

**FARK'ANDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ  
ERGENLERDE SINAV KAYGISI YÖNETİMİNE ETKİSİ**

**Tennur KRAL**

**HAZİRAN 2019**

**FARK'ANDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERDE  
SINAV KAYGISI YÖNETİMİNE ETKİSİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TENNUR KRAL**

**REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR**

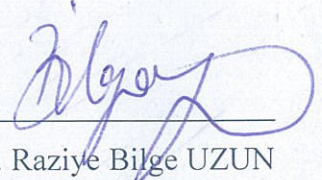
**HAZİRAN 2019**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



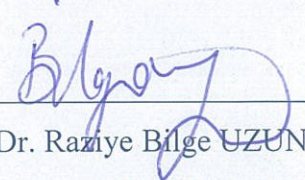
Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN  
Koordinatör

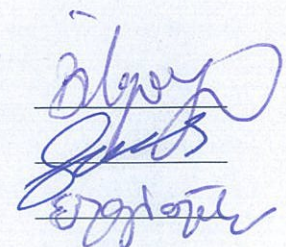
Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN  
Tez Danışmanı

**Examining Committee Members**

Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN (BAU, PDR)  
Dr. Öğr. Üyesi Seda SARAÇ (BAU, OÖ)  
Dr. Öğr. Üyesi Ezgi ÖZEKE KOCABAŞ (MSGSÜ)



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad, Soyad: Tennur KRAL

İmza:



## ÖZ

### FARK'ANDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERDE SINAV KAYGISI YÖNETİMİNE ETKİSİ

Kral, Tennur

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Raziye Bilge UZUN

Haziran 2019, 125 Sayfa

Bu araştırmada, Fark'andalık (Mindfulness) temelli psikoeğitim programının ergenlerde kaygı yönetimi becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, İstanbul Başakşehir'de bulunan özel bir okulda uygun örneklem yoluyla belirlenen 19 deney (9 kız, 10 erkek) ve 19 kontrol grubu (11 kız, 8 erkek) olmak üzere toplam 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 13.42 ( $SS = 0.5$ ) olup yaş aralığı 13 ile 14 arasında değişmektedir. Araştırma, kontrol gruplu öntest-sontest modelinin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçekleri ile Bilinçli Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın deney grubunu içeren öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı” 8 oturum olarak uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının fark'andalık ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı belirlemek amacıyla, wilcoxon testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, 8 haftalık Fark'andalık temelli kaygı yönetimi eğitim programının ergen bireylerin kaygı yönetimi becerileri üzerine kısmen etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Fark'andalık (Mindfulness) Temelli Kaygı Yönetimi Programı,  
Mindfulness, Bilinçli Farkındalık, Kaygı, Sınav Kaygısı, Kaygı Yönetimi Becerileri



## ABSTRACT

### EFFECT OF MINDFULNESS BASED TEST ANXIETY MANAGEMENT PROGRAM ON MINDFULNESS AND TEST ANXIETY MANAGEMENT SKILLS ON PUBERTY

Kral, Tennur

Master's Thesis, Master's Program in Guidance and Psychological Counselling

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Raziye Bilge Uzun

June 2019, 125 Pages

This study examines the effect of Mindfulness-based anxiety management program on the mindfulness levels and anxiety management skills of teenagers. The age range of the participants was between 13 and 14 is 13.42 ( $SD = 0.50$ ). The study was carried out in a private school located in Basaksehir, Istanbul with a total of 38 students 19 of whom were in the experiment group (9 girls, 10 boys) and the rest 19 in the control group (11 girls, 8 boys). Members of the groups was allocated by using convenient sampling.

The study is an experimental one based on a pre-test-post-test model with a control group.

State and Trait Anxiety Scales and Mindfulness Scales were used as the data collection instruments. The Mindfulness-Based Anxiety Management Program developed by the researcher was applied to the experimental group in 8 sessions. Quantitative data were obtained in the study. The wilcoxon tests was used to determine whether there was a significant difference between the Mindfulness and anxiety levels of the experimental and control groups. Findings of the study revealed that the 8-week Mindfulness-based anxiety management training program was partly effective on adolescent' anxiety management skills.

Keywords: Mindfulness Based Anxiety Management Program, Mindfulness, Anxiety, Test Anxiety, Anxiety Management Skills





Ruh sağlığı alanına  
gönülden hizmet veren  
tüm meslektaş ve hocalarımıza  
ithafen...

## TEŞEKKÜR

Uzun, zorlu ve bir o kadar da verimli olan tez sürecimin hazırlanması ve yönetilmesi aşamasında bana katkı ve destek sağlayan, teşekkürlerimi sunmak istediğim birçok kişi var. Öncelikle bilgi ve tecrübesiyle bana ışık tutan, yolumu aydınlatırken şefkat, ilgi, sabır ve sıcaklığını eksik etmeyen, tanıdığım her gün iyi ki dediğim kıymetli hocam Doç. Dr. Bilge Uzun'a teşekkürlerimi sunarım.

Değerli tez jürilerim Ezgi Özeke Kocabaş ve Seda Saraç'a vakitlerini ayırıp çalışmamı inceledikleri ve sağladıkları dönüş ile gelişimime destek oldukları için çok teşekkür ederim. Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca bana destek veren, üzerimden ellerini eksik etmeyen tüm öğretmenlerime emekleri için teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Araştırmanın yapılması ve programın geliştirilerek şekillenmesi konusunda yaratıcı, özgün, kullanışlı etkinlik önerileriyle çalışmama destek sağlayan kıymetli hocam Özen Yazğan'a en içten saygı ve sevgilerimle çok teşekkür ederim.

Araştırmanın içinde kaybolduğum, motivasyonumun düştüğü ve cesaretimin kırıldığı her an yardım elini üzerimden eksik etmeyen can dostum Simge Toprak'a gönülden teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde üzerimde emeği çok olan, her zaman bana sonsuz sabır, şefkat, anlayış, ilgi, sevgi ve kabulle yaklaşan canım aileme çok büyük şükran borçluyum. Her zaman yanımda destekçim olan annem Leyla Kral'a, bana güvenini her sarılışında hissettiğim canım babam Fevzi Kral'a, enerjisi ve huzuruyla bana neşe veren güzel kalpli kıymetli kardeşim Buse Kral'a teşekkür ederim.

Özverili, keyifli, yardımsever, eğlenceli, verimli ve destekleyici bir yıl geçirdiğimiz, birbirimizin vizyonuna katkı sağladığımız, çalışmama katılarak araştırmama yardımcı olan canım öğrencilerim için teşekkürü borç bilirim. Her zaman çok özel ve çok güzel anılacaksınız. Sizleri tanımak ve sevginizi hissetmek çok güzeldi.

## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
ÖZ .....	iv
ABSTRACT .....	vii
İTHAF .....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xivv
RESİMLER LİSTESİ.....	xv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı .....	3
1.3 Hipotezler .....	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	4
1.5 Tanımlar .....	5
Bölüm 2: Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Kaygı.....	6
2.1.1 Kaygının Tanımı .....	6
2.1.2 Kaygı, Korku ve Stres .....	7
2.1.3 Kaygıya Kuramsal Bakış.....	9
2.1.3.1 Psikoanalitik Kurama Göre Kaygı . .....	9
2.1.3.2 Bilişsel Kurama Göre Kaygı . .....	10
2.1.3.3 Davranışçı Kurama Göre Kaygı .....	11
2.1.3.4 Varoluşçu Kurama Göre Kaygı .....	11
2.1.3.5 Diğer Kuramcılara Göre Kaygı .....	12
2.1.4 Kaygının Nedenleri .....	12
2.1.5 Kaygının Türleri.....	14
2.1.5.1 Olaya Bağlı Kaygı.....	14
2.1.5.2 Kişiyeye Bağlı Kaygı (Sürekli Kaygı). .....	14
2.1.5.3 Duruma Bağlı Kaygı (Durumluk Kaygı).....	15

2.2	Sınav Kaygısı .....	15
2.2.1	Türkiye’de Ortaöğretim Kurumları Sınavı.....	16
2.2.2	Diğer Ülkelerde Ortaöğretim Kurumları Sınavı. ....	18
2.2.3	Sınav Kaygısının Tanımı.....	19
2.2.4	Sınav Kaygısına Kuramsal Bakış.....	20
2.2.4.1	Bilişsel Dikkat Kuramı.....	21
2.2.4.2	Öğrenme Bozukluğu Kuramı.....	22
2.2.4.3	Bilgi Süreç Kuramı.....	22
2.2.4.4	Sosyal Öğrenme Kuramı.....	23
2.2.5	Sınav Kaygısının Nedenleri.....	23
2.2.6	Sınav Kaygısının Boyutları.....	25
2.2.6.1	Sınav Kaygısının Fiziksel Boyutu.....	25
2.2.6.2	Sınav Kaygısının Bilişsel Boyutu.....	26
2.2.6.3	Sınav Kaygısının Duygusal Boyutu.....	27
2.2.6.4	Sınav Kaygısının Davranışsal Boyutu.....	27
2.2.7	Sınav Kaygısı ile Baş Etme Yöntemleri .....	28
2.2.7.1	Bedensel Çalışmalar.....	28
2.2.7.2	Bilişsel Çalışmalar .....	29
2.2.7.3	Duygusal Çalışmalar.....	29
2.2.8	Ergenlik Döneminde Sınav Kaygısı.....	29
2.2.9	Sınav Kaygısına İlişkin Türkiye’de Yapılan Araştırmalar .....	32
2.2.7	Sınav Kaygısına İlişkin Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar.....	34
2.3	Fark’andalık (Mindfulness).....	36
2.3.1	Fark’andalık Tanımı.....	36
2.3.2	Fark’andalık Felsefesi .....	38
2.3.3	Fark’andalık Tarihsel Süreci .....	39
2.3.4	Fark’andalık Becerileri.....	40
2.3.4.1	An’da Kalma .....	40
2.3.4.2	Yargıların Farkında Olma.....	41
2.3.4.3	Mesafe Koyma.....	41
2.3.4.4	Serbest Bırakma.....	41
2.3.4.5	Kabul.....	42
2.3.5	Fark’andalık Kuramsal Temellendirme.....	42

2.3.5.1 Psikodinamik Yaklaşım ve Fark'andalık .....	42
2.3.5.2 Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım ve Fark'andalık .....	42
2.3.5.3 Gestalt Yaklaşım ve Fark'andalık .....	43
2.3.5.4 Varoluşçu Yaklaşım ve Fark'andalık .....	43
2.3.5.5 Hümanist Yaklaşım ve Fark'andalık .....	43
2.3.6 Psikolojik Danışma Sürecinde Fark'andalık .....	44
2.3.7 Günümüzde Fark'andalık ile ilgili Uygulamalar .....	44
2.3.7.1 Fark'andalık Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR) .....	45
2.3.7.2 Fark'andalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCR) .....	45
2.3.7.3 Diyalektik Davranış Terapisi (DBT) .....	46
2.3.7.4 Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) .....	46
2.3.8 Fark'andalığa İlişkin Türkiye'de Yapılan Araştırmalar .....	47
2.3.9 Fark'andalığa İlişkin Diğer Ülkelerde Yapılan Araştırmalar .....	48
2.3.10 Fark'andalık ve Kaygı ile ilgili Yapılan Araştırmalar .....	49
Bölüm 3: Yöntem .....	52
3.1 Araştırma Modeli .....	52
3.2 Çalışma Grubu .....	52
3.3 Verilerin Toplanması .....	52
3.3.1 Veri Toplama Araçları .....	53
3.3.1.1 Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) .....	53
3.3.1.2 Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-1) ve Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-2) .....	54
3.3.2 Veri Toplama İşlemleri .....	55
3.3.3 Veri Analiz İşlemleri .....	55
3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik .....	55
3.4 İşlem .....	56
3.4.1 Programın Amacı .....	57
3.4.2 Programın Hazırlanması .....	57
3.4.3 Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programının Oturum İçerikleri .....	57
Bölüm 4: Bulgular .....	61
4.1 Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular .....	61
4.2 Katılımcıların Fark'andalık Puanlarına İlişkin Bulgular .....	61
4.3 Katılımcıların Durumluk Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular .....	63

4.4 Katılımcıların Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	64
4.5 Katılımcılar ile Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular .....	66
4.5.1 Sınav Kaygısının Nedenlerine Dair Bulgular.....	67
4.5.1.1 Kaygı Yaşayan Kişiye Bağlı Nedenlere Dair Görüşler .....	67
4.5.1.2 Sisteme Bağlı Nedenlere Dair Görüşler .....	68
4.5.2 Fark'andalık Uygulamalarına Dair Bulgular.....	68
4.5.2.1 Etkili Olma Durumuna Dair Görüşler .....	68
4.5.2.2 Uygulamaların Yapılabilirliğine Dair Görüşler.....	69
4.5.2.3 Uygulamaların Bilimselliğine Dair Görüşler .....	69
4.5.2.4 Uygulamaların Anlamlı ve İçeriğe Uygunluğuna Dair Görüşler .....	69
4.5.2.5 En Etkili Bulunan Alıştırmaya Dair Görüşler .....	70
4.5.2.6 Geliştirmek için Önerilere Dair Görüşler .....	70
4.5.3 Sınav Kaygısı ile Baş Etmeye Dair Bulgular.....	70
4.5.3.1 Bireysel Baş Etme Yöntemlerine Dair Görüşler .....	70
4.5.3.2 Profesyonel Baş Etme Yöntemlerine Dair Görüşler .....	70
4.5.4 Sınav Kaygısının Olumsuz Etkilerine Dair Bulgular.....	71
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar.....	72
5.1 Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması.....	72
5.2 Sonuçlar.....	75
5.3 Öneriler .....	76
KAYNAKÇA .....	77
EKLER.....	99
A. Fark'andalık Ölçeği Maddeleri (BFÖ).....	99
B. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği Maddeleri (STAI-1 ve STAI-2).....	100
C. Çalışma Kitapçığı .....	102
D. Örnek Etkinlikler.....	104
E. Özgeçmiş .....	109

## TABLULAR LİSTESİ

### TABLULAR

Tablo 1	13-14 Yaş Grubundaki Ergen Bireylere Yönelik Hazırlanan Fark'andalık Kaygı Programı Konu Başlıkları ve Etkinlik İçerikleri .....	59
Tablo 2	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı .....	61
Tablo 3	Deney ve Kontrol Grupları BFÖ Öntest Sonuç Analizi .....	62
Tablo 4	Deney ve Kontrol Grubu BFÖ Öntest Sontest Puan Analizi .....	62
Tablo 5	Deney ve Kontrol Grupları STAI-1 Öntest Sonuç Analizi.....	63
Tablo 6	Deney ve Kontrol Grubu STAI-1 Öntest Sontest Puan Analizi .....	64
Tablo 7	Deney ve Kontrol Grupları STAI-2 Öntest Sonuç Analizi.....	65
Tablo 8	Deney ve Kontrol Grubu STAI-2 Öntest Sontest Puan Analizi .....	65
Tablo 9	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tema ve Alt Temaları .....	66

## RESİMLER LİSTESİ

### RESİMLER

Resim 1	Etkinlik 2 Sonsuz Nefes Çalışma Kağıdı .	105
Resim 2	Etkinlik 22 Fark’anda Yeme Fotoğrafi.....	105
Resim 3	Etkinlik 23 Dinginlik Egzersizi Fotoğrafi. ....	106
Resim 4	Etkinlik 23 Fark’anda Düşününce Etkinlik Yönerge Örneği. ....	107
Resim 5	Etkinlik 26 Kavanoz Etkinlik Örnek Çalışma Kağıdı .....	109
Resim 6	Etkinlik 32 Kişisel Kolaj Etkinlik Ürün Örneği .....	110
Resim 7	Etkinlik 2 Günlük Nefes Egzersizi Fotoğrafi .....	110
Resim 8	Etkinlik 33 Kendi Eşsiz Rengini Fark Et Egzersizi Fotoğrafi.....	111

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin tanımlara yer verilmektedir.

#### 1.1 Problem Durumu

Ülkemizde isimleri ve şekilleri değişmekle beraber her yıl ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ulusal bir sınava tabi tutulmaktadır. Sınavların isimleri ve nitelikleri birbirinden farklı olsa da, seçme yöntemi olarak öğrenciler sıralamaya girebilmek için küçük yaşlardan itibaren sınanma hissini tecrübe etmeye başlamıştır. Yaş grubunun gelişim dönemine özel yaşanan bedensel ve hormonal değişimlerin yanı sıra öğrencilerin sorumluluklarının da artması öğrencilerde usanma ve karamsarlık duygusu hissettirmektedir (Baltaş, 2005). Buna göre, başarıyı kişilik değeri elde etme olarak algılama; karamsarlık, öfke, kendini suçlama, sahip olunan değerleri ve yetenekleri kullanamama ve kaygıya neden olmaktadır (Özer, 2002).

2018 yılında uygulanan Liselere Geçiş Sisteminde (LGS) proje okullara, sosyal bilimler ve fen liselerine girebilmek için yapılan merkezi sınava 1.009.260 aday başvurmuş olup Türkiye genelinde bu okulların kontenjanının 127.420 olduğu belirtilmiştir (LGS, 2018 Öğrenci Performans Raporu). Bu bağlamda popülasyonun fazla, kontenjanın az olması, seçme işlemlerinin bir yarış olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Dünyanın birçok yerinde bir okul türünden diğerine geçişte, belli okul ve bölüm türlerine yerleştirme gibi işlemlerde sınavların kişilerin kariyeri üzerinde önemli rol oynadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda, bireylerin geleceği hakkında önemli bir ölçüt olan bu sınavlar tehdit edici olarak algılanmakta ve sınava girecek adayların sınav kaygısı yaşamalarına neden olmaktadır (MEB, <http://www.meb.gov.tr>). 22 yaşına ulaşmış bir birey ortalama 16 yıl boyunca sürdürdüğü akademik yaşantısında birinci kademedede ortalama 8 ders ve her ders için yılda 6 sınav, ikinci kademedede ortalama 13 ders için üçer sınav, lisede ise ortalama 16 ders için altışar sınav olmak üzere yaklaşık

bin yüz otuz sekiz sınava girmektedir. Üstelik ulusal sınavlar, mazeret sınavları ve sözlü sınavlar bu sayının dışındadır (Kabalıcı, 2008). 2017-2018 eğitim öğretim yılında sınava girmenin zorunlu olmamasına rağmen ortaokuldan mezun olan her 10 kişiden 8'i sınava girmeyi tercih etmiştir. Bu verilerden yola çıkarak sınanma duygusuyla baş edebilmek amacıyla ikinci kademede eğitim gören her 10 öğrenciden 8'inin bir rehberlik çalışmasına ihtiyaç duyacağı düşünülmektedir. Mc Donald (2001)'a göre bu yaş grubundaki öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı öğrenci, ebeveyn ve öğretmenin üzerinde de duygusal olarak tahribat yaratmaktadır.

Öğrencilerde sınanmanın oluşturduğu kaygının birçok çeşidi olması ile birlikte bu çalışma kapsamında sınav kaygısı ele alınmaktadır. Buna göre sınav kaygısı, sınav öncesinde edinilmiş olan bilginin, sınav esnasında sergilenmesine engel olarak başarının istenilen performansın altında sergilenmesine neden olan yoğun duygu olarak tanımlanmaktadır (Öztekin, 2016). Benzer olarak Baltaş (1995), sınav kaygısını kişinin tekrar eden olumsuz düşünceleri ve bu düşüncelerin sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygu durumuyla öğrenme ve başarısını olumsuz yönde etkileyen yoğun duygu olarak tanımlamaktadır. Özer (2002), sınav kaygısını, kişinin sınav sonunda elde ettiği akademik başarısızlığı genelleyerek bunu kişiliğinin başarısızlığı olarak değerlendirmesinden kaynaklanan bir duygu olarak ifade etmektedir. Yapılan bir araştırmada üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, ameliyata hazırlanan genel cerrahi hastalarının kaygı düzeyinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Baltaş, 2005). Tüm bu bilgilerin ışığında ulusal sınavların bu denli yaygın olduğu ülkemizde yapılan çalışmaların çeşitlendirilmesinin genç nüfusun psikolojik iyilik halinin ve yaşam kalitesinin yükseltebileceği ve önleyici çalışmalara dâhil edilebilecek bir psikoeğitim programının alana katkı sağlayabileceği düşünülmüştür.

Ruh sağlığı alanında son yirmi yıldır yürütülen çalışmaların önemli bir kısmının 'psikolojik iyilik halini' arttırmaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ortaya çıkan 3. dalga modellerden biri de Mindfulness ya da Bilinçli Farkındalık olarak adlandırılmaktadır. Mindfulness; içinde bulunulan an'a bilinçli ve yargısız olarak odaklanmaktır (Kabat-Zinn, 1996; Totton, 2015). Kabat-Zinn (2003), Mindfulness kavramını, bireyin an'a ilişkin düşünce ve o an'a ilişkin fiziksel ve çevresel farkındalığı ile kabullenmesi olarak belirtmektedir. Farkındalık iki bölümden oluşmaktadır. Buna göre ilki ve en önemli adımı farkındalık temelli tekniklerin ihtiyaç

duyulduğu sürelerde ve düzenli olarak uygulanması diğeri ise bireyin hayatından zevk almasını engelleyen düşünce ve davranışlar gibi bilinçdışı alışkanlıklardan kişinin kendini kurtarmasıdır (Williams ve Penman, 2011). Her iki kavramı da karşılayarak ifade ettiği düşünülmesinden dolayı bu çalışmada Mindfulness (Bilinçli Farkındalık) kavramından Fark'andalık olarak bahsedilecektir (Uzun, 2019). Kişinin istenmeyen duyguları yaşadığını fark ettiğinde bunlardan kurtulmak için çaba göstermek yerine yargılamadan şefkatli bir tutumla onu kabul etmesi demektir (Demir, 2014).

Çocuk ve ergenler için fark'andalık becerilerinin kazanılması bireyin değişim ve gelişimlerine katkı sağlaması açısından oldukça önemlidir (Semple, Reid ve Miller, 2005). Çocuk ve ergenler üzerinde yürütülen fark'andalık temelli müdahalelerin dikkat ve davranış problemlerinin yanı sıra kaygı belirtilerini de azalttığı ortaya konulmuştur (Burke, 2010). Örneğin, Saltzman ve Goldin (2008) tarafından uygulanan Fark'andalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness based Stress Reduction, MBSR)'nın çocuk ve ergenlerin dikkat, öz düzenleme, sosyal yeterlilik ve genel psikolojik iyilik hali üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir

Alanyazında sınav kaygısının yönetilmesine ilişkin çeşitli psikoeğitim programlarının uygulandığı görülmektedir (Özer, 2002). Bununla birlikte ulusal ve uluslararası alanyazında görülen çeşitli araştırmalarla etkili olduğu ortaya konulan bir yöntem olarak fark'andalık uygulamalarının kaygı yönetimine ilişkin çalışmalarla da etkili olması beklenmektedir. Buna göre ulusal alan yazında sınav kaygısı yaşayan bireylere yönelik fark'andalık uygulamalarının etkinliğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, bu çalışma kapsamında ülkemizde sınav kaygısını yönetmeye ilişkin oluşan bu boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır.

## **1.2 Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Fark'andalık temelli psikoeğitim programının 13 - 14 yaş grubundaki ergenlerin fark'andalık ve kaygı yönetimi düzeylerine etkisini incelemektir. Sınav yoğunluğunda eğitim hayatını idame etmeye çalışan genç bireyler için etkililiği ülkemizde ve diğer ülkelerde ispat edilmiş fark'andalık becerilerini içeren Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı oluşturularak genç öğrencilerin psikolojik iyilik halini arttırmaktır. Bununla birlikte yapılan alan yazın çalışmasında fark'andalık becerilerinin ulusal düzlemde sınav kaygısına etkisinin incelenmediği fark edilmiş, bu çalışma ile alandaki eksikğin

tamamlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda, bu çalışmada Fark'andalık Temelli Psikoeğitim programının 8.sınıf öğrencilerinde kaygı düzeylerine etkisi incelenmiştir.

Bu doğrultuda bu araştırma çerçevesinde aşağıda sunulan araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin fark'andalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kaygı yönetimi düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **1.3 Hipotezler**

1. Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin fark'andalık düzeyleri, kontrol grubuna katılan öğrencilerin fark'andalık düzeylerinden anlamlı olarak yüksektir.
2. Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan deney grubu öğrencilerinin kaygı yönetimi düzeyleri, kontrol grubuna katılan öğrencilerin kaygı yönetimi düzeylerinden anlamlı olarak yüksektir.

### **1.4 Araştırmanın Önemi**

Sınav kaygısı yaşayan genç bireyler akademik potansiyellerini göstermekte engellenme yaşamakla beraber gelecekteki kariyerleri ile ilgili de sınırlamalara gitmekte ve kişilik değerleri hakkında da olumsuz yargılara ulaşmaktadır (Ergene, 1994). Başarı kavramının ön plana çıktığı eğitim sisteminde öğrencilerin hem performansını ideal biçimde göstermesine engel olan hem de yaşam kalitesini düşüren sınav kaygısını yönetme becerisini edindirmeyi hedefleyen bir psikoeğitim programı alanyazına edindirmesi bakımından önem arz etmektedir.

13-14 yaş grubundaki bireylerin benlik algısının geliştiği, kariyerine yön verme girişimlerinin başlangıcı olan ve sosyal ilişkilerinin temel oluşturduğu ergenlik döneminde psikolojik iyilik halinin artması, yaşam kalitesinin yükselmesi, kaygı gibi

güç bir duygu ile baş edebilme becerisini edinebilmesi bakımından faydalı olacağı öngörülmektedir.

Sınav ve sınav kaygısı yalnızca öğrenci üzerinde değil öğretmen ve ebeveynleri de olumsuz yönde etkilemekte ve duygusal yıpranmalara neden olabilmektedir (Mc Donald, 2011). Türkiye’de fark’andalık becerileri temel alınarak hazırlanan bu program ilk olma özelliğine sahiptir. Bu bakımdan öğretmenlere ve alanda çalışan uzmanlara farklı bir bakış açısı ile sınav kaygısına yönelmelerine yol göstereceği düşünülmektedir.

## 1.5 Tanımlar

**Kaygı:** Kişilerin beklenmedik ve nedeni bilinmeyen bir tehdit ile karşılaşacaklarını düşündüğünde hissettikleri sıkıntı, gerginlik olarak tanımlanmaktadır (Köknel, 1989). Bu çalışma kapsamında öğrencilerin kaygı düzeyi Sürekli ve Durumluk Kaygı Ölçeği’nden elde edilen puanlar yolu ile değerlendirilecektir.

**Durumluk Kaygı:** Belli bir durum karşısında kişinin o durumu tehlikeli olarak yorumlaması sonucunda hissettiği geçici gerginliktir (Spielberger, 1983). Bu çalışma kapsamında öğrencilerin belli bir durum karşısında hissettiği kaygı düzeyi Durumluk Kaygı Ölçeği’nden elde edilen puanlar ile değerlendirilecektir.

**Sürekli Kaygı:** Bireyin her koşulda bir kişilik özelliği olarak diğer bireylerden daha duyarlı ve tedirgin olma halidir (Çavuşoğlu, 1993). Bu çalışma kapsamında öğrencilerin kaygıya yatkınlık durumundaki genel kaygı düzeyi Sürekli Kaygı Ölçeği’nden elde edilen puanlar ile değerlendirilecektir.

**Sınav Kaygısı:** Resmi bir alanda yapılan bir sınav ya da değerlendirme anında kişinin performansının tamamını sergilemesine engel olan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri olan ve bireyde bunaltı yaratan bir durumdur (Spielberger, 1995).

**Fark’andalık:** Bireyin yargısız ve kabullenici bir biçimde dikkatini içinde bulunduğu an’a odaklamasıdır (Kabat-Zinn, 1994). Bu çalışma kapsamında öğrencilerin fark’andalık düzeyleri Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen puanlar ile değerlendirilecektir.

## Bölüm 2

### Alan Yazın Taraması

Bu bölümde; araştırmada yer alan kaygı, kaygının bir türü olarak sınav kaygısı ve fark'andalık kavramlarına ilişkin kuramsal bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

#### 2.1 Kaygı

Alanyazın taramasının bu bölümünde kaygının kavramsal ve kuramsal açıklamalarına, nedenlerine, belirtilerine, etkilerine yer verilmektedir.

**2.1.1 Kaygının tanımı.** Kaygı tüm canlılarda görülen yaşamsal bir duygudur. İnsanlar medeniyet yolunda ilerledikçe insanoğlunun yaşamını tehlikeye sokacak tehditler de şekillenir ve insan kaygının farklı biçimleriyle hayatını sürdürmeyi öğrenir (Kılıçbay, 1999). Kaygı, bireyin kendisine veya yaşamına dair hissettiği bir tehdit anına karşı, hazırlık sürecinde kendini yetersiz hissetmesi sonucu girdiği emosyonel bir durumdur (Kurtuldu, 2009). Goldstein (1940)'a göre bireyin sahip olduğu yetenekler ile yaşamında gerçekleşmesini bekledikleri arasında uyumsuzluğun olması, kişinin kendini gerçekleştirmesini engelleyerek kişide kaygı yaratmaktadır. Organizmanın dışarıdan gelen tehditler karşısında iç dengesinin bozulması ve bunu düzeltme çabasının başarısızlıkla sonuçlanması bireyde kaygı uyandırır (Geçtan, 2006). Cüceloğlu (1998)'na göre kaygı; başaramamaktan korkma, kendini aciz hissetme veya başına gelecekleri tahmin edememe, sıkıntılı, üzgün ve korkulu hissetmenin birini ya da birden fazlasını içerebilir. Reber (1985) ise Cüceloğlu'na ek olarak kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle kişinin hoş olmayan duyguları hissetmesi olarak aktarmaktadır. Kişinin kendini tehlide uğramış ya da kendisine meydan okunan bir ortamda kendini yetersiz olarak hissetmesi olarak da açıklanabilir (Erkan, 2002). Diğer taraftan kaygı, bireyin tehditlere karşı yaşamını sürdürebilmesi adına uyum sağlaması için gerekli görülmektedir (Şirin ve ark. 2003). Kaygı, insanoğlunun yaşamını sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu normal bir duygu olsa da bireyler için kaçınılan ve 'tedavi edilmeye' çalışılan bir duygu olarak algılanmaktadır. Bu doğrultuda, kaygı deneyimi farklı bakış açılarıyla açıklanmaktadır. Örneğin, Hoimar von Ditfurth (1991)'a göre kaygı, tanrının dünyada insanı tek başına yaşamaya mahkûm etmesiyle birlikte oluşur. Kaygı kelimesinin ilk olarak Uygur kaynaklarında tasa, üzüntü, kendi üzerine dönmek, katlanmak

anlamlarında kullanıldığı görülmektedir. Genel çerçeveden bakıldığında herhangi bir durum, olay ya da olgunun gerçekleşeceği ya da gerçekleşmeyeceğine dair hissedilen bunalı veya tedirginlik olarak da açıklanmaktadır (Budak, 2009). Cüceloğlu (1993), kaygıyı bir sıkıntı ya da üzüntü verici olayın karşısında ne olacağını kestirememeye, eleştirme, başarısız olma ve korku duygularından birini ya da birden fazlasını kapsaması olarak açıklamaktadır.

Kaygı, kişiyi tehlike altında olduğu düşüncesiyle beliren ve kişide sıkıntı, bunalma hissi yaratmanın yanı sıra bedensel olarak da fizyolojik tepkilere neden olan bir duygudur. Belli bir sıklık ve şiddette her bireyde yaşanması doğal olmasına karşın, şiddet ve sıklığın artması ile kaygı patolojik hale gelebilmektedir. İdeal düzeyde hissedilen kaygının kişiler üzerinde güdüleyici bir rolü olduğu bilinmektedir (Işık, 1996). Kaygı duygusunun şiddetine bağlı olarak hissedilen kişi üzerinde motive edici bir etkisi olabildiği gibi patolojik etkiler de yaratabilmektedir (Başarı, 1990). Kişinin kaygı duygusu karşısında hissettiği duyumu, duygu ve düşüncelerden rahatsızlık duyacağı boyuta oluşması ve toplumsal işlerinin işlevsellikten düşecek kadar etkilemesi kişinin patoloji yaşamasına neden olabilir (DSM V). Hissedilen kaygının şiddeti, bireyin içinde bulunduğu duruma verdiği önemle orantılı olarak artmaktadır (Geçtan, 1981). Kaygının doğası ya da kaynağından ziyade sıklığı ve şiddeti duygunun anomalisine işaret edebilir (Yenilmez ve Özabacı, 2003).

Plass ve Hill (1986) kaygı duygusunun başarı üzerindeki etkisini zaman kısıtlaması ile cinsiyet değişkenine göre incelemiştir. Buna göre sonuçlar, zaman kısıtlaması olmadığı süreçte yüksek kaygılı erkek bireylerin başarı seviyesinin arttığı, düşük kaygılı erkek bireylerin ise zaman kısıtlaması olduğu durumda daha başarılı olduğunu göstermiştir. Öte yandan Spielberg (1962), üniversite yaşamına devam etmeyen bireylerin yüksek kaygılı kişilerden oluştuğunu ifade ederek kaygının başarı üzerindeki olumsuz etkisine atıfta bulunmuştur. Öner (1972) tarafından yürütülen bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Kaygıya dair yapılan çalışmaların çelişkili sonuçlarla desteklenmesinin birden çok nedeni olabilir.

**2.1.2 Kaygı, korku ve stres.** Kaygı, Stres, Korku ve Anksiyete kavramları sıklıkla birbirleriyle bütünleşik gibi kullanılmaktadır. Her ne kadar ilişkisi olsa da belli açılardan birbirlerinden fark göstermektedirler. Buna göre stres, kaygı, korku ve anksiyete kavramları arasındaki ayrımsama aşağıda sunulmaktadır.

Stres, içsel ve dışsal uyarıcılar nedeniyle bireyde meydana gelen fizyolojik, bilişsel, sosyal dengenin bozulmasına karşı bireyin verdiği bir tepki (Budak, 2009) olarak belirtilmektedir. Hause (1981)'a göre stres, organizmanın zarar göreceği bir durum karşısında bununla mücadele edebilecek güçten kendini yoksun hissetmesiyle beliren güç bir durumdur (akt, Köknel, 1989). Canlının çevresel, fizyolojik ve psikolojik sınırlarının tehdit altında olması sonucunda canlı kendini tehlikede hisseder ve tepki örüntülerini harekete geçirir. Baş edebileceği bir durum söz konusu ise "savaş" tepkisini geliştirir ve yeni duruma uyum sağlar, başa çıkamayacağı bir durum ise "kaç" tepkisiyle durumdan kaçınır. Bu davranış örüntüsünü ortaya çıkaran durum, strestir (Baltaş ve Baltaş, 2004). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere stres bir duruma karşı gösterilen bir tepki iken kaygı bir duygu durumuna işaret etmektedir. Stres için çevresel koşullar daha çok etken olurken kaygı inançlar ve düşünceler yoluyla, içsel süreçlerle gerçekleşmekte ve stresin bir belirtisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Stres ve kaygının tetikleyicileri de birbirinden farklılık göstererek birbirlerinden ayrılmaktadır. Kaygı nedeni belli olmayan bir tetikleyiciye sahipken, stres belli bir nedenle ortaya çıkmaktadır. Yapılan literatür çalışmalarında doğrudan bu farkı ortaya koyan bir metine rastlanmadığı için kavramsal tanımlar üzerinden fark anlatılmaya çalışılmıştır.

Kaygı ve Korku kavramlarının da zaman zaman birbirlerini açıklamak için kullanıldığı görülmektedir. Korku sözel anlatım yoluyla rahatlıkla ifade edilebilir; köpek, karanlık, yalnızlık gibi korkulan obje dile getirilebilir. Kaygı ise nesnesi olmayan bir korku halidir. Bu doğasındaki belirsizlikten dolayı da daha rahatsız edici olarak algılanmaktadır (Salecl, 2004). Hoimar van Diefurth (1991)'a göre kişi korkunun belirli bir nesnesi olmasından dolayı onu yenecek cesareti gösterebilir fakat kaygı ancak korkuyu aştığı zaman yönün çevirebileceği daha büyük bir dünyadır. Korku ve kaygının neden olduğu fiziksel belirtilerdeki benzerlikler (duyumlar) ve kaçma eğilimi farklılıkları anlaşılmasına engel olabilir. Fiziksel bir tehdit durumuna karşı verilen tepki ile kişisel bir tehdit durumuna verilen tepki kişilerin korku ve kaygıyı ayırt etmesine yardımcı olabilir (Özer, 2002). Özetle korku ve kaygı arasında fark oluşturan önemli faktörler nesnenin net olma durumu, şiddeti ve süresi olarak belirtilmektedir. Kaygının nesnesi belirsizken, kişinin neyden korktuğu bellidir, korku kaygıya göre daha şiddetli fakat daha kısa sürelidir (Cüceloğlu, 1993). Özer (2002)'e göre bir olay karşısında kişi kendini fiziksel olarak tehdit altında hissediyor ve buna

bir risk anlamı yüklüyorsa bu korkuya; kişiliğine karşı bir risk olarak algılıyorsa bu kaygıya işaret etmektedir.

Kaygı ve Anksiyete kavramı birbirleri için kullanılabilirlerdir. Etimolojik olarak anksiyete, Fransızca kökene dayanarak sıkıntı, endişe, sebepsiz korku anlamalarına gelmektedir. Yine Latince’de sıkıkmak, daraltmak, boğmak anlamlarını taşımaktadır. İçerdiği anlam itibariyle sözlük karşılığı birbirleri için tutarlıdır (<https://www.etimolojiturkce.com/kelime/kayg%C4%B1>).

**2.1.3 Kaygıya kuramsal bakış.** Başarır (1990), kaygı konusunun yüz yıllık bir zaman dilimi için birçok kuramcı ve araştırmacı tarafından merak konusu olduğunu, son yirmi beş yıllık dilimde de daha sistematik hale geldiğini ifade etmektedir. Kaygı bazı kuramlar için kişiliği oluşturan temel bir güç bazı kuramlar için de ikincil bir etken olarak kişiliğin gelişimine temel oluşturan bir duygu olarak yer almıştır (Köknel, 1995).

**2.1.3.1 Psikanalitik kurama göre kaygı.** Kaygı duygusundan kavramsal olarak bahseden ve kaygının kişiliğin oluşumunda bir temel olduğunu ifade eden ilk kuram psikanaliz ilk kuramcı da Freud’dur (Manav, 2011). Freud’a göre kaygıyı ilk yaşadığımız an, doğum anıdır. İnsanoğlu doğum anına kadar ışık, gürültü, ısı gibi birçok uyarana karşı korunaklı bir ortamdan sonra birçok uyarıcının var olduğu bir ortamla karşılaşmaktadır. Bebek bu duruma uyum sağlamak için ani soluma, hızlı kalp atışı, ağlama gibi yetişkinin kaygı nöbetine benzeyen tepkiler sergilemektedir (Geçtan, 2013). Freud kaygı ile ilgili olarak zamanla farklılaşan görüşler ileri sürmüştür. İlk olarak kaygıyı güdülerden oluşan gücün bastırılması olarak ortaya çıktığını daha sonra ise kişinin benliğini tehlikeye düşürecek şekilde algılama biçimine dayandırmış ve bu durumdan korunmak için bastırma mekanizmasının işlediğini ifade etmiştir (Freud, 1965). Yalom (2001), Freud’un teorisini açıklarken çaresizlik durumunun başlamasına dair duyulan beklenti şeklinde kaygının çaresizlik duygusuna karşı bir tepki olduğunu söyler.

Freud’a göre kaygı üçe ayrılmaktadır. Buna göre; gerçek kaygı, korku ile eş anlamlıdır. Kişi duygusal tepkisine neden olan tehlikeli durumun farkındadır. Ahlaki Kaygı, alt benliğin isteklerinin üst benlik tarafından bastırıldığı ve süper egonun neden olduğu suçluluk duygusunu ifade eder. Nevrotik Kaygı ise bireyin savunma mekanizmalarını kullanmasına neden olan bu kaygı türünde birey ego savunmasının

zayıflayarak güdüsel arzularının ortaya çıkmasından endişe etmektedir (Burger, 2006). Freud'a göre yaşamdaki hiçbir şey rastlantısal değildir. Her şeyin amacı uyumu yakalamaktır. Fiziksel ya da çevresel olarak algılanan tehditsel uyarıcılar karşısında birey uyum sağlayarak yaşamını sürdürmektedir. Ancak nevrotik kaygıda kişilerin uyum sağlama becerileri işlevselliğini yitirmiştir (Gökçedağ, 2001). Nevrotik kaygının niteliği ve yoğunluğu diğer kaygı türlerinden fark göstermektedir. Nevrotik kaygı nitelik olarak mantık dışılık içermektedir ve nedeni belli değildir. Kökeni ise bebeklik ve çocukluk çağlarına dayanmaktadır (Yanbastı, 1996).

Karen Horney'e göre tehlike olarak görülen bir durum karşısında hissedilen duygudur. Ona göre kaygının kaynağı kişinin çocukluk yıllarında kabul görmemişlik hissetmesidir. Kaygının yoğunluğu kişinin atfettiği değere, tehlikenin önemine, bireyin savunma yöntemlerinin etkililiğine göre değişmektedir (akt., Yanbastı, 1996). Horney her ne kadar kaygıyı çocukluk yıllarına bağlamış olsa da bunun tek başına yeterli olmadığını da ifade etmektedir. İnsanoğlunun "temel kaygı"sı doğa güçleri ve ölüm karşısındaki çaresizliğidir (Çavuşoğlu, 1993). Ona göre dört seçenek ile kişi kendini koruyabilir: sevecenlik, insanlardan uzaklaşma, güç ve boyun eğme (Horney, 1937).

Harry Stuck Sullivan'a göre kaygı karakteristik yapıdan daha çok kişiler arası iletişim ve etkileşimden kaynaklanmaktadır. Anne ile olan empatik yaklaşım, doğru olmayan anne-baba tutumu ve ceza yöntemleri, tutarsız davranışlar kaygıya neden olabilir (akt., Gökçedağ, 2001). Kaygıyı azaltan ve arttıran ayırt etme gücü ve deneyimlerle davranışın çeşitlenmesiyle bebeklik çağının kaygıları ortadan kalkar (Yanbastı, 1996).

**2.1.3.2 Bilişsel kurama göre kaygı.** Bilişsel ekolün savunucusu olan kuramcılara göre kaygının nedeni kişinin olayları algılama ve değerlendirme biçiminden kaynaklanmaktadır. Kızgınlık, umutsuzluk gibi güç duygular kişilerin abartarak algılamasından dolayı yoğun bir biçimde hissedilmektedir. Bu bilişsel süreçlerin deneyimler ile ortak bağ kurmasıyla genelleştirilerek kişi tarafından tehlike durumundan korunmayı içeren örüntüler oluşturur. Böyle bir durumda savaş ya da kaç tepki sisteminde uyarılma meydana gelir ve kişi seçici bir dikkatle kaygıyı yani potansiyel tehlikeyi değerlendirir (Savaşır, Soygüt ve Kabakçı, 2003).

Yalom (2007) anksiyete terapisinden bahsederken Barlow'un kaygı ile ilgili düşüncelerini olumsuz yatkın duygu öbeğinin çeşitli derecelerde algılanarak olumsuz

bir geribildirim haline dönüşmesi olarak aktarmıştır. Duygusal ve bilişsel olarak bileşenlere sahip olan bu yapıda olaylar kontrolden çıkmış olarak hissedilir ve uyumsuz çözümler olarak belirir. Bu bağlamda kaygı düşünme işlemleri ve bilişin bir temeli olarak kendini gösterir.

**2.1.3.3 Davranışçı kurama göre kaygı.** Davranışçı kuramın temeli öğrenmeye dayalıdır. Uyarıcı ve Tepki arasında kurulan bağ öğrenmeyi gerçekleştirir (Morris, 2002). Bu kurama göre kaygı iç ve dış etkilere dayanarak oluşan deneyimler sonucu oluşan öğrenme ile meydana gelir. Eğer bu bağların kurduğu ilişki ortadan kalkarsa tepki de ortadan kalkabilir (Sazak ve Ece, 2004). Koşullu bir uyaran karşısında gelişen ve kaygı tepkisi ile sonuçlanan durum kişi tarafından öğrenilen bir sürece işaret eder ve kişi bundan kaçınmanın yollarını arar (Palti, 2012). Alyaparak (2006), Dollar ve Miller'in kaygı oluşumunu bireyin acıdan kaçınmak için oluşturduğu dürtü sisteminden kaynaklandığını ifade ettiklerini aktarmıştır.

Öğrenme yaklaşımına göre kaygı nötr olan uyarıcılarla acı veren uyarıcıların eşleşmesi sonucu oluşan kaygı, uyarıcılarının kişi tarafından genellemesiyle yaygınlaşabilir. Kaygıyı patolojik hale getiren olgu ise bu kaynak değil şiddeti, sıklığı ve önemidir (Öner, 1977).

**2.1.3.4 Varoluşçu kurama göre kaygı.** Varoluşçu kuramın içeriğinde kaygıyı kavramsallaştıran Danimarkalı filozof Soren Kierkegaard olmuştur. Ona göre gelecek kaygıyı doğurur çünkü yapısı itibariyle gelecek belirsizlikler içerir. Belirsizlik ise kaygının kaynağıdır. Bununla birlikte insan yaşamının gelişimini desteklediği ve ilerlettiği için olumlu bir durumdur (Kierkegaard, 1844). Ona göre insan sadece biyolojik bir varlık değil psikolojik özelliklere de sahip yalnızca akılla yorumlanamayacak bir varlıktır. Bu bağlamı ele alarak kaygıyı insanın hiçlikten kurtularak potansiyel ruh durumuna çıkışı olarak görmektedir (Manav, 2011). Rollo May ise kaygıyı kişinin oluşunun hiçe indirgenmesiyle ilgili bir tehdit olarak yorumlamaktadır. Ona göre kaygı, bir duygu olmaktan ziyade bir varoluş biçimidir. Yok olma tehditi içeren bu varoluşsal kriz insanın yaşayabileceği en acı verici ve hırpalayıcı duygudur (Çavuşoğlu, 1993).

Bu ekole göre kaygıyı bütün insanlar varoluşa dair yaşamaktadır. Ölümün belirsizliği ve insanın bilinçliliği bu kaygının temelini oluşturmaktadır. Varoluşa dair duyulan kaygı doğal bir kaygı iken varolmaya dair doğal olmayan tepkiler nevrotik kaygıya işaret eder (Korkut, 1992).

Irvin Yalom (2001) kaygıyı ölümlle açıklamaktadır. Buna göre, ilk ve en temel endişe ölüm kaygısıdır ve bu bireyi varoluşsal kılmaktadır. Ölüm gerçeği ile yüz yüze gelmek otantik bir yaşamın temel şartı olmasıyla birlikte kaygı duygusunun yaşanılmasını kaçınılmaz hale getirmektedir. İnsanoğlu ancak ölümlle yüzleşerek ve bu sonucun sorumluluğunu alarak kaygı duygusuyla baş edebilir (Koçak ve Gökler, 2008).

Otto Rank, anne rahmi gibi güvenilir bir ortamdan çıkıp dış dünyanın yıkıcılığıyla karşılaşan bireyin kaygı yaşammasının oldukça mümkün olduğunu ifade etmektedir. Ona göre kişide kaygıya neden olan ilk durum anne karnından ayrılarak tehlikelerle dolu olan güvensiz bir dünyada yaşamaya başlamasıdır (Geçtan, 1989).

**2.1.3.5 Diğer kuramcılara göre kaygı.** Erich Fromm kaygının kaynağı olarak insanın yalnız kalma korkusunu görmüştür. İnsanoğlunun yalnızlığı, çaresizliği, çevreye karşı yabancılaşması kaygı yaratan faktörlerdir (Çavuşoğlu, 1993). Adler ise kaygıyı kişinin yetersizlik hissine bağlamış ve kaygının aşağılık duygusunu içerdiğini ifade etmiştir (Köknel, 1989). Geçtan (2006), Cannon'un kaygı hakkındaki görüşlerini organizmanın dengesini bozacak bir tehlike durumuna karşı verdiği bir tepki ve bu bozulan dengeyi düzene sokmadaki başarısızlıktan doğan bir duygu olarak aktarmıştır. Perls (1969) tarafından geliştirilen Gestalt Kuramına göre kaygı şimdi ve gelecek arasında kalan bir boşluktur. İnsanlar bu boşluğu planlar ve beklentiler ile doldurmaya çalışmaktadır. İnsan aslında bugünü yaşayamadığı için kaygılıdır (Korkut, 1992). Carl Rogers ise kaygıyı kişinin benlik algısına uymayan deneyimler sonucu oluşan duygu olarak açıklamaktadır (Kısa, 1996).

**2.1.4 Kaygının nedenleri.** Kaygı duygusunun başlaması ve seyri Cloninger (1988)'e göre genlerden, biyolojik kanallardan, sosyal öğrenmelere ve deneyimlere kadar birçok etkenden etkilenmektedir (akt. Şeftalici, 2017). Bireyin kendisini tehdit altında hissedeceği bazı olay ya da durumlar karşısında birey kaygı duygusunu hissedebilmektedir. Bireyi uyaran durum sabitlik göstermemekle beraber olayları ya da durumları algılama ve yorumlama tarzına göre farklılık gösterebilmektedir (Kurt, 2017). Özer (2002)'e göre kaygıyı etkileyen asıl faktör olaylar değil kişinin kullandığı dildir. Eğer kişi olayları olumsuz bir bakış açısı ile değerlendirir ve faaliyetlerine olumsuz anlam yüklerse herhangi bir durum onun için kaygı nedeni olabilir.

Bazı bakış açılarına göre kaygının temeli bebeklik yaşamına dayanmaktadır. Freud'a göre kaygı nesnenin kaybolma endişesi ile başlar ve nesnenin sevgisini

kaybetme korkusuna evrilerek ilerler. Daha sonra bedenine zarar verileceği imgesi ve süper egonun devreye girmesiyle vicdan azabı haliyle süregelir (Burkovik, 2009). Bununla birlikte çocukluk çağında alınan eğitim ve ebeveyn tutumu da kişinin kaygıya olan yatkınlığını tetiklemektedir. Ebeveynlerin aşırı tutucu ve kontrolcü yapısı, eğitim sisteminin belirsiz ve sert tutumu, çocuğun anlamlandıramayacağı ve ürkeceği biçimde ifade edilen geleceğe dair ifadeler kaygı için olumsuz yatırımı oluşturmaktadır (Arslan, 2007).

Yapıcı ve Kayıklık (2005) kaygının nedenlerini üç başlık altında toplamıştır. Bunlardan ilki kişinin kendisinin ya da sevdiklerinin yaşamının son bulma ihtimali, ikincisi kişi için değerli olan ama herhangi bir koşul nedeniyle o değer kaybacağı ya da biteceği ihtimaliyle anlamsız hale gelmesi, üçüncüsü ise insanın yaşamında kendi kararlarını alma özgürlüğüne sahip olmasıyla birlikte bu kararların sorumluluğunu da taşıyor olmasıdır.

Yaşanılan iki veya daha fazla olay karşısında bir seçim yapmak durumunda kalan birey çatışma yaşar. Bu çatışmaya bağlı olarak beliren engellenmişlik hissi kişide kaygı oluşmasına neden olabilir (Morgan, 1977).

Cüceloğlu (2010) ise kaygıya daha çok sosyal öğrenme bakış açısıyla bakmaktadır. Kültür ve çevrenin bu duygunun gelişiminde etkili olduğunu düşünen Cüceloğlu (1998) ortamın ve durumun algılanış ve yorumlanış biçimine göre kaygıyı oluşturan etmenlerde farklılık görülse de bazı genellemeler yapılabileceğini ifade etmektedir. Buna göre kaygının nedenleri; bireyin alışlagelen çevresinin sağladığı desteğin ortadan kalkması, olumsuz durumun gerçekleşeceğine dair duyulan huzursuz beklenti, bireyin inançlarıyla davranışları arasında oluşan iç çelişki hali ve bilginin yetersizliğinden kaynaklanan belirsizlik hali olabilir.

Kaygıya neden olan bir başka faktör ise kişinin gelecek planları için kurguladığı yapının gerçekçi ve esnek olmamasıdır (Burkovik, 2009). Kişinin kendini tanıması ve kendini olduğu gibi kabul etmesi durumunda ortaya koyduğu hedefler ulaşılabilirken, gerçek dışı olan beklentileri ideal benlik ile var olan durum arasında fark oluşmasına neden olur. Bu fark kişinin kendisini olumsuz anlamda sorgulamasına, kişinin öz saygısının düşerek kendine olan güveninin sarsılmasına neden olur. Kişinin kendisi için çizdiği imaj zayıfladıkça kişinin duruma olan hâkimiyeti zayıflar ve çaresizlikle birlikte kaygı düzeyinde de yükselmeler görülür (Burkovik, 2009).

**2.1.5 Kaygının türleri.** Kaygı geniş bir tanımlamayla kişinin kendi gücünü aşacağı olumsuz bir durumun gerçekleşeceğine dair beklentisinin yarattığı güç duygu, rahatsızlık veren şüphe hissidir. Kaygının bir olaya bağlı, sürekli (mizaç ya da kişilik) ve bir duruma bağlı olarak kökeni değişebilen üç türü vardır (Ellis, 1994, akt. Aydın ve Zengin, 2008). Spielberger (1983) kaygıyı Durumluk ve Sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Buna göre, kişinin içinde bulunduğu an'a özel olan bunaltı durumu durumluk; kişinin yaşamı boyunca kaygıya kapılmaya uygun olan genellenmiş bunaltı durumu da sürekli kaygıdır.

**2.1.5.1 Olaya bağlı kaygı.** Spielberger ve arkadaşları (1970)'nın İki Faktörlü Kaygı Kuramıyla kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak iki tür altında toplamasıyla Kılınçkaya (2013) ve Zengin (2008) olaydan kaynaklı oluşan yeni bir kaygı türünden bahsetmiştir. Buna göre bu kaygı türünde herhangi bir durum ya da bireyin kişilik özelliğinden ziyade olaydan kaynaklı olarak kişinin hissettiği kaygı türüdür.

**2.1.5.2 Kişiliğe bağlı kaygı (sürekli kaygı).** Bireyin içinde bulunduğu durumdan bağımsız olarak sürekli bir memnuniyetsizlik, gerginlik, kötümserlik, kırılabilirlik ve başına bir şey gelecek hissini yoğun yaşamasıyla oluşan kaygı türüdür (Öner ve LeCompte, 1990). Süreklilik kaygısı dönemsel olarak değişim ifade etmeyen bir kişilik özelliğidir (Tobias ve Hedl, 1972). Köknel (1985), Spielberger'in sürekli kaygıyı tanımlarken bu kaygı türünün daha durağan ve sürekli, bireysel farklılıklara göre şiddetinin ve sıklığının farklılaşabileceğini, kişinin yorumlamalarından kaynaklı olarak ve mizacının kaygıya yatkın olmasıyla açıkladığını ifade etmektedir. Bu kaygı türünde puanı yüksek olan bireylerin mizaç olarak kırılabilir ve kötümser düşünceye yatkın kişiler olduğu görülmüştür (Canbaz, 2001). Sürekli kaygı yaşayan bireyler durumluk kaygıyı da diğer bireylere göre daha sık ve daha yoğun yaşamaktadır (Spielberger, 1990).

Tobias ve Hedl (1972), sınav kaygısının genel kaygı ile ilişkisinin daha yüksek olduğunu bulgularla dile getirmişlerdir. Sınav kaygısı sadece sınava özgü bir durumdan kaynaklı olarak değil bir kişilik değeri olarak sınavı tehdit edici olarak algılanmasıyla beklenilenin aksine daha ilişkili olarak görülmüştür. Hodge'ye göre de sınav kaygısının en sağlıklı yordayıcısı kişiliğe bağlı olan sürekli kaygıdır (Mc Donald, 2001).

**2.1.5.3 Duruma bağı kaygı (durumluk kaygı).** Kaygı belli bir durum karşısında kişinin stres yaşayarak uyarılması sonucu hissettiği gerginlik ve rahatsız edici duygudur (Cüceloğlu, 1998). Spielberger (1972), kaygıyı türlerine göre sınıflandırdığında durumluk kaygıyı herhangi bir durum karşısında kişinin otonom sinir sisteminin aktif hale gelmesiyle bireyde geçici korku ve gerginliğin oluşması olarak tanımlamaktadır. Spielberger bu kaygı türünü kişinin içinde bulunduğu durumu risk verici olarak algılaması sonucunda durumu hoş olmayan duygulanım ile hisseder ve bu keder verici duygulanımı bedeninde duyumsar diye özetlemektedir (Köknal, 1985). Bireyin yaşadığı duruma özgü olarak o durumu tehdit unsuru olarak değerlendirmesi sonucu kişide oluşan öznel korku olarak da ifade edilebilir (Canbaz, 2001). Bu kaygı türünün sürekliliği yoktur ve insanların çoğu sonucunda bir tehlike yaratmayan bu duruma özgü kaygıyı bir ya da birden fazla kez yaşamıştır (Şeyhoğlu, 2005). Stresin yoğun olarak yaşandığı dönemlerde durumluk kaygı tepkileri artarken, stresin azalmasına bağlı olarak tepkilerde azalma meydana gelir. Bu tepkiler kalp hızında artma, titreme, kızarma, sararma ya da terleme gibi fiziksel belirtilere dönüşebilir (Öner ve Le Compte, 1985). Kaygı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada durumluk kaygının bazı özel koşullardan kaynaklandığını, depresyonun sürekli kaygı puanı ile daha anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür (Hovardaoğlu, 2002).

Farklı yaş gruplarında sınava hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerini çalışan Yerin (1993) yaş grubundaki artış ile kaygı düzeyindeki artışın paralel olduğunu gözlemlemiştir. Bununla birlikte duyuşsal tepkilerin fiziksel yansımalarından hareketle sınav kaygısının durumluk kaygı düzeyiyle tutarlı sonuçlar elde ettiği bilgisine ulaşılmıştır. Kaya (2015)'ya göre sınav kaygısı belli bir duruma işaret etmesi sebebiyle sınav kaygısının durumluk kaygısı ile örtüştüğünü ifade etmektedir.

## **2.2 Sınav Kaygısı**

Ebeveynler saygın bir meslek edinme ve kaliteli yaşamın kriterini iyi bir eğitim almak olarak görmekte ve bu nedenle de ulusal sınavlara önem vermektedir. İş imkanlarının azalması ve ekonomik sıkıntıların yaşanması ülkemizde önemli bir sorun haline gelmiş ve aileler akademik başarı ya da başarısızlığı öğrencilerden daha fazla önemsemeye başlamıştır (Baltaş, 2005). Bununla birlikte öğrenci sayısı fazla kontenjanlar ise yetersizdir. Bu durum öğrencilerin kendilerini bir yarışın içinde hissetmesine neden olmaktadır (Yeşilyurt, 2010). Bu bağlamda yapılan araştırmanın

bu bölümünde sınav kaygısı kavramı araştırmalar ışığında ve kavramsal açıklamalarıyla sunulacaktır.

**2.2.1 Türkiye’de ortaöğretim kurumları sınav sistemi.** 1980’li yıllara kadar nitelikli ve geniş çaplı eğitim veren Anadolu ve Fen Liselerine giriş için yapılan başvurularda sayı oldukça fazla olmakla birlikte okulların öğrencilerini seçmek için kendi sınavlarını uyguladığı bilinmektedir. 1980’den sonra ise her okulun kendi sınavını yaptığı sistemin zorlukları fark edilmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi bir sınav uygulanması kararı alınmıştır. Buna göre Anadolu Liselerine ve özel okullara kayıt yaptırmayı isteyen öğrenciler bu merkezi sınava girecek, sınırlı sayıdaki Fen Liseleri ise kendi sınavını uygulayacaktır. İlk beş yılın zorunlu olduğu bu eğitim sisteminde öğrenciler iki aşamalı olarak kabul almaktaydılar. İlköğretimi bitiren öğrenciler girdikleri sınavın sonucuna göre önce ortaokula yerleşmekte daha sonra ortaöğretimin son sınıfında tekrar sınava girerek liselere girmeye hak kazanmaktaydı (Ünlü, 2005).

1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık eğitim zorunlu hale gelmiştir. Öğrenciler liseye kayıt yaptırmak için yalnızca sekizinci sınıfta Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Liselere Giriş Sınavı (LGS) sonucunda aldıkları puana göre Anadolu ve Fen Liselerine girmeye hak kazanmaktaydı. Özel okullar, Askeri ve Polis okulları ise kendi sınavları ile öğrenci seçimini yapmaktaydı (Ünlü, 2005).

2003-2004 eğitim öğretim yılında LGS sistemi yerini Ortaöğretim Kurumları Sınavı’na (OKS) bırakmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Başkanlığı tarafından yürütölen bu sistemde öğrenciler Fen Liseleri için ayrı Anadolu Liseleri için ise ayrı bir puan türünün hesaplandığı bir sınava girmektedirler. 2005 yılından itibaren ise Özel Okullar OKS başvuruları sırasında belirtilmesi durumuna bağılı olarak Özel Okullar Sınavı ile öğrenci kabul etmekteydiler (Selçuk, 2007).

2007-2008 eğitim öğretim yılında ise 6 ve 7. sınıf düzeylerinde başlamak üzere Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemine geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerinin her birinde zorunlu derslerin hepsinden yıl sonunda bir merkezi sınav yapılması kararına varılmıştır. Bu puana ek olarak öğrencilerin davranış, tutum, beceri ve değerler eğitimini içeren Davranış Puanı (DP) ve Yıl Sonu Başarı Puanı (YBS) da hesaplanmaktadır. Bu üç sınıfın ardından alınan toplam puan ile öğrenciler 8. sınıfın sonunda tercih başvurularını yapmaktaydı. Tercih

sıralaması ile birlikte puan üstünlüğü ve kontenjan durumuna göre yerleşme sistemi uygulanmaktaydı (MEB, 2008).

2013-2014 eğitim öğretim yılında SBS yerini Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine bırakmıştır. Buna göre öğrenciler 6 zorunlu dersten birinci ve ikinci dönem son yazılı sınavlarını merkezi olarak olmakta ve sınavı yine Milli Eğitim Bakanlığı hazırlamaktaydı. Öğrenciler hangi sınıf düzeyinde sınava girecekse yalnızca o kademenin kazanımlarından sorumlu tutulmaktaydı. Buna göre TEOG sonucuna ek olarak öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki yıl sonu notlarından oluşan Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) da eklenerek hesaplanan puan sonucu ve kontenjana göre liseler için tercih yapılmaktaydı (MEB, 2013).

2017-2018 eğitim öğretim yılında TEOG yerine Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adı altında yeni bir sisteme geçilmiş ve öğrencilerin sınava girme zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Fen Liseleri ve Proje Anadolu Liselerine girebilmek için öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan merkezi sınava girmekle yükümlü tutulmuştur. Bu sınav 8. sınıfın sonunda ve sadece 8. sınıfın kazanımlarını içermekte olup soru niteliğinde de bazı değişiklikler yapılmıştır. Buna göre sorular sadece 8. sınıf kazanımlarını içermekte ve bilgiyi ölçmenin yanı sıra mantık, muhakeme, analitik düşünme, bilgiyi sentezleme, problem çözme, yönergeyi takip etme gibi becerileri de ölçmektedir. Sınava giren öğrenciler sınav sonucuna göre aldıkları puanlar ve kontenjan sıralamasına göre tercih yaparak okul türlerine yerleşmektedir. Sınava girmeyen öğrenciler ise seçtiği okul türüne uygun olarak ikamet adreslerine en yakın olan liseye ortaöğretim başarı puanı sıralaması ile gitmeye hak kazanmaktadır. Yerel Yerleştirme sistemine dâhil olan öğrenciler için ev adresine yakınlığın yanı sıra Orta Öğretim Başarı Puanı (OBP) etkili olmaktadır (MEB, 2018).

TEOG 2017, Ekim ayında kaldırılmış, Liselere Geçiş Sistemi ise kendi içinde de bazı değişikliklere uğramış, son halini 2018'in Nisan ayında almıştır.

Ülkeler arasında eğitim sisteminin birbirinden farklı olmasının birden fazla sebebi vardır. Ancak bunlardan en önemlisi eğitimin finansörünün nereden kaynaklandığıdır. Finans kaynağının özel ya da kamusal olarak değişmesi ülkelerin eğitim stratejilerinin de farklılaşmasına neden olmaktadır (Koç, 2007). Hollanda, İsveç, Kanada, Danimarka ve Fransa gibi ülkelerde kamusal finans yoğunken Japonya'da özel finansman daha yüksektir (Erginer, 2006).

Fransa’da zorunlu eğitim 16 yaşına kadardır ve tümüyle kamusal olarak desteklenmektedir. Ancak isteyen kişiler özel okullarda da eğitim alabilmektedir (Erginer, 2006). Zorunlu eğitimin sonrasında ikamet adreslerine en yakın eğitim kurumunda eğitimine devam eden öğrenciler lise birinci sınıftan sonra alan seçimi yapmak ve daha sonra felsefi bir nitelik sağlayan Bakalorya sınavıyla bir üst kademeye geçiş yapmaktadırlar (Topbaş, 2005).

**2.2.2 Diğer bazı ülkelerde ortaöğretim kurumları sınav sistemi.** Sınav sistemleri ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Buna göre aşağıda, eğitim sistemleri ve başarıları uluslararası düzeyde kabul görmüş bazı ülkelerin sınav sistemlerine yer verilmiştir.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Eğitim Bakanlığı diğer ülkelerden farklılık göstermektedir. Akademik standartlar hakkında yetkisi olmamakla birlikte finansın bütçeye aktarılmasından sorumludur. Bununla birlikte eyaletler arasında bazı farklılıklar da oluşabilmektedir. Bu farklılığa rağmen ortaöğretim kurumlarına geçişte herhangi bir merkezi sınav uygulanmamaktadır Devlet okulunda eğitim görmek isteyen öğrenciler ikamet adreslerine en yakın olan eğitim kurumlarına kayıt yaptırabilmektedirler. Özel okullar içinse böyle bir sınırlama bulunmamaktadır (Güçlü, 2004).

Japonya’da zorunlu eğitim süresi 9 senedir. İlköğretimden mezun olan öğrenci mekânsal yakınlık doğrultusunda en yakın ortaokulda eğitimini devam ettirmektedir. Liseye geçiş için ise Mart ayında Japonca, İngilizce ve Matematik derslerinden ulusal bir sınava girmektedirler. Japonya’da mesleki ve genel olmak üzere iki farklı lise türü bulunmaktadır. Yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenciler genel lise programını seçmektedir (Uçar, 2004).

Finlandiya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Öğrenciler 3.sınıftan itibaren anadillerinin yanı sıra iki farklı yabancı dil de öğrenmek zorundadır. Eğitim tamamen ücretsiz olup okul malzemeleri ve öğle yemeği de devlet tarafından karşılanmaktadır. Ayrıca evi ile okulu arasındaki mesafe 5 kilometreyi aşarsa toplu taşımaldan da ücretsiz olarak yararlanmaktadır. Öğrenciler ilk ve ortaokulu bitirdikten sonra mesleki eğitim alacakları meslek okullarına ya da liselere devam edebilirler. Öğrenci isterse hem mesleki okula hem de liseye aynı anda devam edebilir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin yükseköğretime girebilmesi için hem güz hem bahar yılında yapılan olgunluk sınavına girmesi ve sertifika kazanması gerekmektedir (Erginer, 2006).

Genel olarak Avrupa ülkeleri ilk ve ortaokuldan sonra liseye geçişlerde bitirme ya da yetenek sınavlarının puanlarına, tercih ve yönlendirmelere, önceki yıllardaki akademik başarı ortalamalarına bakılarak öğrenciyi eğitim sistemine dâhil etmektedirler. Yine de merkezi sınavların Türkiye’de olduğu gibi yoğun ve yaygın bir kullanımı olmadığı dikkat çekmektedir (Türkiye Eğitim Derneği, 2010).

**2.2.3 Sınav kaygısının tanımı.** Sınav kaygısı, resmi bir sınav ya da değerlendirme anında kişinin gerçek potansiyelini ortaya çıkarmasına engel olan, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri bulunan ve kişide rahatsızlık uyandıran gerginlik hissidir (Spielberger, 1995). McDonald (2001)’a göre sınav kaygısı birçok öğrencinin akademik yaşamı için güç bir durumdur. Zeidner ve Safir (1989), sınanma durumuna karşı oluşabilecek düşük performans ya da başarısızlığa karşı emosyonel ve fiziksel tepkiler olarak tanımlamıştır. Yüksek sınav kaygısına sahip olan bireyler sınavı nötr bir uyarıcı olmaktan ziyade önceki deneyimlerine bağlı olarak tehdit edici bir uyarıcı olarak algılamaya karşı daha hassas davranmaktadır (Sarason, 1980). Sınav kaygısını yoğun yaşayan bireyler sınavı ya da değerlendirmeyi öz varlığının tehditi olarak hissetmektedirler (Kurtuldu, 2009). Genç (2013), Mandler ve Sarason’un sınavın yarattığı koşulların bireyde çaresizlik ve yetersizlik hissiyle öğrenilmiş bir kaygı yarattığını aktarmaktadır.

Alpert (1969), sınavlara karşı hissettiği baskının kendisinin başarısız olmasına neden olurken, iş arkadaşı Ralph Haber’in daha başarılı olmasını sağladığını fark etmiştir. Alper ve Haber sınav kaygısı nedeniyle başarısı düşenler ve bu kaygı sayesinde başarılı olanlar olarak iki tip kaygılı öğrenci olduğunu ifade etmiştir (akt. Keskin, 2001). Baştürk (2007), Scovel’in 1978 yılında yaptığı çalışmanın sonucunda kaygıyı olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayırdığını aktarmıştır. Buna göre olumlu kaygı öğrenme konusunda öğrenciyi teşvik edici güç olurken olumsuz kaygı derin bir üzüntü ve benliğiyle ilgili şüpheye düşmesine neden olmaktadır.

Kaygı gündelik hayatta motive edici, faydalı davranışlar için harekete geçirici güç olsa da çoğunlukla huzursuzluk hissettiren bir duygudur (Öner, 1972). Kaygının idealden yüksek oluşu da düşük olması da performansı düşürebilmektedir. Kaygının performans üzerindeki bu etkisi Yerkes Dobson Kanunu olarak adlandırılmaktadır (Sheehan, 1999). Baltaş (1995) da bir miktar kaygının öğrenme motivasyonunun arttırdığını ancak kaygı düzeyinin yükselmesinin başarıyı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir.

Sınav kaygısını yaşayan birey kaygıyı üç aşamada hissetmektedir. İlk aşamada kişi uyarıcıyı tehdit olarak algılayarak alarmda hisseder. Vücut ısısı ve kan basıncı düşerek vücut alarma geçer, kişi kalp atışının neredeyse duracakmış gibi olduğunu, el ve ayaklarında çözümlenme ile nefes alışında hızlanma olduğunu hisseder. İkinci aşamada ise sınav sürecinin devam ettiği süre içerisinde vücut normale dönmeye çalışsa da var olan durumu tolere etmekte güçlük çekmesi sebebiyle direnç hisseder. Üçüncü aşama olan bitkinlik evresinde ise kişi için kaygı veren durum artık geride kalmıştır (Bildik, 2007).

Spielberger (1972) sınav kaygısını özetlerken geliştirmiş olduğu durumluk-sürekli kaygı modeli üzerinden hareket etmiştir. Buna göre, kişinin benlik değerini tehdit eden sınav sürecinde sürekli kaygı düzeyi yüksek olan kişiler, bu puanı düşük olan kişilere göre durumluk kaygı tepkilerini daha fazla göstermektedir. Sürekli kaygı düzey puanı yüksek olan bireylerin performanslarının düşük olması iki etken ile açıklanabilmektedir. Bunlardan ilki yüksek motivasyonun neden olduğu heyecan duygusu iken diğeri durumluk kaygının neden olduğu kuruntu olarak ifade edilmektedir. Kişinin içinde bulunduğu durumu tehdit edici olarak algıladığı durumluk kaygı tipi, kişinin tepkileri kuruntu, korku, benlik değerinde düşme gibi olumsuz hisler olarak algılamasına neden olur (Sarason, 1980).

Sınav kaygısı DSM tanı sistemine göre Sosyal Anksiyete Bozukluğu içerisinde tanımlanmaktadır. Fakat hangi tipi ile ilişkili olduğuna dair net bir tanımlama yapılmamıştır. Sınav kaygısının sıklığı % 15 ile %30 arasında görülmekle birlikte kızlarda erkeklerden daha çok görülmektedir (Bradley ve ark, 2007).

**2.2.4 Sınav kaygısına kuramsal bakış.** Nesnesi belli olmayan, belirsiz bir korku ifadesi taşıyan kaygı durumunda birey kendisini tehdit altında ve savunmasız hissetmektedir (Morgan, 1995). Bazı bireyler bireysel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerle sürekli olarak sınav kaygısı yaşarken bazı bireyler de belirli bir duruma özgü olarak bu duyguyu yaşayabilmektedir (Pintrich ve Shunk, 1996). Durumluk kaygı herkes için yaşanması normal olan bir duygu iken bireyin yaşadığı sürekli kaygı durumu herkes için söz konusu olmamaktadır. Çevresel olarak herhangi bir tehdit durumunda olmayan birey öz değerlerinin tehlike altında olduğunu hissederek kendisini gergin hisseder (Spielberger, 1995).

Sağlıklı bir çocukta olması gereken özellikleri tanımlayan Anne Freud çocuğun arkadaşlarıyla uyum içinde oyun oynayabilmesi ve hatta zaman zaman önder

olabilmesi, oyunlarda kendini ifade edebilmesi, yardımlaşabilmesi ve yenilgiyi kabul edebilmesi, insanlar arası iletişime dikkat edebilmesi ve toplumsal normlara ayak uydurarak disiplini kabul edebilmesi, okul başarısını sağlayabilmesi, sınavlarda aşırı heyecanlanmamasını ve güçlüklerle savaşılabilmesi olarak betimlemiştir. Eğer çocukta bir ya da birden fazlasında uyum sorunu varsa bu davranış problemine dönüşebilmektedir (akt. Yavuzer, 1990). Bu gibi nedenlerle eğitim söz konusu olduğunda kaygı konusu en çok araştırılan değişkenlerden birisi olmaktadır. Eğitim ve öğretim mecralarında kaygı daha çok sınav ve sınav durumlarında söz konusu olması sebebiyle, sınav kaygısı kaygının özel bir hali olarak ele alınmaktadır (Baltaş, 2005). Ergenlik döneminde görülen bu özel kaygının temelde üç ana etkene dayandığı görülmektedir: okulların öğrenciler üzerinde uyguladığı politika ve beklentileri, anne ve babanın öğrenci üzerindeki istek ve beklentileri, sınava girecek çocuğun kişisel özellikleri (Dündar, Yapıcı ve Topçu, 2008).

Sınav kaygısını açıklayabilmek için araştırmacılar tarafından çeşitli kuramsal modeller oluşturulmuştur. Sınav kaygısı ile ilgili oluşturulan ilk teori Sarason ve Mandler (1950) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Teorisi'dir. Buna göre güdüsel bir duygu olan kaygının konuya yaönelik ve konuya yönelik olmayan olarak iki tür tepkisi söz konu olmaktadır. Konuya yönelik tepki geliştiren birey sınav sonucunda iyi bir performans sergilemeye odaklanarak kaygısını düşürür. Konuya yönelik olmayan tepki gösteren bireyler ise daha çok sınav hakkındaki düşüncelere odaklanarak kaygıya dayanan başarısızlık yaşarlar (akt., Aslan, 2005). Sınav kaygısını açıklayan bazı kurumsal modeller dört başlık olarak özetlenmiştir.

**2.2.4.1 Bilişsel dikkat kuramı.** İlk kuram olan Bilişsel Dikkat Kuramı Wine (1971) ve Sarason (1980) tarafından geliştirilmiştir. Kuramcılara göre sınav kaygısı yaşayan bireyler sınav anında kuruntulu düşüncelerine yenik düşerek dikkatini sınava odaklayabilmekten daha çok sınav anındaki düşüncelerine yöneltmektedir. Kişinin bilişsel dikkatine etki eden bu durumdan kaynaklı olarak bireyin sınav başarı performansı olumsuz etkilenmekte ve kişi sınav kaygısı yaşamaktadır (Ergene, 1999).

Birey sınav anında sınav anıyla ilgili olan ve olmayan birçok düşünce haliyle kendini kaygılı hissetmektedir. Sürekli olarak sınavı değerlendirecek olan kişinin kendisi ile ilgili fikirleri, sınava giren diğer kişilerin başarılarını, kendisinin yetersiz olduğu ile ilgili düşünceleri kafasında tasarlarlar (Sarason ve Stoops, 1978).

Baltaş (2018), bilişsel davranış terapisi modelinin üzerinden durumu açıklamaktadır. Buna göre insanlar kendilerini gerginliğe iten durumun kendi yorumlama tarzlarından kaynaklandığını kabul etmek yerine dışsal nedenlere atıfta bulunmaktadır. Dr. Albert Ellis'in ABC modelinde olduğu gibi kişiyi kaygıya iten asıl neden kişinin durum hakkındaki farkında olmadığı düşünce tarzıdır. A olayının C duygu ya da davranışına neden olan aslında B düşüncesidir. Cüceloğlu (1998) bunu şu şekilde örneklendirmektedir:

A: Öğrenci ödevini yapmadığı için öğretmen öğrenciyi eleştirir. (Olay)

B: “Eğer ödevlerimi zamanında yapmazsam hem öğretmenimle ilişkilerim bozulur hem de sınava hazırlanmam güçleşir.” (Yorum-Yaklaşım)

C: Öğrenci çalışma için kendini azimli hisseder. (Duygu ve Davranış).

Burada da görüldüğü gibi kişinin B üzerindeki yorumu kişinin durum üzerindeki duygu ve davranışını etkileyecektir.

**2.2.4.2 Öğrenme bozukluğu kuramı.** Zeidner (1995), zamanı doğru bir biçimde kullanabilme ve etkili çalışma yöntemlerine sahip olma becerilerine sahip olmayan bireylerin sınav kaygısı yaşadığını ifade etmektedir. Bu kurama göre sınav kaygısı verimli çalışma alışkanlıklarının kullanılamamasından kaynaklanan akademik hataların kendini tekrar etmesi sonucunda oluşmaktadır.

Lufi, Okasha ve Cohen (2004), yaptığı çalışma ile etkili ders çalışma alışkanlıklarına hakim olunmasının sınav kaygısını tek başına yordamadığını, kişilerin bu beceriye sahip olsalar dahi kaygı yaşayabildiğini ifade etmektedir. Bilgiler arasındaki bu çelişki üçüncü bir kuramın doğmasına da neden olmuştur.

**2.2.4.3 Bilgi süreç kuramı.** Öğrenme bozukluğu teorisinin eksikliğini gidermek amacıyla Meichenbaum ve Beutler (1980) Bilgi Süreç Kuramından bahsetmiştir. Buna göre araştırmacılar hem sınav kaygısından hem de sınav kaygısının ele alınış biçiminde dört değişkenden bahsetmişlerdir: İçsel konuşma, gelişim ve akademik gelişim sistemini içeren bilişsel yapı, ders çalışma ve sınav olma becerisi için davranışsal etkinlik, notlar-ruhsal etki, psikolojik tepki gibi sonuçlar (Ergene, 1999).

Benjamin (1991), sınava hazırlık konusunun sınav kaygısını yordamada tek başına yeterli kalamayacağını, bunun yanı sıra sınava hazırlanma düzeyinin ve yeterlilik duygusunun da etkili olduğunu savunmuştur.

**2.2.4.4 Sosyal öğrenme kuramı.** Geleneksel Sosyal Öğrenme kuramına dayanan bu teoriye göre Smith, Arnkof ve Wright (1980), denetim odağı, benlik saygısı, öz yetkinlik ve beklentinin kişide nasıl kavramsallaştırdığı kişinin kaygısını etkilemektedir (Kabalıcı, 2008).

Bandura, Adams, Hardy ve Howells (1980), birey mücadele içinde olduğu konu hakkında kendisine, bilgisine ve yeteneklerine güven duyarsa korku ve kaygı geliştirmez fikrini ileri sürmüştür. Ancak kişinin bilgi, beceri ve yeteneğinden şüphesi varsa o durumda korku ve kaygı geliştirir (akt. Cüceloğlu, 1998).

**2.2.5 Sınav kaygısının nedenleri.** Öğrenciler sınava anlam yüklerken çoğunlukla bilginin değil kişiliğin ya da değerlerin ölçüldüğünü düşünmektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Bağış (2007)'a göre kişinin kendi değeri ile sınav başarısını eş değer bulması, olumsuz olana durumun kolay adapte olması, başarı kavramını zorunluluk haline getirmesi ve göreceği sevgi ile başarısını bağdaştırması kaygıyı yoğun yaşamasına neden olabilmektedir.

Öner (1989), sınav kaygısı olarak yorumladığımız kavramın aslında otoriter anne baba tutumunun neden olduğu özgüven tehdidi ve değerlendirilme korkusu olduğunu ifade etmektedir (Kısa, 1996). Aşırı baskıcı anne baba tutumu da izin verici anne baba tutumu da yoğun kaygıya neden olabilmektedir. Çocuk sınav sonucunun ne olacağına dair endişe duymak yerine ailenin tepkilerinden endişe duymaktadır (Kurt, 2006). Ülkemizde hedeflediği eğitimi alamadığını düşünen ebeveynlerin sayısının oldukça fazladır. Bu durum onları çocuklarının akademik başarılarıyla daha ilgili hale gelmesine ve kendi hayal kırıklıklarını çocukları üzerinden iyileştirmeyi çalışmasına neden olmaktadır. Doğal olarak bu durum öğrencilere kendilerini baskı altında hissettirmektedir (Bayraktar, 2012). Öğrencinin ulaşmak istediği hedef ile ebeveynlerin ulaşmak istediği hedefin çelişmesi durumu da çocuğun yoğun sınav kaygısı yaşamasına neden olabilmektedir (Kurt, 2006). Gezgör (2010), sosyoekonomik düzeyin kişinin başarı beklentisini etkilemekte ve buna bağlı olarak da kaygı düzeyine de yansımaları olduğunu ifade etmektedir.

Sınav kaygısının nedenlerinden biri de yetersiz ve verimsiz ders çalışma alışkanlıklarıdır. Bu öğrenciler bilgiyi örgütleme ve sınav anında gerekli olan bilgiyi geri çağırma konusunda zorluk yaşadıkları için sınav anında yüksek kaygı yaşarlar (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Esasen bu bireyler için problem sınav değil sınav için hazırlık yapmadır (Boujon ve Quaireau, 1997). Cullar ve Holahan (1980), yüksek

sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olamamasına bağlı olarak öğrenme süreçlerinin bozulmasına ve buna bağlı olarak da sınav kaygı düzeyinin yükselmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Kaygısı yüksek olan öğrenci ya ders çalışmada güçlük yaşar ya da çok fazla çalışır ama öğrendiklerini hatırlayamaz. Bu kısır döngü öğrencide olumsuz düşünceler yaratır (Maviş ve Saygın, 2004).

Sınav ile ilgili, sınav anıyla ilişkili olmayan ancak önceki deneyimlerinden doğan öğrenilmiş çaresizliğin eşlik ettiği olumsuz düşünceler yüksek kaygıya neden olmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Birey daha önce başına gelen olumsuz durumları referans alarak farkına varmadan uyarıcıları genelleyerek olumsuz düşünceye zemin hazırlar bu da kaygıya neden olur (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Kurt (2006), kişinin daha önceki öğrenmelerinden de sınav kaygısı yaşayabileceğini ifade etmektedir. Sınavdan önce oluşan mide bulantısı ya da baş ağrısı gibi fiziksel bir etkiyi kaygıya genelledebilmektedir.

Gençler henüz kendilerini tanıma çağında olmaları ve yeterli tecrübeye sahip olmamaları nedeniyle kendilerini bir başkasıyla kıyaslamaya yatkın olmakla birlikte çevresindeki kişilerin kendileri hakkında görüşlere ve geri bildirimlere karşı da hassastırlar (Öğülmüş, 2000). Sarason (1980), sınav kaygısını sınav giren kişinin başkalarının zihnindeki zeki, çalışkan gibi olumlu değerlerin kaybolma endişesine bağlı olarak çıkan bir tür sosyal kaygı olduğunu ifade etmektedir. Çevreden gelen eleştirilere karşı aşırı hassas, başkalarının düşüncelerine fazlaca önem gösteren, başarısızlığa tahammülü olmayan, mükemmeliyetçi, negatif olanı kolay fark eden kişiler kaygıya eğilim gösterebilirler (Abalı, 2012). Başarı ve mutluluk için sınav sonucunu tek kriter olarak gören bireylerin kaygı puanları da yüksek çıkmaktadır (Bildik, 2007). Swarzer (1966)'e göre kaygı düzeyi normal olan kişiler başarı performansını kendisi için bir fırsat olarak görürken kaygı düzeyi yüksek olan bireyler performansı tehdit edici bir etken olarak algılamaktadır. Bu kötümser bakış açısı kaygı düzeyini yeterli çalışmamış olmak kadar hatta belki daha fazla etkilemektedir (akt. Erözkan, 2004).

Araştırmalar bazı bireysel farklılıkların da kaygıya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Baltaş,2005). Buna göre kaygılı bireylerin bazı ortak noktaları bulunmaktadır. Kaygılı bir bireyin dışarıdan gözlemlendiğinde her şeye aynı anda yetişmeye çalışan ancak hangisine gideceği konusunda karar veremeyen, yüzünde

telaşlı ve acil yardıma ihtiyacı varmış gibi bir ifade takınan bir hali vardır. Fiziksel olarak hızlı kalp atışı, bacaklarda titreme ya da bacakları sallama, ağız kuruluğu yaşama, idrarı tutamama gibi tepkiler verebilmektedirler (Baltaş ve Baltaş, 1987). Geçmiş hata ve başarısızlıklarını unutamazlar ve başarısızlıklarının nedenini dışsal nedenlere bağlarlar. Aşırı aceleci, hareketli, içe dönük ya da donuk, kırıncı ve sınırlı tavırlara sahip olabilirler (Başoğlu, 2007).

Kişinin gerçekçi olmayan beklentileri ve delili olmayan hedefleri başarıya ulaşmasını engellemektedir. Kişi her şeyin kötü gideceğini düşünerek durumu felaketleştirmeye başlar (Sapp, 1999). Bununla birlikte irrasyonel düşünce tarzı bireyin var olan kaygısının daha da güçlenmesine neden olabilmektedir (Beck, 2008). Güler (2012) ve Boyacıoğlu (2010) sınav kaygısı ile mantık dışı inançlar arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedir.

Özetle kişinin performansına olan güveninin az olması, değerlendirme sonucunda başarısızlığa uğrayacağına inanması, iyi hazırlanmamış olmaya eşlik eden yetersizlik hissi, zamanı planlamakta güçlük yaşaması, sonucunun kötü olacağına dair inanç duyması ve bağlantılı olarak belirsizlik hissi sınav kaygısına neden olmaktadır (Şahin, 1994). Tüm bunlara ek olarak kişinin genetik yatkınlığının olması da sınav kaygısına neden olabilmektedir (Kurt, 2006).

**2.2.6 Sınav kaygısının boyutları.** Sınav kaygısının boyutları, kaygının bireyde meydana getirdiği fiziksel, bilişsel, duygusal ve davranışsal etkilerini ifade etmektedir. Spielberger ve Vogg (1995) kaygıyı kuruntu ve duyusal olarak iki boyutta ele almıştır. Yapılan araştırmalarda sınav kaygısına daha olumsuz etkide bulunarak kişinin var olan potansiyelini göstermesini engelleyen boyut kuruntu olarak gözlemlenmiştir (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

**2.2.6.1 Sınav kaygısının fiziksel boyutu.** Sınav kaygısının yoğun olarak hissedilmesi bazı fiziksel tepkilerin de belirmesine neden olmaktadır. Bu belirtiler otonom sinir sistemi üzerinden belirir ve hissedildiğinden itibaren kişiyi savunma ve korumaya hazırlar (Lock, 2011). İlkel dönemlerde organizmanın hayatta kalmasını sağlayan bu beceri günümüzde de kaygı durumunda aktive hale gelmektedir (Kaplan ve Sadock, 2004). Mide bulantısı, baş ağrısı, baş dönmesi, nefesin kesilmesi, hızlı kalp atışı, sersemlik, ishal, bayılma hissi gibi kendini gösteren bu belirtiler yaşanabilmekte hatta panik atağa neden olabilmektedir (Test Anxiety, t.y.).

Otonom Sinir Sistemi (OSS), organlar üzerinde zıt etki yaratan iki farklı sistemden meydana gelmektedir. Sempatik sistem, böbreküstü bezlerinin adrenalin ve noradrenalin salgılaması sonucunda vücutta kan basıncını yükseltme, kalp atış hızını arttırma, bağırsak peristaltiklerini yavaşlatma, mide bezlerinin salgılarını azaltma, bronş kaslarını gevşetme ve vücut ısısını düşürme gibi etkiler gösterir. Tehlikeli ya da tehdit unsuru içeren herhangi bir durum algılandığında savaş ya da kaç mekanizmasını devreye sokarak fizyolojik genel uyarılmışlığı sağlar. Parasempatik sistem ise vücudun uyuma geçirerek enerjiyi koruma amacıyla solunumun yüzeyselleşmesini, kalp atış hızının azalmasını, tansiyon ve nabızın düşmesini sağlar (Morgan, 1995). Vücutta tehdit algısının sürekli hissedilmesi organları yorarak vücuda zarar vermektedir. Baş ağrısı, halsizlik, çabuk yorulma, bitkin hissetme, kas ağrıları, kalp-damar ve bağışıklık sisteminde hasar oluşması gibi birçok etkiye neden olabilmektedir (Abalı, 2012). İç salgı bezleri ise iç ve dış uyarıcılardan gelen iletilere karşı uyumu sağlamaktadır. Hipofiz, böbreküstüve tiroid gibi iç salgı bezleri bireylerin ruhsal durumu üzerinde etkilerde bulunmaktadır (Köknel, 1989). Beyin sapının üst kısmı ile ön beyin arasında nöron ağından oluşan limbik sistem vücudun duygu merkezidir (Morgan, 1995). Emosyonel beyin olarak geçen limbik sistem korku, endişe, üzüntü, kızma, bellek, öğrenme gibi fonksiyonların işlevini yürütmektedir (Türkbay, 2008). Yoğun kaygının neden olduğu korku, gerginlik, sinirlilik hisleri bulantı, çarpıntı, titreme ve terleme gibi fizyolojik çıktılara neden olabilmektedir (Kavakçı, Güler ve Çetinkaya, 2011).

**2.2.6.2 Sınav kaygısının bilişsel boyutu.** Kuruntu, sınav kaygısının bilişsel boyutu içinde ele alınabilmektedir. Öner (1990), kuruntuyu ifade ederken kişinin sınav anında kendi düşünceleri veya iç konuşmaları ile performansı hakkında öngöründe bulunması olarak açıklamaktadır. Zihnin tamamının sınavda olması gerekirken performansa odaklanması zihni yormakta ve kişi düşük performans sergilemektedir (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Kişinin başaramama, yapamama, yetersiz olma gibi endişeleri üzerine düşen görevi yerine getirmesine engel olmaktadır (Bacanlı ve Sürücü, 2006).

Sınav kaygısı eğitim ve akademik başarı üzerinde büyük bir engel oluşturmaktadır. Yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmı sınav kaygısının akademik başarıya olumsuz yönde etki ettiğini göstermektedir (Kurt, 2006). Çalışmaların büyük bir kısmı sınav başarısı ya da başarı beklentisinin kuruntu boyutuyla negatif yönde

ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Deffenbacher, 1977). Kaygı sırasında beden kimyasında oluşan değişiklikler öğrenme, akıl yürütme, soyut düşünme gibi zihinsel faaliyetlerin işlevini bozmakta ve kişinin başarısızlığına neden olmaktadır (Kutlu ve Bozkurt, 2003). Sınav kaygısı hem düşünme hem de dikkat becerileri üzerinde bozucu etki yaratmaktadır. Kişi sınav anında dikkatini kendine ve performansına yönelttiği zaman bu durumdan en çok dikkat becerisi etkilenmektedir (Bayraktar, 2012). Sınanmayı öz varlığını tehdit edici bir unsur olarak algılayan birey, olumsuz düşüncelere kapılarak dikkatinin dağılmasına ve dikkat gerektiren durumlarda başarısızlık yaşamasına neden olmaktadır (Öner, 1990). Bazı çalışmalar yüksek kaygılı bireylerin sınav anında dikkatini toplayamadığı, sorulara odaklanamadığı, problem çözme stratejilerini kullanmadığını göstermektedir (Boujon ve Quaireau, 1997). Kişinin kendisinden, başarılarından, inancından şüphe duymaya başlamasıyla oluşan endişe sonucu zihinsel enerji dağılarak verimi düşürür (Bildik, 2007). Sınav üzerinde yoğun kaygı yaşayan bireyler unutkanlık, karar vermede zorluk, konsantrasyonu sürdürmemeye gibi güçlüklerle karşılaşmaktadır (Yeşilyurt, 2010). Öğrenme ile ilişkili olan limbik sistem tehlike durumunu hissettiği için kaygılı duyguya bürünen bireyin öğrenme becerilerinin de olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Abalı, 2012).

**2.2.6.3 Sınav kaygısının duygusal boyutu.** Bayraktar (2012), bazı öğrencilerin sınav sırasında sınavdan çok zihnini başarı performansıyla fazla yorarak dikkatinin bozulmasına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu öğrenciler kaygıya bağlı olarak bekledikleri performansı sergileyemediklerini, bir soru üzerinde takılı kaldıklarını, öğrendikleri bilgileri aktaramadığını ve bundan dolayı sinirli hissettiklerini aktarmaktadır (Cülen, 1993).

Beklediği ya da istediği performansı sergileyemeyen öğrencide yetersizlik ve değersizlik duyguları ağır basmaktadır (Bağış, 2017). Tüm bunların yanı sıra özgüven kaybı, somatizasyon, depresyon, anksiyete bozuklukları, uyku ve yeme bozuklukları, tikler ve obsessif ve kompulsif davranışlar gözlemlenebilmektedir (Türkcan, Türkcan ve Uygur, 1992).

Öfke, korku, çaresizlik, hayal kırıklığı gibi duygular sınav kaygısının neden olduğu en tipik duygulardır (Test Anxiety t.y.).

**2.2.6.4 Sınav kaygısının davranışsal boyutu.** Sınav kaygısını yaşayan bireylerde en tipik görülen davranış erteleme ve kaçınmadır (Uzun Özer ve Topkaya,

2011; Test Anxiety t.y.). Bununla birlikte sınav anında okuduğunu anlamayarak tekrar okuma gereksinimi hissetme ya da bir an önce sınavı bitirerek uzaklaşma eğiliminde olabilirler (Yeşilyurt, 2010). Sadece sınav sırasında değil sınav olmasa dahi bacak sallama, sıraya vurma gibi tekrar gösteren davranışlar gelişebilir (Bağış, 2007).

Huzursuzluk hissinin neden olduğu yerinde duramama, istem dışı kontrolsüz hareketler olabildiği gibi tam tersi bir biçimde hareket etme motivasyonu bulamama ve içe kapanma da görülebilir. Sevdiği kişilerden ve arkadaşlarından uzaklaşabilir (Kurt, 2011).

Uyku sorunu davranışsal boyutun en önemli belirtisidir. Uykuya dalamama ya da sürekli uyuma isteği görülebilir. Ayrıca iştah azalması ya da artması, fazla televizyon izleme, çözemediği bir problem durumundan kaçınma gibi bazı örüntüler de sergileyebilir (Yeşilyurt, 2010).

**2.2.7 Sınav kaygısı ile baş etme yöntemleri.** Başa çıkma, bireysel bir amaç doğrultusunda içsel etkileri düzenleme ve dışsal çevreyi şekillendirme sonucunda emosyonel, bilişsel ve davranışsal etkileri düzenlemedir (Erözkan, 2004). Kişinin sınav öncesinde ve sırasında yüksek kaygının neden olduğu faktörleri kontrol edebilmesi ya da ortadan kaldırabilmesini sağlayarak uyum sürecine ulaştıran stratejilere sınav kaygısı ile baş etme adı verilmektedir (Biçkur, 2015).

Sınav kaygısının yarattığı olumsuz etkileri giderebilmek için araştırmacılar çeşitli yöntemler üzerinde çalışmışlardır. Kaygı ile baş edebilmek için üç faktörün üzerinde çalışılması gerekmektedir. Bunların ilki kaygı ile birlikte ortaya çıkan fiziksel tepkilerin farkında varılması ve kontrol edilmesidir. İkincisi ise kontrol edilebilen kaygı etkenleridir. Örneğin ders çalışma tekniklerinin edindirilmesiyle verimli çalışmanın alışkanlık haline getirilmesi. Üçüncüsü ise aslında doğrudan kaygı ile ilişkili olmayan ancak kişinin durumu yorumlaması sonucunda oluşan gerginliği azaltmayı hedeflemelidir (Semerci, 2007). Bu üçüncü faktör ile duygu çalışmalarının yanı sıra nefes ve gevşeme egzersizleriyle de baş edilebilir (Tallis, 2003).

**2.2.7.1 Bedensel çalışmalar.** 1938 yılında Edmunel Jacobsen baş bölgesinden ayaklara kadar tüm kas gruplarını kademeli ve istemli bir şekilde sıkıp gevşetmeye dayalı olan progressif gevşeme tekniğini kullanarak kasların gevşetilebileceğini ifade etmiştir. Standart cümlelerin tekrarı ile vücuttaki kasların aşamalı bir biçimde gevşetilmesini hedefleyen otojenik gevşeme teknikleri de bedeninin kaygı durumunda rahatlamasını sağlamaktadır (Schultz ve Luthe, 1969). Kaygı durumunda fiziksel

tepkilerini kontrol edemeyen bireyler için bu istemi sağlayacak diğer bir teknik de biofeedbacktir. Bu teknikte sensörler aracılığıyla kalp atışı, nefes ve kas gerilimi normal düzeye getirilebilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1987).

Duygu odaklı baş etme stratejilerinden biri de nefes egzersizleridir. En doğru nefes alma işlemi diyafram üzerinden gerçekleşmektedir. Omuzlar ve sırt rahat ve dik bir pozisyonda, ayaklar yere tam basmış, bir el göğüste bir el midede olmak üzere burundan derin bir nefes alınır ve birkaç saniye içeride tutulur. Nefes alındığında karın iyice şişer göğüs de karın kadar olmasa da şişer. Daha sonra ağızdan yavaş bir biçimde verilir. Gün içerisinde birkaç kez ve beşer dakika tekrarlanan bu teknik kaliteli nefes almada en üst performans için gereklidir (Tallis, 2003).

**2.2.7.2 Bilişsel çalışmalar.** Sınav hakkında olan irrasyonel düşüncelerin olumlu biçimiyle düzenlenmesi, verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, geçmişteki başarıların hatırlatılması ve başarının yalnızca sınav ile sağlanamayacağı düşüncesinin geliştirilmesi ve kendini tanınmasını sağlanması kişinin kaygı ile mücadelelerini desteklemektedir (Başoğlu, 2007).

Birey sınavdan kaçmak yerine sınavın yapılma amaçlarını fark ederek, tecrübe kazanmak amacıyla deneme sınavlarının tekrarlayarak, kendini ve özelliklerini tanıyıp, fark ederek ve başarının değişken olduğunun ayırdına varmasını sağlayarak baş etme becerilerini güçlendirecektir (Özer, 2002).

**2.2.7.3 Duygusal çalışmalar.** Öğrencilerin rekabet ortamında kaygısını arttıran önemli etkenlerden birisi de aile faktörüdür. Aile sınava girecek olan öğrencinin sevgi ve güven dayanağı olmalı ve sonuca dayalı olarak bu sevgi ve güvende herhangi bir değişiklik olmayacağı ve sınavın başarı üzerinde tek kriter olmadığı sadece bir fırsat kapısı olduğu konusunda çocuğunu bilgilendirmelidir (Özer, 2002). Ailenin sevgi ve onayının başarıya dayanmadığı çocuğa hissettirilmelidir. Her çocuğun ayrı özelliğinin olduğunun bilincine vararak kendi çocuğunun yeteneklerinin sınırları konusunda objektif olmalıdır (Cüceloğlu, 1998). Birçok çalışmayla desteklenmiş olan benlik saygısı ve özgüven konusunda bireylerin geliştirilmesi baş etme becerilerini güçlendirecektir.

**2.2.8 Ergenlik döneminde sınav kaygısı.** Ergenlik dönemi çocukluk çağının bitmesiyle başlayan dönemdir. Bu dönemde kişinin bedensel gelişiminde hızlı büyüme meydana gelirken hormonların salınımı ve işlevselliği de olgunlaşmaya başlamaktadır (Aydın, 2005). Erilik çocukluk ile yetişkinlik arasında çakışmış, iki yıldan dört yıla

kadar uzayabilen fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik değişimlerin hızlı yaşandığı ve birçok kültürde fırtınalı hissedilen bir dönemdir (Başoğlu, 2007). Ergenlik kavramının babası olarak kabul edilen Stanley Hall (1904) da ergenliği “fırtına ve stres” dönemi olarak adlandırmaktadır.

Erikson (1968)’un kuramına göre ergenlik döneminde ergen bireyin aşması gereken kriz durum Kimliğe Karşı Rol Karmaşası’dır. Buna göre birey ergenlik dönemini sağlıklı atlatabilirse genç yetişkinlik dönemine kendiyile uyumlu benlik kavramıyla geçebilir ve psikolojik iyilik halini sürdürebilir. Aksi halde bireyin olumlu benlik algısı zarar görebilir (Gander ve Gardiner, 2004). La Voie (1974), 120 ergen bireyle kimlik gelişimini izlediği çalışmada olumlu kimlik algısına sahip olan erkek bireylerin özgüveni yüksek, kadınların ise kendini değerli hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Olumlu kimlik imgesine sahip olan bireyler yetenekli, özgüvenli, uyumlu, ahlaklı ve toplumsal meselelere duyarlı gelişirken mesleki kimliği ve ideolojileri de olumlu yönde puan almıştır. Bu bağlamda ergenlik döneminin yeni gelişim görevlerinin bir meslek edinme ve toplumsal yaşama uygun norm edinme olduğu da söylenebilir (Gander ve Gardiner, 2004). Birçok açıdan hızlı değişimlere şahit olan genç birey yaşamını geliştirebilme, kişiliğini ortaya koyarak kendini ve sosyal yaşamdaki normlar hakkında fikir üretme çabası kaygıya neden olur (Tümerdem, 2007). Tüm bunlara ek olarak ülkemizdeki sınav sayılarının artmasına bağlı olarak gençlerin akademik başarıyı engelleyen sınav kaygısını da yaşadığını görmekteyiz (Yıldırım, 2008).

Merkezi sınavlar ile yapılan seçme ve yerleştirme işlemlerinin genç bireylerin kariyerleri ile ilgili önemli adımlardan biri olarak görülmesi gençler üzerinde kaygıya neden olmaktadır (Yıldırım ve Ergene, 2003). Uşaklı ve Yapıcı (2001)’nın sınav kaygısı ile ilgili çalıştığı araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrenciler, sınavları kariyerinin ilk basamağı olarak algıladıkları için bu durumun onlarda kaygı yarattığını ifade etmiştir. Gassel ve arkadaşları (1956), kişideki gelişimleri yaşa bağlı olarak açıklarken 13-14 yaş dönemine özgü olarak 13 yaşında bireylerin sosyal ve duygusal olarak çekingen ve sessiz kalırken 14 yaşında dışa dönük özellikler sergilediğini ifade etmektedir. Bedenindeki değişimlerin farkında, neşeli ve umutludur. 13 ve 14 yaşındaki bireylerin karşılaştırıldığı çalışmada 14 yaşındaki bireylerin aile kültürünü sosyal bir yapı olarak fark ettiği, bunun için eleştirilerin arttığı, eleştirilerin artmasına rağmen daha olgun bir tutum sergilediğini

göstermektedir. 13 yaşındaki bireylerin ise daha ciddi ve dikkatli olduğunu göstermiştir. 14 yaşındaki bir birey arkadaşları ve çevresi tarafından sevmek ve onay görmek ister. Arkadaş çevresinde artış olmasıyla beraber onlara bağlıdır. Zekânın gelişimine bağlı olarak sözel becerisindeki gelişim bir yetişkin düzeyine ulaştığı için kendini gözlemlemesi ve kendine karşı eleştirilerin de yapılmasını arttırabilir (akt. Yavuzer, 2005). Ergenlik döneminde arkadaş gruplarına dâhil olma benlik kavramının gelişimine etki eder (Gander ve Gardiner, 2004). Coleman (1961), ergenin popüleritesinin akademik başarıdan çok arkadaş gruplarına dâhil olmasına bağlı olduğunu bulmuştur. Sınavlara dair öğrencilerin mantık dışı inanışlarından biri olan “Arkadaşlarımın ve ailemin yüzüne nasıl bakarım.” ve “Arkadaşlarıma rezil olacağım.” cümleleri genç bireylerin kaygı süreçlerini olumsuz yönde beslemektedir (Uşaklı ve Yapıcı, 2011).

Kohlberg (1927)’ in geliştirdiği ahlak kuramına göre 10-15 yaş arasındaki genç bireyler Geleneksel Düzey’e ulaşmıştır. Buna göre bu düzeydeki birey için gelenekler, doğru ve yanlış belirten sınırlar ve yargılar ön plandadır. İyi çocuk evresi olarak da adlandırılan bu evrede davranışı yargılarken aile, öğretmen, arkadaş gibi sosyal çevresinde önemli olan kişilerin beklentilerini farkındadır ve bu standartlara uymanın zorunluluğunu hisseder (Çelen, 2007). Bu dönemdeki bireyler için takdir edilmek önem kazanmıştır. Ayıplanmamak, başkalarının onayını almak, beğenilmek ya da diğerlerini mutlu etmek üzerine kurgulanmış bir örüntüye hâkimdir (Çelen, 2007). Bu çağdaki gençlere strese bağlı zorluklar yaşadığında irrasyonel düşüncelere kapılarak sonuçları abartarak –meli/malı cümlelerine sıkça yer vermekte ve diğer insanların düşüncelerini kurallar olarak kendi yaşamında benimsemektedir. Bu düşünceler genç bireyleri mükemmeliyetçilik, toleranssızlık, erteleme davranışına yatkınlık, kendini suçlama gibi başarılarını olumsuz etkileyen etmenlere itmektedir (Altıntaş, 2006). Bu bağlamda bireylerin ahlak ve kişilik gelişimleri değerlendirildiğinde yaşamındaki önemli değişimlerin görüldüğü ergenlik döneminde sınav sayısının fazla olması ve eğitim sistemindeki zorluklar nedeniyle birçok genç birey sınav kaygısı ile mücadele edebilmek için Çocuk ve Ergen Psikiyatrisine başvurmaktadır (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Ergenlik dönemindeki gelişim görevleriyle başarı sağlanması gereken ölçütler bir araya geldiğinde sınav kaygısı yaşayan 10-24 yaş arasındaki kişilerin yetişkinlere göre üç kat daha fazla baş etmeye çaba gösterdiği görülmüştür (Friedman ve Bendas-Jacob, 1997). Üstelik sınav kaygısı

skoru yüksek olan gençlerin Yaygın Anksiyete, Yeme Bozukluğu, Depresyon gibi psikopatolojik durumları yaşama ihtimallerinin de yüksek olduğu izlenmiştir (King, Mietz, Tinney ve Ollendick, 1995). Erbe ve Lohrmann (2015) tarafından ergenler ile yapılan bir çalışmada sağlığı tehdit altına alan stresin gençler üzerindeki etkisini azaltmayı hedeflemişlerdir. Yapılan araştırmanın sonucunda stresin azalmasının yanı sıra benlik saygısının güçlenmesi, endişenin azalması, depresyon etkilerinin azalmasının yanı sıra akademik başarısında da güçlenmesiyle ilgili umut verici sonuçlar elde edilmiştir. Eğitim ile ruh sağlığının bütünleşik gidilmesinin yararlarını görebilmek adına eğitim alanlarında ruh sağlığını koruyucu çalışmalar önem arz etmektedir (Kora ve Yazgan, 2007).

**2.2.8 Sınav kaygısına ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar.** Düşük benlik saygısına sahip olan bireyler, yüksek benlik saygısına sahip olan bireylere göre daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır (Çankaya, 2001). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Yetiştirme Yurtlarında kalan öğrenciler ile aileleriyle yaşayan öğrenciler arasında yapılan çalışmada, yetiştirme yurtlarında kalan çocukların aileleri ile kalanlardan daha fazla kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aile ortamında yetişen çocuklar daha yüksek benlik saygısına sahip olmakta ve buna bağlı olarak da daha az sınav kaygısı yaşamaktadır (Cebe, 2015). 9-13 yaş grubunda anne babası boşanmış ve birlikte olan çocuklarla yapılan araştırmanın sonucuna göre boşanmış ebeveynlerin çocuklarının benlik saygı puanları düşük sınav kaygı puanları ise yüksek çıkmıştır (Öztürk, 2004).

Bireyin anne ve babasının sahip olduğu irrasyonel düşünceler ile kişinin işlevsel olmayan düşünceleri arasında benzerlik söz konusudur. İşlevsel olmayan düşüncelerden kaynaklanan kuruntu boyutu düşünüldüğünde sınav kaygısı üzerinde anne baba düşünce sisteminin de etkili olduğu ifade edilebilir (Çörüş, 2001). Alisinanoğlu (2003)’na göre bireylerin kaygı durumunda anne babanın eğitim düzeyi, annenin çalışma hayatında bulunması etkili olmazken, annenin yaşının çocukların kaygı düzeyine etki etmektedir. Öte yandan çalışmada çalışan anne sayısının az olması ve katılımcılarının çoğunun ilkokul mezunu olması bu sonuçta etkili olmuş olabilmektedir.

Yıldırım ve Ergene (2004)’nin öğrencilerin yıl sonu başarı puanı ve Sınav Kaygısı Envanteri aracılığıyla ölçtüğü araştırmada boyun eğici davranış, aile, arkadaş ve öğretmenden gelen sosyal destek ve sınav kaygısının akademik beceriyi ne biçimde yordadığı incelenmiştir. Buna göre aile ve öğretmen desteği ile boyun eğici davranışlar

sınav kaygısını anlamlı bir biçimde etkilerken arkadaş desteği için anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır. Akademik başarı ile sınav kaygısı arasında ise negatif yönde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. Benzer olarak Başarır (1990)'ın sınav kaygısı, durumluk kaygı ile akademik ve sınav başarısını araştırdığı çalışmasında da ortalama düzeyde kaygıya sahip olan bireylerin yüksek kaygılı bireylere oranla daha başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca bu çalışmada durumluk kaygı ile sınav kaygı puanı arasında yüksek korelasyon olduğu da izlenmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan çalışmada Bilgin (2001) erkek ergen bireylerin durumluk kaygı değişkeni üzerinden etkilendiğini ifade etmektedir. Üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının incelendiği bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sınav kaygısına daha yatkın olduğu görülmüştür (Kapıkıran, 2002). Sazak ve Ece (2004) özel yetenek sınavına giren 340 öğrenci ile gerçekleştiği araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yoğun sınav kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyo-ekonomik durum değişkenine göre yapılan çalışmada alt sosyo-ekonomik kültüre sahip olan bireylerde kız ve erkek üyelerde sürekli kaygı puanında değişme görülmezken, üst sosyo-ekonomik kültürde kız bireylerde sürekli kaygı puanı daha yüksek çıkmıştır (Bilgin, 2001). Yaşları 13-15 arasında değişen ve farklı sosyo-ekonomik (düşük-orta-yüksek) düzeye sahip olan 300 öğrencinin katıldığı araştırmada kaygı düzeyi, kaygı alanı ve başarısı incelenmiştir. Buna göre her bir sosyo-ekonomik düzeyde kız öğrencilerin kaygısı erkek öğrencilerden yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Girgin, 1990). Kozacıoğlu (1986), İstanbul'da farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 150 öğrenci ve aile ile kaygı çalışması yapmıştır. Her üç grubun da kaygı puanları birbirinden farklı olsa da en anlamlı fark düşük sosyo-ekonomik kültüre sahip çocukların sürekli kaygı puanlarının diğerlerinden daha yüksek olduğu yönünde olmuştur.

Ergene (2003), sınav kaygısını azaltmaya yönelik olarak bir program geliştirmiş ve bu programa katılan bireylerin katılmayanlara oranla daha fazla iyileşme gösterdiğini ifade etmiştir. Anne babalar ile yapılan grup rehberliği çalışmasının ise ebeveynlerin çocuklarına davranış biçimlerinde olumlu bir değişim yaşanmasına neden olurken sınav kaygılarını azaltmaya yönelik herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür (Kaya, 1997). Yurdabakan (1999) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin sınav kaygı düzeylerine etkisini görmek amacıyla yapılan grup rehberlik çalışmasının

öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmanın içeriği bilişsel teknikler, gevşeme egzersizleri, verimli çalışma teknikleri, sınav becerisi gibi alanlarda kişileri desteklemektedir. Çalışmanın sonucunda hem akademik başarısı düşük hem de akademik başarısı yüksek olan bireylerde işlevsel olmuştur. Ancak akademik başarısı düşük olan bireylerin sınav kaygısını azaltmada daha etkili olduğu görülmüştür.

**2.2.10 Sınav kaygısına ilişkin diğer ülkelerde yapılan araştırmalar.** Sınav Kaygısı ile ilgili yapılan araştırmalar çoğunlukla akademik başarı yordayıcısı ile ele alınmaktadır (Kabalıcı, 2008). Hill ve Sarason (1966) beş yıl boyunca süren akademik performans ile sınav kaygısını inceledikleri boylamsal bir çalışma yapmışlardır. 1104 öğrencinin katıldığı bu çalışmanın sonucuna göre ilk yıllarda akademik performans ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki gözlemlenmişken ilerleyen yıllarda yüksek sınav kaygısı puanının bilişsel ve akademik performans düşüklüğüne neden olduğu bulunmuştur. Rocklin ve Thompson (1966)'un madde güçlüğü, madde başarısı ile ilgili verilen geribildirim ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmanın sonucuna göre güç testlerde sınav kaygısı düşük bireylerin, kolay maddelerde ise orta düzey kaygı yaşayan bireylerin daha başarılı olduğunu, sınav kaygı puanı yüksek olan bireylerin ise her iki puan türünden de başarı sağlayamadığını ortaya koymuştur (Cülen, 1993). Araştırmaların büyük çoğunluğunda performans ile sınav kaygısı arasında ilişki olduğu görüşünde uzlaşmaktadır. Yüksek sınav kaygısına sahip olan bireyler, düşük sınav kaygısı puanına sahip olan kişilere göre daha düşük performans göstermektedirler (Spiegler, Morris, Liebert, 1968; Culler ve Holahan, 1980; Sarason ve Sarason, 1987).

Desiderato ve Koskinen (1969) sınav kaygısını geriletici ve kolaylaştırıcı olarak ikiye ayırmıştır. Buna göre geriletici sınav kaygısı düzeyi yüksek olan bireylerin, kolaylaştırıcı sınav kaygısı yüksek olan bireylere göre etkin çalışma metotlarına daha az sahip olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmaların sonucuna göre sınav kaygı puanı yüksek olan bireyler sınavları tehdit edici bir unsur olarak algılamakta, sınavlara doğru ve verimli çalışma yollarını bilmemekte ve başarısız olacağına dair inanç duyma konusunda benzerlik gösterdiği fark edilmiştir. Bununla birlikte verimli çalışma alışkanlığına sahip olmayan kişiler performansını sergileyemediğini ifade ederken bu alışkanlığa sahip olan kişiler kaygı yaşamadıklarını ifade etmektedir (Hong ve Karstensson 2002; Cassady, 2002;

Sullivan, 2002; Sud ve Parabha, 1996; Birenbaum ve Nasser, 1994). Wittmaier (1972) de sınav kaygı puanı düşük olan bireylerin verimli çalışma tekniklerini edinmediklerini ve akademik gelişim için planlarını ertelediklerini ileri sürmüştür.

Sınav kaygısı ve denetim odağının araştırıldığı bir araştırmada öğrenciler sınavdaki performans düşüklüklerinin nedenlerini değerlendirmişlerdir. Buna göre düşük sınav kaygısına sahip olan bireyler başarısızlık nedenini dışsal nedenlere (kötü hazırlanmış bir sınavdı) atfederken, yüksek puana sahip olan bireyler içsel nedenlere (bilgileri karıştırdım) dayandırmaktadır (Sarason, 1972). İç denetim odağına sahip olan bireyler daha yüksek notlar almakta ve sınav kaygı puanları düşük çıkmaktayken, dış denetim odağına sahip olan bireyler hem performans düşüklüğü yaşamakta hem de sınav kaygı puanları yüksek çıkmaktadır (Lusk, 1983).

Riketta (2004), sosyal kabülün kaygı ve özgüven arasındaki ilişkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda sosyal kabül etkisi olduğunda kaygı ve özgüven arasındaki ilişki puanının arttığı gözlemlenmiştir. Sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda sınav kaygı puanı yüksek olan bireylerin kendilerine dair görüşlerinin de olumsuz nitelikler taşıdığı görülmektedir (Schutz, Davis ve Paula, 2002).

Bir grup üniversite öğrencisinin katıldığı bir araştırmada sınav kaygısı ile sınav sonuçlarının ne için kullanılacağına geribildirim verilmesi durumundaki ilişki incelenmiştir. Bu sonuca göre sınav sonuçlarının ortalamaya dâhil edileceği bilgisi verilen öğrencilerin sınav kaygı puanları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar güdülenme ile performans arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki ve sınav kaygısı ile performans arasında ise olumsuz yönde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir (Wolf ve Smith, 1995).

Cinsiyet değişkeni ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte erkek öğrencilerin kaygısı kuruntu ve düşük performans ile bağlantılıyken, kız öğrencilerde duyusallık boyutu ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cassady ve Johnson, 2002 ; Zeidner ve Schleyer, 1999).

Kültürlerarası yapılan çalışmalarla da sınav kaygısı çalışıldığına rastlanmıştır. Sharma ve Parnian (2002)'ın Hint ve İran kökenli öğrenciler ile yaptığı çalışmada İranlı kız ve erkek öğrencilerin, Hintli kız ve erkek öğrencilerden daha yoğun kaygı yaşadığını göstermektedir. Fransız ve Slovenyalı öğrenciler ile yapılan çalışmada ise

benlik saygısı yüksek olan Fransız öğrencilerin benlik saygısı düşük olan Slovenyalı öğrencilerden daha az sınav kaygısı yaşadığı ifade edilmektedir (Kobal ve Musek, 2001).

### **2.3 Fark'andalık (Mindfulness)**

Çalışmanın bu bölümünde Fark'andalık kavramının tanımı ve felsefi arka planı, tarihsel gelişimi, kuramsal temeli, temel alındığı terapi teknikleri ve fark'andalık ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

**2.3.1 Fark'andalık tanımı.** Budist psikoloji dili olan Pali dilindeki Smrit kökeninden gelen Sati kelimesinin çevirisi olan “Fark'andalık” sözcüğü 2500 yıl öncesine kadar dayanmaktadır. Hem Doğu hem de Batı kültürünü çevreleyen bu kavram antik yıllardan itibaren gelişmeye başlamıştır (Alidina, 2010; Mace, 2008; Germer, 2005). Fark'andalık kavramına ilişkin yapılan birçok tanıma alanyazında karşılaşılmaktadır. Genel olarak yapılan tanımlamaların an'ı yaşayabilme, yargıların farkında olma, kabul etme, içsel gözleme gibi ortak bileşenleri olduğu görülmektedir (Çatak ve Ögel, 2010). Germer (2005)'e göre fark'andalık anının bazı ortak özellikleri vardır. Fark'andalık an'a odaklı, kavramsal ve yargılayıcı olmayan, sözcüklerden bağımsız, özgürleştirici ve keşfe dayalı, amaçlı ve kişinin gözlemini gerektiren bir süreçtir.

Fark'andalık, kişinin bilinçlilik halini şimdiki gerçeklikte tutma olarak tanımlanabilir (Hanh, 1987). Kabat-Zinn (1994), şu an ve yargısızca istemli bir biçimde dikkati belli bir yöne vermek olarak tanımlamaktadır. Fark'andalık açık ve sevgi dolu bir tavırla olduğumuz an içinde neler olduğuna dikkatimizi yöneltmemizdir (Snel, 2016). Nyanaponika Thera (1972) yaşanan an içinde kişinin kendisi ile iç dünyası arasında olanlara dikkatini vermesi olarak tanımlamaktadır.

Kabat-Zinn (2000)'e göre fark'andalık, temelini doğu meditasyonundan alan dikkati yönlendirme becerisidir. Buna göre, fark'andalık, dikkati yargılamadan amaçlı bir biçimde şimdiki anda tutmak olarak ifade eder. Bireyin dikkatini an'a odaklayarak beden ve zihninde olanlara içsel bir gözlem yapmasıdır (Kabat-Zinn, 2003). Kişinin dağılan zihnini aydınlanma biçiminde geri getirerek hayatının bütün anını özümsemesine ve yaptığı işe tam olarak odaklanmasına, problemlere sakin, mantıklı ve yetkin olarak odaklanmasına yardımcı olur (Hanh, 1987).

Langer (2000), fark'andalığı tanımlarken kişinin şimdi ile ilgilendiğini, yeni şeyleri fark edecek duyarlılıkta esnek bir zihine sahip olmak olarak tanımlamıştır.

Uyanık olmayı ve şu anda olanları, düşündüklerini, hissettiklerini, duyumlarını fark etmeyi içerir. Ancak insan çoğu zaman dikkat dağıtıcı faktörlerden dolayı bunu yapamaz ve kendisini düşünceler içerisinde bulur. Bu durum bilinçsizlik hali olarak (mindlessness) olarak adlandırılır (Germer, 2015). Fark'andalık durumunun dışında olan bireyler kendilerini genellikle geçmiş ve gelecek yaşantılarını düşünürken bulur ve an'dan uzaktadırlar. Genellikle tadını almadan yiyecekleri atıştırır, dikkatsizce nesnelere kırar, etkinlikleri dikkatsizce yapar, biriyle tanıştıktan sonra ismini hemen unuttur, vücudunda olan bir rahatsızlığı fark edemez (Brown ve Ryan, 2003). Fark'andalık düzeyi düşük olan bireyler, iletişimde oldukları kişilerin davranışlarına dikkat etmezler, dürtüsel ve otomatik davranma eğilimine sahiptirler (akt. Özyeşil, 2011a).

Fark'andalık, kişinin yaşadığı durumu iyi-kötü, olumlu-olumsuz, güzel-çirkin gibi etiketleyici olmadan ve kategorileştirmeden, yargılamadan kabul eden bir ruh haline ulaşmaktır (Terzi ve Tekinalp, 2013). Kaygı, endişe, üzüntü gibi yaşantısal anılarımıza odaklanmak yerine onları serbest bırakmayı içerir (Çatak ve Ögel, 2010). Kişi bu duyguları kontrol etmek yerine onları kabul ederse ancak yarattığı olumsuz etkilerden kurtulabilir. Kaçınma ve aşırı yüzleşmenin tam tersi olan fark'andalık duygusal olarak açıklık, kabullenici bir yaklaşım, duygudurumunu düzenleyebilme ve bilişsel esneklik halidir (Hayes ve Feldman, 2004). Neff (2003)'e göre ise, güç duyguların yaşandığı zamanlarda bunları bastırmak ya da onlardan kaçmak yerine o duyguları açıkça düşünebilme becerisidir. Fark'andalık düzeyi yüksek olan bireyler, olan tüm olumlu-olumsuz olaylara karşı iç içe olarak daha az tepki verirler. Bu sayede acıları azalır ve iyilik halleri artar (Germer, 2005). Fark'andalık becerileri sayesinde kişi dünyayı olmasını beklediği gibi değil olduğu haliyle kabul etmeyi başlar (Williams ve Penman, 2014).

Zihin bireyin günlük yaşantısında olaylara yaklaşımını sağlayan otomatik bir pilot gibidir (Kabat-Zinn, 1982). Otomatikleşen düşünceler kişinin durum karşısında nasıl davranacağını ve durumu nasıl algılayacağını belirler. Fark'andalık hedefi ise otomatikleşen bu yaşantının farkına vararak kişinin an'da kalmasını sağlamak, şimdi ve buraya odaklanmaktır (Terzi ve Tekinalp, 2013). Bu otomatik davranışlar bireyde köşeye sıkışmışlık hissettirir. Fark'andalık, kişinin bu sıkışmışlık halinden şimdiye özen göstererek, sezgilerle dikkat kesilerek, hayatı hafife almamayı ve nankör davranmamayı öğretir (Özyeşil, 2011b).

Fark'andalık geçmiş ve gelecekleriyle, kaygı ve beklentileriyle, pişmanlıklarıyla uğraşan bireylerin an'a odaklanmasını sağlayarak uyanık bir zihne geçmelerine yardımcı olur (Gilbert, 2004). Alanyazında sıklıkla Fark'andalığın psikolojik iyilik halini arttırmasına yönelik araştırmalar yapılmış ve bu araştırmaların sonucunda da stresi azaltmada ve psikolojik iyilik halini arttırmada etkili olduğu görülmüştür (Eldoğan, 2017). Tam bir fark'andalık haliyle yaşama devam etmek yararlı eylemlerin huzur ve mutluluk getirdiğini fark etmeyi sağlamaktadır (Gunaratana, 2012). Fark'andalık becerilerinin kazanımının sonrasında birey duygu ve düşüncelerin denizdeki dalgalar gibi gelip geçici olduğu farkındalığına ulaşabilir (Baer, 2003).

**2.3.2 Fark'andalık Felsefesi.** Ruh sağlığı alanında hizmet veren bireyler, Budizmin öğretileriyle psikoterapinin yöntemlerinin entegre edilmiş halini bireylerin sıkıntılarını azaltma ile deneysel uygulama ortamı yaratması bakımından kullanışlı bulmaktadır (Atalay, 2011). Öte yandan Batı kültürünün etkisi altında gelişen bilim doğaya ve insana dışarıdan bir gözle bakarak araştırırken, Budizm birinci şahsın gözünden inceler (Germer, 2005).

Buda bir tanrı değil bir insan olarak algılanmış ve yaşamı boyunca psikolojik iyilik halini yüksek tutmanın yollarını aramıştır (Germer, 2005). Buda öğretisi temelde dört düşünceye dayanmaktadır. Buna göre, (a) acı insanoğlunun yaşamının bir parçasıdır, (b) olayların oluş şekli ve insanın olmasını beklediği hali arasındaki çelişki acının nedenidir, (c) acıya bakış açısı ve bireyin acıya karşı tutumu hissedilen acıyı azaltabilir ve yok edebilir, (d) 8 temel stratejik yöntem ile acı sonlandırılabilir. Öğretinin vurguladığı sekiz temel strateji her şeyi olduğu gibi doğru bir biçimde görmek, amacı ve niyeti doğru saptamak, zarar vermeyen iyileştici doğru sözler kullanmak, birine ya da kendine zarar verici eylemlerde bulunmamak, geçimini doğru yollarla sağlamak, çabayı doğru yönlendirmek, özenli ve düzgün bir biçimde dikkati doğru bilinçlilik haline çevirme ve doğru konsantrasyon sağlamaktır (akt. Atalay, 2011a).

Birçok felsefi ve psikolojik gelenek gibi fark'andalık da insanın iyilik halini arttırmayı amaçlamaktadır. Budizm bakış açısıyla fark'andalık, evreni ve evrendeki konumumuzun durumunu fark ederek bilinçsizlik durumundan uyanıştır (Kabat-Zinn, 2009). Tıpkı meditasyon halinde olduğu gibi normal işleyişe ara vererek tüm korku, kaygı, hırs, rekabet, koşuşturma, umut gibi esarete mahkum olmayan sade bir yaşantıyı deneyimlemektir (Rinpoche, 2006).

Fark'andalık her ne kadar Budizm kökenlerine dayanıyor olsa da Antik Yunan felsefesi, Varoluşçuluk akımı, Batı kültürünün Doğalcılığı, Amerikan kültürünün Hümanizmi gibi felsefelerle de ortak kavramları bulunmaktadır (Demir, 2004). Bu bakımdan Fark'andalık bir inanç, bir dini sembol ya da bir ibadet biçimi değil sağaltıcı bir tekniktir. Dağılmış, parçalanmış olan insan zihninin dinginlik ve sükunete kavuşmasını hedefler (Rinpoche, 2006). Williams ve Penman (2014), meditasyonun bir inanç sistemi olmadığını, meditasyon yapan bireylerin bir dinin üyesi, ateist ya da agonist olabileceğini ifade eder. Fark'andalık yalnızca bir zihni eğitime yöntemi olarak bireyin hedeflerine ve önemseydiği değerlere ulaşması için yol göstermektedir.

**2.3.3 Fark'andalık Tarihsel Süreci.** Fark'andalık Budist felsefesi içinde oldukça etken bir rolde görülmektedir. Özellikle Mahayana geleneğini takip eden öğrencilerin savunduğu öğretiler, Fark'andalık öğretileriyle benzerlik göstermektedir. Her ne kadar doğu kültüründe bir meditasyon yöntemi olarak ortaya çıkmış olsa da Antik Yunan, Amerika, Batı Avrupa gibi geniş bir coğrafyaya dağılmış ve din ile inanıştan uzaklaşarak bilimsel bir biçime dönüşmüş, psikolojik ve felsefi geleneklerle örtüşmüştür (Şehidoğlu, 2014; Kang ve Whittingham, 2010; Kabat-Zinn, 2009). Bugün fark'andalık hem klinik alanlarda hem de gündelik yaşamda, bilimsel olarak da desteklenebilen bir yöntem olarak kullanılmaya devam etmektedir (Atalay, 2011).

Buda, Pali ve Sanskritçe yazılarda “uyanmış/farkında olan kişi” olarak geçmektedir. Bu anlayışa göre bireylerin uyanık bilinç rutinimiz büyük ölçüde dar bir alandadır. Meditasyon sayesinde bireyler otomatik pilot modundan uzaklaşarak uyanıklık haline geçebilirler. Bu tekniğin bilimselleşmesi sayesinde batı dünyası dikkat, merhamet ve empati gibi yeteneklerin kullanımını doğallaştırmış ve bu yeteneklerin öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğunu fark etmiştir (Atalay ve Ögel, 2016).

1968 yılında Amerika kültüründe insanın yalnızca maddi varlıklar ile mutlu olamayacağı inancı yerleşmeye başlamış, 1970 yılından itibaren ise doğu kültürünün meditasyon etkisi Batı kültürünün tıp alanını da etkilemeye başlamıştır. Bu yolla şimdiye odaklanmanın ve insanın çevresinin farkında ve iletişim içinde olmasının insanı mutlu ve sağlıklı kıldığı fikrine ulaşılmıştır (Damcı, 2016).

1979'da Massachusetts Üniversitesi, Tıp Merkezinde moleküler biyoloji alanında çalışan John Kabat-Zinn Fark'andalık Temelli Stres Azaltma programını geliştirerek ağrılı hastalar için de kullanmış ve bu yöntemin etkilerini dünyaya

duyurmuştur. 1989'da ise Ellen Lenger Farkındalık isimli kitabını yayınlamış ve daha kapsayıcı bir fark'andalık tanımı yapmıştır. Bu tanımlamadan sonra iki ekol oluşmuştur. Bu ekoller birbirinden taban tabana farklılaşmamakla beraber Kabat-Zinn içsel etkenlere, Lenger ise dışsal faktörlere dikkati yoğunlaştırması bakımından değişim göstermektedir (Lenger, 1989; Şahin ve Yeniçeri, 2015).

2000'li yıllardan itibaren ancak bilimsel çalışmalarda yerini alan fark'andalık psikoloji, eğitim, iş hayatı gibi pek çok alana yayılmış (Dryden ve Still, 2006). Hatta Google ve Twitter gibi bazı büyük firmalar ile Birleşmiş Milletler gibi kurumsal yapılarda da kullanılmaktadır (Erk, 2016).

2001 yılında Prof. Dr. Mark Williams tarafından Mindfulness Merkezi kurulmuştur. Oxford, Bangor ve Exeter üniversitelerinin ruh sağlığı bölümlerinde yüksek lisans ve eğitim ve araştırma hizmeti verilmektedir. UCLA, Nottingham, Utah, New Castle, Stanford ve IOWA üniversitelerinde de fark'andalık uygulama ve araştırma merkezleri bulunmaktadır (Atalay, 2011). 2000'li yılların ardından birçok ülkede farklı alanlarda yapılan araştırmaların sayısı artmaktadır (Dryden ve Still, 2006).

**2.3.4 Fark'andalık Becerileri.** Fark'andalık temelde beş beceriye odaklanmaktadır. Bu bölümde an'da olma, yargıların farkında olma, mesafe koyma, serbest bırakma ve kabul becerilerinden bahsedilecektir.

**2.3.4.1 An'da olma.** Fark'andalık araştırmalarının tümü bireyi dikkatini bulunduğu an'a çekmesini amaçlar (Surrey, 2005). Duncan (2003), bireyin anda olmasını beş duyu organını da aktif bir şekilde kullanarak gelecek ya da geçmişini düşünmeden dikkatini o andaki duyularına yöneltmesi olarak açıklar. Geçmişe dair duyulan pişmanlık ve kontrol etme isteği ve geleceğe dair olan beklentiler neşe, huzur ve mutluluk için bir araç değildir (Ginnivan, 2016). Geçmişin belirsizliği ve geleceğin beklentilerinden medet ummak yerine kişi kendi dünyasında o an olup bitene odaklanmalıdır (Duncan, 2003). Geçmiş değiştirelemez, gelecek de belirsizdir. Önceden yaşanmış olayları tekrar anımsayarak ya da hiç gerçekleşmemiş olaylar için endişelenebiliriz (Soysal ve ark., 2015). Black (2015), Kabat-Zinn'in değişimin mümkün olduğu tek zamanın şu an dediğini aktarmaktadır.

Nefes alma araştırmaları kişiyi şimdiye odaklamayı sağlarken aynı zamanda zihnin bedenle bağlantı kurmasını da sağlamaktadır. Bu sayede birey duygusal rahatlık ve sakinleşme hissederek, nefesin farkındalığını da sağlamış olur (Fischer ve Sabrina,

2012). Atalay (2011), bilinçli farkındalığın hedeflerinden birinin geçmiş ya da geleceğe yönelme eğiliminde olan dikkati farkına varılarak nazikçe şimdiki an'a geri getirmek olduğunu ifade etmektedir.

**2.3.4.2 Yargıların farkında olma.** Fark'andalık bireyin hem kendisinde hem de çevresinde gerçekleşenlere eleştiri, kategorileştirme, etiketleme ya da yargılamada bulunmadan bakabilme becerisidir (Roemer ve Orsillo, 2008). Bu bakış açısı kişiye kötü sonuçları ve olumlu-olumsuz duyguları kabul etme becerisi kazandırmakla birlikte tüm deneyimlerini de olduğu gibi kabul etmesini sağlar (Fiorillo ve Fruzzetti, 2015).

Birey deneyimi ile ilgili doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin gibi etiketlemelerle değerlendirmek yerine onları olduğu haliyle kabul eder. Suçlama, eleştiri, inkar gibi ifadeler kavga etmeyi durdurarak merhamet gösterir (Alidina, 2015).

İnsan zihni önceki tecrübelerinden yola çıkarak yaşadığı yeni tecrübeleri otomatik olarak etiketleme eğilimine sahiptir (Demir, 2014). Fark'andalık deneyimleri yaşarken her bir deneyimi ilk kez görüyor, henüz yeni keşfediyormuş özgürlüğünü sunar (Atalay, 2011).

Literatür incelendiği zaman gözlemlenen Fark'andalık becerilerinde yargısız kalmak terimi yerini yargıları farkında olmak olarak değişmeye başladığı gözlemlenmiştir (Yıldızhan, 2019).

**2.3.4.3 Mesafe koyma.** Fark'andalık yoluyla kazanılan becerilerden biri olan mesafe koyma bireyin duygu ve düşüncelerinin farkında olması anlamına gelmektedir (Demir, 2014). Birey duygu, düşünce ve kendisi arasında bir mesafe olduğunun bilincinde olmalıdır. Düşüncelerin ve duyguların sadece bir düşünce ve duygu olduğunu, kişinin kendisinin bir parçası olmadığını ifade eder (Sungur ve ark., 2012).

**2.3.4.4 Serbest bırakma.** Fark'andalık becerilerinden serbest bırakma becerisi kullanılarak bireye rahatsızlık hissettiren içsel deneyimlere tepki vermek yerine bireyin yanıt vererek bu deneyimleri serbest bırakabilmesini destekler (Ögel, 2009). İnsan zihni korku, kaygı, üzüntü gibi güç duygulara karşı otomatik düşünceler üretir. Zamanla ürettiği bu düşünceleri inandırıcı bulmaya başlayarak kendisini üzgün, kaygılı, gergin ve endişeli hissedebilir. Fark'andalık bu deneyimlerin otomatikleşerek duyguya dönüşmesini onları serbest bırakarak ulaşmaya hedeflemektedir (Demir, 2014).

**2.3.4.5 Kabul.** Kişinin olayları fark ettiği anda memnuniyet de acı da dâhil olmak üzere her haliyle kabul etme arzusuna dayanır (Germer, 2005). Kabul etme bireyin yaşantısındaki deneyimleri iyi-kötü, doğru-yanlış olarak algılamamasını içermektedir (Fiorillo ve Fruzzetti, 2015). Aslında kabul etme becerisi yargılamamanın bir uzantısıdır. Bireyde rahatsızlık hissi uyandıran duygu ve düşünceleri bastırmak ya da onlardan kaçınmak yerine onlara yaklaşarak baş edebilmesini sağlamaktır (Demir, 2014). Oldukça zorlayıcı ama önemli becerilerden biri olan kabullenme bireyin kişiliğinde yoksaymak istediği kısımla barışarak ona evet diyebilme becerisidir (Atalay, 2011).

Kabullenmek hoşça gitmeyen her şeyi pasif bir biçimde kabullenmek anlamına da gelmemektedir uyum göstermeyen bir davranışı onaylamadan farklı olarak değişim için gerekli olan bir beceridir (Demir, 2014).

**2.3.5 Fark'andalık kuramsal temellendirme.** Fark'andalık kavramı büyük ölçüde Budizm felsefesine dayanıyor olsa da yaşamı ele alışı, felsefesi, amacı ve kavramları bakımından bazı teorik yaklaşımlarla ele alınabilmektedir. İlerletilebilen bir yetenek olan fark'andalık, psikoloji bilimi içerisinde de kuramsal alanda ve uygulama alanında kendine yer bulmuştur (Germer, 2009).

**2.3.5.1 Psikodinamik yaklaşım ve Fark'andalık.** Carl Gustav Jung'un kuramsal temellendirmelerinden, Karen Horney'in Budizm felsefesi ile yakından ilgilenmesinden bu yana iki tekniğin temelleri birbirini yaklaştırmaya başlamıştır (Özyeşil, 2011). Johanson (2006)'a göre insanın özgürleşmesi ancak zihni iç gözlem yoluyla keşfederek fark etmesi sonucunda olacaktır.

Fark'andalık kavramı ve Freud'un 'ideal mind' (ideal zihin) kavramı birbiriyle büyük oranda örtüşmektedir. Erich Fromm farkındalığı Hint ve Çin kültürünün harmanlanması sonucu oluşan bir aydınlanma yolu olarak tanımlamıştır (Demir, 2014).

**2.3.5.2 Bilişsel-Davranışçı yaklaşım ve Fark'andalık.** Her iki yaklaşımda da dünyaya bakış açımızın temelinde düşüncelerimiz yatmaktadır. Bununla birlikte düşüncelerin nasıl ortaya çıktığı, bu düşüncenin sonucunda deneyimin ne olduğu, rahatsızlık veren düşüncelerle nasıl baş edileceği konusunda zihni eğitime bakış açısında da bir benzerlik söz konusudur (Gilbert, 2005). Bilişsel olarak yapılabilecek bir değişim ancak yargısız bir biçimde düşüncelere gözlem yaparak olabilir. Her iki yaklaşımda da fark'andalık ile Bilişsel Davranışçı yaklaşım düşünceleri ele alma

noktasında birbirinden farklılaşır. Fark'andalık temelde düşünceleri rasyonel-irrasyonel, olumlu-olumsuz gibi kategorileştirmeden olduğu gibi kabul etme ve geçip gitmelerini izleme temeline dayanmaktadır (Roemer ve Orsillo, 2008). Her iki görüşe göre de algı ve düşüncenin uyumsuz değişimi kökleşmiş bir öz yıkıma neden olabilmektedir (Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995). Fark'andalık temelli terapileri BDT yaklaşımının üçüncü dalgası olarak nitelendirilmektedir.

**2.3.5.3 Gestalt yaklaşımı ve Fark'andalık.** Latner (1992), Gestalt yaklaşımının en temel kavramının farkındalık olduğundan bahsetmiş ve kişinin büyüme ve gelişiminin ilk koşulu olarak farkındalık olarak açıklamıştır. Değişim yaparak değil, olarak gerçekleşir (Güner, 2010). Her iki yaklaşımında Fark'andalık tanımına yaklaşımı benzerlik göstermektedir. Fark'andalık, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarında dikkatini şimdi ve buradaya çekmesidir. Geçmişte yaşamaya sığınmak ya da henüz gelmemiş bir geleceği beklemek yerine kişi an'ı yaşayabilmelidir (Daş, 2012).

Geştalt terapilerinde, psikolojik danışman bireyin anlattıklarını şimdiki zaman eki kullanarak tekrar anlatmasını istemektedir. Bu yöntemle danışanın yeni seçeneklerinin de farkına varmasını hedefler (Daş, 2012).

**2.5.3.4 Varoluşsal yaklaşım ve Fark'andalık.** Yalom (2001), varoluşsal psikoterapinin dayandığı temel kavramları ölüm, anlam, yalıtılmışlık, özgürlük olarak belirtmiştir. İnsanoğlu doğasında yaşlanma, hastalık, ölüm ve sevdiklerinin değişimi ya da ayrılması vardır ve bundan bir kaçış yoktur. Bununla birlikte kişi kendi yaşadıklarının sorumluluğunu alabilecek tek kişidir (Hanh, 1998). Budist felsefesinin Beş Anımsama olarak bahsettiği bu ilkeler Varoluşsal ekolün kavram ve temellendirmesiyle de örtüşme sağlamaktadır. Her iki görüşte de ölümden kaçış yoktur, yaşamın anlamlı kılınarak yaşanması esastır.

**2.5.3.5 Hümanist yaklaşım ve Fark'andalık.** Her iki yaklaşım için de birey kendine özgüdür ve yaşamını anlamlı kılma sorumluluğu kendisine aittir. Hümanist hareketin önder temsilcilerinden olan Carl Rogers, bireyin duygu ve düşüncelerini yargısızca ve özgür bir biçimde keşfedebileceğini ifade etmektedir (Dryden ve Still, 2006). Hiçbir yaşantı bir kez daha yaşanmayacağı için geçmiş ya da gelecekte değil yaşanılan an'ın içinde kalınmalıdır. Kişi bilgisini ve yeteneğini doğru bir biçimde yöneterek, yaşamın farkına varmalı ve an'da kalabilmelidir (Özyeşil, 2011).

**2.3.6 Psikolojik danışma sürecinde Fark'andalık.** Çağın getirdiği hız modası olarak günlük yaşamında bireyler sürekli bir eylem ve aktivasyon halindedir. İnsanlar tıpkı bir koşu bandının üzerinde koşuyormuşçasına hareket etmekte ve kendi dünyalarına dikkatini veremez hale gelmekte an'ı yaşama keyfinden uzaklaşmaya başlamaktadır. Fark'andalık becerileriyle kişiler sürekli hareket halinden uzaklaşarak yapma modundan olma moduna geçebilirler. Ancak bu sayede kişi an'ı yaşayabildiğini fark edebilir. Psikolojik danışman ve danışanın beraber yürüttüğü terapötik ortamın şimdi ve burada ilkesiyle şekillenmesi dikkatin verileceği yönü ve empatiyi güçlendirir (Hick, 2008). Hanh (1987), Fark'andalık sahibi kişinin kendi bilincini şimdiki anda tutması olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda birbiri ardına gelen birçok olayın içinde algımızın iç dünyamızda aslında neler olduğunu fark etmemizi engelleyen durumu ancak şimdiki anın içine dikkatimizi vererek görebiliriz (Thera, 1973).

Fark'andalık temelli çalışmaların psikolojik danışmada en efektif kullanıldığı alanlar psikoeğitim gruplarıdır. Fikir alışverişine dayalı bu yöntemler bir rehberin yardımıyla öğrenmeye ve materyallerle zenginleştirilmeye uygun bir yapısı vardır. Üstelik aynı anda birçok kişiye hizmet edebilir. Danışanların ihtiyaçları üzerinden her bir oturum belirli bir çerçeve çizilerek ilerler (Mace, 2008).

**2.3.7 Günümüzde Fark'andalık ile ilgili uygulamalar.** 2000'li yıllardan beri hızlı bir şekilde gelişen ve büyüyen fark'andalık yalnızca Fark'andalık eğitimi olarak kalmayıp, Fark'andalık temelli terapi yöntemlerinin gelişmesinde de etkin olmuştur. Fark'andalık 1990 yılında John Kabat-Zinn tarafından programlanıp, temellendirilerek kronik ağrıları azaltmak amacıyla kullanılmıştır (Kabat-Zinn, 1995). Bu tarihten itibaren fark'andalık Batı kültürü ve tedavi yöntemleri arasında yer almaya başlamıştır (Kabat-Zinn, 2011; Williams ve Kabat-Zinn, 2011).

Fark'andalık temelli terapiler Bilişsel Davranışçı Terapilerin üçüncü dalgası olarak nitelendirilmektedir (Hayes, 2004). Birinci dalga terapi uygulamaları koşullamaların oluşma ve kırılma biçimine odaklanmıştır. İkinci dalga terapiler bilişsel davranışçı terapi olarak adlandırılmış ve davranışın değişmesi için düşünceye odaklanmıştır. Üçüncü dalga terapiler ise ilk iki modelin yetersiz kalması ve uzun vadede semptomların nüksetmesi nedeniyle oluşmuştur. Bireyin kendini kabul etmesini içeren fark'andalık ve kabul etme temalarına odaklanmıştır (Brown, Ryan ve Creswell, 2007).

Üçüncü dalga terapilerden olan Fark'andalık temelli terapiler: Fark'andalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction– MBSR), Fark'andalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy– MBCT), Diyalektik Davranış Terapisi (Dialectical Behavior Therapy- DBT), Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy– ACT)' dir.

**2.3.7.1 Fark'andalık temelli stres azaltma programı (MBSR).** Massachusetts Üniversitesi Tıp Merkezinde tedavi olmakta olan hastaların kronik ağrılarını hafifletmek amacıyla 1990 yılında John Kabat-Zinn tarafından geliştirilmiştir. Hastalıkları iyileştirmede birincil tedavi yöntemi olmayan bu teknik tıbbi tedavilere ek olarak, hastanın aktif katılımı ile uygulanır (Perry, 2017).

Bu program en fazla 30 kişilik gruplarda 2 ya da 2,5 saat boyunca sürebilen 8 haftalık olarak yapılandırılmaktadır. Zihinsel süreçlerin anlık deneyimini sistematikleştiren bu program nefes egzersizleri, beden tarama egzersizleri, günlük işlerinin rutinine dikkati vermeyi içermektedir (Dryden ve Still, 2006).

MBSR programına katılmış olan bir birey için yaşamında ve çevresinde kontrol edemediği birçok şeyin olabileceği, bunları kabul ederek dünyayı algılama biçimini değiştirmesi hedeflenir (Perry, 2017). Programın en önemli sonuçlarından biri de duyum, duygu ve düşüncelerin denizdeki dalgalar gibi gelip geçici olduğunun fark edilmesidir (Baer, 2003).

**2.3.7.2 Fark'andalık temelli bilişsel terapi (MBCR).** Mark Williams, John Teasdale, Zindel Segal (2002) tarafından depresyon yaşayan bireylerin bir süre sonra aynı semptomları geliştirmesi üzerine bu yöntemi kullanmışlardır (Williams ve Penman, 2015). MBSR yöntemleriyle Bilişsel Davranışçı terapinin yöntemlerinin birbirine entegre edilmesiyle oluşan bir sistemdir (Teasdale ve diğ., 2002). Ek olarak bilişsel davranışçı terapilerin terapötik ilişki yönüne önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Broderic, 2005).

Bilişsel terapi ilkelerini dikkat ve meditasyonla bütünleştiren bu teknikle depresyon tanısı olan kişilerle anlamlı sonuçlar elde edilmektedir (Suvarna Shirish, Mahendra Prakash ve Shivarama, 2018; MacKenzie, Abbott ve Kocovski, 2018; Di Toro, 2016). Son on beş yıl içerisinde yapılan çalışmalar ele alındığında üç ya da daha fazla kez depresyonu deneyimleyen bireylerin MBCT uygulaması sonrasında belirtilerin dirilme oranının %50 oranında azaldığı görülmüştür (Finucane, 2006; Orsillo, 2005; Levit, 2005; Hannan, 2005).

**2.3.7.3 Diyalektik davranış terapisi (DBT).** 2001 yılında ampirik olarak yapılandırılarak onaylanan diyalektik davranış terapisi (Koons, Robins, Tweed, Lynch, Gonzalez, Morse, Bishop, Butterfield ve Bastian, 2001) 1987 yılında Marsha Linehan tarafından geliştirilmiştir. Kronik intihar istemleri olan sınırda kişilik bozukluğu tanısına sahip kişilerin tedavisini amaçlayan bu yöntem bilişsel davranışçı terapilerin değişim odaklı stratejisi ile Fark'andalık sisteminin kabul noktasını entegre etmektedir (Butler, 2002).

Kişilerin davranış becerilerini geliştirmeyi, değişim motivasyonunu yükseltmeyi, farklılaşmış bakış açısını genelleyebilmeyi, destekleyici bir alan yaratma işlevi olan DBT'nin en temel diyalektiği, kabul ve değiştirmedir (Dimeff ve Linehan, 2001). Bir yıl boyunca süren haftalık seanslar fark'andalık becerileri, duygu regülasyonu, sıkıntı tolerasyonu ve kişiler arası etkililik etkinliklerini içermektedir (Baer, 2003).

**2.3.7.4 Kabul ve kararlılık terapisi (ACT).** 1999'da Steven Hayes, Kirk Strosahl ve Kelly Wilson'un önderliğini yaptığı Kabul ve Kararlılık Terapisi, bilişsel esnekliği güçlendirerek davranışı organize etme üzerine geliştirilmiş, deneysel temele dayanan bir yapıya sahiptir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). Bu yaklaşımda amaç kişiye yaşanması güç gelen duyguları bastırmak, yoksaymak ya da ortadan kaldırmak değil onları yaşamın birer parçası olarak kabul etmektir. Eğer kişi şu anda yaşadığı duyguyu kabul etmezse o durum ya da duyguya takılı kalır. Bu durumla ancak farkına varma, gözlemlenme ve kabullenme ile baş edebilir, psikolojik iyilik haline ulaşabilir (Hayes ve Wilson, 2003 ).

MBSR ve MBCT'den farklı olarak ACT formal meditasyon yöntemlerini kullanmamaktadır (Hayes ve Wilson, 1994). Ayrıca BDT'deki gibi istenmeyen duygu ve düşünceleri durdurarak baş etmeye çalışmaz. Aksine bu örüntülerle yeni ve şefkatli bir ilişkinin kurulmasını sağlar (Çelikler, 2017).

ACT modelinin teknikleri altı temel beceri üzerine odaklanmıştır. Birey bu düşünce süreçlerini izleyerek psikolojik esnekliğe, dolayısıyla iyilik haline ulaşabilmektedir (Harris, 2006). Bu beceriler aşağıdaki gibidir:

- Kabul; açık ve kabullenici bir biçimde duygusal deneyimi inceleyebilmek, ona kucak açmak,
- Difüzyon; bireye faydası olmayan, işlevini kaybetmiş düşüncelerinden ayrılarak bu yaşantılara olan bakış açısının reelleşmesini ifade eder,

○Şu Anda Olmak; yargısızca ve keşfedici bir hevesle şimdiki an'a odaklanmak,

○Gözlemci Benlik; Fark'andalık ve dikkat ile ilişkili olan bu beceri benliğin duygu ve olaylar karşısında kendi duygu ve düşüncelerini fark etmesidir,

○Değerlerin Açıklanması; kişinin ideal olarak geliştirdiği benlik duygusunun seçimleri hakkında Fark'andalık sağlamasını içerir,

○Kararlı Eylem; kişinin gelişimi için belirlediği hedefler doğrultusunda, sonuçların sorumluluğunu da alarak hareket etmesi anlamına gelir. Bu aşamada maruz bırakma, beceri eğitimi, hedef belirleme gibi davranışçı temelli tekniklerden de yararlanılmaktadır (Ögel, 2015).

**2.3.8 Fark'andalıka ilişkin Türkiye'de yapılan araştırmalar.** Son yıllarda Türkiye'de Fark'andalık hakkında farklı değişkenler üzerinden yapılan çalışmalar artmış, kolay ulaşılabilir bir örneklem grubu olması sebebiyle de çoğunlukla üniversite öğrencileriyle çalışılmıştır. Bu çalışmaların arasında bazı ölçek uyarlama çalışmalarının da olduğu görülmektedir (Bedel, 2017).

Özyeşil, 2011 yılında Mindfulness Attention Awareness Scale (MAAS) ölçeğini; 2013 yılında Kınay, Five Facets Mindfulness Questionnaire (Beş Boyutlu Fark'andalık Ölçeği) ölçeğini; 2017 yılında Kırcı 'Ergenler İçin Kapsamlı Mindfulness Deneyimleri Envanteri'ni; yine aynı yılda Atalay ve arkadaşları Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised (Bilinçli-Fark'andalık Temelli Özyeterlik Ölçeği-Yenilenmiş), Türkçeye uyarlayarak geçerlik güvenirlik çalışmasını yapmıştır. Bunların yanı sıra Türk çocuklar için uyumlu olacak nitelikte Mindfulness düzeyini ölçen 'BAU Çocuklar İçin Mindfulness' ölçeği geliştirilmiştir (Taşkın, 2018; Uzun, Taşkın & Vatanartıran, 2019).

Özbilinç, çatışma çözme yaklaşımı ve fark'andalık becerilerinin incelendiği bir araştırma fark'andalık düzeyi yüksek olan bireylerin daha yapıcı ve olumlu çatışma çözme yöntemlerini tercih ettiği görülmüştür (Çelik ve Çetin, 2014). Ayrıca 512 öğrencinin katılımıyla incelenen yaşam doyumu ve fark'andalık çalışmasının sonucu yurt dışındaki çalışmalarla tutarlılık göstermiştir. Buna göre yaşam doyumu düzeyi puanlarıyla fark'andalık düzeyi puanları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür (Yıkılmaz ve Güdül, 2015).

Yıldızhan (2019)'ın 8 haftalık bir Fark'andalık Temelli Öfke Yönetim Psikoëğitimi'nin sonucunda öğrencilerin öfke kontrol becerilerinin kazanmasında etkili olduğu görülmüştür. Güç duygularla baş etme becerisinin ölçüldüğü bir çalışmada ise fark'andalığın madde bağımlılığının tekrar etme oranını azalttığı izlenmiştir (Tırışkan, Onnar, Çetin ve Tarı Cömert, 2015).

Yapılan başka bir Fark'andalık temelli beceri programının ardından deney grubunda yer alan katılımcıların depresif belirtiler ve stres düzeylerinin azaldığı, duygu düzenlemede daha az zorlandığı ve yetersiz özyeterlik algısını içeren madde puanında da yükselme olduğu görülmüştür (Can, 2017). Balcı (2018)'nın 15 kadın katılımcıyla 6 oturum düzenleyerek uyguladığı programın sonucunda kendilik algısı, psikolojik dayanıklılık ve duygusal zeka puanlarında artış olduğu görülmüştür.

209'u Türk, 225'i Amerikalı olan iki öğrenci grubunun karşılaştırıldığı fark'andalık düzeyi çalışmasında Amerikalı öğrencilerin puanlarının, Türk öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (Özyeşil, 2012). Bedel (2017)'in akademik erteleme davranışını çalıştığı araştırmasının sonucuna göre fark'andalık düzeyi düşük olan bireylerde akademik erteleme davranışı daha sık görülmektedir. Özyeşil (2011)'in 1010 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmanın sonucuna göre fark'andalık düzeyi öz-anlayışı anlamlı bir biçimde yordamaktadır.

### **2.3.9 Fark'andalıka ilişkin diğer ülkelerde yapılan araştırmalar.**

Fark'andalık çalışmalarının duyulmaya başlamasını sağlayan Mindful Temelli Stres Azaltma Programı hastaların iyilik halini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır (Kabat-Zinn, 1996). Flugel-Colle ve arkadaşlarının (2009) uyguladığı bu yöntem sayesinde katılımcıların duygusal, zihinsel ve sosyal yönden olumlu değişim edindiklerini bunun yanı sıra öz anlayış becerilerinin de desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tourek (2014)'in Psikolog, Psikiyat, Sosyal Çalışmacı, Psikolojik Danışman gibi ruh sağlığı alanında çalışan bireylerle, fark'andalık ve kültür arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kadın bireylerin Fark'andalık düzeyinin erkek bireylerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Psikolojik dayanıklılık ve fark'andalık arasındaki ilişkinin araştırılması ise faal olarak hizmet veren 30 askerin katılımıyla gerçeklemiştir. Buna göre fark'andalık düzeyi yüksek olan bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Rice ve ark., 2003).

Okul öncesinde hizmet veren öğretmenlere uygulanan 8 haftalık programın içeriğinde iletişim becerileri ve teknikler ile Fark'andalık becerileri aktarılmıştır. Çalışmanın sonucunda eğitime katılan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin birbirlerini dinleme, birbirlerine daha çok saygı gösterme oranında artış olurken, olumsuz davranışların sergilenmesinde azalma olduğu gözlemlenmiştir (Singh, Lancioni, Winton, Karazsia ve Singh, 2013). Empati becerisi ile ilgili yapılan araştırmanın sonucuna göre fark'andalık becerileri hakkında yüksek puan alan bireylerin empati yeteneği konusunda daha becerikli olduğu görülmüştür (Dekeyser, Raes, Leijssen, Leysen ve Dewulf, 2008).

Dikkat ve konsantrasyon becerileri üzerinden de araştırılan fark'andalık programı deneysel bir düzenek kullanılarak 4 gün boyunca katılımcılara sunulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre programın sonunda katılımcıların dikkat becerileri ve konsantrasyon düzeylerinde artış saptanmıştır (Zeidan, Johnson, Diamond, David ve Goolkasian, 2010). Benzer düşünceleri sürekli olarak geri getirme anlamına gelen ruminasyon davranışı ile fark'andalık arasındaki ilişki 164 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre fark'andalık düzeyi yüksek olan bireyler ruminatif yapıya nadiren yakalanmaktadır (Raes ve Williams, 2010).

Fark'andalık Temelli Stres Azaltma programının 8 hafta süren uygulamasının sonucunda katılımcılardan alınan MR (Magnetic Resonance) sonuçlarına ve öntest-sontest puanlarına göre öğrenme ve duygu merkezi olan hipokampus bölümündeki gri madde yoğunluğunda artma, duygusal merkez olan amigdala bölgesinde ise madde yoğunluğunda azalma görülmüştür (Helzöl ve ark., 2011). Bununla birlikte Davidson ve ekibinin (2003) fark'andalık etkilerini araştırdığı bir araştırmada duygu ve duygunun neden olduğu davranışların kontrolünü üstlenen anterior kortekste kan dolaşımı ve etkileşimin pozitif yönde etki ettiği görülmüştür.

**2.3.10 Fark'andalık ve kaygı ile ilgili yapılan araştırmalar.** Mendelsan ve ekibinin 2010 yılında ergen bireyler üzerinde yaptığı kaygı çalışmasının sonucuna göre 8 hafta boyunca uygulanan beceri edindirme programının kaygı ve stres düzeyinin düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Rasmussen ve Pidgeon (2010)'un 205 üniversite öğrencisinin katılımıyla araştırdığı benlik saygısı, sosyal kaygı ve fark'andalık ilişkisi araştırmasının sonucuna göre fark'andalık düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal kaygılarının düşük, benlik saygılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

313 lisans öğrencisiyle yapılan psikolojik iyilik hali ve fark'andalık düzeyi çalışmasının sonucunda katılımcıların fark'andalık düzeyi ile duygulanım düzensizliği, kaygı ve depresyon puanlarında negatif; yaşam doyumu, benlik saygısı, optimistlik düzeylerinde pozitif yönde ilişkili çıkmıştır (Brown ve Ryan, 2003). Cash ve Wittingham (2010)'ın araştırma sonucu da yine benzer bir veriyi ifade etmektedir. Fark'andalık, depresif ruh hali ve kaygı semptomlarının arasındaki ilişkiye bakıldığında fark'anda puanı yüksek olan bireylerin depresif ruh hali ve kaygı puanlarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Algılanan stres düzeyi ve baş etme becerilerinin incelendiği bir çalışmada ise 135 üniversite öğrencisi değerlendirilmiştir. Buna göre Fark'andalık puanı yüksek olan bireylerin mantıksal baş etme yöntemlerini kullanırken, Fark'andalık puanı düşük olan bireylerin duygusal/kaçıncı baş etme yöntemine daha sık başvurduğu görülmüştür (Palmer ve Rodger, 2009).

Oluşturulan bir MBSR programının 8 hafta boyunca uygulandığı bir bireylerin anksiyete oranlarında ciddi azalma meydana gelmiştir. Araştırmacılar için daha da önemli olan bulgu ise birkaç sene sonra yapılan diğer ölçümler sonucunda elde edilmiştir. Buna göre bu kişilerin kaygı puanlarındaki düşüş stabil kalırken aynı zamanda umut düzeylerinde de artış gözlemlenmiştir (Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995; Sears ve Kraus, 2009). Anksiyete şikayeti olan bireylerle yapılan çalışmada katılımcıların Fark'andalık becerilerinin ve özanlayış düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Roemer ve ark., 2009).

Kaygı ile ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde de çalışmaların literatürdeki diğer çalışmalar ile tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Demir (2017) 2 ve 3. Sınıf psikoloji lisans öğrencilerin katılımıyla Fark'andalık temelli bilişsel terapi programı uygulamıştır. Programın sonucunda katılımcıların kaygı düzeylerinde azalma meydana geldiği görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmada Fark'andalık puanının olumlu duygular ile pozitif yönde; depresyon, anksiyete gibi durumlardan kaynaklanan olumsuz duygular ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Özyeşil ve ark., 2011). 227 lisans öğrencisinin sosyal anksiyete düzeyi ile Fark'andalık düzeyleri incelenmiştir. İncelemenin sonucuna göre Fark'andalık düzeyi düşük olan bireyler daha fazla sosyal anksiyete yaşamaya eğilim göstermektedir (Tuncer, 2017). Genel anksiyetesi yüksek olan üniversite öğrencileriyle üst bilişsel ve psikolojik süreçlerinin ele alındığı deneysel bir çalışmada

öğrencilere öntest ve sontest uygulaması yapılmış ve iki ölçümün arasında da Fark'andalık Temelli Beceriler Programı (MBSP) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tehlikenin kontrol edilemezliği, algılanan stres ve iyi oluş halinde anlamlı sonuçlar ile ilişkiyi yordadığı görülmüştür (Keçeli, 2017).

Hem ulusal hem de diğer ülkelerdeki çalışmalar ile incelenen Fark'andalık temelli beceri programlarının kaygı ve anksiyete gibi güç duygularla nadiren çalışıldığı izlenmiştir. Ulusal alanyazında kaygının özel bir biçimi olan Sınav Kaygısı üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.



## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölüm dört kısımdan oluşmaktadır. Buna göre ilk kısımda araştırma modeline, ikinci kısımda çalışma grubuna dair bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü kısımda araştırma için kullanılan psikometrik araçlar, dördüncü kısımda ise uygulanan işlemler sunulmaktadır.

#### **3.1 Araştırma Modeli**

Fark'andalık temelli psikoeğitim programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarını yönetebilme becerisine olan etkisinin incelendiği bu araştırmanın desenini kontrol gruplu öntest-sontest modeli oluşturmaktadır. Klasik deney deseni, deney ve kontrol grupları birbiriyle tüm özellikleri açısından benzeşik olan ve deney grubuna yapılan uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümlerin alındığı deney düzeneğidir (Erkuş, 2009).

#### **3.2 Çalışma Grubu**

Araştırma, İstanbul ilinin Başakşehir ilçesine bağlı bir özel okulda 2017-2018 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenim dönemi içerisinde kurumda üç tane sekizinci sınıf düzeyi bulunmaktadır. Popülasyonun içerisinde çalışılacak olan sınıf seçkisiz olarak seçilmiş ve öğrencilerin onayları alınmıştır. Çalışmaya uygun örneklem yoluyla oluşturulan 19 deney (11 kız, 8 erkek), 19 kontrol (12 kız, 7 erkek) olmak üzere toplam 38 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaş ortalamaları 13.42 ( $SS = 0.5$ ) olup, yaş aralığı 13 ile 14 arasında değişmektedir.

#### **3.3 Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Durumluk Kaygı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarına, veri toplama işlemleri, veri analiz işlemlerine ve geçerlik-güvenirlik sonuçlarına ilişkin detay ve içerikler aşağıda sunulmaktadır.

**3.3.1 Veri Toplama Araçları.** Araştırmanın incelenmesi için Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) ile Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-1 ve STAI-2) öntest-sontest olarak uygulanmıştır.

**3.3.1.1 Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ).** 10 maddeden oluşan ve 5'li Likert Tipi olan Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği-BFÖ (2011, Child and Adolescent Fark'andalık Measure-CAMM) Greco, Baer ve Smith tarafından şimdiki anı fark etme, duygu ve düşünceleri yargısız kabul becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte 0 = Doğru Değil, 1 = Nadiren Doğru, 2 = Bazen Doğru, 3 = Genellikle Doğru, 4 = Her Zaman Doğru olarak derecelenmiştir. BFÖ'nün Cronbach Alfa değeri .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tüm maddeleri ters puanlanmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin tek faktörlü yapıya uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Çıkrıkçı (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çevirisi geri çeviri yöntemiyle iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada hem Türkçe hem İngilizce dillerinde uzman olan beş akademisyen ayrı ayrı ölçeği İngilizce'den Türkçe'ye çevirmişlerdir. Ayrıca bütün çeviriler içinden tek bir Türkçe çeviri üzerinde ortak görüş sağlanmış, ardından orijinal form ile Türkçe forumun benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi için karşılaştırılmıştır. Değerlendirmenin sonucunda Türkçe forumun son hali uzmanlar tarafından derinlemesine incelenmiştir. Çalışmanın sonrasında gerekli izinler alınarak BFÖ ve MAI öğrencilere gruplar halinde uygulanmıştır

Ölçeğin iç güvenilirlik araştırması Cronbach Alfa katsayısı ve iki yarım güvenilirliği ile değerlendirilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach Alfa katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri kız öğrenciler için .74, erkek öğrenciler için .72 bulunmuştur. İki yarım güvenilirliği .74 bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının anlamlı olduğu söylenebilir.

BFÖ için yapılan geçerlilik çalışması için faktör analizi uygulanmış ve 5 ile 10. maddelerin ölçeğin tümüyle uyumlu olmadığı fark edilerek havuzdan çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin düzenlenmesinin ardından .78 ile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

**3.3.1.2 Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-1 ve STAI-2).** Spielberger, Gorsuch ve Lushene (1970) tarafından geliştirilen ölçek Spielberger'in ikili kaygı kuramına dayanmaktadır. Buna göre ölçek kaygıyı; belirli bir an'a özgü ve belirli şartlarda bireyin kendisini nasıl hissettiğine yönelik duygularını yansıttığı Durumluk Kaygı Ölçeği (STAI-1), herhangi bir koşula bağlı olmaksızın kişinin kaygı yaşantısına yatkınlığını yansıttığı Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-2) olarak iki bölümde ölçmektedir.

Dörtlü derecelendirme yöntemiyle yapılandırılan ölçek maddelerinin yaşanan duygu ya da davranışın sıklığına ve şiddetine bağlı olarak STAI-1 ölçeğinde 1= Hiç, 2 = Biraz, 3 = Çok, 4 = Tamamıyla; STAI-2 ölçeğinde ise 1 = Hemen Hemen Hiçbir Zaman, 2 = Bazen, 3 = Çok Zaman, 4 = Hemen Her Zaman olmak üzere kişi tarafından biri seçilerek derecelendirilir (Öner, 1977). Kendini değerlendirmeye dayalı olan bu ölçek bireysel ya da grup olarak uygulanabilmektedir. Uygulamada bir zaman sınırlaması olmamakla birlikte ortalama 10 dakikada tamamlanması beklenmektedir. Ölçekler aynı anda uygulanabilir tarzda olmakla beraber önce Durumluk Kaygı Ölçeği verilmelidir. Her iki ölçek de 20 maddeden oluşmaktadır. Buna göre bir ölçekten alınabilecek en düşük puan 20 en yüksek puan ise 80'dir. Puan değerinin yüksekliğine bağlı olarak hissedilen kaygı seviyesinin de yüksek olduğu yordanmaktadır (Öner ve Le Compte, 1985). Ölçekte düz ve tersine dönmüş ifade olmak üzere iki tür madde yer almaktadır. Durumluk Kaygı Ölçeğinde 10 tane (1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20'nci maddeler), Sürekli Kaygı Ölçeğinde ise 7 tane (21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39'uncu maddeler) tersine çevrilmiş ifade vardır. Bu bağlamda ters kodlanmış ifadeler kaygı belirtisini düşük verirken düz kodlanmış ifadeler kaygı belirtilerinin yüksek olduğunu ifade eder. Yani düz kodlanmış maddelerde 4 puan kaygısının yüksek olduğuna, ters kodlanmış maddelerde ise 1 puan kaygının yüksek olduğuna işaret etmektedir

Ölçeğin Türkçe'ye adaptasyonu, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1975) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe el kitabı ise 1983'de yayımlanmıştır. Spielberger ve arkadaşları geçerlilik çalışmalarında ölçeğin; Taylor (1951) tarafından geliştirilen ve Açık Kaygı Ölçeği (Manifest Anxiety Scale) olarak adlandırılan ölçek ile .81, Cattell ve Scheir (1963) tarafından geliştirilen IPAT Sürekli Kaygı Ölçeği ile .60 ve Zuckerman (1960) tarafından geliştirilen Zuckerman Ölçeği ile .50 olarak belirlemişlerdir (akt. Öner, 1977). Türkiye'de yapılan geçerlik çalışmasında hem yapı geçerliği hem de ölçüt geçerliği kullanılmıştır. Amerikalı lise öğrencileri, mahkûmlar, psikiyatrik hastalar üzerine yapılan araştırmada stresin var

olduğu durumlarda durumluk kaygı puanı yüksek, stresin olmadığı durumlarda ise düşük çıkarken sürekli kaygı puanında anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür (Spielberger, 1970). Bu sonuca bakılarak ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Türk-Amerikan öğrencileri ile yapılan çalışmada ise ölçeklerin ölçüt geçerliği ile ilgili yorum yapılmaktadır. İki farklı kültürel yapıdan elde edilen puanlara bakıldığında kaygı seviyeleri ile ilgili benzer sonuçlar vermesi ölçüt geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Öner ve La Compte, 1998). Öner'e göre (1977), sürekli kaygı ölçeği ile diğer kaygı ölçekleri arasındaki korelasyon katsayıları kız öğrenciler için .52 ile .80, erkek öğrenciler için .58 ile .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yurtdışında güvenilirlik çalışmaları Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından yapılmış ve STAI-1 ölçeğinin .16 ile .54; STAI-2 ölçeğinin ise .73 ile .86 arasında olduğu görülmüştür (Öner,1977). Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışması Test- tekrar test yöntemiyle uygulanmış ve STAI-1 ölçeğinin güvenilirlik katsayısının .26 ile .68, STAI-2 ölçeğinin güvenilirlik katsayısının ise .71 ile .86 arasında değiştiği gözlemlenmiştir (Öner,1977).

**3.3.2 Veri Toplama İşlemleri.** Araştırmanın incelenmesi için kullanılan ölçekler uygulama öncesinde katılımcılara işlevleri ve uygulama nedenini içeren gerekli açıklamalar kısaca yapıldıktan sonra onam formları imzalatılmıştır. Önce BFÖ ardından da STAI-1 ve STAI-2 ölçekleri uygulanmıştır. 8 hafta boyunca uygulanan programın ardından testler sontest olarak tekrardan aynı yöntemle uygulanmıştır. Bu uygulama hem deney hem de kontrol grubuna araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır.

**3.3.3 Veri Analiz İşlemleri.** Çalışma sonunda katılımcılardan alınan yanıtlar SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ise betimsel istatistik yöntemlerinden yüzde, ortalama ve standart sapma; niceliksel verilerin karşılaştırılmasında wilcoxon testleri kullanılmıştır. Öntest ve sontest sonuçları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı incelemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

**3.3.4 Geçerlik ve Güvenirlik.** BFÖ' nün güvenilirlik çalışması Cronbach Alfa katsayısı ve iki yarım güvenirliliği ile değerlendirilmiştir. Tüm ölçek için Cronbach Alfa

katsayısı .73 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa değeri kız öğrenciler için .74, erkek öğrenciler için .72 bulunmuştur. İki yarım güvenilirliği .74 bulunmuştur. Bu sonuçlara dayanarak ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının anlamlı olduğu söylenebilir. Geçerlik çalışması ise faktör analizi ile yapılmış ve 5 ile 10. maddelerin ölçeğin tümüyle uyumlu olmadığı fark edilerek havuzdan çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin düzenlenmesinin ardından .78 ile istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

STAI-1 ve STAI-2'nin adaptasyonu, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner (1975) tarafından yapılmıştır. Türkiye'de yapılan güvenilirlik çalışması test- tekrar test yöntemiyle uygulanmış ve STAI-1 ölçeğinin güvenilirlik katsayısının .26 ile .68, STAI-2 ölçeğinin güvenilirlik katsayısının ise .71 ile .86 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Geçerlik çalışmasında ise hem yapı geçerliği hem de ölçüt geçerliği kullanılmış ölçeğin yapı geçerliliğinin yüksek olduğu yorumu yapılmıştır. Kız öğrenciler için .52 ile .80, erkek öğrenciler için .58 ile .79 olarak bulunmuştur.

### 3.4 İşlem

Yapılan araştırma kapsamında programlanan Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı 13-14 yaş grubunda ulusal sınava hazırlanan öğrenciler için 8 hafta olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Uygulamalar haftalık olarak 1 ders saatinde (40 dk.) yürütülmüş olup her sabah 15 dakikalık süre boyunca, o haftanın egzersizi tekrar edilerek katılımcıların uygulamaları içselleştirip alışkanlık haline dönüştürmesi hedeflenmiştir. Çalışmalara başlamadan önce katılımcılardan, katılımcıların ebeveynlerinden, okul yönetiminden program detayları, uygulama nedenleri ve olası sonuçlar bahsedilerek gerekli izinler alınmıştır.

Grupta çeşitli yönlerden (akademik durum, akademik beklenti ve hedefler, sınıf mevcudu, derse giren öğretmenlerin dağılımı, cinsiyet dağılımı, vb.) birbirine benzer farklı iki şube deney ve kontrol grubu olmak üzere seçkisiz olarak belirlenmiştir. Veri toplama araçlarının gruplara öntestler olarak uygulanması ile sürece başlanmıştır. Deney grubuna yapılan uygulamaya dair bir günlük olması ve sosyal etki ile programın uygulanma aşamasını canlı tutma amacıyla tüm katılımcıların yer aldığı bir sosyal medya ağı oluşturulmuş ve kişilerin günlük deneyimleri bu ağ üzerinden çeşitli görseller ve videolar ile paylaşılmıştır.

26 Mart 2018 tarihinde başlayan programın son oturumu 26 Mayıs 2018 tarihinde, ulusal sınavdan bir hafta önce, gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında

seçkisiz olarak belirlenen deney grubuna 8 hafta boyunca araştırmacı tarafından geliştirilen Fark'andalık temelli psikoeğitim programı uygulanırken kontrol grubuna yalnızca yıllık plan çerçevesi dâhilinde yapılan rehberlik çalışmaları uygulanmıştır. Çalışmaların tamamlanması ve sonlandırma oturumunun yapılmasının ardından 26 Mayıs 2018 günü hem deney hem de kontrol grubuna sontestler uygulayıcı tarafından yapılmıştır.

Sontest uygulamalarının ardından Fark'andalık temelli psikoeğitim programının uygulamalarının yaşamına olumlu katkı sağladığını ifade eden 2 kız ve 2 erkek ile uygulamaların beklediği gibi bir katkı sağlamadığını ifade eden 2 kız ve 2 erkek öğrenci ile niteliksel bir çalışma ile yüz yüze görüşme gerçekteştirilmiştir.

**3.4.1 Programın Amacı.** Fark'andalık Temelli Kaygı yönetim programının amacı, 13-14 yaş grubundaki bireylerin duygusunu fark etme becerisini kazandırarak fark'andalık uygulamalarıyla kaygı yönetimini geliştirmelerini sağlamaktır.

**3.4.2 Programın Hazırlanması.** Programın içeriği oluşturulurken öncelikli olarak Jon Kabat-Zinn tarafından geliştirilen Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) temel alınmıştır. Bununla birlikte kaygı ve fark'andalık başlıklarını içeren çeşitli alan yazın çalışmaları da içeriğe dâhil edilmiştir.

Çalışma için oluşturulan içerik, katılımcıların yaş grubu, gelişim özellikleri, yaş grubuna uygun olan gelişimsel ihtiyacı, sosyal ilişkiler, ilgi ve arzuları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Her bir oturum kendi içinde hedeflenen duygu, düşünce ve davranış üçgeninde belli bir kazanımı, yapılan egzersizin bilgisinin ve neden bu egzersizin seçildiğinin açıklanması ve aliştırmaları içerir. Bu programın aktif ve etkili bir şekilde kullanılması ve takip edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından *Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı Çalışma Kitabı* oluşturulmuştur.

**3.4.3 Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programının Oturum İçerikleri.** Programın içeriğinde uygulayıcı için yönerge, kullanılacak malzemeler, hedeflenen amaç, etkinlik içeriği ve uygulama detayları yer almaktadır. Aşağıda (Tablo 1), program kapsamında katılımcılara kazandırılması hedeflenen beceri konu ve etkinlikler olarak verilmiştir.

Uygulanan eğitim programında bulunan etkinlikler sınıf içinde bir ders saatini (40 dk.) alan oturumları kapsamaktadır. Katılımcıların hem etkinlikleri hatırlaması hem uygulamaları içelleştirmesi amacıyla her gün ilk 15 dakika haftanın konusu olan

hedefe hizmet edecek bir egzersiz ile tekrar edilmiştir. Bununla birlikte oluşturulan sosyal ağ ile de deneyimler paylaşılmış ve etkinlikler grubun ilgisine göre çeşitlenmiştir. Katılımcıların ailelerine de ebeveyn atölye çalışmasında fark'andalık anlatılmış ve egzersizleri deneyimlemeleri sağlanmıştır.

Eğitim programının etkililiği için yapılan araştırmada elde edilen sayısal bulguları karşılaştırabilmek amacıyla, nitel çalışma ile de desteklenmiştir. Bu bağlamda programın etkili olduğunu düşünen ve uygulanan ölçeklerde öntest ile sontest puanları arasında fark gözlemlenen 2 kız ve 2 erkek, programı etkili bulmayan ve ölçek ön ve sontestlerinde anlamlı fark gözlemlenmeyen 2 kız ve 2 erkek öğrenciyle bireysel olarak görüşme yapılmış ve öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Görüşmelerde sınav kaygısının nedenleri, fark'andalık uygulamaları, sınav kaygısı ile baş etme yöntemleri, sınav kaygısının olumsuz sonuçları temaları işlenmiştir. Öğrenciler tamamiyle gönüllülük esası ile katılım göstermiştir. Etkili olduğunu düşünmeyen bireylerin de tamamı çalışmaya ilk oturumdan son oturuma kadar dâhil olmuştur.

Tablo1'de yer alan konu ve etkinlikleri içeren program, Fark'andalık temelli psikoeğitim programının kaygı yönetimi becerisinde etkisi tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Programın her hakkı saklıdır, alıntı yapılamaz, çoğaltılamaz.

Tablo 1

*13-14 Yaş Grubundaki Ergen Bireylere Yönelik Hazırlanan Fark'andalık Kaygı Programı Konu Başlıkları ve Etkinlik İçerikleri*

<b>HAFTA</b>	<b>HAFTALIK KONU</b>	<b>HAFTALIK İÇERİK</b>
<b>1</b>	Fark'anda Duruş ve Nefes	Fark'anda Duruş Sonsuz Nefes Çapa Noktası Bir Nefes Kadar Yakın Sessizliğin Nefesi
<b>2</b>	Beden Taraması	Beden Taraması Dokun ve Hisset Buz Küpü Kalbini Hisset Farkındalık Köşesi
<b>3</b>	Otomatik Düşünceler	Düşünce Dalgası Düşünce Rüzgârı Düşünce Çapası Fark'anda Düşününce Düşünce Düğmesi
<b>4</b>	Duygu Kabulü	Duygu Hazinesi Çapa Kelimeler Misafirhane Duygu Haritası Sihirli Kutu
<b>5</b>	Dinginlik	Arınma Fark'anda Yeme Dingin Yumurta Mandala Ritmin Hissi

Tablo 1 devam

6	Gevşeme	Tohum
		Güvenli Yerim
		Çılgılık Kutusu
		Mindful Yürüyüş
		Fark'anda Sınav
7	Öz şefkat	Kişisel Kolaj
		Minnettarlık
		Ayna
		Kendi Eşsiz Rengin
		Çocukluğum
8	İyiliğin Gücünü Hisset	Geçicilik
		Kalbini iyiliğe Aç
		Geçmiş, Şimdi, Gelecek
		İyilik Kavanozu
		İyi Düşünceler Gönder

## Bölüm 4

### Bulgular

Bu bölümde 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın etkililiğini inceleyen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1 Katılımcılara İlişkin Betimsel Bulgular

Fark'andalık Temelli Kaygı Yönetim programı 13-14 yaş grubunda ulusal sınava hazırlanan öğrenciler için 8 hafta olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. 38 katılımcının yer aldığı çalışmada 19 öğrenci deney (9 kız, 10 erkek) ve 19 öğrenci kontrol (11 kız, 8 erkek) grubunda yer almıştır. Katılımcıların gruplara göre cinsiyet dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	9	47.4	11	57.9
Erkek	10	52.6	8	42.1

Tablo 2'de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan öğrencilerinin % 47.3'ü kız, % 52.6'sı erkek; kontrol grubunda bulunan öğrencilerin % 57.9'u kız, % 42.1'i erkektir.

#### 4.2 Katılımcıların Fark'andalık Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ) öntest sonuçları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığını incelemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir. Bulgular Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3

*Deney ve kontrol grupları Bilinçli Farkındalık Ölçeği öntest sonuçları analizi*

				U	p
	Grup	N	Ortalama		
BFÖ Öntest	Deney	19	22.03	132.500	.160
	Kontrol	19	16.97		
	Total	38			

Tablo 3’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarına uygulanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği öntest sonuçlarının anlamlı farklılaşmadığı yapılan Mann-Whitney U testi sonucu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre deneysel uygulamadan önce deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $U = 132.500; p = .160 > .05$ )

Daha sonra deney ve kontrol gruplarının uygulamadan sonra öntest ve sontestlerin arası anlamlı farklılaşma olup olmadığı wilcoxon testleri ile araştırılmıştır. Bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

*Deney ve kontrol grubu bilinçli farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları analizi*

Grup			N	Ortalama Rank	Z	P
Deney	Bfö Sontes – Bfö Öntest	Negatif Rank	4 <sup>a</sup>	7.88	-2.144	.032
		Pozitif Rank	13 <sup>b</sup>	9.35		
		Aynı değerli Ölçüm	2 <sup>c</sup>			
		Toplam	19			
Kontrol	Bfö Sontes – Bfö Öntest	Negatif Rank	7 <sup>a</sup>	9.21	-.575	.565
		Pozitif Rank	10 <sup>b</sup>	8.85		
		Aynı değerli Ölçüm	2 <sup>c</sup>			
		Toplam	19			

Tablolara göre Deney grubu için deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından kontrol grubunun Bilinçli Farkındalık Ölçeği öntest ve sontest puanları anlamlı şekilde farklılaşmazken ( $Z = -.575$ ;  $p = .565 > .05$ ), deney grubunun Bilinçli Farkındalık Ölçeği öntest ve sontest puanları sontest lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. ( $Z = -2.144$ ;  $p = .032 < .05$ ).

### 4.3 Katılımcıların Durumluk Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarının durumluk kaygı puanları öntest sonuçları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Deney ve kontrol gruplarının durumluk kaygı puanları öntest*

	Grup	N	Ortalama Rank	Ranklar Toplamı	U	P
Durumluk Kaygı	Deney	19	18.29	347.50	157.500	.501
Öntest Puanları	Kontrol	19	20.71	393.50		
	Total	38				

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Durumluk Kaygı öntest sonuçlarının anlamlı farklılaşmadığı, yapılan Mann-Whitney U testi sonucu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre deneysel uygulamadan önce deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $U = 157.500$ ;  $p = .501 > .05$ ).

Fark'andalık temelli psikoeğitim programı sonrası deney ve kontrol gruplarının Durumluk Kaygı öntest ve sontestleri arası anlamlı farklılaşma olup olmadığı wilcoxon testleri ile araştırılmış sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

*Deney ve kontrol grubu durumluk kaygı öntest ve sontest puanları analizi*

			Ortalama			Z	P
grup			N	Rank	Ranklar Toplamı		
Deney	Durumluk	Negatif Rank	10 <sup>a</sup>	10.70	107.00	-.483	.629
	Kaygı Sontest -	Pozitif Rank	9 <sup>b</sup>	9.22	83.00		
	Durumluk	Aynı değerli	0 <sup>c</sup>				
	Kaygı Öntest	Ölçüm					
			Toplam		19		
Kontrol	Durumluk	Negative Ranks	5 <sup>a</sup>	9.30	46.50	-1.701	.089
	Kaygı Sontest -	Positive Ranks	13 <sup>b</sup>	9.58	124.50		
	Durumluk	Ties	1 <sup>c</sup>				
	Kaygı Öntest	Total	19				

a. Durumluk Kaygı Sontest < Durumluk Kaygı Öntest

b. Durumluk Kaygı Sontest > Durumluk Kaygı Öntest

c. Durumluk Kaygı Sontest = Durumluk Kaygı Öntest

Tablolara göre hem deney hem de kontrol grubu için deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından kontrol grubunun Durumluk Kaygı öntest ve sontest puanları anlamlı şekilde farklılaşmamış ( $Z = -1.701$ ;  $p = .089 > .05$ ), deney grubunun Durumluk Kaygı öntest ve sontest puanları da anlamlı farklılaşmamıştır. ( $Z = -.483$ ;  $p = .629 < .05$ ).

#### 4.4 Katılımcıların Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak deney ve kontrol gruplarının sürekli kaygı puanları öntest sonuçları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığı incelemek için Mann Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

*Deney ve kontrol grupları sürekli kaygı öntest sonuçları analizi*

	Grup	N	Ortalama Rank	Ranklar Toplamı	U	P
Sürekli Kaygı	Deney	19	17.11	325.00	135.000	.183
Öntest Puanları	Kontrol	19	21.89	416.00		
	Total	38				

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Sürekli Kaygı öntest sonuçlarının anlamlı farklılaşmadığı yapılan Mann-Whitney U testi sonucu tespit edilmiştir. Sonuçlara göre deneysel uygulamadan önce deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark saptanmamıştır ( $U = 135.000; p = .183 > .05$ )

Fark'andalık temelli psikoeğitim programı sonrası deney ve kontrol gruplarının Sürekli Kaygı düzeyleri öntest ve sontestleri arası anlamlı farklılaşma olup olmadığı wilcoxon testleri ile araştırılmış sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

*Deney ve kontrol grubu sürekli kaygı öntest ve sontest puanları analizi*

Grup			N	Ortalama Rank	Ranklar Toplamı	Z	P
Deney	Sürekli Kaygı	Negatif Rank	12 <sup>a</sup>	9.67	116.00	-1.332	.183
	Sontest Puanları -	Pozitif Rank	6 <sup>b</sup>	9.17	55.00		
	Sürekli Kaygı	Aynı değerli	1 <sup>c</sup>				
	Öntest Puanları	Ölçüm					
		Toplam	19				
Kontrol	Sürekli Kaygı	Negatif Rank	10 <sup>a</sup>	7.80	78.00	-.071	.943
	Sontest Puanları -	Pozitif Rank	7 <sup>b</sup>	10.71	75.00		
	Sürekli Kaygı	Aynı değerli	2 <sup>c</sup>				
	Öntest Puanları	Ölçüm					
		Toplam	19				

a. Sürekli Kaygı Sontest < Sürekli Kaygı Öntest

b. Sürekli Kaygı Sontest > Sürekli Kaygı Öntest

c. Sürekli Kaygı Sontest = Sürekli Kaygı Öntest

Tablolara göre hem deney hem de kontrol grubu için deneysel uygulamanın tamamlanmasının ardından kontrol grubunun Sürekli Kaygı öntest ve sontest puanları anlamlı şekilde farklılaşmamış ( $Z = -1.332$ ;  $p = .183 > .05$ ), deney grubunun sürekli kaygı öntest ve sontest puanları da anlamlı farklılaşmamıştır. ( $Z = -.071$ ;  $p = .943 < .05$ ).

#### 4.5 Katılımcılar ile Yapılan Bireysel Görüşmelere İlişkin Bulgular

Katılımcı grup ile bireysel görüşme yapılmak istenildiği duyurulmuş ve gönüllü 8 öğrenci ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9

##### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Temaları ve Alt Temalar

---

1. Sınav kaygısının nedenlerine dair görüşler

---

1.1 Kaygı yaşayan kişiye bağlı nedenlere dair görüşler

1.2 Sisteme bağlı nedenlere dair görüşler

---

2. Fark'andalık uygulamalarına dair görüşler

---

2.1 Etkili olma durumuna dair görüşler

2.2 Uygulamaların yapılabilirliğine dair görüşler

2.3 Uygulamaların bilimselliğine dair görüşler

2.4 Uygulamaların anlamlı ve içeriğe uygunluğuna dair görüşler

2.5 En etkili bulunan alıştırmaya dair görüşler

2.6 Geliştirmek için önerilere dair görüşler

---

Tablo 9 devam

---

3. Sınav Kaygısı ile baş etme yöntemlerine dair görüşler

---

3.1 Bireysel baş etme yöntemlerine dair görüşler

3.2 Profesyonel baş etme yöntemlerine dair görüşler

---

4. Sınav kaygısının olumsuz etkilerine dair görüşmeler

---

4.1 Başarısızlığa dair görüşmeler

4.2 Kendine olan inancın tükenmesine dair görüşmeler

4.3 Aile içi huzursuzluk yaşanmasına dair görüşmeler

4.4 Gelecek kaygısına ilişkin görüşmeler

---

Katılımcıların görüşleri gizlilik esası gereğince görüşlerini ifade ederken kodlanarak aktarılacaktır. Buna göre etkili bulan iki kız öğrenci E1K, E2K; etkili bulmayan iki kız öğrenci N1K, N2K; etkili bulan iki erkek öğrenci E1E, E2E; etkili bulmayan iki erkek öğrenci N1E, N2E olarak ifade edilecektir.

**4.5.1 Sınav kaygısının nedenlerine dair bulgular.** Birbirinden farklı zamanlarda ve bireysel olarak görüşülen öğrencilerden alınan sınav kaygısı nedenlerine ilişkin veriler araştırmacı tarafından iki alt temaya ayrılmıştır.

**4.5.1.1 Kaygı yaşayan kişiye bağlı nedenlere dair görüşler.** Sınav kaygısına neden olan etkiler ile ilgili öğrenciler aile tutumu, öğretmen beklentisi, gelecek yaşamında maddi kazanç beklentisi, başarılı olmaya karşı duyulan arzu, marka okullara girmenin sağladığı etiketin avantajlarından yararlanma olarak belirtmişlerdir. 4 erkek öğrenciden üçü maddi kazanç ve kariyer edinimine vurgu yaparken 4 erkek öğrencinin

hepsi bu etiketin avantajlı olacağını düşündükleri için kendilerini baskı altında hissetmektedir. Bununla birlikte kız öğrencilerden yalnızca biri etiketi önemserken kız öğrencilerin hepsi kariyer belirsizliği ve yaşama dair belirsizliğin onları endişeye saldığını ifade etmiştir. Aile tutumu ise 8 öğrenci içinden yalnızca bir kız öğrenci üzerinde kaygı noktasında etkili bulunmamıştır.

**4.5.1.2 Sisteme bağlı nedenlere dair görüşler.** Öğrencilerin tümü tercih edilebilir nitelikteki okulların sayısının az olmasının kaygılarını arttırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte iki kız öğrenci (çalışmayı etkili bulan) dışında yaşadıkları eğitimsel koşulları belirsiz bulmakta ve bu belirsizliğin baskıyı arttırdığını düşünmektedir. *“Arkadaşlarımı çok seviyorum ve onlara yardım etmekten çok hoşlanıyorum. Ama sonra benden daha başarılı olduklarını görünce garip bir şekilde stres oluyorum. Onlarla yarışıyor olmak bana bazen çok çaresiz hissettiriyor.”* (E1E). Bununla birlikte öğrencilerin tümü 2017-2018 eğitim öğretim yılı içinde planlama yapılmadan değişen sınav sisteminin olumsuz etkilerini hissettiğini ifade etmiştir. *“Umarım başarılı olurum. Artık çok korkuyorum. Günde 600 soru çözüyorum ama aklımda hep ya yapamazsam düşüncesi var. Tam bir sisteme alışıyorum derken başka bir şey çıkıyor. Açık uçlu sorulardan çok korkmuştum. Bir de tüm öğrendiklerimiz çıkacak diye. En azından bunların olmamasına seviniyorum ama sizlerin yüzünü kara çıkartacağım. Benim kadar umutsuz başka öğrenciniz var mı?”* (N2K).

**4.5.2 Fark’andalık uygulamalarına dair bulgular.** Birbirinden farklı zamanlarda ve bireysel olarak görüşülen öğrencilerden alınan Fark’andalık uygulamalarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından altı alt temaya ayrılmıştır.

**4.5.2.1 Etkili olma durumuna dair görüşler.** Çalışmanın etkili olduğunu düşünen iki kız öğrenci uygulamalardan keyif aldığını, yaratıcı ve keyifli bulduğunu, nefes alma çalışmalarının etkili olduğunu, biraz yavaşlamış olmanın onları daha kazançlı hale getirdiklerini ifade ederken etkili olduğunu düşünen erkek öğrencilerden üçü özellikle nefes fark’andalığını ve güvenli yeri hissetmenin onlara iyi geldiğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bir erkek öğrenci utangaçlık duygusunu dâhi aşabildiğini fark ettiğini ifade etmiştir. *“Özür dilerim ama başlangıçta yaptırıldıklarınız bana çok aptalca geliyordu. Hiç inanmıyordum, hatta komik buluyordum. Sonra arkadaşım ile*

*teneffüste denedik. Sonra dediklerinizi yapmaya karar verdim. Gerçekten işe yaradığını hissettikçe o sırada bana bakanları görmedim.”* (E2E). Çalışmanın etkili olmadığını düşünen kız öğrenciler ise çalışmalarını çocukça bulduğunu ifade etmişlerdir. Kız öğrencilerden biri uygulamaların analitik olmadığını düşündüğünü ifade etmiş, bir kız ve bir erkek öğrenci de araştırmaların gerçeği çok da yansıtmadığını, çalışmaların çok da bilimsel olmadığını düşündüğünü ifade etmiştir. *“Bana bunlar çok komik geliyor. Sanki kendimi kandırıyormuşum gibi. Bu tip çalışmalar... gibi kızlar için daha uygun. Ben daha erkeksi biriyim ve bunları çok saçma buluyorum.”*(NK2). Bununla birlikte iki erkek bir kız öğrenci bu çalışmanın aileler ile yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**4.5.2.2 Uygulamaların yapılabilirliğine dair görüşler.** Tüm öğrenciler yönergelerin net ve anlaşılır olduğunu, her akşam sosyal medya grubunda yapılan bildirimlerin keyifli ve iyi geçtiğini ve koşullara uygun olarak yapılabilir olduğunu ifade etmiştir. Yalnızca üç öğrenci (ikisi etkili olmadığını düşünen) ailelerin çalışmalarını komik bulduğunu ifade etmiştir.

**4.5.2.3 Uygulamaların bilimselliğine dair görüşler.** Çalışmanın etkili olduğunu düşün iki erkek ve bir kız öğrenci araştırmaları derinlemesine incelemiş hatta bazı kaynaklar edinmiştir. Bu öğrenciler çalışmalarını oldukça etkin bulmuştur. Bir kız bir erkek öğrenci ise çalışmaların yeteri kadar bilimsel olmadığını düşündüğünü ifade ederken erkek öğrenci bu çalışmalarını tinsel bulduğunu ve normatif olmadığını ifade etmiştir.

**4.5.2.4 Uygulamaların anlamlı ve içeriğe uygunluğuna dair görüşler.** Çalışmaya katılan tüm öğrenciler içerik ve alıştırma'nın birbiriyle bağdaştığını ifade etmiştir. Bununla birlikte yönergelerin canlı ve sınıf ortamında verilmesinin daha iyi olduğunu söylemişlerdir. Üç öğrenci ses kayıtları, cdler ya da mesajların bazen, özellikle de ilk zamanlar, anlaşılır olmasını güçleştirdiğini dile getirmiştir. *“Mesajları takip ediyorum. Çalışmalarımın arasında bana çok iyi geliyor. Alıştırma'ları da hep uyguladım. Ama orada verdiğiniz alıştırma'da kulağım hep sizin sesinizi aradı. Ses kayıdı bana çok itici geldi ve an'da kalamadığımı fark ettim. Sonra sizin sesinizi hayal ettiğimi fark ettim.”*(E1K).

**4.5.2.5 En etkili bulunan alıştırmaya dair görüşler.** Çalışmanın etkili olduğunu düşünen iki kız öğrenci ve bir erkek öğrenci nefes egzersizlerinden ve yumurta egzersizinden çok etkilendiğini ifade etmiştir. Etkili olduğunu düşünen bir erkek öğrenci ıglık kutusu egzersizini ve bir kız öğrenci de tohum egzersizinin iyi hissettirdiğini söylemiştir. Bireysel görüşmelerin hepsinde kavanoz alıştırması en etkili olarak bahsedilmiştir. *“Ben kavanoz etkinliğini yaparken kendimi çok iyi hissediyordum. Simler sanki dans ederek aşağı iniyor gibiydi. O gün gerçekten çok sinirliydim. Arkadaşım her zaman bana muhalefet zaten. Ama bu sefer ileri gitti. O an aklıma sadece kavanoz geldi. Beni gerçekten sakinleştirdi.”* (N2E).

**4.5.2.6 Geliştirmek için önerilere dair görüşler.** Çalışmanın etkili olmadığını düşünen bir kız öğrenci çalışmanın daha erken zamanlarda başlamasının daha iyi olacağını ifade ederken, bir erkek öğrenci de aynı anda çalışmanın aile ile de yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin altısı çalışmaların daha geniş zamanlara yayılmasının ve bölünmemesinin daha iyi hissettireceğini dile getirmiştir.

**4.5.3 Sınav kaygısı ile baş etmeye dair bulgular.** Birbirinden farklı zamanlarda ve bireysel olarak görüşülen öğrencilerden alınan sınav kaygısı ile baş etmeye yönelik veriler araştırmacı tarafından iki alt temaya ayrılmıştır.

**4.5.3.1 Bireysel baş etme yöntemlerine dair görüşler.** Özellikle çalışmanın etkili olmadığını düşünen öğrencilere nasıl baş ettikleri sorulmuştur. Öğrencilerden tam olarak net bir cevap alınamamakla beraber soru karşısında şaşırdukları gözlemlenmiştir. *“Daha önce hiç düşünmemiştim. Ama bazen yüzüme su sıkıp bahçede koşuyorum. Hem uyanmış oluyorum hem de kalbimin atışının yorgunlukla ilgili olduğunu düşünüyorum.”* (N1E). Kız öğrencilerin ise daha mistik yolları tercih ettiği görülmüştür. Uğurlu bir nesneye sahip olma ya da bir öğretmenin davranışıyla totem uygulaması yapması gibi yolları tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

**4.5.3.2 Profesyonel baş etme yöntemlerine dair görüşler.** Çalışmanın etkili olmadığını düşünen öğrencilerden bir kız öğrenci ders saatleri içerisindeki bu uygulamaların ders zamanından ve soru çözüm saatlerinden mahrum kalmalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Bir psikiyatrist ya da psikolog ile birçok kişinin bu konunun üstesinden gelebileceğini düşündüğünü söylemiştir. Bununla birlikte diğer

tüm öğrenciler öğretmenlerinden ve rehber öğretmeninden aldığı profesyonel desteğin yeterli olduğunu düşünmektedir. *“Bazen sınav öncesindeki geceler nefes alamadığımı hissediyorum. Öyle durumlarda hemen annemlerin yanına gidiyorum. Eğer okuldaysam sizin yanınıza gelip umut verici cümlelerinizi dinlemek, bazen de sadece sarılmak istiyorum.”* (E2K).

**4.5.4 Sınav kaygısının olumsuz etkilerine dair bulgular.** Birbirinden farklı zamanlarda ve bireysel olarak görüşülen öğrencilerden alınan sınav kaygısının olumsuz etkilerine yönelik veriler araştırmacı tarafından dört alt temaya ayrılmıştır: Başarısızlığa neden olması, kişinin kendine olan inancını kaybetmesine neden olması, aile içinde huzursuzluk yaşanmasına neden olması ve geleceklerini tehlikeye sokması.

Bireysel görüşmeye katılan tüm öğrencilere yöneltilen bu soruda tüm öğrenciler performansta düşüş yaşanmasına ve geleceklerinin, kariyerlerinin tehlikeye düşmesine neden olmasına vurgu yapmıştır. Yalnızca bir kız öğrenci aile içinde herhangi bir huzursuzluğa neden olmadığını ifade etmiştir. Sınav kaygısının başarısızlığa neden olduğunu düşünen dört kız öğrenci ve bir erkek öğrenci kendine olan inancı kaybedeceğine dair dönüşler sunmuştur. *“Ailem sınavlarımın iyi ya da kötü geçmesinden çok çalışıp çalışmadığımla ilgileniyorlar. Bazen sınavım çok kötü geçtiğinde eve utanarak gidiyorum. Onlar çok iyi anne babalar bana hiç kızmıyorlar ama ben onları hak eden bir evlat olamadım diye düşünüyorum. Böyle hissediyor olmak da beni üzüyor. Bu kadar çalışıyorum ama neden olmuyor sorusunu cevaplayamıyorum. Belki de arkadaşlarımla ailemi gibi benim ailem de beni takip etmiş olsaydı, yapacağım soruları bana verseydi, çalışmadığım günler ya da kötü yaptığım günler bana kızsaydı o zaman daha hırslı olabilirdim. Ama onlar ne çok başarılı olduğumda ne de başarısız olduğumda hiç önemsemiyorlar. İyi yaptığımda aferin diyorlar, kötü yaptığımda bir sonrakinde düzeltirsin diyorlar. Hangisi normal ben de anlamadım.”* (E1K).

## **Bölüm 5**

### **Tartışma ve Sonuçlar**

Bu bölümde, ulusal sınavlara hazırlanan 13-14 yaş grubu (8. Sınıf) öğrencilere uygulanan Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın etkililiğini araştırmak için kullanılan bilinçli farkındalık, durumluk kaygı ve sürekli kaygı ölçeklerinden edinilen bulgular tartışılmıştır.

#### **5.1 Araştırma Sorularının Bulgularının Tartışılması**

Sınav kaygısı özellikle Türkiye gibi eğitim sisteminin doğrudan sınavlara bağlı olduğu ölkelerde öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin kaygı ile başa çıkabilmeleri ve kaygı yönetimi becerilerini geliştirebilmelerinin gerçek başarı düzeylerini yansıtabilmelerine yardımcı olacağı düşünölmektedir. Literatürde kaygı ve stres yönetimiyle ilgili çok sayıda modele rastlanmakla birlikte (transaksiyonel, dürtü, sosyal öğrenme, eksiklik ve bilişsel dikkat modelleri vb.) son yıllarda fark'andalık becerilerinin de duygu yönetimi üzerinde etkinliği vurgulanmaktadır. Bu yönleme göre birey, yargılamayan, affeden ve kabul eden bir anlayışla algılarını şu an'a, şimdiki düşünce, duygu ve davranışlarına yönlendirerek farkındalığını odaklayabilir (Zinn, 2003).

Bu araştırmada Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı 8 hafta süreyle 8. sınıf öğrencilerine uygulanarak öğrencilerin sınav kaygılarını kontrol edebilmeleri, benzer kaygıları yaşayan sınıf arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunarak birbirlerine destek olmaları, sosyal öğrenme gerçekleştirmeleri, hangi davranışların kaygıyı arttırıcı ya da azaltıcı etkisi olduğunu öğrenmeleri, kaygı yaratan durumlar karşısında ne tür davranışlar sergiledikleri hakkında farkındalık kazanmaları ve durumu normalize etmeleri amaçlanmıştır.

Sınav kaygısı, öğrenilen bilgilerin ya da çalışılan konuların sınav sırasında başarılı biçimde ortaya konulmasını engelleyen bir kaygı halidir (Baltaş, 2005). Sınavlar, öğrenci performansını, bilgisini ya da becerisini ölçmede en sık kullanılan yöntem olduğundan sınav kaygısını yaşayan öğrenciler için bu kaygı türü ciddi sorun teşkil etmektedir. Öğrenciler okullarında ya da ulusal düzeyde girdikleri sınavlarda rekabet ve baskı duygularını hissedebilirler. Ailelerinin ya da kendilerinin belirlediği

yüksek hedefleri gerçekleştirememeye korkusu yaşayabilirler (Ayrancı ve Öge, 2011). Bu sebepten psikolojik danışma ve rehberlik alanının üzerinde durduğu konulardan biri sınav kaygısının yönetilme becerisinin geliştirilmesidir. Uluslararası literatürde sınav kaygısını yönetmede fark'andalık yönteminden yararlanıldığı görülse de Türkiye'de bu konuda Fark'andalık programlarıyla ilgili araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Ulaşılabilen sınırlı sayıda çalışma fark'andalık kaygı yönetimi programının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir (Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn, 1995; Brown ve Ryan, 2003; Sears ve Kraus, 2009; Demir, 2017; Keçeli, 2017).

İkiz ve Uygur (2019) konuyla ilgili sistematik bir derleme yaparak sınav kaygısıyla baş etmede uygulanan Fark'andalık programlarının etkililiğini incelemek için literatürdeki karma ve deneysel çalışmaları değerlendirmişlerdir. 2000-2018 yılları arasında yayımlanan yerli ve yabancı makale ve tezler taranarak 14 makaleye ulaşılmıştır. Bulgulara göre araştırmalar genellikle üniversite öğrencileri üzerine yoğunlaşmaktadır ve fark'andalık programlarının sınav kaygısını azaltmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ülev (2014) ise üniversite öğrencilerinin Fark'andalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzlarının depresyon, anksiyete ve stres belirtileriyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, fark'andalık ile kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Fark'andalık ile depresyon, anksiyete, stres ve pasif stresle başa çıkma yöntemlerinden olan kendini suçlayıcı yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım arasında ise anlamlı ve negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca fark'andalık düzeyinin depresyon, anksiyete ve stres puanlarındaki değişimi açıkladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre çalışmaya katılan öğrencilerin kaygı düzeylerinde farka rastlanmıştır olsa da istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılamamıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği, sürekli kaygı ve durumluk kaygı ölçekleri için deney gruplarının öntest ve sontest puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında fark anlamlı bulunmuştur. Kaygı ölçekleri için deney-kontrol ve öntest-sontest etkileşimleri istatistiksel olarak anlamsızdır. İstatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte deney grubunun öntest-sontest ortalamaları açısından kaygı düzeylerinin azaldığı, Fark'andalık düzeylerinin ise arttığı görülmüştür. Bu bulguya

ilişkin görüşler, Türkiye’de 2018-2019 akademik yılında değişen sınav sistemi kapsamıyla orantılı olarak aşağıdaki şekilde belirtilmektedir.

Eylül ayı itibariyle başlayan 2017-2018 eğitim öğretim yılında 8. sınıf öğrencileri TEOG sisteminde sınava hazırlanmaya başlamıştır. İlk dönem uygulanması planlanan TEOG-1 sınavı Kasım ayı içerisinde yapılacakken Ekim ayında sınav sisteminin değişmesine karar verilmiştir. Alınan karar sonucunda Kasım ayında ve Nisan ayında 1. ve 2. TEOG sınavlarını yapmak yerine ileri bir tarihte tek bir sınav yapılması kararlaştırılmıştır. Sınavın içeriği, şekli ve tarihi ancak Nisan ayında belli olmuş, öğrenciler Haziran ayının 2’sinde sınava girmiştir. Bu süreç içerisinde çeşitli sınav şekilleri denenerek Milli Eğitim Bakanlığı’nın sitesinde deneme sınavı olarak yayınlanmıştır. Ancak yıl boyunca hem öğrenciler hem de öğretmenler için sınav da sınav süreci de çeşitli belirsizliklerle yürütülmüştür. Sınanma kaygısının yanı sıra oluşan bu belirsizlik de öğrencilerin kaygılarının zaman zaman daha da zirve yapmasına neden olmuştur. Belirsizlik, sürekliliğin kaybolması kaygıya neden olmaktadır (Hökelekli, 2008). Buhr ve Dugas (2002), belirsizlik içeren bir durum karşısında özellikle belirsizliğe tahammülü düşük olan bireylerin var olan durumu daha fazla tehdit edici olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Giriş ve literatür bölümünde kaygı başlığı işlenirken de belirtildiği gibi yüksek kaygı yaşayan bireyler durumu tehdit edici veya tehlikeli olarak algılama yönünde bilişsel olarak yanlı davranmaktadır (Craske ve ark., 2009). Benzer bir biçimde belirsizlik durumuna karşı tahammülü düşük olan bireyler de bilişsel olarak yanlı davranmakta ve durumları yorumlamakta çarpıtmalarda bulunmaktadır (Dugas ve ark., 2005). Belirsizlik durumunda kişilerin kaygı yaşadığına dair yapılan çalışmalar tutarlı bir biçimde belirsizlik durumuna karşı toleransı düşük olan kişilerin yoğun kaygı yaşadığını göstermektedir (Buhr ve Dugas, 2012; McEvoy ve Mahoney, 2012; Khawaja ve McMahan, 2011; Tan, Moulding, Nedeljkovic ve Kyrios, 2010; Dugas, Marchand ve Ladouceur, 2005).

Ergen bireyleri tehdit eden en önemli sorunlar arasında ergen mükemmelliyetçiliği yer almaktadır. Mükemmelliyetçi bakış açısı nedeniyle bu genç bireyler gerçekçi olmayan, yüksek hedeflere ulaşabilmek için kendini yenilgiye sevk eden bir dizi düşünce sistemi geliştirir (Çelen, 2007). Mükemmelliyetçi bakış açısına sahip olan bireylerin düşünce tarzlarında bir derecelendirmeden ziyade netlik söz konusudur. Doğru ya da yanlış arasında bir derece değil ya hep ya da hiç keskinliği ile

değerlendirirler. Bu tip düşünce yapısına da genellikle anksiyete, depresyon ve öfke eşlik eder (Antony ve Swinson, 2007). LoCicero ve Ashby (2000), yüksek düzeyde mükemmeliyetçilik yaşayan bireylerin kaygı ve uyumsuzluk yaşadığını ifade etmektedir. Üstün yetenekli ergenlerle yapılan bir araştırmada ergen bireylerin %87.5'inin mükemmeliyetçi olduğunu, %29.5' inin olumsuz sonuçlar doğurabilecek biçimde olduğunu göstermiştir (Schuler, 2000).

Genç bireyler sınav ve sınav sonuçlarının ardından oluşacak kariyer planı belirsizliğinden endişe duymaktadır (Baltaş, 2005). Bu verilerden de yola çıkarak birçok alanda belirsizlik yaşayan ancak netlik arayışında olan ergen bireylerin sınava dair olan belirsizliğinin de peyder pey artmasının hem güvensizlik hissine hem de kaygının artmasına neden olmuştur. Belli periyotlarla meydana gelen sınav sistemi değişikliğinin, neye hazırlanıldığına dair oluşan belirsizliğin kaygı yönetimini güçleştirdiği tahmin edilmektedir.

Yukarıda bahsedilen durumlardan ötürü bulguların yeteri düzeyde anlamlı çıkmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmanın yinelenmesi hedeflenmektedir.

## **5.2 Sonuçlar**

Bu araştırmanın amacı, hazırlanan Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın 13-14 yaş grubundaki çocukların fark'andalık ve kaygı yönetimleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır.

Bulgulara göre, 8 haftalık Fark'andalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın 13-14 yaş aralığındaki genç bireylerin fark'andalık becerilerini arttırıp kaygı düzeylerini azalttığı görülse de bu örneklem için istatistiksel olarak anlamlı bir etkiden söz edilememektedir.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bununla birlikte, deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest puanları açısından anlamlı fark vardır.

Durumluk Kaygı Ölçeği açısından deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farka rastlanamamıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ortalamaları açısından anlamlı fark saptanamazken sontest puanlarında fark olsa da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Programın durumluk kaygıyı azaltmada kısmen etkili olduğu sonucuna varılabilir.

Sürekli kaygı ölçeği açısından deney ve kontrol gruplarının kendi içlerinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farka rastlanamamıştır. Deney ve kontrol grubunun birbirlerinden de öntest ve sontest puanları açısından anlamlı farkı yoktur.

### 5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak daha sonra yürütülecek çalışmalar için bazı önerilere yer verilmiştir. Buradan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Araştırma farklı ve daha büyük örneklemelerle tekrar edilebilir.
2. Aynı konu üzerinde nitel ve karma araştırmalar tasarlanabilir.
3. Öğretmen ve velilerin de dâhil olacağı daha geniş kapsamlı araştırmalar yürütülebilir.
4. Bu araştırmada kullanılan etkinliklerden farklı etkinlikler düzenlenerek çalışma tekrarlanabilir.
5. Farklı yaş grupları üzerinde araştırma tekrarlanabilir.
6. İleride yapılacak araştırmalarda farklı içerik ve sürelerde, daha geniş örneklemeler kullanıldığında konuyla ilgili daha güçlü kanıtlar edinileceği düşünülmektedir.
7. Benzer çalışmalar tasarlanırken deney ve kontrol grubu seçiminde kaygı puanlarına göre eşleştirmeli gruplar oluşturulabilir.
8. Veli grup çalışmasında Fark'andalık ile ilgili yaşam stilini daha kapsamlı benimsenmesi amaçlanarak öğrenci çalışması ile eş güdümlü olarak sürdürülebilir.
9. Sınava hazırlanan yıl değil bir önceki eğitim öğretim yılında yani 7.sınıf öğrencileri ile çalışılabilir.
10. 6, 7 ve 8.sınıfı içeren farklı içeriklerle becerileri edindirmeyi hedefleyen boylamsal bir çalışma düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2012). *Sınav kaygısı ve çözüm yolları*. İstanbul: Adeda Yayıncılık.
- Alidina, S. (2010). *Mindfulness for dummies*. England: Wiley.
- Alidina, S. (2015). *The mindful way through stress: The proven 8-week path to health, happiness, and well-being*. New York: The Guilford Press.
- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 97-108.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli ergenlerin kişilerarası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Antony, M.M. ve Swinson, R.P. (2000). *The shyness ve social anxiety workbook. Proven techniques for overcoming your fears*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Arslan, Ç. (2007). *Üniversite öğrencilerinin sürekli kaygı ve kişisel kararsızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aslan, A. S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Atalay, Z. (2011). *Öz-anlayış ve Mindfulness*. Ankara: Maya Akademi.
- Atalay, Z., Aydın, U., Bulgan, G. ve Taylan, R. (2017). Bilinçli-Mindfulness temelli öz-yeterlik ölçeği-yenilenmiş: Türkiye uyarlama çalışması (BFÖÖ-Y). *İlköğretimOnline*, 16(4), 1803-1815.  
Doi:<http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342994>
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (2.Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Ayrancı, E. ve Öge, E. (2011). Bir vakıf üniversitesindeki öğrencilerin sınav kaygısı hakkında araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 87-102.

- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Baer, R. A. (2003). Fark'andalık training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2).
- Bağış, O. (2007). *Sınav kaygı başarı*. Ankara: Birikim Matbaacılık.
- Balcı, Y. (2018). *Altı haftalık modifiye Mindfulness uygulaması yapılan bir örnekleme duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılığın değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (1987). *Başarılı ve sağlıklı olmak için stres ve basa çıkma yolları* (5. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. (2005). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygı, akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, S.T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavlarına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2),163-176.
- Baymur, F. (1996). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Bayraktar, M. (2012). *Anne-baba, veli aile eğitimi ve rehberliği*. İstanbul:Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yayını.
- Beck, A. B. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (2. Baskı). (T. Özakkaş, Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bedel, E. F. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarında akademik erteleme yordanasında Mindfulness ve üstbilişsel farkındalığın rolü*. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(7), 504-514.
- Benjamin, M. N. (1991). A comparison of training programs intended for different types of test-anxious students: Further support for an information -

- processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Biçkur, B. (2015). *Üniversite sınavına girecek öğrencilerin sınav kaygısı, benlik saygısı ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bildik, T. (2007). *Sınav Kaygısı*, İzmir: İlya Psikoloji Dizisi.
- Bilgin Ş. (2001). *Ergenlerde Kaygı İle Benlik Saygısı Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Black, A. (2015). *The little pocket book of Mindfulness*. Ryland Peters ve Small and CICO Books, New York.
- Boyacıoğlu, N. B. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bradley, R., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R. A., ve Tomasino, D. (2007). *Reducing test anxiety and improving test performance in America's schools: Results from the Test Edge national demonstration study*. Boulder Creek, CA:HeartMath Research Center, Institute of Heart Math.
- Broderick, P.C. (2005). Mindfulness and coping with dysphoric mood: contrasts with rumination and distraction. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 501–510 doi: 10.1007/s10608-005-3888-0
- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K.W., Ryan, R.M. ve Creswell, D.J. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237. doi:10.1080/10478400 701598298.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji Sözlüğü*. (4.Basım). Ankara: Bilim Sanat Yayıncılık.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2002). The Intolerance of Uncertainty Scale: Psychometric properties of the English version. *Behavior Research and Therapy*, 40, 931-945.
- Buhr, K. ve Dugas, M. J. (2012). Fear of emotions, experiential avoidance, and intolerance of uncertainty in worry and generalized anxiety disorder.

*International Journal of Cognitive Therapy*, 5(1), 1-17.

- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. Çiftçi, S. (Ed.). (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Burke, C. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2),133-144. Doi:10.1007/s10826-009-9282-x
- Burkovik, Y. (2009). *Kaygılanacak Ne Var!*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Can, E. N. (2017). *Effects of Mindfulness based skills program on psychological and metacognitive processes in depressive symptoms* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun Çıracılık Eğitim Merkezi'ne Devam Eden Çıracıların Sosyodemografik, Çalışma Yaşamı Özelliklerinin ve Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeylerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). 19 Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Samsun.
- 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.
- Cassady, C. J., Johnson, E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.
- Cebe, F. (2005). *Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yetiştirme Yurtlarında Barınan Çocukların Benlik Saygısı, Depresyon, Kaygı Skorlarının Ailesi Yanında Kalan Çocuklarla Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü.
- Coleman, J. (1961). *The Adolescent Society*. NewYork: Free Press.
- Craske, M. G., Rauch, S. L., Ursano, R., Prenoveau, J., Pine, D. S. ve Zinbarg, R. E. (2009). What is an anxiety disorder? *Depression and Anxiety*, 26, 1066-1085.
- Culler, R. E. ve Holahan, C. J. (1980). Test Anxiety and Academic Performance: The Effects of Study Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72(1),16-20.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cülen, H. (1993). *Bazı Psiko Sosyal Faktörler Açısından Çocukların Anadolu Lisesi*

- Sınavı Öncesi Kaygı Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çankaya, Ö. (1997). *The Relationship Among Test Anxiety, Self Esteem and Academic Achaivement In Eleventh Grade Students* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Mindfulness temelli terapiler ve teröpatik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Çavuşoğlu, S. (1993). *Anadolu lisesi giriş sınavına katılan öğrencilerin sınav öncesi durumluk kaygı düzeylerinin sınav başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Çelik, D. A., ve Cetin, F. (2014). The role Mindfulness and self-consciouness on interpersonal conflict resolution approaches. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 29-38.
- Çelen, N. (2007). *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*. İstanbul: Papatya Yaayıncılık.
- Çıkrıkçı, Ö. (2016). The Validity and Reliability Study of Turkish Version of Child a and Adolescents Mindfulness Measure (Camm). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 24(2), 905-916.
- Çörüş, G. (2001). *Son ergenlikte öz-değeri etkileyen ailesel değişkenler: bilişsel kuram açısından bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Damcı, T. (2016). *Bir yol var: Mindfulness ile yaşam biçimini değiştirmek*. İstanbul: Doğan Novus.
- Daş, C. (2012). *Gestalt terapi*. Ankara: HYB
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., Urbanowski, F., Harrington, A., Bonus, K. ve Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by Mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564-570.
- Demir, M. (2017). *Effects of Mindfulness based skills program on cognitive and metacognitive processes in high social anxiety* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli Farkındalık Temelli Hazırlanan Eğitim Programının*

- Bireylerin Depresyon ve Stres Düzeyleri Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., ve Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235-1245.
- Desiderato, O., Koskinen, P. (1969). Anxiety Study Habits and Academic Achievement. *Journal of Counseling Psychology*, 16, 162-165.
- Dimeff, L., ve Linehan, M. M. (2001). Dialectical behavior therapy in a nutshell. *The California Psychologist*, 34 (3), 10-13.
- Dryden, W., ve Still, A. (2006). Historical aspects of Mindfulness and self-acceptance in psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 3–28. doi:10.1007/s10942-006-0026-1.
- Dugas, M. J., Marchand, A. ve Ladouceur, R. (2005). Further validation of cognitivebehavioral model of generalized anxiety disorder: Diagnostic and symptom specificity. *Journal of Anxiety Disorders*, 19(3), 329-343.
- Duncan, S. (2003). *Present moment awareness*. New World Library, Novato, California.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş., ve Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 171-186.
- Epstein, M. (1998). *Going to Pieces without Falling Apart*. Thorsons.
- Erbe, R., ve Lohrmann, D. (2015). Mindfulness Meditation for Adolescent Stress and Well-Being: A Systematic Review of the Literature with Implications for School Health Programs: *The Health Educator*, 47(2).
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. *School Psychology International*, 24, 328-332.
- Ergene, T. ve Yıldırım, İ. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri ve Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erk, S. (2016). *Şimdiki zamanın içinde: Mindfulness anı yönetme sanatı*. İstanbul: Koton

Kitap.

- Erözkan, A. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başaçıkma Davranışları. *SBE Dergisi*, 12, 14-38.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10).
- Erkuş, A. (2009). *Davranış Bilimleri için Bilimsel Araştırma Süreci*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Erözkan A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başaçıkma Davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Bahar: 13-14.
- Flugel-Colle, K. F., Vincent, A., Cha, S. S., Laura, L. L., Bauer, B. A. ve Wahner-Roedler, D. L. (2009). Measurement of quality of life and participant experience with the Mindfulnessbased stress reduction program. *Complementary therapies in clinical practice*, 16(1), 36-40.
- Freud, A. (1965). Ben ve Savunma Mekanizmaları. (Çev: Yeşim Erim). İstanbul: Metis Yayınları.
- Frey, A., ve Totton, A. (2016). *Şimdi, Buradayım* (K. Alguadiş, Çev.). İstanbul: Destek Yayınları. (Orijinal çalışma basım tarihi 2015).
- Fischer, J. B. ve Sabrina, K. (2012). *The two truths about love: the art and wisdom of extraordinary relationships*. New Harbinger Publications, Oakland.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4th ed.). London: Sage Publications.
- Fiorillo, D. R. ve 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.), *Mindfulnessoriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices*, Guilford Press, New York, 75-90.
- Friedman, I. A., ve Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 1035-1046.
- Geçtan, E. (1989). *Çağdaş Yaşam ve Normaldışı Davranışlar*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, E. (2006). *Psikodinamik psikiyatri ve normaldışı davranışlar*. (18. Basım).

İstanbul: Metis.

- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 85-95.
- Gender, M.J. ve Gender H.W. (2007). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çev. Bekir Onur). İstanbul: İmge Kitabevi.
- Germer, C. K. (2004). What is Mindfulness? *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Germer, C. K. (2005). "Mindfulness: What is it? What does it matter?". C. K. Germer, R. D. Siegel ve P. R. Fulton (Ed.), *Mindfulness and psychotherapy*. The Guilford Press, New York.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge
- Gezgör, C. (2010). *Türkiye’de sınava hazırlanma kaygısı: Seviye belirleme sınavı üzerine boylamsal araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualizations, research and use in psychoNynaponika Therapy* (pp. 9-74). Hove: Routledge.
- Ginnivan, R. (2016). *Now ve Now: Transformational diaries of present moment living*. Balboa Press, Bloomington.
- Girgin, G. (1990). *Farklı sosyo-ekonomik kesimden 13-15 yaş grubu öğrencilerde kaygı alanları ve kaygı düzeylerinin başarıyla ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne-baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gunaratana, H. (2012). *The four foundations of Mindfulness in plain English*. Simon and Schuster.
- Güçlü, N. (2004). Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 51-62.
- Güler, D. (2012). *Lise son sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne –*

*baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L., ve Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). New Jersey, NJ: Printice-Hall.
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of Mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. (Çev. M. Ho), Beacon Press, Boston.
- Hanh, T. N. (1998). *The hearth of the buddha's teaching*. New York: Broadway.
- Harris R (2006). Embracing your demons: an overview of acceptance and commitment therapy. *Psychotherapy in Australia*, 12, 2–8.
- Hayes, S.C. ve Wilson, K.G. (1994). Acceptance and commitment therapy: Altering the verbal support for experiential avoidance. *The Behavior Analyst*, 17, 289–303.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., ve Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., ve Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science ve Practice*, 10, 161-165.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639–665.
- Hayes, A.M., ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of Mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology Science and Practice*, 11, 255-262.
- Hick, S. F. (2008). *Cultivating therapeutic relationships: The role of Mindfulness* (Hick, S. F. Ve Bien, T.) Mindfulness and the therapeutic relationship. New York: The Guilford Press.
- Hill, K. T., Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary school years. *Monographs of the Society for Researching Child Development*, 31(2, Serial No. 104).
- Hoimar von D. (1991). *Korku ve Kaygı* (N. Barın, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal Çalışma basım tarihi 1991).
- Hong, E. ve Karstensson, L.(2002). Antecedents Of State Test Anxiety.

- Contemporary Educational Psychology*, 27, 348-367.
- Horney, K. (1937). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*. (4. Basım). (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Hovardaoğlu, S. (2002). Stres Belirtileri ile Durumsal ve Sürekli Kaygının Yordanması. *Kriz Dergisi*, 5(2), 127-134.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. ve Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- Işık E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İkiz, F. E., ve Uygur, S. S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada Mindfulness temelli programların etkililiği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164-191. doi:10.14687/jhs.v16i1.5512
- Johanson, G. J. (2006). The use of Mindfulness in psychotherapy. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 9(2), 15-24.
- Kabakçı, E. (2003). *Bilişsel Davranışçı Terapiler* (3.Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo demografik değişkenler*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kabat-Zinn, J. (2000). *Indra's net at work: The mainstreaming of Dharma practice in society*. In G. Watson ve S. Batchelor (Eds.), *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives* (pp. 225-249). North Beach, ME: Weiser.
- Kabat-Zinn J. (2003) *Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future*. *Clinical Psychology Science Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kang, C., ve Whittingham, K. (2010). A Dialogue between Buddhism and Clinical Psychology. *Mindfulness* 1(3), 161-173.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(11), 35-43.
- Kaplan H. I., Sadock B. J. (2004). *Klinik Psikiyatri*, (E. Abay, Çev. Ed). İstanbul:

Nobel Tıp Kitapevi, s: 188-189-393-545-546.

- Kavakçı, Ö., Güler, A., S., ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri*, 14, 7-16.
- Kaya, A. (1997) *Grup rehberliğinin anne-babaların çocuklarına yönelik davranışları ve çocuklarının sınav kaygısı üzerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, M. (2015). *Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlara girecek ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, M ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17, 32-63.
- Keçeli, Ş. S. (2017). *Effects of Mindfulness-based skills program on psychological and metacognitive processes in generalized anxiety symptoms* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskin B. (2001). *Endüstri meslek liselerinde sınava giren öğrencilerin sınav kaygısıyla baş etmelerini sağlamak üzere yapılan bir çalışma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Khawaja, N. G. ve McMahan, J. (2011). The relationship of meta-worry and intolerance of uncertainty with pathological worry, anxiety and depression. *Behavior Change*, 28(4), 165-180.
- Kılıçbay, M. A. (1999). Uyarlılığın ödülü olarak kaygı. *Doğu Batı Dergisi*, 2(6), 124.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu Mindfulness ölçeği ni Türkçe ye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı Mindfulness deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana – baba tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kierkegaard, S. (1844). *Kaygı Kavramı*. 8. Baskı. (Çev. T. Armaner). İstanbul:

Türkiye İş Bankası Yayınları.

- King, N. J., Mietz, A., Tinney, L., ve Ollendick, T. H. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of clinical child psychology*, 24(1), 49-54.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kobal, D. ve Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30, 887-899.
- Koç, H. (2007), Eğitim Sisteminin Finansmanı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29, 39-50.
- Koçkar A, Kılıç B, ve Şener Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(100), 5.
- Koçak, R. ve Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 91-107.
- Koons, C. R., Robins, C. J., Tweed, J. L., Lynch, T. R., Gonzalez, A. M., Morse, J. Q., Bishop, G. K., Butterfield, M. F., ve Bastian, L. A. (2001). Efficacy of the dialectic behavior therapy in women veterans with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 32 (2), 371-390.
- Kora M, ve Yazgan Y. (2007). Okullarda ruh sağlığı çalışmaları. *Pediatric Bilimler Dergisi*, 3(82), 8.
- Korkut, F. (1992). Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel danışmanın sürekli kaygı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 151-162.
- Kozacıoğlu, G. (2012). İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Yüksek Hemşirelik Okulu 17-19 yaş arası birinci sınıf öğrencilerinde, Spielberger'in Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ile sınav öncesi-sınav sonrası anksiyete araştırması. *İstanbul Üniversitesi, Psikolojik Çalışmaları Dergisi*, İstanbul.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa kişilik*. İstanbul, Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (1989). *Zorlanan insan*. İstanbul, Altın Kitaplar.
- Kurt, İ. (2006) *Sorularla kaygı ve sınav kaygısı*. Asil Yayın Dağıtım (2. Baskı), Ankara.
- Kurt, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algılarıyla ilgili olarak*

- sınav kaygısı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurtuldu, K. (2009). Müzik Öğretmenliği Bölümü Piyano Öğrencilerinin Sınav Kaygısına Yönelik Tutumları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 107-126.
- Kuru, E. (2000). *Sporda Psikoloji*, Ankara, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003). *Okulda ve sınavlarda adım adım başarı*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Langer, E.J. (1989). *Mindfulness*. New York: Perseus Books.
- Latner, J. (1992). The theory of Gestalt therapy. E. C. Nevis (Ed.), *In Gestalt therapy: Perspectives and applications* (pp. 13-56). Mexico: The Gestalt Institute of Cleveland.
- Lenger, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- La Voie, J.C. (1976). Ego Identity Formation on Middle Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 371-385.
- LoCicero, K. A. ve Ashby, J. S. (2000) Multidimensional Perfectionism in Middle School Age Gifted Students: A Comparison to Peers from the General Cohert. *Roeper Review*, 22(3), 182-185.
- Lock, A. L. (2011). *Enhancing Cognitive Behavioral Treatment for Childhood Disorders: A Parent Manual*. (Doctoral Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No:3461733)
- Lufi, D., Okasha, S., and Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 176-195.
- Mace, C. (2008). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science*. Routledge Taylor ve Francis Group, New York.
- MacKenzie, M., Abbott, K., ve Kocovski, N. (2018). Mindfulness-based cognitive therapy in patients with depression: current perspectives. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 1599-1605.
- Manav, F. (2011). Kaygı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Maviş, A. ve Saygın, O. (2004). *Başarı Rehberi*. (10. Baskı). İstanbul: Hayat

## Yayınları.

- McDonald, A.S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.
- McEvoy, P. M. ve Mahoney, A. E. J. (2012). To be sure, to be sure: Intolerance of uncertainty mediates symptoms of various anxiety disorders and depression. *Behavior Therapy*, 43(3), 533-545.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. ve Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based Mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994.
- Miller, J. J., Fletcher, K., ve Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and Clinical Implications of a Mindfulness Meditation-Based Stress Reduction Intervention in The Treatment of Anxiety Disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*.  
[http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/17094056\\_2018\\_lgs\\_rapor.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Geçiş Sistemi Kılavuzu, 2008.
- Morgan C. T. (1995). *Psikolojiye giriş* (11. Baskı). (S. Karakaş, Yayın Sor.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayın No:1, (1977,1974), 217-225.
- Morgan, C. (1977). *A Brief Introduction to Psychology (Psikolojiye Giriş)*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223 – 250.
- Nunnally, J., ve Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nyanaponika T. (1973). *The heart of Buddhist meditation*. New York: Weiser Books.
- Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı. <http://oges.meb.gov.tr/oges.htm>
- Ögel, K. (2015). *Bilişsel Davranışçı Psikoterapilerde Üçüncü dalga: Mindfulness (ayrimsama) ve kabullenme temelli terapiler*. Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Öğülmüş, S. (2000). *Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri*, Ankara: Çocuk Aile Yayınları.

- Öner, N. (1972). Kaygı ve başarı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(2), 151-163.
- Öner, N. (1977). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Türk Toplumunda Geçerliliği* (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Sürekli (Durumluk) Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- Özer, K. (2002). *Kaygı-Sinanma Duygusuyla Baş Edebilme*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Öztekin, H. (2016). *Sınav Nasıl Kazanılır*. İstanbul: Nokta Kitabevi.
- Öztürk, O. (2004). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, O. (2014). DSM-V Türkçe çevirisi üzerine. *Türk Psikiyatr Dergisi* 25(1),69-71.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Mindfulness Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 224-235.
- Özyeşil, Z. (2011a). *Özanlayış ve Mindfulness*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık.
- Özyeşil, Z. (2011b). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin Mindfulness kişilik özellikleri ve bazı değişkenler arasından incelenmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z. (2012). Mindfulness and psychological needs: a cross-cultural comparison. *İlköğretim Online*, 11(1), 151-160.  
<http://193.255.56.45:8080/xmlui/handle/123456789/284> adresinden 2 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime Geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik saygısı, sınav kaygısı ve durumluk sürekli kaygı düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Perry, E. C. (2017). *Exploration of Mindfulness in Mindfulness-based therapy: A qualitative study*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations ve Theses Global. (1970432746).
- Plass, J.ve Hill,K.(1986). Children's achievement strategies and test performance:

- The role of time pressure, evaluation anxiety and sex. *Development Psychology*, 1(22), 31-36.
- Palmer, A., ve Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling*, 43(3), 198.
- Ponzetti, J., ve Gate, R. M (1981). Sex differences in the relationship between loneliness and academic performance. *Psychological Reports*, 48, 759-768.
- Rasmussen, M. K., ve Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional Mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, ve Coping*, 24(2), 227-233.
- Raes, F., ve Williams, J. M. G. (2010). The relationship between Mindfulness and uncontrollability of ruminative thinking. *Mindfulness*, 1(4), 199-203.
- Reber, A. S. (1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. Penguin Books, 1.Edition. Newyork.
- Rıkketta, M. (2004). Does social desirability inflate the correlation between self-esteem and anxiety, *Psychological Reports*, 94(3), 1232-1234.
- Rice, V., Boykin, G., Jeter, A., Villarreal, J., Overby, C., ve Alfred, P. (2013, September). The relationship between Mindfulness and resiliency among active duty service members and military veterans. In *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 5(1), 1387-1391.
- Rinpoche, S. (2006). *Tibetin yaşam ve ölüm kitabı*. Dharma Yayınları: İstanbul.
- 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.
- Salecl, R. (2014). *Kaygı üzerine* (B. E. Aksoy, Çev.). İstanbul: Metis Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2004).
- Saltzman, A. ve Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. In L. A. Greco ve S. C. Hayes (Eds.). *Acceptance and Mindfulness treatments for children and adolescents* (pp. 139-161). Oakland, CA: New Harbinger.
- Sapp, M (1999). *Test anxiety: Applied research, assessment and treatment intervention*. Lanham, MD: University Press of America.
- Sarason, I. G. (1975). *Stress and anxiety*. Ed: I.G. Sarason and Spielberger. C. D.

- Washington, London. 3: 175-176.
- Sarason, I. G. ve Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 102-109.
- Sarason, I.G. (Ed). (1980). *Test Anxiety: Theory Research And Applications*, Hillsdale, Ns. Erlbaum.
- Sarason, I. G. ve Sarason, B. R. (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: Measurement of its state an trait aspects. *Advances in Test Anxiety Resech*, 5, 3-4.
- Savaşır, I. ve Soygüt, G. (2003). *Bilişsel - davranışçı terapiler*. (3. Baskı) Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sazak, N. ve Ece, A. S. (2004). *Bolu Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin ÖSS ve özel yetenek sınavlarına yönelik kaygıları*  
<http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/Sazak-Ece.pdf>
- Schuler, P. A. (2000). Perfectionism and Gifted Adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 183-196.
- Schutz, A. P., Davis, A. H., and Schwanenflugel, P.,J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education*, 70(4), 316-342.
- Sears, S., ve Kraus, S. (2009). I Think Therefore I am: Cognitive Distortions and Coping Style as Mediators for The Effects of Mindfulness Meditation on Anxiety, Positive and Negative Affect, and Hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (6), 561-573.
- Selçuk, Z. (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.
- Semerci, B. (2007). *Sınav stresi ve başa çıkma yolları*. Merkez Kitaplar, İstanbul.
- Semple, R., Reid, E. ve Miller, L. (2005). *Treating anxiety with Mindfulness: An open trial of Mindfulness for anxious children*.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Pegasus Yayınları: İstanbul
- Sharma, S. ve Parnian, S. (2002). A cross-cultural study of the test anxiety levels in Iranian and Indian students. *Personality and Individual Differences*, 4(1), 17-120.
- Sheehan, E. (1999). *Kaygı bozuklukları* (Çev. Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Spielberger, C. (1962). The effect of manifest anxiety on the academic

- achievement of college students. *Mental Hygiene*, 46, 420-426.
- Spielberger, M. D. , Morris, L.W. ve Liebet, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 22, 451-456.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R.L., and Lushene. R.E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C. ve Vogg, R. (1995). *Test Anxiety: Theory Assesment and Treatment*. Taylor and Francis.
- Sud, A. ve Parabha, I. (1995). Test anxiety and academic performance: Efficacy of cognitive/relaxation therapies. *Psychological Studies*, 40, 179-186.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, W.W. Norton Newyork.
- Surrey, J. L. (2005). *Relational psychotherapy, relational Mindfulness*. C. K. Germer, R. D. Seigel ve P. R. Fulton (Ed.), *Mindfulness and psychotherapy*. The Guilford Press, New York, 91-110.
- Suvarna Shirish, J., Mahendra Prakash, S., ve Shivarama, V. (2018). Effectiveness of Mindfulness-based cognitive therapy in patients with bipolar affective disorder: A case series. *International Journal Of Yoga*, 11(1), 77-82. doi:10.4103/ijoy.IJOY\_44\_16
- Şahin, N.H. (1994). *Stresle Başa Çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Şahin, N.H. ve Yeniçeri, Z. (2015). Mindfulness üzerine üç araç: Psikolojik Mindfulness, bütüncü kendilik Mindfulness ve Toronto Bilgece Mindfulness Ölçekleri, *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-67.
- Şeftalici, B. (2017). *Lise son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve maneviyat Şanlıurfa Viranşehir örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimle Enstitüsü, Adana.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. İstanbul: Seçkin.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şirin, A., Kavak, O. ve Ertem, G. (2003). Doğumhane Stajına Çıkan Öğrencilerin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 7(1), 27-32.
- Soysal, A.Ş. Bodur, Ş. Hızlı, F.G. (2005). Şimdi ve Burada Terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 268-27.
- Tallis, F. (2003) *Kaygıları aşmak*. Çev. Osman Cem Önertoy, (1.Baskı), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Pearson.
- Tan, S., Moulding, R., Nedeljkovic, M. ve Kyrios, M. (2010). Metacognitive, cognitive and developmental predictors of generalized anxiety disorder symptoms. *Clinical Psychologist*, 14(3), 84-89.
- Taşkın, S. Z. (2018). *Assessing Mindfulness in school-aged children: Development and validation of BAU Mindfulness scale* (Bau-Msc) (Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S. ve Segal, Z.V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 275–287.
- Terzi, Ş. ve Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Ankara: Pegem.
- Test Anxiety. (n.d.). In *Anxiety and Depression Association of America, ADAA*. Retrieved from <http://www.adaa.org/living-with-anxiety/children/test-anxiety>, 15.08.2014.
- Tırışkan, M., Onnar, N., Çetin, Y. A. ve Tari Cömert, I. (2015). Madde bağımlılığında nüksü önlemede bilinçli farkındalığın önemi: Bir derleme çalışması. *The Turkish Journal on Addictions*. 2(2), 123-142.  
Doi: <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2015.2.2.068>
- Tobias, S. ve Hedl, J. J. (1972). Test Anxiety: Situationally Specific or General?. 1 (Tech. Memo 49, Office of Naval Research Grant No. N00014-68A-4094). Tallahassee: Florida State University
- Topbaş, E. (2005). Fransa’da yükseköğretimin örgütsel yapısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 68-72.

- Tourek, S. C. (2014). *A Case for Mindfulness practice in fostering multicultural competence in counseling* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Minnesota: University of Minnesota.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre Mindfulness ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tümerdem R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 32-45.
- Türk Eğitim Derneği (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkbay, T., (2008). Beyin Gelişimi ve Gelişimsel Nöroanatomi, A.Çoşkun, E. İşeri, F. Çuhadaroğlu, S. Miral, N. Motavallı, B. Pehlivan Türk, T. Tümer, R. Uslu, F. Ünal (Eds.). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* içinde (s:34-35). Ankara: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Türkcan, S. ve Türkcan, A. ve Uygur, N. (1992). Lise Son Sınıf Öğrencilerinde ÖSS Öncesi ve Sonrası Dönemle Psikiyatrik Semptomatolojiyi Etkileyen Kişisel ve Ailesel Beklentiler, *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Günleri Kongre Kitabı*, Saray Tıp Kitabevi, İzmir.
- Uçar, H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Uşaklı H, ve Yapıcı Ş. (2001). Grup rehberliğinin sınav kaygısına etkisi üzerine öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 101-114.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde Mindfulness düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Williams, J. M. G. ve Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and Dharma. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 1-18.  
doi: 10.1080/14639947.2011.564811
- Williams, M. ve Penman, D. (2014). *Mindfulness* (Çev. E. Duru). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Wittmaier, B.C. (1972). Test anxiety and study habits. *The Journal of Educational*

*Research*, 65, 852-854.

- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu psikoterapi*. (Çev. Z. İyidoğan-Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Yalom, I. (2007). *Anksiyete terapisi*. (Çev: Bengü Büyükdere). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik kuramları*. (2. Baskı). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Yapıcı, A. ve Kayıklık, H. (2005). Dinsel eğilimle ön yargı ve hoşgörüsüzlük arasındaki ilişkiler üzerine psikolojik bir araştırma, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 413-426.
- Yavuzer, H. (Ed.) (1990). *Ana-Baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak* (1. Baskı), Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2).
- Yerin, O. (1993). *The effect of cognitive behavior modification technique on test anxiety level of elementary school students* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yeşilyurt, F. (2010). *ÖSS ve OKS' de sınav kaygısı ile baş etme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi).. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıkılmaz, M., ve Güdül, M. D. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve Mindfulness arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315.
- Yıldırım, İ., ve Ergene T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının Yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldırım, İ. (2008). Family variables influencing test anxiety of students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 31, 171-186.
- Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z. ve Goolkasian, P. (2010).

Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training.  
*Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.

Zeidner, M. (1995). Coping with examination stress: Resources, strategies, outcomes. *Anxiety, Stress ve Coping*, 8(4), 279-298.

Zeidner, M. ve Safir, M. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 150, 175-185.

Zeidner, M. ve Schyeyer ,E.J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted students. *Anxiety, Stres and Copping*, 12.



## EKLER

### A. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

		<b>Doğru Değil</b>	<b>Nadiren Doğru</b>	<b>Bazen Doğru</b>	<b>Genellikle Doğru</b>	<b>Her zaman Doğru</b>
1	Anlam veremediğim duygularım nedeniyle üzülürüm.	0	1	2	3	4
2	Okulda yaptıklarımın farkında olmadan sınıflar arasında dolaşırım.	0	1	2	3	4
3	Kendimi meşgul ettiğim için duygu ve düşüncelerimin farkına varamam.	0	1	2	3	4
4	Sahip olduğum bazı duyguları hissetmemem gerektiğini kendi kendime söylerim.	0	1	2	3	4
5	Belirli bir süre içerisinde dikkatimi tek bir noktaya toplamakta güçlük çekerim.	0	1	2	3	4
6	Sahip olduğum düşüncelerim nedeniyle üzülürüm.	0	1	2	3	4
7	Şu anda yaşananlar hakkında düşünmek yerine, geçmişte yaşanan olayları düşünürüm.	0	1	2	3	4
8	Bazı düşüncelerimin kötü olduğunu ve onlara sahip olmamam gerektiğini düşünürüm.	0	1	2	3	4

## B. Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği (STAI-1 ve STAI-2)

		HİÇ	BİRAZ	ÇOK	TAMAMIYLA
1.	Şu anda sakinim.	(1)	(2)	(3)	(4)
2.	Kendimi emniyette (güvende) hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
3.	Şu anda sınırlarım gergin.	(1)	(2)	(3)	(4)
4.	Pişmanlık duygusu içindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
5.	Şu anda huzur içindeyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
6.	Şu anda hiç keyfim yok.	(1)	(2)	(3)	(4)
7.	Başıma geleceklerden endişe ediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
8.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
9.	Şu anda kaygılıyım.	(1)	(2)	(3)	(4)
10.	Kendimi rahat hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
11.	Kendime güvenim var.	(1)	(2)	(3)	(4)
12.	Şu anda asabım bozuk.	(1)	(2)	(3)	(4)
13.	Çok sinirliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
14.	Sınırlarımın çok gergin olduğunu hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
15.	Kendimi rahatlamış hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
16.	Şu anda halimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)
17.	Şu anda endişeliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
18.	Heyecandan kendimi şaşkına dönmüş hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)
19.	Şu anda sevinçliyim.	(1)	(2)	(3)	(4)
20.	Şu anda keyfim yerinde.	(1)	(2)	(3)	(4)

		Hemen hemen hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
21.	Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
22.	Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
23.	Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
24.	Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
25.	Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
26.	Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
27.	Genellikle sakin, kendine hâkim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
28.	Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
29.	Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30.	Genellikle muthuyum	(1)	(2)	(3)	(4)
31.	Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
32.	Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
33.	Genellikle kendimi emniyette hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
34.	Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
35.	Genellikle kendimi hüzünlü hissedirim	(1)	(2)	(3)	(4)
36.	Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
37.	Oluyamaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
38.	Hayal kırıklıklarımı öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
39.	Aklı başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
40.	Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

## C. Çalışma Kitapçığı

*Fark'andalık Temelli Sınav Kaygısı Yönetimi Psikoeğitimi Nefes Egzersizi Çalışma Kağıdı ekte sunulmaktadır.*



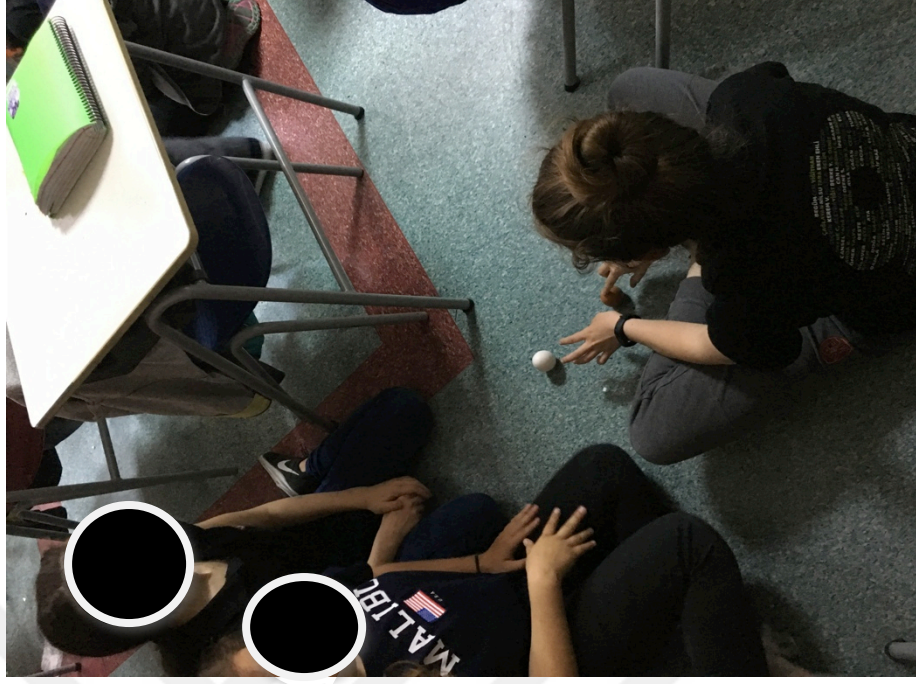
*Resim 1. Etkinlik 2 Sonsuz Nefes Çalışma Kağıdı.*

### Mindful Yeme Egzersizi Fotoğrafi



*Resim 2. Etkinlik 22 Mindful Yeme Egzersizi Çalışma Fotoğrafi.*

Dinginlik Egzersizi Fotoğrafi



Resim 3. Etkinlik 23 Dinginlik Egzersizi alışma Fotoğrafi

## D. Örnek Etkinlikler

### MINDFUL DÜŞÜNÜNCE

#### Etkinlik Adı

Mindful Düşününce

#### Desteklediği Gelişim Alanları

Bilişsel, Dil, Sosyal, Duygusal

#### Malzemeler

Zil Sesi.

#### Uygulama

Zili çalın. 2 dakikalık Mindful nefes egzersizi yapın.

#### Yönerge

Endişelerinden kurtulamadığın zamanlar oluyor mu? Düşüncelerin kafanda dönüp durduğu. Düşünceler oldukça zorlayıcı olabilir. Her şeye karışır ve her şeyi bildiklerini sanırlar. Bu alıştırma sana kafanın içinden çıkıp bedenine dönmeyi gösterecek. Düşüncelerini ulaşamadığı bir noktaya odaklanmayı. Şimdi rahatça otur. Gözlerini tam kapatabilir ya da aralık bırakabilirsin. Bugünü düşün. Bugün ne oldu? Belki düşüncelerin hemen zihnine üşüştüğünü fark ediyorsun belki bir şeyler seni endişelendiriyor ya da belki bir konuda haklı olduğunu düşünüyorsun ya da belki tamamen farklı düşüncelerin var. Üzücü düşünceler ya da yapmak istediğin şey ile ilgili heyecan verici düşünceler. Şimdi biraz bu düşünceleri dinlemeye ne dersin. Şimdi bu düşünceleri 3. bir kişi gibi izleyerek onlara meraklı gözlerle bakıp onların geçişini izleyebilirsin. Şu anda ne düşünüyorsun? Tamamen sessizlik olduğunda düşüncelerini duyabilirsin. Sanki zihninde bir hikâye anlatıcısı var.

Düşüncelerin ortaya çıkıyor, biraz oyalanıyor, sonra akışlarına devam ediyorlar. Bir nehrin üzerindeki yapraklar gibi gözden kaybolana kadar akıp

gidişini görüyorsun. Sonra yerlerine başka düşünceler geliyor. Belki ne hakkında olduklarını duyabilirsin. Belki de duyamazsın. Bugün hakkındalar mı? Yoksa dün mü? Bir hatıra mı yoksa gelecekle mi ilgili? Belki de unutmaman gereken bir şey hakkında. Düşüncelerinin sana söylediği her şeyi yapmak zorunda değilsin. Düşünceler sadece düşüncedir. Her şeyi bilmezler. Eğer zihnindeki bu düşünceler seni yoruyorsa ağından sarkan bir örümcek gibi yavaş yavaş aşağıya inebilirsin. Kafandan karnına kadar inebilirsin. Sonra tamamen kafandan karnına indikten sonra ellerinle karnına dokunabilir ve karnında ellerinle hissettiğin yerde olabilirsin. Burada nefesinin hafif hareketini hissediyorsun. Karnın hafifçe yukarıya çıkıyor ve aşağıya iniyor. Yukarıya çıkıyor ve aşağıya iniyor. Karnındaki bu hafif hareketi hissediyor musun? Hiçbir şey yapmana gerek yok karnında hiç düşünce yok. Sadece nefes ve sessizlik... Bir süre karnındaki nefesle kal. Hareketi hisset. Yukarı ve aşağı. Hissediyor musun? Nefesin kendi kendine hareket ediyor. Karnında her şey çok sakin hiçbir endişe yok. Karnında sadece nefes ve güçlü bir sükûnet var.

## SAKİNLEŞTİRİCİ KAVANOZ

### Etkinlik Adı

Sakinleştirici Kavanoz- Suların durulması için bekle ve geçmesini izle.

### Desteklediği Gelişim Alanları

Bilişsel, Sosyal, Duygusal

### Malzemeler

Kavanoz, sim, yapıştırıcı, renklendirici boya, sıcak su, çırpıcı, müzik kaydı.

### Yönergeler

Sizlerle hem keyifli hem de öğretici bir etkinlik yapacağız. Önümüzde duran kavanozlar size ait ve her biriniz için bir adet bulunmakta. Benim yardımımla kavanozlara yarısından biraz fazlası kadar sıcak su koyacağız. Su dolu olan kavanozlara şimdi yapıştırıcı ilave edin. Kavanozun %80'i su %20'si yapıştırıcı olacak gibi düşünebilirsiniz. İçine iki yemek kaşığı sevdiğiniz renkten sim ekleyin ve karıştırın. Şimdi işi biraz daha keyiflendirelim. En favori renginiz olan renklendiriciden bir miktar ekleyin. Şimdi biraz soğumasını bekleyeceğiz.

İşte bu sizin Sakinleştirici Kavanozunuz. Bu kavanoz hem duygularımızı hem de dikkatimizi etkileyen bir etkinlik olacak. Duyularımızı fark ederek dikkatimizi daha da yoğunlaştırıp an'da kalma becerimizi geliştirebiliriz. Yani duyduğumuz, kokladığımız, dokunduğumuz, tattığımız, gördüğümüz şeyler bizim duyumuzdur. Duyularımıza ne kadar odaklanmayı başarabilirsek an'da kalmayı o kadar iyi gerçekleştirebiliriz.

Duyularımızı fark etmekle birlikte öfke, korku, kaygı gibi güç duygular yaşamamıza neden olan birçok düşünce kafamızın içinde dönüp durur. Tıpkı bu kavanozun içindeki simler gibi. Eğer düşüncelerinin de sakince geçip gitmesine izin verirsen onlar da bu simler gibi durulacaktır. Şimdi hep birlikte bir kez daha kavanozlarımızı sallayalım ve simlerin yere inişini izleyelim.

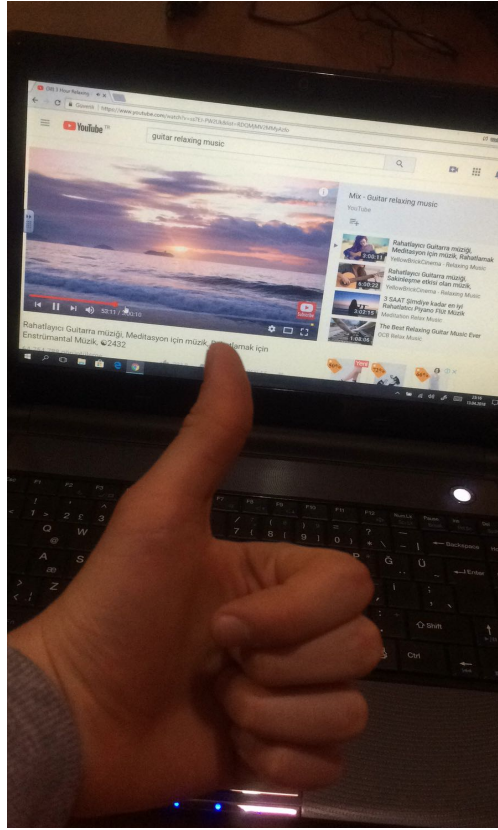


Resim 4. Etkinlik 26 Kavanoz Etkinliği Fotoğrafi

## Kişisel Kolaj Ürün Fotoğrafi



Resim 6. Etkinlik 32 Kişisel Kolaj Çalışma Fotoğrafi



Resim 7. Etkinlik 2 Günlük egzersiz fotoğraf

HİÇ KİMSE SENİN GİBİ DEĞİL. SENİN GİBİ BİR KİMSE HİÇBİR ZAMAN OLMADI  
VE HİÇBİR KİMSE DE ASLA SENİN GİBİ OLMAYACAK.  
KENDİ EŞSİZ RENGİNİ FARK ET!

30/04/18



YÜREĞİNİN DENİZİNİN DERİNLERİNDEN GELEN BU NOTTA NE YAZIYOR?

Bu hayatta her renk var.

Hayatını en güzeline boyamak senin elinde.

Resim 8. Etkinlik 34 Kendi Eşsiz Rengini Fark Et etkinlik örneği

## E. ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Ad-Soyad : Tennur Kral  
Uyruk : T.C.  
Doğum Tarihi : 18.07.1989, Adapazarı  
E-mail : [tennur.kral@gmail.com](mailto:tennur.kral@gmail.com)

### EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum-Bölüm	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi- PDR	2019
Lisans	Uludağ Üniversitesi – Psikoloji	2013

### İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2019 – Devam	TED Atakent Koleji	Psikolojik Danışman
2015 - 2019	Baçeşehir Koleji Bahçeşehir Kampüsü	Psikolojik Danışman
2014 - 2015	Havuç Anaokulu	Psikolog

### KONFERANS-SEMİNERLER-EĞİTİMLER

- Cognitive Assesment System (CAS). İstanbul Üniversitesi (2018).
- 3. Fark’andalık Sempozyumu Fark’andalık Institute (2018).
- Ergenlerde Kaygı ve Müdahale Programları Türk PDR-Der/İKÜ (2018).
- Bilişsel Davranışçı Terapi Teknikleri. PADEM Psikoloji (2017).
- Uluslararası PDR Kongresi. Akdeniz Üniversitesi (2017).
- Işık Savaşır Psikoloji Kongresi. Celal Bayar Üniversitesi (2016).