Educational Research and Publications Association*, 978-605, 1-4.
191. Ahmadi A, Mustaffab MS, Haghdoostc AA, Alavid M. (2014). Mindfulness and related factors among undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159:20-4. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.321
192. Şehidoğlu, Z. (2014). 15-17 Yaş Grubu Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Problemler İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul, s.9.
193. Tuncer N. (2017). Bir grup üniversite öğrencisinin belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi [master's thesis]. İstanbul: Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
194. Atalay, Z., Aydın, U., Bulgan, G., Taylan, R. D. ve Özgülük, S. B. (2017). Bilinçli-Farkındalık Temelli Özyeterlilik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye Uyarlama Çalışması, *Elementary Education Online*, 16(4), 1803-1815.
195. Dönmez, Ş. (2018). Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
196. Alçay, E. S. (2019). Ergenlerde Problemler İnternet Kullanımı İle Bilinçli Farkındalık ve Öz Düzeneleme Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Antalya: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
197. Çalışkan, A. (2020). Ergenlerde cep telefonu problemler kullanımı ile bilinçli farkındalık ve stresle başa çıkma stillerinin belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişilmiştir (Tez No: 627312).
198. Brown, K.W., West, A.M., Loverich, T.M. & Biegel, G.M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an Adapted Mindful Attention Awareness Scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023– 1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
199. Dağcı, F. (2022). Ergenlerde bilinçli farkındalık ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve öznel zindelik arasındaki ilişkinin incelenmesi (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).

200. Zhang, D., & Shen, J. (2023). Dispositional mindfulness and mental health among Chinese college students during the COVID-19 lockdown: The mediating role of self-compassion and the moderating role of gender. *Frontiers in psychology*, 13, 1072548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1072548>
201. Kısmetoğlu, G. (2019). 15-18 Yaş Arası Ergenlerde Duygu Düzenleme ve Bilinçli Farkındalık Becerilerinin Kaygı Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi. İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gelişim Üniversitesi
202. İmroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057.
203. Alp, A. (2021). Beliren yetişkinlerde bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük ve bilişsel esnekliğe etkisi (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
204. Sinnott J, Hilton S, Wood M, Douglas D. (2020). Relating Flow, Mindfulness, Cognitive Flexibility, and Postformal Thought: Two Studies. *J Adult Dev*; 27:1–11. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9320-2>.
205. Yousefi Afrashteh M, Hasani F. (2022). Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation* 9(1):1–11. <https://doi.org/10.1186/s40479-022-00192-y>
206. Askarizadeh, G., Poormirzaei, M., & Bagheri, M. (2022). Mindfulness facets and death anxiety: The role of cognitive flexibility components. *Psychological Studies*, 67(2), 208–217. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00655-w>
207. Bekirler, A., & Bilaloğlu, R. G. (2022). Relationships between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy. *Ege Journal of Education*, 23(3), 301-318. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1084301>
208. Güler, K. Ve Oyuç, N. (2022). Effectiveness of Mindfulness Stress Reduction Program on Cognitive Flexibility and Early Maladaptive Schemas in Adults: Conscious Awareness, Cognitive Flexibility and Schemas. *Universal Journal of Psychology*, 10(2), 11 - 21. DOI: 10.13189/ujp.2022.100201.
209. Sünbül, Z.A. (2020). Mindfulness, positive affect, and cognitive flexibility as antecedents of trait resilience. *Stud. Psychol.* 62 (4), 277–290. <https://doi.org/10.31577/sp.2020.04.805>.
210. Şenay, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü (Order No. 28942570). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2620737088).
211. Ekiz, M. A., Tunçel, M., & Tunçel, S. (2023). Spor Bilimleri Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Genel Özyeterlilik Algısı ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.
212. Esentürk, O. K., & Yalçın, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir yem analizi örneği. İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 6(3), 22-34.
213. Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5(4), 373-380.
214. Bayır, B. (2019). Madde kullanım bozukluğu olan bireylere öz-yeterlilik kuramına göre verilen farkındalık temelli eğitimin öz-yeterlilik algısına etkisi.
215. Aydoğmuş, C. (2022). The mediating role of self-efficacy on the relationship between mindfulness, job performance, and career satisfaction. *İş Ve İnsan Dergisi*, 9(2), 87-100. <https://doi.org/10.18394/iid.1098426>
216. Yıldırım, G., & Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84.

217. Akman, T. P., & Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20.
218. Yıldırım, TP (2011). Mühendislikte Modelleme Beceri Değişimini Anlamak: Öz Yeterliliğin, Epistemolojinin ve Üstbilişin Etkisi (Doktora tezi, Pittsburgh Üniversitesi).
219. Karaca, A., Yildirim, N., Cangur, S., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2019). Relationship between mental health of nursing students and coping, self-esteem and social support. *Nurse education today*, 76, 44-50.
220. Lin, W. L., Tsai, P. H., Lin, H. Y., & Chen, H. C. (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition & emotion*, 28(5), 834-844.



7. EKLER

EK-1 BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

Bu çalışma bir araştırma olup, hemşirelik öğrencilerinde bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik ve özyeterlilik üzerine etkisini belirlemek için oluşturulmuştur. **Gönüllülük** esastır ve katılımınız isteğe bağlıdır. Yaklaşık 6 dakika sürmektedir. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. "Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum."

EK-2 TANITICI BİLGİ FORMU**Demografik Bilgi Formu**

1. Cinsiyetiniz : Kadın Erkek
2. Yaşınız :
3. Sınıf düzeyiniz:
 1.Sınıf 2.Sınıf 3.Sınıf 4.Sınıf
4. Algılanan gelir düzeyiniz
 Gelir giderden az Gelir gidere eşit Gelir giderden fazla
5. Şu anda nerede kalıyorsunuz?
 Ailemle birlikte evde Arkadaşım / arkadaşlarımla birlikte evde Yalnız olarak evde
 Akrabalarım ile birlikte evde Yurttaki
6. Annenizin eğitim düzeyi
 Okuryazar değil İlköğretim Lise Lisans Yüksek lisans Doktora
7. Babanızın eğitim düzeyi
 Okuryazar değil İlköğretim Lise Lisans Yüksek lisans Doktora
8. Sizin haricinizde kardeş sayısı :
9. Şu anda ruhsal bozukluk tanısı ile tedavi görme durumunuz
 Şu anda ruhsal bozukluk tanısı ile tedavi görüyorum
 Şu anda ruhsal bozukluk tanısı ile tedavi görmüyorum

EK-3 BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

	Hemen hemen her zaman (1)	Çoğu zaman (2)	Bazen (3)	Nadiren (4)	Oldukça seyrek (5)	Hemen hemen hiçbir zaman (6)
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.						
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.						
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.						
4. Gideceğim yere yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.						
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.						
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.						
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatik olarak bağlanmış gibi yapıyorum.						
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.						
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.						
10. İşleri veya görevleri şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.						
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.						
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.						
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.						
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.						
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.						

EK-4 BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

	KESİNLİKLE KATILMIYORUM (1)	KATILMIYORUM (2)	KISMEN KATILMIYORUM (3)	KISMEN KATILYORUM (4)	KATILYORUM (5)	KESİNLİKLE KATILYORUM (6)
1. Bir fikri/düşünceyi birçok farklı biçimde ifade edebilirim.						
2. Yeni ve alışık olmadığım durumlardan kaçınırım.						
3. Hiçbir zaman, hiçbir konuda karar veremeyecekmişim gibi hissediyorum. (gelecekle ilgili, alışveriş yaparken, karşı cinsle ilgili vb.)						
4. Her duruma uygun davranabilirim.						
5. Çözülemeyecek gibi görünen sorunlara işe yarar çözümler bulabilirim.						
6. Nasıl davranacağıma karar verirken, farklı bakış açıları geliştiremem.						
7. Sorunlara yaratıcı çözümler bulabilirim.						
8. Davranışlarım bilinçli kararlarımın bir sonucudur.						
9. Herhangi bir durum karşısında farklı biçimlerde davranabilirim.						
10. Sahip olduğum bilgilerimi gerçek hayatımda kullanmakta zorlanırım.						
11. Bir problemin üstesinden gelmeye çalışırken çevremdeki kişilerin görüşlerini almak ve bunları değerlendirmek isterim.						
12. Bir işi farklı biçimlerde yapmayı deneme konusunda kendime güvenirim.						

EK-5 GENEL ÖZYETERLİLİK ÖLÇEĞİ

	HİÇ (1)	AZ (2)	ORTA (3)	İYİ (4)	ÇOK İYİ (5)
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.					
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.					
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.					
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.					
5. Her şeyi yarım bırakırım.					
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.					
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.					
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.					
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.					
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.					
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.					
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.					
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.					
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.					
15. Kendine güvenen biriyim					
16. Kolayca pes ederim.					
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.					

EK-6



T.C.
SAğLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Gülhane Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 46418926

28.12.2022

Konu : Gülhane Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul Kararları

ARAşTIRMA PROJESİ DEğERLENDİRME RAPORU

TOPLANTI TARİHİ : 28.12.2022

TOPLANTI SAATİ : 13:30 (Covid-19 tedbirleri kapsamında toplantı online yapılmıştır.)

TOPLANTI NO : 2022/11

PROJE/ KARAR NO : 2022-372 (Değerlendirilme Tarihi: 28.12.2022)

Üniversitemiz Gülhane Hemşirelik Fakóltesi, Psikiyatri Anabilim Dalında görevli Doç. Dr. Emine ÖKSÜZ'ün sorumlu araştırmacı, Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğba DENİZ'in yardımcı araştırmacı olduğu, 2022/372 kayıt numaralı, "**Hemşirelik Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalığın Bilişsel Esneklik ve Özyeterlilik Üzerine Etkisi**" başlıklı yüksek lisans tezi proje önerisi, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur. Rica ederim.

Sıra No	Unvanı ve Adı/Soyadı	Kuruldaki Görevi	İmza
1	Prof. Dr. Ahmet COŐAR	Başkan	
2	Prof. Dr. Alper GÖZÜBÜYÜK	Başkan Yardımcısı	TOPLANTIYA KATILMADI
3	Prof. Dr. Selahattin BEDİR	Üye	
4	Prof. Dr. Levent KENAR	Üye	TOPLANTIYA KATILMADI
5	Prof. Dr. Yusuf İZCİ	Üye	
6	Prof. Dr. Ali Kağan COŐKUN	Üye	
7	Prof. Dr. Cantürk TAŐÇI	Üye	TOPLANTIYA KATILMADI
8	Prof. Dr. Necmiye Ün YILDIRIM	Üye	
9	Prof. Dr. Fulya TOKSOY	Üye	
10	Prof. Dr. Ayten TÜRKKANI	Sekreter	
11	Prof. Dr. Gülten GÜVENÇ	Üye	
12	Prof. Dr. Dilek YILDIZ	Üye	
13	Prof. Dr. Türkan YILDIRIM	Üye	
14	Prof. Dr. Eda PURUTÇUOğLU	Üye	
15	Doç. Dr. Mehmet Erhan YUMUŐAK	Üye	
16	Doç. Dr. Umut BEYLİK	Üye	
17	Doç. Dr. Serkan PEKÇETİN	Üye	TOPLANTIYA KATILMADI
18	Dr. Öğr. Üyesi Mustafa GÜNEY	Üye	
19	Dr. Öğr. Üyesi Eray Serdar YURDAKUL	Üye	

Sağlık Bilimleri Üniversitesi Gülhane Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu

EK – 7

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.12.2022-190638



T.C.
SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ
Güllhane Hemşirelik Fakültesi Dekanlığı

Sayı : E-66181794-604.02.02--190638
Konu : Araştırma Projesi İzin Talebi

05.12.2022

Sayın Doç. Dr. Emine ÖKSÜZ

İlgi : Fakültemiz 02.12.2022 tarih, E-66181794-604.01.02--190589 sayılı ve Araştırma Projesi İzin Talebi konulu yazısı.

Fakültemiz Psikiyatri Hemşireliği Ana Bilim Dalı'nda görevli Doç. Dr. Emine ÖKSÜZ'un sorumlu araştırmacısı olduğu, "Hemşirelik ğrencilerinde Bilinçli Farkındalığın Bilişsel Esneklik ve zyeterlilik zerine Etkisi" isimli akademik çalışmasının, hemşirelik fakültesi öğrencileri ile yapılabilmesi için Fakültemiz Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Komisyonunda değerlendirilmesi ilđi yazı ile talep edilmiştir.

Söz konusu çalışma incelenmiş olup, Fakültemiz ğrencileri ile yapılmasında sakınca olmadığı, çalışmanın etik kurul onay formunun Bilimsel Araştırmaları Değerlendirme Komisyonuna sunulduktan sonra yapılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Hatice AYHAN
Dekan V.

10. ÖZ GEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ

2024 - 2025 : Yükseköğretim, Sağlık ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

Hiçbir unvanı yoktur

Hiçbir unvanı yoktur

2019 - 2024 : Lisans BÜ Çeşitli Halkla İlişkiler Fakültesi

- 2019 - 2020 : Çeşitli Kurumlar ve Kurumlar Birliği Lisans