



RECEP TAYYİP
ERDOĞAN
ÜNİVERSİTESİ

**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK**

**BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİNDE
YAŞANTISAL KAÇINMA VE BİLİŞSEL BİRLEŞMENİN ARACI
ROLÜ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Ahmet Rıdvan KÜÇÜK

**Danışman
Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK**

**RİZE
2025**

KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında, Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK danışmanlığında, Ahmet Rıdvan KÜÇÜK tarafından hazırlanan *Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı ile İlişkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Aracı Rolü* adlı bu tez çalışması, 12/08/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle oy çokluğuyla başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Ünvanı, Adı SOYADI

İmza

Başkan

: Doç. Dr. Serkan Volkan SARI

Üye

: Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK

Üye

: Dr. Öğretim Üyesi Gülin YAZICI ÇELEBİ

ETİK BEYAN

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmak üzere teslim ettiğim “Bilinçli Farkındalık, Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Sınav Kaygısı ile İlişkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü” adlı tezim, bilim ve araştırma etiği prensiplerine riayet edilerek tarafımdan yazılmıştır.

Tez çalışmamda, başka kaynaklardan aktarılan bütün bilgi ve alıntılar, Enstitünüz Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak açıkça gösterilmiştir. Kaynağı gösterilenler dışında kalan bütün bilgiler uygun araştırma yöntemi kullanılarak tarafımdan edinilmiş ve esere bu şekilde yansıtılmıştır. Şahsıma ait olmayan hiçbir bilgi, kasıt veya kusurlar, şahsıma aitmiş gibi gösterilmemiştir. İnternet kaynakları dâhil, sahibine/kaynağına atıf yapılmaksızın hiçbir bilgi kullanılmamıştır. Aksinin ortaya çıkması halinde doğacak bütün hukuki, idari, akademik ve etik sorumluluk tarafıma ait olacaktır. Eserin tesliminden sonra herhangi bir zamanda, bilim etiğine aykırılık tespit edilmesi ve / veya eserimle ilgili intihal veya intihal şeklinde anlaşılabilecek bir durumun ortaya çıkması halinde; Üniversiteniz ve eğitim kadronuzun hiçbir şekilde sorumlu tutulmayacağını hür irademle kabul, beyan ve taahhüt ederim.

28/07/2025

Ahmet Rıdvan KÜÇÜK

ÖN SÖZ

Bu araştırma, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisini ve bu ilişkide yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşmenin aracı rolünü incelemek amacıyla yürütülmüştür

Bu tez çalışması, yüksek lisans öğrenimim süresince edindiğim akademik birikimin ve kişisel gelişim sürecimin önemli bir parçası olmuştur. Araştırma süreci boyunca edindiğim deneyimlerin, yalnızca akademik değil, aynı zamanda düşünsel ve duygusal olarak da bana katkı sağladığını belirtmek isterim.

Tezimin her aşamasında bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren, yapıcı eleştirileriyle çalışmamın gelişimine büyük katkı sağlayan değerli danışmanım Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK' e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu süreçte bana her zaman destek olan, sabırla yanımda duran aileme ve moral ve motivasyon kaynağı olan arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bu çalışmanın, alan yazına mütevazı bir katkı sunmasını ve benzer araştırmalara ilham vermesini temenni ederim.

Ahmet Rıdvan KÜÇÜK
RİZE/2025

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
ETİK BEYAN	II
ÖN SÖZ	III
İÇİNDEKİLER	IV
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VII
KISALTMALAR	VIII
TABLolar LİSTESİ	IX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
GİRİŞ	11
1. KURAMSAL ÇERÇEVE	20
1.1. Bilinçli Farkındalık	20
1.1.1. Tanım ve Tarihsel Köken.....	20
1.1.2. Kuramsal Çerçeve ve Bileşenler	21
1.1.3. Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler	23
1.2. Psikolojik Esneklik Modeli	24
1.2.1. Bilişsel Birleşme.....	26
1.2.2. Yaşantısal Kaçınma	29
1.3. Sınav Kaygısı	30
1.3.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri ve Boyutları	32
1.3.2. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	34
1.3.3. Sınav Kaygısına İlişkin Kuramsal Modeller	36
2. YÖNTEM	38
2.1. Araştırmanın Modeli	38
2.2. Araştırmanın Örneklemi.....	38
2.3. Veri Toplama Araçları	38
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
2.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)	39
2.3.3. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)	39
2.3.5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği.....	40

2.4. Verilerin Toplanması	40
2.5. Verilerin Analizi	41
3. BULGULAR.....	42
3.1. Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları	42
3.2. Tanımlayıcı İstatistik	42
3.3. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Bulguları.....	43
3.4. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular	44
3.4.1. Bilinçli Farkındalık ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Aracı Rolünün İncelenmesi	44
4. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	47
4.1. Sonuç.....	47
4.2. Öneriler	53
4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	53
4.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	54
KAYNAKÇA	55
EKLER.....	66
ETİK KURUL KARARI	75

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Türü : Yüksek Lisans Tezi

Danışman : Prof. Dr. Çiğdem BERBER ÇELİK

Hazırlayan : Ahmet Rıdvan KÜÇÜK

Yıl : 2025

Sayfa Sayısı : 75

ÖZET

BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN SINAV KAYGISI İLE İLİŞKİSİNDE YAŞANTISAL KAÇINMA VE BİLİŞSEL BİRLEŞMENİN ARACI ROLÜ

Bu araştırmada, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolü incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülen çalışmanın örneklemini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde öğrenim görmekte olan ve yaşları 14 ile 17 arasında değişen 322 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma verileri, Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), Kaçınma ve Birleşme Ölçeği – Gençler 8 (KBÖ-G8) ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanı sıra Pearson korelasyon analizi ve aracılık etkisini incelemek amacıyla SPSS Macro PROCESS 4.2 programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmanın öne sürdüğü dört hipotezin tamamının istatistiksel olarak anlamlı biçimde desteklendiğini göstermiştir. Bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça sınav kaygısında anlamlı bir azalma gözlemlenmiş; ayrıca bilinçli farkındalık, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini negatif yönde yordamıştır. Bununla birlikte, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, sınav kaygısını pozitif yönde yordayan değişkenler olarak bulunmuştur. Aracılık analizi sonucunda, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide anlamlı birer aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Kurulan model, sınav kaygısındaki varyansın %33'ünü açıklamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, Sınav Kaygısı, Yaşantısal Kaçınma, Bilişsel Birleşme.

Recep Tayyip Erdogan University Institute of Graduate Studies

Department : Department of Educational Sciences

Thesis Type : Master Thesis

Supervisor : Prof. Dr. ıdem Berber ÇELİK

Author : Ahmet Rıdvan KÜÇÜK

Year : 2025

Pages : 75

ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF EXPERIENTIAL AVOIDANCE AND COGNITIVE FUSION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN MINDFULNESS AND TEST ANXIETY

This study examined the mediating role of experiential avoidance and cognitive fusion in the relationship between mindfulness and test anxiety. The research was conducted based on a relational screening model, and the sample consisted of 322 secondary school students aged between 14 and 17 who were studying in the province of Samsun during the 2024–2025 academic year. Data were collected using the Personal Information Form, the Mindfulness Scale (BİFÖ), the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth–8 (KBÖ-G8), and the Westside Test Anxiety Scale. In addition to descriptive statistics, Pearson correlation analysis and the SPSS Macro PROCESS 4.2 were used to examine mediation effects. The findings revealed that all four hypotheses proposed in the study were statistically supported. As levels of mindfulness increased, a significant decrease in test anxiety was observed. Furthermore, mindfulness negatively predicted both experiential avoidance and cognitive fusion. In contrast, experiential avoidance and cognitive fusion were found to be positive predictors of test anxiety. Mediation analysis indicated that experiential avoidance and cognitive fusion played significant mediating roles in the relationship between mindfulness and test anxiety. The proposed model explained 33% of the variance in test anxiety.

Keywords: Mindfulness, Test Anxiety, Experiential Avoidance, Cognitive Fusion.

KISALTMALAR

bk.	:	Bakınız
ev.	:	Çeviren
ed.	:	Editör
haz.	:	Hazırlayan
No.	:	Numara
S	:	Sayı
s.	:	Sayfa
ss.	:	Sayfadan sayfaya/sayfalar
vb.	:	Ve benzeri, ve benzerleri, ve bunun gibi
vd.	:	Ve devamı; ve diğerkleri
yy.	:	Yüzyıl
ACT	:	Kabul Kararlılık Terapisi

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Güvenirlik analizi sonuçları	42
Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler	43
Tablo 3. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları	43
Tablo 4. Aracılık analizi sonuçlarına göre doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçları	46



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırmada test edilen aracı model.	16
Şekil 2. Psikolojik Esneklik Modeli	25
Şekil 3. Psikolojik Katılık Modeli	26
Şekil 4. Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide yaşıntısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolü.	45



GİRİŞ

Kaygı, bireyin gerçek ya da algılanan bir tehdide karşı gösterdiği bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerden oluşan doğal bir tepki biçimidir (Barlow, 2002). Organizmanın çevresel uyaranlara karşı tetikte kalmasını sağlayan bu tepki, belirli düzeylerde işlevsel olup hayatta kalma mekanizmalarıyla ilişkilidir (Spielberger, 2013). Bununla birlikte, kaygı şiddetli ya da sürekli hale geldiğinde, bireyin dikkatini toplama, problem çözme ve karar verme gibi bilişsel işlevlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Eysenck vd., 2007). Bu bağlamda kaygı, hem bireyin çevresel taleplere uyum sağlamasında rol oynayan koruyucu bir tepki hem de yoğunlaştığında işlevselliği bozan bir psikolojik risk etmeni olarak iki yönlü bir özellik taşımaktadır.

Kaygının, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre farklı biçimlerde ortaya çıkan özel türleri bulunmaktadır. Akademik yaşamda yaygın olarak gözlenen bu türlerden biri olan sınav kaygısı, bireyin sınav sürecine ilişkin olarak yaşadığı yoğun endişe, başarısızlık korkusu ve yetersizlik düşüncelerinin eşlik ettiği bilişsel, duygusal ve fizyolojik belirtilerle tanımlanmaktadır (Zeidner, 1998; Sarason, 1984). Bu belirtiler sınav öncesinde, sınav anında ya da sonrasında ortaya çıkabilmekte; dikkat, bellek ve bilgiye erişim gibi bilişsel işlevleri olumsuz yönde etkileyerek akademik başarıyı düşürebilmektedir (Eysenck vd., 2007). Sınav kaygısı; özellikle ergenlik döneminde, bireylerin geleceklerine dair belirsizliklerin ve beklentilerin arttığı bir süreçte öne çıkan önemli bir stres kaynağıdır, bu bağlamda üniversiteye giriş sınavı gibi yüksek önem atfedilen akademik değerlendirmeler lise öğrencileri arasında yaygın ve kronik düzeyde sınav kaygısına neden olabilmektedir (Eisenberg vd., 2013),

Sınav kaygısı, yalnızca bireysel bir psikolojik sorun olmanın ötesinde, farklı yaş gruplarından milyonlarca öğrenciyi etkileyen yaygın bir akademik stres kaynağıdır. Yapılan araştırmalar, sınav kaygısının dünya genelinde farklı eğitim kademelerinde yüksek düzeyde görüldüğünü ortaya koymaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde yaklaşık on milyon öğrencinin sınav kaygısı yaşadığı, bunların yaklaşık %20'sinin ise yüksek düzeyde sınav kaygısıyla baş etmek zorunda olduğu bildirilmiştir (Cassady, 2010). Benzer şekilde, Çin'de yürütülen çalışmalar ergenlerin %46,7'sinin sınav kaygısı yaşadığını göstermektedir (Chen vd., 2023). Ayrıca

Hindistan'da yapılan bir çalışmada öğrencilerin yarısının yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadığı bildirilmiştir (Sharma vd., 2023). Türkiye’de yapılan araştırmalar da benzer bir tabloyu ortaya koymaktadır. Üniversiteye hazırlanan lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda, katılımcıların %40’ından fazlasının sınav kaygısı düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Kavakçı vd., 2014). Yine Türkiye’de ergenlerle yapılan bir çalışmada, lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğu bulunmuştur (Kaçan Softa vd., 2015). Bu bulgular, sınav kaygısının sadece bir ülkeye özgü değil; farklı kültürel ve eğitim sistemlerine sahip ülkelerde de yaygın olarak görülen bir sorun olduğunu göstermektedir.

Sınav kaygısının bu denli yaygın olması, onun birey üzerindeki çok yönlü etkilerini anlamayı da gerekli kılmaktadır. Sınav kaygısı yalnızca akademik başarıyı düşürmekle kalmayıp, bireyin psikolojik işlevselliğini de çeşitli açılardan tehdit eden bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Bu durum; depresyon, özsaygı düşüklüğü, dikkat ve odaklanma sorunları ile yardım arama davranışlarında azalma gibi sorunlarla ilişkilidir (Eisenberg vd., 2013; Dan vd., 2014). Aynı zamanda engellenme hissi, başarısızlık korkusu, özgüven eksikliği gibi duygular sınav kaygısıyla doğrudan bağlantılıdır (Stoeber vd., 2009). Ergenlik döneminde sınav kaygısı, yaşam kalitesinin azalmasına (Panda ve Sharawat, 2021) ve uyku kalitesinde ciddi düşüşlere yol açabilmektedir (Hamilton vd., 2021). Yapılan çalışmalar, sınav kaygısı yaşayan bireylerde depresif belirtilerin daha yaygın olduğunu (Bashir vd., 2019), bununla birlikte sinirlilik, huzursuzluk, hızlı nefes alma ve mide rahatsızlıkları gibi psikosomatik belirtilerin de sıklıkla gözlemlendiğini ortaya koymuştur (Vitasari vd., 2010). Daha ileri düzeyde ise sınav kaygısının; madde kullanımı, davranışsal bozukluklar, saldırganlık, sosyal izolasyon ve intihar eğilimi gibi ciddi ruh sağlığı problemleriyle ilişkili olabileceği bildirilmiştir (Alansari, 2005; Mukherji, 2008; Nelson ve Gregg, 2012). Nitekim Türkiye’de yapılan bir çalışmada, sınav kaygısı yaşayan bireylerde yaşam boyu intihar girişimi oranının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da gösterilmiştir (Kavakçı vd., 2014). Bu bulgular, sınav kaygısının sadece geçici bir sınav stresi değil; uzun vadede bireyin ruh sağlığını etkileyebilecek önemli bir psikolojik risk faktörü olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınav kaygısının yalnızca akademik performansı değil, bireyin duygusal ve bilişsel işlevselliğini de olumsuz etkilediğine dair bulgular, bu kaygının yönetimi için

klasik performans odaklı stratejilerin ötesine geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Özellikle sınav anında ortaya çıkan olumsuz düşünceler, yoğun duygular ve bedensel belirtilerle başa çıkabilmek, öğrencilerin bu deneyimlere yönelik tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Son yıllarda bu alanda dikkat çeken psikolojik yaklaşımlardan biri olan “bilinçli farkındalık” (mindfulness), bireyin dikkatini mevcut ana bilinçli biçimde yönlendirmesi ve içsel yaşantılarını yargılamadan kabul etmesi temeline dayanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003)

Bilinçli farkındalık, bireyin dikkatini bilinçli olarak mevcut ana yönlendirmesi ve bu anı kabul, açıklık ve merakla deneyimlemesi olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Bu yaklaşım, bireyin düşünce ve duygularını bastırmak ya da kontrol altına almak yerine, onları fark edip kabul etmesini ve bu şekilde içsel deneyimlerle daha sağlıklı bir ilişki kurmasını hedefler (Bishop vd., 2004). Bilinçli farkındalığın temel bileşenleri arasında dikkat kontrolü, mevcut ana yönelme, kabul ve açıklık yer almaktadır (Baer, 2003). Bu bileşenler aracılığıyla bireyin stres ve kaygı yaratan durumlara karşı psikolojik esneklik kazanması mümkün hale gelmektedir.

Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireylerin, sınav gibi stresli durumlarda ortaya çıkan otomatik ve olumsuz düşünceleri daha kolay fark edebildiği ve bu düşüncelerle özdeşleşmeden tepki verebildiği gösterilmiştir (Brown vd., 2007). Ayrıca, bilinçli farkındalık temelli programların uygulandığı öğrencilerde sınav kaygısında anlamlı düzeyde azalma olduğu da deneysel çalışmalarla desteklenmiştir (Zenner vd., 2014; Yılmaz vd., 2024; Bamber ve Morpeth, 2019; Breedvelt vd., 2019).

Bilinçli farkındalık, bireyin sınav gibi stresli yaşam olaylarına karşı daha esnek bir tutum geliştirmesini sağlayarak psikolojik esnekliğin temel bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Psikolojik esneklik, kişinin olumsuz düşünce, duygu ya da bedensel duyumlara rağmen, değerleri doğrultusunda davranışlarını sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanır, bu yapı bireyin içsel zorlukları bastırmak ya da onlardan kaçınmak yerine, bu deneyimleri kabul etmesi ve değer temelli yaşam yönelimine devam etmesini amaçlar (Hayes vd., 2012).

Psikolojik esnekliğin zayıf olduğu durumlarda, kuramsal olarak buna karşıt bir yapı olan psikolojik katılık ortaya çıkar; bu yapı bireyin içsel yaşantılar karşısında esnek olmayan, katı bir tepki verme eğilimini ifade eder (Bond vd., 2011). Bu katı

tepki biçiminde ise iki temel süreç öne çıkar: yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme (*experiential avoidance* ve *cognitive fusion*). Yaşantısal kaçınma, bireyin rahatsızlık verici içsel yaşantılardan (örneğin kaygı, başarısızlık düşüncesi) kaçınmak amacıyla davranışlarını sınırlamasıyla tanımlanır (Hayes vd., 1996). Sınav kaygısı bağlamında bu süreç, sınavdan kaçınma, erteleme ya da akademik hazırlıktan uzaklaşma gibi davranışlarda kendini gösterebilir. Her ne kadar yaşantısal kaçınma kısa vadede geçici bir rahatlama sağlasa da uzun vadede duygusal zorlukların sürmesine, psikolojik işlevselliğin bozulmasına ve kaygı belirtilerinin kronikleşmesine katkı sağladığı gösterilmiştir (Kashdan vd., 2006; Chawla ve Ostafin, 2007).

Yaşantısal kaçınmanın yanı sıra, psikolojik katılığın ikinci temel bileşeni olarak tanımlanan bilişsel birleşme (*cognitive fusion*), bireyin zihninde beliren düşüncelerle aşırı özdeşleşmesi ve bu düşünceleri gerçekliğin mutlak temsili olarak değerlendirmesi durumudur (Hayes vd., 2012). Bu durumda birey, “başarısız olacağım” gibi olumsuz otomatik düşünceleri sorgulamaksızın doğru kabul edebilir ve bu düşünceler doğrultusunda davranışlarını şekillendirebilir. Bu eğilim, sınav gibi stresli durumlarda bireyin motivasyonunu ve performansını olumsuz etkileyebilmektedir. Buna karşılık, bilişsel ayrışma (*cognitive defusion*), bireyin düşüncelerini yalnızca zihinsel içerikler olarak tanıyabilmesini ve onlara mesafeli bir şekilde yaklaşabilmesini ifade eder. Bu beceri sayesinde birey, düşüncelerini nesnel bir gözlemci pozisyonundan değerlendirebilir ve işlevsel olmayan inançların davranış üzerindeki belirleyiciliği azalır. Nitekim, bilişsel birleşmenin yoğun olarak yaşandığı bireylerde genel kaygı düzeylerinin ve diğer psikolojik belirtilerin daha şiddetli deneyimlendiği çeşitli araştırmalarla gösterilmiştir (Gillanders vd., 2014). Yapılan araştırmalarda, bilişsel birleşmenin bireyin psikolojik işleyişi üzerinde çok yönlü olumsuz etkiler yarattığı ortaya konmuştur. Bilişsel birleşme; depresyon, kaygı ve stres düzeyleriyle de anlamlı şekilde ilişkilidir (Gillanders vd., 2014). Son yıllarda, bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmanın çeşitli psikolojik değişkenlerle olan ilişkisini inceleyen araştırmalar dikkat çekici şekilde artmıştır. Bu iki temel sürecin birlikte ele alındığı çalışmalar, psikolojik sorunların gelişiminde ve sürdürülmesinde önemli bir rol oynadıklarını göstermektedir (Bardeen ve Fergus, 2016; Cookson vd., 2020; Cheng vd., 2022; Xiong vd., 2021; Zucchelli vd., 2020; Shi vd., 2024; Fergus vd., 2016).

Literatür incelendiğinde, bilinçli farkındalık ile genel kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çok sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir (Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014; Bamber ve Morpeth, 2019; Breedvelt vd., 2019). Bu çalışmalar, özellikle ergen ve genç yetişkin örneklemelerinde, bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların kaygı düzeylerini anlamlı şekilde azalttığını göstermektedir. Bilinçli farkındalığın sınav kaygısıyla olan ilişkisini ele alan çalışmalara bakıldığında ise, araştırmaların büyük çoğunluğunun Mindfulness Temelli Müdahale (MBI) programlarının etkililiğine odaklandığı ve bu bilinçli farkındalık uygulamalarının sınav kaygısının azaltılmasında anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır (İkiz ve Uygur, 2019; Yılmaz vd., 2024). Yine bilinçli farkındalık ile yaşantısal kaçınma arasındaki ilişkiyi konu alan güncel araştırmalarda az sayıda bulunmaktadır ve literatür incelendiğinde, bilinçli farkındalık ile yaşantısal kaçınma arasındaki ilişkinin genellikle ters yönlü olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan güncel araştırmalar, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının bireylerin yaşantılardan kaçınma eğilimini azalttığını ortaya koymaktadır (Martínez-Rubio vd., 2023; McCluskey vd., 2022; Ådnøy vd., 2023). Bilinçli farkındalık ile bilişsel birleşme arasındaki ilişkiye odaklanan güncel çalışmalar incelendiğinde ise, bu iki yapının da genellikle ters yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyindeki artışın, bireylerin bilişsel birleşme eğilimini azalttığı saptanmıştır (Puente vd., 2022; Takahashi vd., 2020; Lantheaume ve Shankland, 2024). Ayrıca, bilişsel birleşmenin, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığına dair bulgular da literatürde yer almaktadır (Asghari vd., 2020).

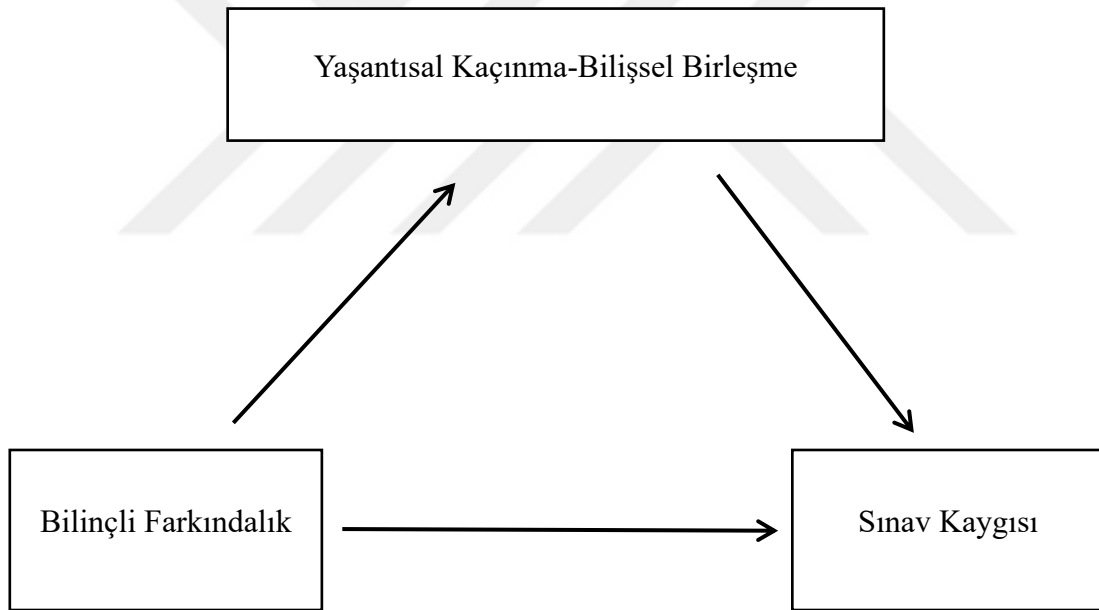
Bilişsel birleşme ve sınav kaygısı arasındaki güncel literatüre bakıldığında ise bu araştırmanın oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bilişsel birleşmenin kaygı, depresyon, stres gibi değişkenlerle güçlü ilişkisi literatürde bolca yer alırken, sınav kaygısı özelinde bu konuda özgün nicel veriye dayanan araştırmalar çok sınırlıdır. Bilişsel birleşmenin, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı (Asghari vd., 2020) bilişsel birleşmenin zıttı olarak tanımlanan bilişsel ayrışmanın sınav kaygısı ile negatif yönde anlamlı ilişki gösterdiği (Aydın ve Yerin Güneri, 2022) çalışmalar bulunmaktadır. Yaşantısal kaçınma ve sınav kaygısının ilişkisini ise doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlı sayıda olmakla birlikte, bu iki

değişkenin pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Moradi vd., 2019; Furr, 2008; Bassak Nejad vd., 2018).

Literatürde bilinçli farkındalık, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme değişkenlerinin sınav kaygısıyla ayrı ayrı ilişkilerini inceleyen çalışmalar bulunmakla birlikte, bu değişkenlerin birlikte ele alındığı ve aralarındaki dolaylı etkileşimlerin sınav kaygısı özelinde test edildiği bütüncül model görülmemiştir. Bu bağlamda, ilgili değişkenlerin sınav kaygısı üzerindeki bütüncül etkisinin incelenmesi önemli bir araştırma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bilinçli farkındalığın sınav kaygısıyla ilişkisinde yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşmenin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.



Şekil 1. Araştırmada test edilen aracı model.

Araştırmanın temel modelinde, bilinçli farkındalık bağımsız değişken, sınav kaygısı bağımlı değişken ve yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşme birleşik yapısı aracı değişken olarak ele alınmıştır. Kullanılan ölçek tek faktörlü bir yapıda olduğundan, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme süreçleri ayrıştırılmamış, bu nedenle bu birleşik yapı istatistiksel analizlere tek bir değişken olarak dahil edilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

H1: Bilinçli farkındalık, sınav kaygısını negatif yönde yordamaktadır.

H2: Bilinçli farkındalık, yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşmeyi negatif yönde yordamaktadır.

H3: Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, sınav kaygısını pozitif yönde yordamaktadır.

H4: Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide, yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşme aracı rol oynamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Sınav kaygısı, özellikle ergenlik dönemindeki öğrenciler açısından yalnızca akademik performansı değil, aynı zamanda duygusal dengeyi, benlik algısını ve psikolojik iyi oluşu tehdit eden yaygın ve çok boyutlu bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi başta olmak üzere birçok sınav sisteminin rekabet odaklı doğası, lise düzeyindeki öğrencilerde sınav kaygısını daha yoğun ve sürekli yaşanan bir stres kaynağı haline getirmektedir. Sınav kaygısına yönelik yapılan çok sayıda çalışmada bu kaygının öğrencilerin dikkat, bellek ve problem çözme gibi bilişsel işlevlerini olumsuz etkilediği; aynı zamanda akademik başarıyı düşürdüğü gösterilmiştir. Ancak sınav kaygısının yalnızca yüzeysel belirtilerle değil, bu belirtilerin altında yatan içsel süreçlerle birlikte ele alınması, alanyazında hâlen geliştirilmesi gereken bir konudur.

Son yıllarda özellikle bilinçli farkındalık kavramı, bireylerin stresli yaşam olaylarıyla baş etme becerileri ve içsel deneyimlere karşı geliştirdikleri tutumlar açısından dikkat çeken bir yapı haline gelmiştir. Bireyin dikkatini mevcut ana odaklaması, düşünce ve duygularını yargılamadan kabul edebilmesi, sınav gibi stresli durumlarla daha esnek başa çıkmasına olanak sağlamaktadır.

Bununla birlikte, bilinçli farkındalıkla ilişkili olduğu gösterilen yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme süreçleri, psikolojik esneklik modeli çerçevesinde ele alınmaktadır. Stres, kaygı ve psikolojik uyum gibi alanlarda ön plana çıkan psikolojik esneklik modeli, bireylerin içsel deneyimlere verdikleri tepki biçimlerini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu model kapsamında yer alan bilinçli farkındalık, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme gibi yapılar, bireyin olumsuz düşünce ve

duygularla başa çıkma biçimini ve bu süreçlerdeki psikolojik sağaltım becerilerini anlamada kilit rol oynamaktadır.

Ancak bu kavramların sınav kaygısıyla ilişkisini aynı model içerisinde ele alan, özellikle de yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme süreçlerini değerlendirerek aracılık mekanizmasını test eden çalışmalara literatürde sınırlı sayıda yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin, yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşme eğilimleri aracılığıyla nasıl şekillendiğini inceleyen ve bu yapıları bütüncül bir modelde bir araya getiren bir araştırma, önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli yönü, yalnızca kavramsal düzeyde katkı sağlamakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda uygulamaya dönük öneriler geliştirme kapasitesine de sahip olmasıdır. Elde edilecek bulgular, okul psikolojik danışmanları, rehber öğretmenler ve ruh sağlığı uzmanlarının sınav kaygısıyla başa çıkmaya yönelik olarak yürütecekleri bireysel ya da grup temelli psiko-eğitim programlarının içeriğini şekillendirmede işlevsel olabilir. Özellikle bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların okul temelli ruh sağlığı hizmetlerine entegrasyonu, öğrencilerin içsel deneyimleriyle daha sağlıklı bir ilişki kurmalarını destekleyebilir. Aynı zamanda yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme gibi psikolojik katılık göstergelerine odaklanan müdahaleler, sınav kaygısının temelinde yatan işlevsel olmayan zihinsel süreçleri hedef alarak, öğrencilerin gerçek performans potansiyellerini daha etkili biçimde ortaya koymalarına katkı sağlayabilir.

Bu yönleriyle araştırma, hem literatüre yeni bir model önerisi sunmakta hem de yaygın şekilde gözlenen sınav kaygısına yönelik önleyici ve müdahale edici çalışmaların içerik ve yöntem tasarımına teorik dayanak oluşturmaktadır. Araştırma bulgularının, eğitim ortamlarındaki psikolojik destek uygulamalarının niteliğini artırmaya yönelik katkı sunması ve bu alandaki bilimsel üretimi zenginleştirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları şu şekildedir:

1-Araştırmaya katılan bireylerin, uygulanan ölçeklerde yer alan ifadeleri kendi duygu, düşünce ve deneyimlerine uygun biçimde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

2-Araştırma örnekleminin, çalışma evrenini temsil edebilecek nitelikte olduğu kabul edilmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1-Bu araştırmanın örneklemini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Samsun ilinde lisede öğrenim gören 14-17 yaş öğrenciler ile sınırlıdır.

2-Araştırmanın kapsamında toplanacak veriler “Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8”, “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formunun” uygulanması ile ulaşılan verilerle sınırlıdır.

3- Araştırmada yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, tek faktörlü yapıya sahip olan bir birleşik ölçek aracılığıyla değerlendirilmiş; bu iki kavram istatistiksel analizlerde ayrıştırılmadan birlikte ele alınmıştır.

Tanımlar

Sınav Kaygısı: Bireyin sınav veya değerlendirme gibi performans göstermesinin beklendiği durumlarda başarısız olacağına dair yaşadığı endişe ile birlikte ortaya çıkan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel tepkilerin bütünüdür (Bodas ve Ollendick, 2005).

Bilinçli Farkındalık: Bireyin dikkatini içinde bulunduğu ana odaklayarak, yaşadığı düşünce, duygu ve bedensel duyuları yargılamadan kabul etmesi durumudur (Kabat-Zinn, 1994).

Yaşantısal Kaçınma: Bireyin rahatsız edici düşünce, duygu, anı ya da bedensel duyularla karşılaştığında bu içsel yaşantılardan kaçınmak ya da onları değiştirmek amacıyla sergilediği bilişsel ya da davranışsal çabalar (Hayes vd., 2012).

Bilişsel Birleşme: Bireyin düşüncelerini gerçekliğin doğrudan temsilleri olarak algılaması ve bu düşüncelerle eylemlerini yönlendirmesi durumudur. Bu durumda kişi, düşüncelerini sorgulamadan gerçek kabul eder ve onlara göre hareket eder (Hayes vd., 2012).

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Bilinçli Farkındalık

1.1.1. Tanım ve Tarihsel Köken

Bilinçli farkındalık kavramının kökeni, yaklaşık 2500 yıl öncesine dayanan Budist öğretilerine uzanmaktadır. Budist gelenekte *sati* terimiyle ifade edilen bu kavram, kişinin zihinsel ve bedensel durumunun farkında olmasını, duygu ve düşünceleri yargılamadan gözlemleyerek bunlara mesafeli yaklaşabilmesini içerir (Gunaratana, 2002). Bilinçli farkındalığın kökeni Doğu'nun meditasyona dayalı düşünce geleneklerine dayansa da çoğunlukla farkındalık meditasyonu uygulamalarıyla ilişkilendirilmektedir. Nitekim Bilinçli farkındalık, Budist meditasyonunun “kalbi” olarak da tanımlanmıştır (Kabat-Zinn, 2003).

Budist geleneklere göre farkındalık, bireyin yaptığı her şeyin bilincinde olması, zihinsel durumları ile bedensel duyularını açık bir şekilde fark etmesi ve beden, duygu ve zihin durumlarının geçici doğasını kabul etmesiyle ilişkilendirilmektedir (Shonin vd., 2015). Bununla birlikte, bilinçli farkındalık yalnızca bir meditasyon pratiğinden ibaret değildir; esasen bireyin an be an yaşantısına bilinçli bir dikkatle odaklanmasını içeren bir bilinç durumu olarak kabul edilmektedir (Brown ve Ryan, 2003). Meditasyon uygulamaları ise bu bilinç durumunu veya farkındalık becerisini geliştirmeye yönelik bir “iskelet yapı” işlevi görmektedir (Kabat-Zinn, 2005).

Batı literatürüne bilinçli farkındalık kavramının tanıtılması ise 20. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. Özellikle Jon Kabat-Zinn'in geliştirdiği Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR) programı, kavramın Budist kökenlerinden koparılmadan seküler bir çerçeveye uyarlanarak klinik psikolojiye entegre edilmesine öncülük etmiştir (Kabat-Zinn, 1990). Kabat-Zinn, bilinçli farkındalığı, temel olarak bireyin mevcut anı yargısız bir şekilde ve amaçlı olarak dikkat odağına alması biçiminde tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Kabat-Zinn, farkındalığı günlük yaşama uyarlayarak bireylerin stresle başa çıkma, ağrı yönetimi ve ruh sağlığını destekleme gibi alanlarda farkındalığın dönüştürücü etkilerinden yararlanılabileceğini göstermiştir (Kabat-Zinn, 2003). Genel hatlarıyla ele alındığında bilinçli farkındalık, bireyin anlık deneyimlerine yönelttiği açık, kabullenici

ve yargılayıcı olmayan bir dikkat biçimi olarak öne çıkmaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Bu gelişmelerin ardından, 21. yüzyılda farkındalık temelli yaklaşımlar kısa sürede yaygınlaşarak psikoterapi alanında yeni bir paradigma oluşturmuştur. Kabat-Zinn'in öncülüğünü yaptığı bu yaklaşım, sonraki yıllarda Diyalektik Davranış Terapisi (DBT), (Linehan, 1993) ve Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), (Hayes vd., 1999) gibi üçüncü dalga davranışçı terapilerin temel bileşenlerinden biri haline gelmiştir. Böylece, bilinçli farkındalık hem köklü bir Doğu geleneğine dayanan hem de bilimsel temellerle Batı psikolojisine entegre edilen çok boyutlu bir kavram olarak kabul görmektedir.

1.1.2. Kuramsal Çerçeve ve Bileşenler

Bilinçli farkındalık, psikoloji literatüründe hem kavramsal hem de ölçümsel açıdan çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Baer vd., 2006). Kuramsal çerçevede en sık başvuru alan modellerden biri Bishop vd., (2004) iki bileşenli önerisidir. Bu modele göre bilinçli farkındalık; bir yandan dikkat ve farkındalık süreçlerini geliştirme çabası, diğer yandan bu deneyimlere yargısız bir kabulle yaklaşmayı içerir.

Bishop vd., (2004) bu ayrımı yaparken, farkındalık pratiğinin yalnızca dikkat odaklanmasıyla sınırlı olmadığını, bireyin zihninde beliren duygu, düşünce ve bedensel hislere eleştirel olmayan bir farkındalık geliştirmesinin en az dikkat kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dikkat bileşeni, bireyin dikkati istemli bir şekilde mevcut ana yönlendirme yetisiyle ilgilenirken; yargısız kabul bileşeni ise kişinin zihinsel içeriklere mesafeli yaklaşarak onları olduğu gibi gözlemlemesine imkân tanır (Bishop vd., 2004). Bu çift yönlü yapı, bilinçli farkındalık uygulamalarının stres yönetimi, duygusal düzenleme ve psikolojik esneklik gibi alanlarda etkili olmasını sağlayan temel mekanizmalardan biri olarak kabul edilmektedir (Shapiro vd., 2006).

Benzer şekilde Baer vd., (2006) tarafından geliştirilen Beş Boyutlu Farkındalık Modeli (Five Facet Mindfulness Model) ise bu kavramı beş temel bileşen üzerinden tanımlamaktadır: gözlemleme (observing), betimleme (describing), bilinçli hareket etme (acting with awareness), yargılamama (non-judging of inner experience) ve tepki vermeme (non-reactivity to inner experience). Bu bileşenler, bireyin içsel yaşantılarını

daha açık ve kabullenici bir tutumla karşılaşmasını ve bu sayede psikolojik esnekliğini artırmasını mümkün kılmaktadır (Baer vd., 2008).

Bilinçli farkındalık kuramını destekleyen önemli bir yaklaşım, Bishop vd., (2004) önerdiği ve Shapiro vd. (2006) tarafından detaylandırılan dikkat (*attention*), niyet (*intention*) ve tutum (*attitude*) bileşenleridir. Bu bileşenler, Germer'in (2009) öz-şefkat temelli farkındalık yaklaşımında da temel dayanak olarak kullanılmaktadır. Bu modele göre farkındalık, yalnızca bireyin mevcut ana odaklanması değil; aynı zamanda bu pratiğin hangi amaca yöneltildiği (niyet) ve uygulamaya eşlik eden içsel yaklaşım (tutum) boyutlarını da içerir. Dikkat bileşeni, şimdiki ana yönelik odaklanmayı sağlarken; niyet, uygulamanın amaçlarını belirler ve yön verir. Tutum ise farkındalık pratiğine şefkat, açıklık ve yargılamama gibi değerlerin katılmasını ifade eder (Bishop vd., 2004; Shapiro vd., 2006; Germer, 2009).

Jon Kabat-Zinn ise bilinçli farkındalık pratiğinin özünü oluşturan yedi temel unsurdan söz ederek bu yaklaşımın uygulayıcı tarafından nasıl içselleştirilebileceğine ışık tutmuştur. Bu unsurlar; yargılamama, sabır, yeni başlayan zihni (*beginner's mind*), güven, zorlama ya da çaba göstermeme, kabullenme ve bırakma (*letting go*) ilkeleridir. Kabat-Zinn'e göre bu tutumlar, bilinçli farkındalık uygulamalarına yön verirken, bireyin deneyimlerini olduğu gibi gözlemleyebilmesine zemin hazırlar. Örneğin, yargılamama ilkesi, bireyin yaşadığı düşünce ve duyguları etiketlemekten kaçınarak onları tarafsız bir şekilde fark etmesini sağlarken; sabır ve yeni başlayan zihni, her anın kendine özgü bir deneyim barındırdığına dair açıklık geliştirir. Güven unsuru, kişinin kendi içsel sezgilerine ve farkındalık kapasitesine duyduğu güveni beslerken, zorlamama ve kabullenme tutumları mevcut durumu değiştirmeye yönelik katı kontrol çabalarının önüne geçer. Son olarak bırakma, kişinin geçmişe ya da geleceğe yönelik tutunduğu düşüncelerden serbest kalmasına yardımcı olur (Kabat-Zinn, 2003).

Kuramsal yaklaşımlar, bilinçli farkındalığın özünde bireyin mevcut anda kalma kapasitesine vurgu yaparken, bu durumun aynı zamanda duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma mekanizmalarıyla da yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman, 2006). Farkındalık uygulamaları sayesinde birey, otomatik düşünce kalıplarından uzaklaşarak zihinsel olaylara daha mesafeli bir perspektiften bakmayı öğrenir. Bu yaklaşım, özellikle ruminasyon, endişe ve olumsuz

duygudurum gibi işlevsiz bilişsel süreçlerin azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Feldman vd., 2007).

1.1.3. Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler

Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler, kuramsal çerçevede tanımlanan farkındalık bileşenlerinin terapötik ortamlara uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Bu yaklaşımın öncülerinden biri olan Kabat-Zinn (1990), kronik stres ve ağrı ile başa çıkmayı amaçlayan Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma Programı'nı (MBSR) geliştirmiştir. Segal, Williams ve Teasdale (2002) tarafından geliştirilen Farkındalığa Dayalı Bilişsel Terapi (MBCT) ise depresyon nüksünü önlemek amacıyla farkındalığı bilişsel terapi ilkeleriyle birleştirir. Bunun yanı sıra Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT; Hayes vd., 1999) ve Diyalektik Davranış Terapisi (DBT; Linehan, 1993) gibi üçüncü dalga davranışçı terapilerde de bilinçli farkındalık temel unsurlardan biri olarak yer almaktadır.

Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma (MBSR)

Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma Programı (Mindfulness-Based Stress Reduction, MBSR), Jon Kabat-Zinn tarafından 1979 yılında geliştirilmiş ve kronik stres, ağrı ve psikosomatik rahatsızlıkların yönetimi için uygulanmaya başlamıştır. Sekiz haftalık grup temelli bu program, meditasyon ve bedensel farkındalık egzersizleriyle katılımcıların stresle baş etme kapasitelerini artırmayı hedefler (Kabat-Zinn, 1990).

Farkındalığa Dayalı Bilişsel Terapi (MBCT)

Segal, Williams ve Teasdale (2002) tarafından geliştirilen Farkındalığa Dayalı Bilişsel Terapi (Mindfulness-Based Cognitive Therapy, MBCT), özellikle majör depresyon geçirmiş bireylerde nüksü önlemek amacıyla bilişsel terapi tekniklerini farkındalık pratiğiyle birleştirir. Bu yaklaşım, bireylerin olumsuz düşünce döngülerini fark edip onlara mesafeli bir şekilde yaklaşmalarını teşvik eder.

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)

Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy, ACT), Hayes vd., tarafından geliştirilen ve bilinçli farkındalık ilkelerini kullanan üçüncü dalga bir davranışçı terapi modelidir. Bu yaklaşımda temel amaç, bireyin zorlayıcı içsel yaşantılarını kabullenmesini ve değer odaklı davranışlarda kararlılıkla ilerlemesini sağlamaktır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999).

Diyalektik Davranış Terapisi (DBT)

Diyalektik Davranış Terapisi (Dialectical Behavior Therapy, DBT), borderline kişilik bozukluğu başta olmak üzere duygu düzenleme güçlüklerinin ele alınmasında farkındalık tekniklerini kullanan bir başka üçüncü dalga terapi modelidir. Linehan (1993) tarafından geliştirilen DBT, bireyin mevcut ana odaklanmasını ve duygusal tepkilerini düzenlemesini destekler.

Bu öncü müdahaleler, bilinçli farkındalığın terapötik süreçlerde sadece bir teknik değil; aynı zamanda bireyin yaşamla kurduğu ilişkiyi dönüştüren bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

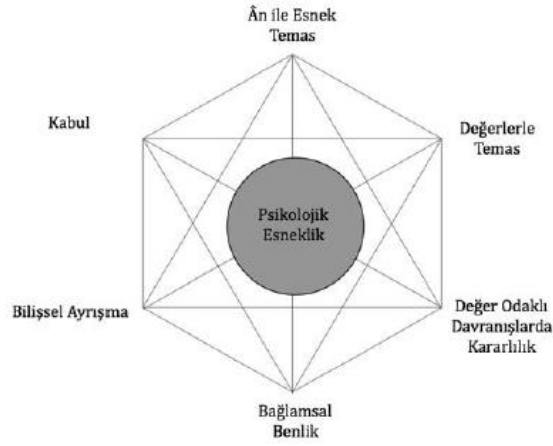
1.2. Psikolojik Esneklik Modeli

Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy, ACT), bireylerin içsel yaşantılarını bastırmak veya değiştirmek yerine, bu yaşantıları kabul ederek değerlerine uygun biçimde hareket etmelerini amaçlayan üçüncü dalga davranışçı terapi yaklaşımıdır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2012). ACT'nin temel kavramı olan psikolojik esneklik, bireyin olumsuz içsel yaşantılar karşısında kaçınmadan, içinde bulunduğu ana odaklanarak ve değerleriyle uyumlu davranışlar sergileyerek yaşamını sürdürebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2016)

Bu model, bireyin his ve düşüncelerine yargılayıcı olmayan bir farkındalıkla yaklaşabilmesini ve değiştirilemeyen durumları kabul ederek davranış repertuarını zenginleştirmesini hedefler (Harris, 2016; Coyne, McHugh ve Martinez, 2011).

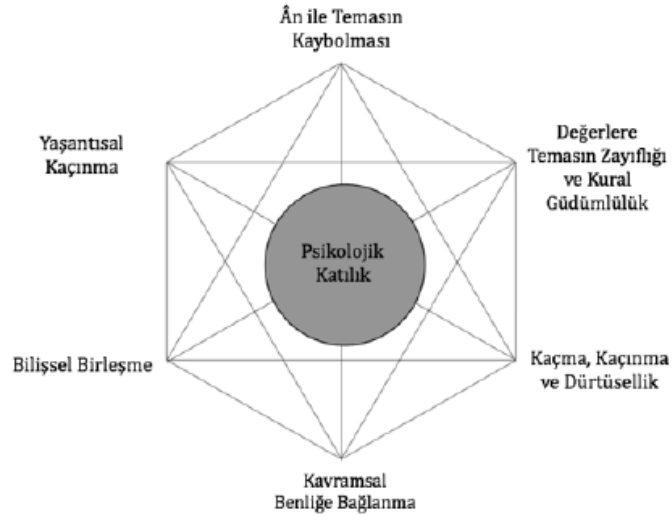
Psikolojik esneklik modeli literatürde sıklıkla Esnek Altıgen Modeli olarak adlandırılmakta olup; kabul, bilişsel ayrışma, an ile temas, bağlamsal benlik, değerlerle temas ve kararlılık olmak üzere altı temel süreçten oluşmaktadır (Hayes vd., 2012) Bu alt süreçler, bireyin içsel yaşantılarına yönelik farkındalığını artırarak duygu,

düşünce ve anıları bastırmak veya kontrol altına almak yerine, bu yaşantılara yer açmasına ve anlamlı hedeflere yönelmesine katkıda bulunur (Harris, 2016). Bu modelin kuramsal temelinde, bireyin içsel deneyimlerden kaçınmak yerine bunlara yer açmasının ve düşüncelerle aşırı özdeşleşmekten yani bilişsel birleşmeden uzaklaşarak farkındalık geliştirmesinin önemi vurgulanmaktadır (Hayes vd., 2012; Harris, 2019)



Şekil 2. Psikolojik Esneklik Modeli

Psikolojik esnekliğin tam zıddı olan psikolojik katılık ise, bireyin değer odaklı davranışlardan uzaklaşmasına ve davranış çeşitliliğinin azalmasına yol açarak uyumsuz başa çıkma stratejilerini tetiklemektedir (Yavuz, 2015). ACT bağlamında psikolojik katılık; bilişsel birleşme, yaşantısal kaçınma, kavramsal benliğe bağlanma, kaçma ve dürtüsellik, değerlerden uzaklaşma ve dikkat yönlendirmede katılık olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar bireyin olumsuz içsel yaşantılarını kontrol etme çabasını artırmakta, şimdiki zamanda kalabilme becerisini zayıflatmakta ve değerlerle uyumlu davranışları engellemektedir (Yavuz, 2015).



Şekil 3. Psikolojik Katılık Modeli

Psikolojik katılığın belirleyici alt boyutları arasında yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme önemli yer tutmakta; bu iki süreç, bireyin düşüncelerini mutlak gerçek olarak değerlendirmesi ve olumsuz yaşantılardan kaçınma eğilimi nedeniyle değer odaklı eylemlerini kısıtlamaktadır (Levin vd., 2012).

1.2.1. Bilişsel Birleşme

Kabul ve Kararlılık Terapisi, psikolojik esnekliği artırmayı amaçlayan üçüncü dalga davranışçı terapilerden biri olarak öne çıkmaktadır ACT'ye göre psikolojik problemler, bireyin içsel yaşantılarına yönelik geliştirdiği katı kontrol çabalarından ve düşüncelerle kurduğu işlevsiz ilişkiden kaynaklanır. Bu bağlamda bilişsel birleşme, ACT kuramının temel patolojik süreçlerinden biri olarak tanımlanmakta ve bireyin düşüncelerini zihinsel olaylar olarak görmek yerine bunları mutlak gerçekler olarak değerlendirmesi durumunu ifade etmektedir (Hayes vd., 2012).

Bilişsel birleşme, kişinin sahip olduğu düşünceleri tartışmasız şekilde gerçeğin aynası gibi kabul etmesine neden olur. Böyle bir durumda düşünceler, bireyin davranışlarını yönlendiren katı kurallar haline gelir ve değer odaklı eylemleri engelleyebilir (Harris, 2016). Örneğin, “Ben bu işi başaramam” şeklindeki bir otomatik olumsuz düşünce, kişi için yalnızca zihinsel bir ürün olmak yerine benlikle kaynaşır ve bireyin davranış repertuarını sınırlandırır (Bolderston, 2013). Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin kuramsal bakış açısına göre, kişinin sahip olduğu düşünceler

doğrudan davranışlara sebep olmaz; önemli olan bireyin bu düşüncelerle kurduğu ilişkidir (Hayes vd., 2001). Bu nedenle ACT, düşünce içeriğini değiştirmekten çok kişinin düşünceleriyle kurduğu ilişkiyi dönüştürmeye odaklanır.

Bir düşüncenin sıklığının ya da içeriğinin değiştirilmesi tek başına yeterli değildir. Önemli olan, düşünceyle yaşanan bilişsel kaynaşmanın farkındalık teknikleriyle azaltılması ve bireyin düşünceyi yalnızca zihinsel bir ürün olarak algılayabilmesidir (Wilson ve Roberts, 2002). Bu sayede düşünceler, bireyin psikolojik esnekliğini kısıtlayan katı yapılar olmaktan çıkar.

ACT literatüründe, bilişsel birleşmenin bireyin psikolojik iyi oluşu üzerindeki olumsuz etkileri farklı psikopatolojilerde de gösterilmiştir. Gillanders vd., (2014) geliştirdiği Cognitive Fusion Questionnaire (CFQ) gibi ölçme araçları, bireylerin bilişsel birleşme düzeylerini değerlendirmede kullanılmaktadır. Çeşitli çalışmalarda, yüksek düzeyde bilişsel birleşmenin depresyon, anksiyete, stres ve obsesif-kompulsif bozukluk gibi durumlarla ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Gillanders vd., 2014; Reddy vd., 2021; Bardeen ve Fergus, 2016; Cookson vd., 2020; Xiong vd., 2021). Özellikle performans gerektiren sınav gibi durumlarda, bireyin kaynaşmış düşüncelerle hareket etmesi sınav kaygısını artırmakta ve işlevsel olmayan kaçınma davranışlarını tetikleyebilmektedir (Ruiz, 2010).

Bilişsel kaynaşma esnasında birey düşüncenin içinde bulunduğu bağlamdan koparak benliği ile bütünleşen bir gerçeklik inşa eder. Örneğin, “Ben bu sınavı asla geçemem” düşüncesine kaynaşan bir öğrenci, bu düşünceyi yalnızca zihinsel bir ürün olarak görmekten uzaklaşır ve bu düşünceyi mutlak gerçeklik olarak benimseyerek davranışlarını buna uygun şekilde düzenler (Bolderston, 2013). Bu süreç sık tekrarlandığında, bireyin yeni deneyimlere kapalı hale gelmesine ve sahip olduğu düşünce kalıplarına bağlı kalarak esnek davranışlardan uzaklaşmasına sebep olur örneğin, “Dünya kötü, yaşamaya değmez” gibi genellenmiş olumsuz düşünceler, bireyin olumlu yaşam olaylarını bile görmezden gelmesine ve depresif bir ruh hali geliştirmesine zemin hazırlayabilir (Hayes vd., 2012).

Harris’e (2016) göre bilişsel birleşmenin bireyin yaşamda anlam bulmasını ve değer odaklı davranışlarda bulunmasını engelleyen en büyük etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir. Katı düşünce içerikleri, bireyin zihnini olumsuz kelimelerin içinde

kaybolmaya iter ve bu durum psikolojik katılığı besler. Bu nedenle bilişsel birleşmenin çözülmesi, psikolojik esnekliğin güçlendirilmesi için kritik bir adımdır.

ACT'nin temel süreçlerinden biri olan bilişsel ayrışma, bilişsel birleşmenin olumsuz etkilerini azaltmak için geliştirilen bir farkındalık becerisidir. Bilişsel ayrışma, bireyin düşünceleri kontrol etmek yerine onları yargılamadan gözlemlemesini ve yalnızca zihinsel olaylar olarak tanımasını sağlar (Hayes vd., 2012). Eifert vd., (2009) bilişsel ayrışmayı, düşüncelere çok fazla dahil olma eğilimini zayıflatmak ve kişinin yeni davranışlar deneyimlemesine alan açmak olarak tanımlar. Bu bakış açısı, düşüncelerin gerçeklikten ayrıştırılarak bireyin değerlerine uygun davranışlar sergileyebilmesini kolaylaştırır.

Bu süreç, bilişlerin içeriğinden öte düşünme sürecinin farkındalığına varmak olarak tanımlanabilirken, “düşüncelerden bakmak yerine düşüncelere bakmak” ifadesiyle de açıklanabilmektedir. Düşüncelerden bir adım geri çekilmek, onların bireyden ayrı birer zihinsel varlık olduğunu fark etmeyi sağlar. Bu sayede kişi, rahatsız edici düşüncelere veya duygulara rağmen değer odaklı davranışlarını sürdürebilir (Harris, 2016; Stoddard ve Afari, 2014).

Harris (2019) bilişsel birleşmenin altı ana kategoride incelenebileceğini belirtmektedir: geçmişle birleşme, gelecekle birleşme, benlik kavramlarıyla birleşme, sebeplerle birleşme, kurallarla birleşme ve yargılarla birleşme. Örneğin geçmişle birleşme, acı verici anılarla iç içe yaşamak anlamına gelirken; gelecekle birleşme, olasılıkları felaketleştirme eğilimini yansıtır. Benlik kavramlarıyla birleşme, kişinin kendisini aşırı derecede olumlu veya olumsuz etiketlemesine yol açar. Sebeplerle birleşme, kontrol edilemez durumlara anlam yüklerken; kurallarla birleşme, gereklilik veya zorunluluk hislerini pekiştirir. Yargılarla birleşme ise her türlü olumlu ya da olumsuz yargıyla kişinin bütünleşmesi anlamına gelir. Bu birleşme türlerine karşı olarak bilişsel ayrışmada amaç; bilişlerin doğasını tanımak, onlara merak, açıklık ve esneklikle yaklaşmaktır.

ACT'nin müdahale protokollerinde sık kullanılan bilişsel ayrışma egzersizleri, bireyin düşünceleri bir yaprak gibi akan bir nehirde sürüklenen unsurlar olarak hayal etmesi gibi metaforlar içerir. Böylece kişi, zihinsel içeriğe takılı kalmak yerine değer odaklı davranışlarını sürdürme şansı bulur (Hayes vd., 2012).

Sonuç olarak, bilişsel birleşme, psikolojik katılığın en belirgin unsurlarından biri olup, bireyin düşüncelerine aşırı bağlılık göstermesine ve davranış esnekliğini kaybetmesine neden olur (Hayes vd., 2006). Bu süreç, özellikle sınav kaygısı gibi performans gerektiren durumlarda bireyin kaygısını artırarak başarısını olumsuz etkileyebilir. ACT yaklaşımında, bilişsel birleşmenin olumsuz etkilerinin fark edilerek ayırma teknikleriyle dönüştürülmesi, bireyin psikolojik esnekliğini destekleyerek değer odaklı bir yaşam sürmesine katkı sağlar (Ruiz, 2010; Harris, 2019).

1.2.2. Yaşantısal Kaçınma

Kabul ve Kararlılık Terapisi, bireyin psikolojik esnekliğini engelleyen altı temel süreçten biri olarak yaşantısal kaçınmayı (experiential avoidance) tanımlamaktadır (Hayes vd., 2012). Yaşantısal kaçınma, bireyin olumsuz ya da istenmeyen düşünce, duygu, anı veya bedensel duyumlarla yüzleşmekten kaçınmak ya da bunları kontrol altına almak amacıyla geliştirdiği bilişsel ve davranışsal stratejileri ifade eder (Hayes vd., 1996).

Bu süreçte kişi, kısa vadede rahatsız edici içsel yaşantıların etkisini azaltmaya çalışsa da uzun vadede bu stratejiler, kişinin değer odaklı davranışlarda bulunmasını engelleyerek psikolojik esnekliği zayıflatır (Kashdan vd., 2006). Örneğin, sınav kaygısı yaşayan bir öğrencinin “Ya başarısız olursam?” düşüncesinden kaçınmak için sınava hazırlanmaktan kaçınması ya da sınavı ertelemesi, yaşantısal kaçınmaya verilebilecek tipik bir örnektir. Bu tür kaçınma davranışları, kısa süreli bir rahatlama sağlasa da zamanla kaygının kalıcı hale gelmesine ve başarının düşmesine neden olabilir (Chawla ve Ostafin, 2007).

Araştırmalar, yüksek düzeyde yaşantısal kaçınmanın depresyon, anksiyete bozuklukları ve çeşitli psikopatolojilerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Karekla ve Panayiotou, 2011; Bardeen ve Fergus, 2016; Cookson vd., 2020; Cheng vd., 2022; Xiong vd., 2021). Hayes vd., (2004) yaşantısal kaçınmayı, psikolojik problemlerin sürdürücü bir mekanizması olarak ele almakta ve bireyin sıkıntı verici yaşantılardan kaçınma eğiliminin, yaşam doyumunu ve işlevselliği düşürdüğünü vurgulamaktadır.

ACT yaklaşımına göre, yaşantısal kaçınmanın temel alternatifi “kabul”dür. Kabul, bireyin olumsuz içsel yaşantılardan tamamen kurtulmaya çalışmak yerine bunları değiştirmeksizin fark etmesini ve onlarla birlikte yaşamayı öğrenmesini içerir.

Bu bakış açısı, bireyin rahatsız edici duygulara ve düşüncelere rağmen değer odaklı davranışlarını sürdürebilmesine imkân tanır. Bu süreçte bilinçli farkındalık uygulamaları ve değer odaklı hedef belirleme teknikleri, yaşantısal kaçınmanın azaltılmasına katkı sağlamaktadır. Örneğin, bir öğrencinin sınav kaygısını tamamen ortadan kaldırmak yerine kaygıyı fark ederek ona rağmen çalışmalarına devam edebilmesi, psikolojik esnekliğin güçlenmesine yardımcı olur. Bu sayede kişi, içsel yaşantılarla mücadele etmektense enerjisini değerlerine uygun davranışlara yönlendirebilir (Ruiz, 2010; Harris, 2019; Hayes vd., 2012).

Sonuç olarak, yaşantısal kaçınma, bireyin içsel yaşantılarını bastırma ya da kontrol etme çabasıyla ortaya çıkan bir başa çıkma biçimi olarak psikolojik esnekliği azaltmakta ve uzun vadede işlevsiz davranış örüntülerini beslemektedir. Özellikle sınav kaygısı gibi performans gerektiren durumlarda, yaşantısal kaçınma bireyin gerçekçi olmayan korkulara takılı kalarak hazırlık süreçlerini aksatmasına veya tamamen bırakmasına yol açabilir. ACT, yaşantısal kaçınmanın fark edilerek yerine kabul ve farkındalık temelli becerilerin geliştirilmesini, bireyin değer odaklı bir yaşam sürdürmesi için temel bir müdahale alanı olarak görmektedir (Hayes vd., 2012; Harris, 2019).

1.3. Sınav Kaygısı

Kaygı, bireyin tehdit olarak algıladığı bir duruma karşı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal düzeyde ortaya koyduğu tepkilerin bütünüdür. Bu tepki, zaman zaman işlevsel olup bireyi motive ederken, kimi durumlarda bireyin performansını olumsuz etkileyerek yaşam kalitesini düşürebilmektedir (Domhart vd., 2019). Kaygının eğitim bağlamındaki en belirgin biçimlerinden biri ise sınav kaygısıdır.

Sınav kaygısı, bireyin sınav veya değerlendirme gibi performans göstermesinin beklendiği durumlarda başarısız olacağına dair yaşadığı endişe ile birlikte ortaya çıkan fizyolojik, davranışsal ve bilişsel tepkilerin bütünüdür (Bodas ve Ollendick, 2005). Söz konusu durum, değerlendirme sırasında stres düzeyinin artmasıyla birlikte bireyin mevcut potansiyelini yeterince kullanamamasına yol açabilmektedir (Spielberger, 2013; Güler ve Çakır, 2013). Bu noktada sınav kaygısı, yalnızca sınav başarısını değil,

aynı zamanda bireyin özgüvenini, benlik algısını ve motivasyonunu da etkileyebilmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003).

Sınav kaygısının temel bileşenlerinden biri endişe, diğeri ise duygusal uyarımadır. Endişe, bilişsel düzeyde ortaya çıkan kuruntulu düşünceleri ifade ederken; duygusal uyarılma, sınav anında hissedilen fiziksel belirtilerle (örneğin terleme, kalp çarpıntısı, mide bulantısı) karakterizedir. Bu iki bileşen birlikte ele alındığında sınav kaygısı, bireyin yalnızca düşünce dünyasını değil, bedensel işleyişini ve davranışsal tepkilerini de etkileyen çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmektedir (Liebert ve Morris, 1967; Spielberger, 1972; Zeidner, 1998).

Sınav kaygısının ortaya çıkmasında bireyin sınavla ilgili bilişsel değerlendirmeleri önemli rol oynamaktadır. Kişi, sınavı bir tehdit olarak algıladığında, kendi yeterliliğiyle ilgili olumsuz düşünceler geliştirebilmekte ve bu düşünceler performans üzerinde doğrudan etkili olabilmektedir (Putwain, 2008). Özellikle sınava dair başarısızlık vurguları içeren olumsuz düşünceler, sınavı yalnızca akademik bir değerlendirme olmaktan çıkarıp bireyin benliğine yönelik bir tehdit haline getirebilmektedir (Şahin vd., 2006). Bu tür çarpıtılmış bilişler, sınav esnasında dikkat dağınıklığına, hata yapma sıklığında artışa ve bilgiye ulaşmada zorluklara yol açmaktadır (Erözkan, 2004).

Sınav kaygısının fizyolojik belirtileri de göz ardı edilemez düzeydedir. Kalp atışlarında hızlanma, terleme, mide bulantısı, baş dönmesi, nefes darlığı, yüz kızarması gibi belirtiler sınav kaygısının bedensel yansımaları arasında yer almaktadır. Bu fizyolojik tepkiler, bireyin sınav sırasında zihinsel kaynaklarını sınav sorularına değil, vücudundaki bu belirtilere yönlendirmesine neden olmakta ve dikkatinin dağılmasına yol açmaktadır. Sınava hazırlanma sürecindeki bireyler üzerinde yapılan araştırmalarda, bu belirtilerin ameliyat öncesi yaşanan kaygı düzeyinden daha yüksek olabildiği belirtilmektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı yalnızca psikolojik değil, fizyolojik düzeyde de bireyin işlevselliğini etkileyen çok boyutlu bir olgu olarak değerlendirilmelidir (Eysenck vd., 2007; Putwain ve Symes, 2011; Cassady, 2004; Baltaş, 2006).

Sınav kaygısı, eğitim sisteminde sınavlara verilen önemle paralel şekilde artış göstermektedir. Özellikle yüksek riskli sınavlar, öğrenciler tarafından tehdit olarak algılanmakta ve bu durum endişe düzeyini yükseltmektedir (Buck, 2018; Peleg-Popko,

2004). Bu bağlamda sınav kaygısı, yalnızca bireysel düzeyde değil, toplumsal düzeyde de ele alınması gereken bir soruna dönüşmektedir. Çünkü sınavlara yüklenen anlam, öğrencilerin sınavlara yönelik algılarını ve dolayısıyla sınav kaygısı düzeylerini etkilemektedir (Spielberger vd., 2015).

Sınav kaygısı yaşayan bireylerde dikkat ve odaklanma sorunları görülmekte, bilgiyi geri çağırma süreçlerinde zorluklar yaşanmakta ve motivasyon düşüklüğü ortaya çıkmaktadır (Erözkan, 2004). Bu sorunlar, bireyin sınav performansının gerisinde kalmasına neden olmakta, uzun vadede ise eğitim sürecinden kopma, düşük akademik başarı ve mesleki doyum eksikliği gibi sonuçlar doğurmaktadır (Totan ve Yavuz, 2009).

Kaygı düzeyiyle sınav performansı arasındaki ilişki, her birey için aynı şekilde işlememektedir. Düşük düzeydeki kaygı, bireyin uyanıklığını artırarak olumlu sonuçlara yol açabilecekken, yüksek düzeydeki kaygı tam tersi etki göstererek performansı baskılayabilmektedir (Zeidner, 1998). Bu nedenle sınav kaygısını yalnızca olumsuz bir durum olarak değerlendirmek yerine, düzeyine ve etkisine göre analiz etmek gerekmektedir (Spielberger vd., 2015).

Son olarak, sınav kaygısının süreklilik kazanmasında bireysel, çevresel ve ailevi faktörlerin önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Akademik başarısızlık deneyimleri, eleştirel çevre tutumları ve bireyin kendilik değerine yönelik olumsuz algıları bu süreci beslemektedir (Pazarlı, 2009). Bu durum, yalnızca sınav anına özgü bir kaygıdan ziyade bireyin yaşamının farklı alanlarını etkileyen daha genel bir psikolojik zorlanma haline dönüşebilmektedir (Meijer, 2001).

1.3.1. Sınav Kaygısının Bileşenleri ve Boyutları

Sınav kaygısı, bireyin sınav sürecine ilişkin yaşadığı bilişsel, duygusal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin bir bütünüdür. Spielberger ve Vagg (1995), sınav kaygısının bu çok yönlü yapısını vurgulayarak, bireyin zihinsel, duygusal ve fizyolojik sistemlerinde eşzamanlı etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Bu çok boyutlu yapı, bireyin sınav performansını ve genel yaşam kalitesini etkileyebilir. Aşağıda, sınav kaygısının temel bileşenleri ve boyutları ele alınmaktadır.

1. Bilişsel Boyut

Bilişsel boyut, sınav kaygısının en belirgin yönlerinden biridir. Bu boyutta, birey sınavla ilgili olumsuz düşünceler geliştirir ve bu düşünceler dikkat dağınıklığına, bilgiye erişimde zorluklara ve performansın düşmesine neden olabilir. Liebert ve Morris (1967), sınav kaygısını iki temel bileşene ayırarak "endişe" (worry) ve "duygusal uyarılmışlık" (emotionality) kavramlarını literatüre kazandırmışlardır. Endişe, bireyin sınav sırasında yaşadığı olumsuz düşünceler ve başarısızlık korkusunu ifade ederken, duygusal uyarılmışlık ise sınav anında hissedilen fizyolojik tepkileri, örneğin kalp çarpıntısı veya terleme gibi belirtileri kapsar. Bu ayrım, sınav kaygısının çok boyutlu doğasını anlamada önemli bir adım olmuştur.

Totan vd., (2019) tarafından yapılan bir araştırmada, bilişsel düzenleme becerisi yüksek olan bireylerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı şekilde daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum, bireyin sınavla ilgili olumsuz düşüncelerini kontrol edebilme yetisinin, kaygı düzeyini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

2. Duygusal Boyut

Duygusal boyut, sınav kaygısının bireyin duygusal durumunu etkileyen yönüdür. Bu boyutta, birey sınav öncesinde veya sırasında yoğun stres, korku, çaresizlik ve panik gibi duygular yaşayabilir. Morris vd., (1981), sınav kaygısının duygusal bileşeninin, bireyin sınavla ilgili duygusal tepkilerini ve fizyolojik uyarılmışlık düzeyini içerdiğini belirtmişlerdir.

Kültür ve Özcan (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, sınav kaygısının bilişsel (endişe) ve duygusal (duygusal uyarılmışlık) bileşenlerinin, üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav performanslarını anlamlı düzeyde etkilediği gösterilmiştir. Yüksek başarı grubundaki öğrencilerde, bu iki boyutun sınav performansı ile negatif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

3. Fizyolojik Boyut

Fizyolojik boyut, sınav kaygısının bireyin bedensel tepkilerini içeren yönüdür. Bu boyutta, birey sınav öncesinde veya sırasında mide bulantısı, baş ağrısı, terleme, kalp çarpıntısı ve titreme gibi semptomlar yaşayabilir. Bu fizyolojik tepkiler, bireyin sınav sırasında kendini kontrol etmesini zorlaştırabilir ve performansını olumsuz

etkileyebilir. Morris ve Liebert (1970), sınav kaygısının fizyolojik bileşeninin, bireyin sınav sırasında yaşadığı bedensel tepkileri içerdiğini belirtmişlerdir.

4. Davranışsal Boyut

Davranışsal boyut, sınav kaygısının bireyin davranışlarını etkileyen yönüdür. Bu boyutta, birey sınav öncesinde veya sırasında sınavdan kaçma, erteleme, aşırı çalışma veya sınavdan kaçınma gibi davranışlar sergileyebilir. Bu davranışlar, bireyin sınav performansını olumsuz etkileyebilir ve sınav kaygısını artırabilir. Zeidner (1998), sınav kaygısının davranışsal bileşeninin, bireyin sınavla ilgili kaçınma davranışlarını içerdiğini belirtmiştir.

1.3.2. Sınav Kaygısının Nedenleri

Sınav kaygısı, öğrencilerin sınavlara yönelik olumsuz düşünce ve duygularının bir sonucu olarak ortaya çıkan karmaşık bir durumdur. Bu kaygının oluşumunda çeşitli bireysel, çevresel ve bilişsel faktörler rol oynamaktadır (Ergene, 2003; Sarason, 1984)

Bireysel Faktörler

Sınav kaygısının bireysel düzeydeki nedenleri arasında düşük öz-yeterlik, mükemmeliyetçilik ve olumsuz sınav deneyimleri yer almaktadır. Düşük öz-yeterlik, bireyin başaracağına dair inancını zayıflatarak sınav öncesinde yoğun kaygı yaşamasına neden olabilir (Chakraborty, 2023). Mükemmeliyetçi bireyler ise hata yapmaktan korktukları için performanslarını tehdit altında hisseder ve bu durum kaygıyı artırır (Spielberger vd., 2015). Ayrıca, geçmişte yaşanan başarısız sınav deneyimleri, bireyde kalıcı olumsuz beklentilere yol açarak gelecekteki sınavlarda da kaygının sürmesine neden olabilir.

Bilişsel Faktörler

Sınav kaygısı, bilişsel süreçlerle de yakından ilişkilidir. Kaygı düzeyindeki artış, bireyin çalışma belleğini ve bilgi işleme becerilerini olumsuz etkileyerek performans düşüşüne yol açabilir (Theobald vd., 2022). Özellikle sınav sırasında gelişen olumsuz otomatik düşünceler ve kendini eleştiren iç konuşmalar, dikkat dağınıklığına ve bilişsel yükün artmasına neden olmaktadır (Beck, 2008). Ayrıca,

bireyler sınava yönelik olarak “ya başarılı olamazsam?” gibi felaketleştirme içeren düşünce kalıpları geliştirdiklerinde sınavı tehdit olarak algılamaya başlarlar (Sapp, 2013).

Hazırlık Düzeyi ve Zaman Yönetimi

Bireyin sınava yeterince hazırlanmadığına inanması, etkili çalışma becerilerine sahip olmaması ya da zamanı verimsiz kullanması sınav kaygısını artıran diğer önemli nedenlerdendir. Zamanı doğru yönetememek, öğrencinin sınava son anda çalışmasına ve konuları yetiştirememesine neden olabilir (Kapıkıran, 2020; Yusefzadeh vd., 2019). Bu durum, öğrencilerin zihinsel olarak hazır hissetmemelerine ve kendilerini stres altında hissetmelerine yol açar.

Çevresel Faktörler

Aile ve öğretmen beklentileri, sınav kaygısının çevresel nedenleri arasında yer almaktadır. Ailenin yüksek başarı beklentisi ve kıyaslayıcı tutumu, bireyin üzerindeki baskıyı artırmakta ve kaygı düzeyini yükseltmektedir. Benzer şekilde, öğretmenlerin sınavlara aşırı önem atfetmesi ve değerlendirme odaklı yaklaşımları da kaygıyı tetikleyebilmektedir (Putwain ve Best, 2011).

Duygusal Düzenleme ve Psikolojik Dayanıklılık

Duygusal düzenleme becerileri, öğrencilerin stresli durumlarla başa çıkma düzeyini etkileyen önemli bir değişkendir. Duygularını yeterince tanıyamayan ve düzenleyemeyen bireyler, sınav ortamında yoğun kaygı yaşayabilmektedir. Bu bağlamda psikolojik dayanıklılık, sınav stresine karşı koruyucu bir faktör olarak öne çıkmakta; güçlü psikolojik dayanıklılığa sahip bireyler sınav ortamında daha kontrollü ve etkili davranabilmektedir (Liu vd., 2021).

Sosyal Destek

Öğrencilerin sosyal çevrelerinden aldıkları destek düzeyi de kaygılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Aile, arkadaş ya da öğretmenlerinden yeterli desteği alamayan bireyler, sınav sürecinde yalnızlık ve çaresizlik hissi yaşayabilirler. Bu durum da sınav kaygısını artırıcı bir rol oynamaktadır (Almutairi vd., 2024).

1.3.3. Sınav Kaygısına İlişkin Kuramsal Modeller

Sınav kaygısının nedenlerini açıklamaya yönelik çeşitli teorik modeller geliştirilmiş ve bu modeller, kaygının oluşum sürecine farklı açılardan yaklaşarak alanyazına önemli katkılar sağlamıştır.

Bilişsel Müdahale / Dikkat Modeli

Bu modele göre, sınav kaygısı yaşayan bireylerde dikkat, sınavın gerektirdiği görevlerden çok, içsel tehditlere ve olumsuz düşüncelere yönelir. Bu durum, bireyin bilişsel kaynaklarını verimli kullanamamasına, dikkat dağınıklığına ve performans düşüşüne yol açmaktadır (Sarason, 1980; Zeidner, 1998; Damer ve Melendres, 2011).

Wine'ın (1980) bilişsel–dikkatsel kuramı temelinde geliştirilen bu model, kaygının bilişsel süreçleri dikkatsel sapma yoluyla etkilediğini ileri sürer. Birey, sınavı bir tehdit olarak değerlendirdiğinde, görevle ilgili bilgileri işlemeye ayırdığı zihinsel kapasite azalır ve benlik odaklı düşünceler ön plana çıkar. Böylece sınav performansını sürdürebilmek için gerekli bilişsel kontrol mekanizmaları zayıflar. Bu yaklaşım, sınav kaygısının yalnızca duygusal bir tepki değil, aynı zamanda bilişsel kaynakların yönetimiyle ilişkili bir süreç olduğunu vurgular.

Öğrenme Eksikliği Modeli

Sınav kaygısının nedenlerinden biri olarak bireyin yeterli hazırlık yapmaması ya da etkili çalışma becerilerine sahip olmaması gösterilmektedir. Modele göre yetersiz planlama ve akademik strateji eksikliği, kaygının artmasına ve performansın düşmesine neden olmaktadır. (Ergene, 1994).

Çifte Zarar Modeli

Bu model, öğrenme eksikliği ve bilişsel müdahalenin sınav kaygısını birlikte beslediğini savunur. Birey hem yeterince hazırlanamamış hem de olumsuz düşüncelere yoğunlaşmışsa, kaygı daha şiddetli ve işlev bozucu hale gelmektedir (Ergene, 1994; 2003). Wine'ın (1980) bilişsel–dikkatsel yaklaşımı temelinde geliştirilen bu model, sınav kaygısının hem yetersiz öğrenme hem de bilişsel müdahale süreçlerinden beslendiğini öne sürmektedir. Her iki etkenin bir arada bulunması, kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisini

artırmakta, böylece “çifte zarar” etkisi yaratmaktadır (Ergene, 1994; 2003; Zeidner, 1998).

Sosyal Öğrenme Modeli

Bandura’nın sosyal öğrenme kuramına dayanan bu model, sınav kaygısının çevresel öğrenme süreçleriyle edinildiğini öne sürer. Düşük öz yeterlik inancı, geçmiş başarısızlıklar ve çevresel baskılar, bireyin sınava yönelik tutumlarını olumsuz etkileyerek kaygıyı artırmaktadır (Bandura, 1977; Zeidner, 1998).

Dikkatsel Kontrol / Bütçe Modeli

Eysenck (2007) tarafından geliştirilen bu model, kaygının dikkat sistemleri üzerinde bozucu etkisini vurgular. Birey, tehditle ilgili uyaranlara karşı daha duyarlı hale gelirken, görevle ilgili bilgiye odaklanmakta zorlanır. Ayrıca, bilgi eksikliği ve hazırlıksızlık durumu da bireyin sınav anında kendine olan güvenini azaltarak kaygıyı tetiklemektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın örnekleme, veri toplama araçları ve araştırma prosedürüne dair bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli temel alınarak yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin herhangi bir deneysel müdahale olmaksızın sistematik biçimde incelenmesine olanak tanıyan nicel bir araştırma desendir (Karasar, 2012).

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmada örneklem grubunun belirlenmesinde, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme tekniği kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ulaşılabilir gördüğü ve veri toplamının mümkün olduğu bireylerden oluşan bir grubun seçilmesine imkân tanır ve sınırlı zaman ya da kaynak durumlarında yaygın şekilde tercih edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ilinde yer alan bir ortaöğretim kurumu olan fen lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 322 öğrenci gönüllü olarak çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 15,2'dir. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı incelendiğinde, 162'sinin erkek, 160'ının kız olduğu görülmektedir. Verilerin toplanmasında gönüllülük esas alınmış; tüm katılımcılara gizlilik ilkelerine uygun şekilde bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca araştırma süreci, gerekli etik kurallar doğrultusunda yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada, katılımcıların temel demografik özelliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi değişkenlerine ilişkin bilgileri elde etmeye yönelik soruları içermektedir. Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen veriler,

örneklemin tanıtıcı özelliklerinin betimlenmesinde kullanılmıştır. Bu sayede, çalışma grubunun demografik yapısına ilişkin temel bilgiler sağlanarak bulguların yorumlanmasına katkıda bulunulmuştur.

2.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Bu araştırmada, katılımcıların şimdiki an deneyimlerine yönelik farkındalık ve dikkat düzeylerini belirlemek amacıyla Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından yapılan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) kullanılmıştır. Ölçek, bireylerin anlık farkındalık düzeylerini değerlendirmek üzere tasarlanmış olup 15 maddeden oluşan altı dereceli Likert tipi bir yapıya sahiptir. Her madde, “Hemen hemen her zaman”dan “Hemen hemen hiç”e kadar puanlanmakta; elde edilen yüksek puanlar bireyin bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek tek boyutlu bir yapı sunmakta olup ters kodlanan madde içermemektedir. Özyeşil vd., (2011) Türkçe uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizinin sonuçları ölçeğin tek faktörlü yapısını desteklemiş; iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .86 olarak raporlanmıştır. Ayrıca madde-toplam korelasyonlarının .40 ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmanın örnekleminde elde edilen güvenilirlik analizi sonucunda ise bu ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin mevcut örnekleme güvenilir biçimde kullanılabildiğini göstermektedir.

2.3.3. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)

Bu araştırmada, gençlerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini belirlemek amacıyla Greco, Lambert ve Baer (2008) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye Büyüköksüz ve Erözkan (2019) tarafından uyarlanan Gençler için Kaçınma ve Birleşme Ölçeği’nin kısa formu kullanılmıştır. Ölçek toplam sekiz maddeden oluşmakta olup katılımcılar her maddeyi 0 (hiç doğru değil) ile 4 (tamamen doğru) arasında derecelendirerek yanıtlamaktadır. Ölçekten elde edilebilecek toplam puan 0 ile 32 arasında değişmekte; puan yükseldikçe bireyin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme eğiliminin arttığı anlaşılmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları sonucunda iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .78 olarak, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, ölçme aracının güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Mevcut araştırmanın örnekleminde elde edilen güvenilirlik analizi sonucunda ise bu ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin mevcut örnekleme yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

2.3.5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Bu çalışmada lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerini belirlemek amacıyla orijinali Driscoll (2007) tarafından geliştirilen ve lise düzeyi için Türkçe uyarlaması Totan (2018) tarafından yapılan Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 11 maddeden oluşmakta olup uyumun bozulması ve endişe boyutlarını tek faktör altında değerlendirmektedir. Beşli Likert tipi derecelendirmeye sahip olan ölçek, (5) Daima Doğru ile (1) Asla Doğru Değil arasında puanlanmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamakta; ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan ise 55'tir. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa katsayısı lise öğrencileri için .91 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar, ölçeğin sınav kaygısı düzeylerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçebildiğini göstermektedir. Mevcut araştırmanın örnekleminde elde edilen güvenilirlik analizi sonucunda ise bu ölçek için Cronbach Alfa katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, ölçme aracının mevcut örnekleme güvenilir bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak verilerin toplanmasına başlanmadan önce gerekli etik kurul onayı alınmış, ölçeklerin kullanım izinleri ilgili araştırmacılardan temin edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinin yürütülmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli resmi izinler sağlanmıştır. Veri toplama süreci, araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğrencilere yüz yüze uygulanarak yürütülmüştür. Uygulama sırasında ölçek formları basılı olarak dağıtılmış; katılımcılara araştırmanın amacı, gönüllülük esasları ve gizlilik ilkeleri hakkında detaylı bilgi verilmiş ve bilgilendirilmiş onam formları alınmıştır. Çalışma boyunca katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve verilerin yalnızca bilimsel amaçla kullanılacağı

vurgulanmıştır. 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde yürütülen veri toplama sürecinin sonunda toplam 322 öğrenciye ulaşılmış; eksik veya hatalı doldurulan formlar kontrol edilerek analiz dışı bırakılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 23.0 paket programı ve Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS Makro v4.2 kullanılmıştır. Analiz öncesinde veri setindeki eksik veriler, hatalı girişler ve aşırı uç değerler kontrol edilmiş; veriler analiz için uygun hale getirilmiştir. Kullanılan ölçeklerin örneklem üzerindeki iç tutarlılığı Cronbach's Alpha katsayısı aracılığıyla değerlendirilmiş; ölçek puanlarının dağılımına ilişkin normallik varsayımı çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleriyle test edilmiştir.

Araştırmada değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısı üzerindeki etkisinde Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme'nin aracı rolü test edilmiştir. Geleneksel aracılık analizlerinde yaygın olarak kullanılan Baron ve Kenny (1986) yaklaşımının bazı kısıtları nedeniyle, modern çalışmalarda Hayes (2013) tarafından geliştirilen bootstrap yöntemine dayalı testler tercih edilmektedir. Bu doğrultuda, analizlerde Process Makro'nun Model 4 şablonu kullanılmış ve parametrik olmayan bootstrap yöntemiyle 5000 örneklem üzerinden güven aralıkları hesaplanmıştır.

Aracılık analizine geçilmeden önce doğrusal regresyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda çoklu doğrusal bağlantılılık Tolerance ve Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerleriyle değerlendirilmiş; artıkların sabit varyans gösterip göstermediği (homoskedastisite) ve gözlemler arası bağımsızlık varsayımı (Durbin-Watson katsayısı) incelenmiştir. Tüm analizlerde %95 güven aralığı kullanılmış ve .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amaçları kapsamında yürütülen istatistiksel analizlere ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Ölçeklere Ait Güvenirlik Analizi Sonuçları

Kullanılan ölçeklere ilişkin yapılan güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Güvenirlilik analizi sonuçları

Değişkenler	Cronbach’s Alpha Katsayısı	Madde Sayısı
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	.78	15
Kaçınma ve Birleşme Ölçeği	.78	8
Westside Sınav Kaygısı Ölçeği	.83	11

Araştırmada kullanılan ölçeklerin örneklem üzerindeki iç tutarlılık düzeyleri Cronbach’s Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin güvenirlilik katsayısı .78, Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşme Ölçeği’nin güvenirlilik katsayısı .78 ve Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’nin güvenirlilik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeklerin araştırma örnekleminde kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.2. Tanımlayıcı İstatistik

Tablo 1’de araştırmada yer alan Bilinçli Farkındalık, Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme ve Sınav Kaygısı değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler sunulmuştur. Verilerin ortalamadan ne derece sapma gösterdiğini incelemek amacıyla değişkenler z puanlarına dönüştürülmüş ve tüm z değerlerinin -3 ile +3 aralığında kaldığı görülmüştür (Field, 2013). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayıları da değerlendirilmiş; sosyal bilimlerde yaygın kabul gören sınırlar çerçevesinde bu değerlerin $\pm 1,5$ aralığında yer alması, dağılımın normal olduğuna işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma verilerine ait çarpıklık değerlerinin -0,42 ile

0,14 arasında, basıklık değerlerinin ise -0,69 ile -0,06 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgular, verilerin parametrik testlerin gerektirdiği normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Tablo 2. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Bilinçli Farkındalık	55.86	10.72	-.06	-.09
Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme	15.28	6.79	-.02	-.69
Sınav Kaygısı	30.68	7.68	.14	-.65

3.3. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Bulguları

Araştırmada, Bilinçli Farkındalık toplam puanı bağımsız değişken, Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme toplam puanı aracı değişken ve Sınav Kaygısı toplam puanı ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Bu değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile incelenmiş; değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarına Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Değişkenler arasındaki korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. Bilinçli Farkındalık	1	-,458**	-,472**
2. Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme		1	,501**
3. Sınav Kaygısı			1

** p<.01

Analiz sonuçlarının sunulduğu Tablo 2 incelendiğinde, bilinçli farkındalık ile yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme değişkeni arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.46$, $p < .01$). Bu bulgu, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerinin de anlamlı bir şekilde

azaldığını göstermektedir. Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = -.47, p < .01$). Bu bulgu, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin sınav kaygısının anlamlı biçimde azaldığını ortaya koymaktadır.

Aynı zamanda yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme ile sınav kaygısı arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($r = .50, p < .01$). Bu bulguya göre, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeyi arttıkça sınav kaygısının da anlamlı biçimde yükseldiği görülmektedir.

3.4. Aracılık Analizine İlişkin Bulgular

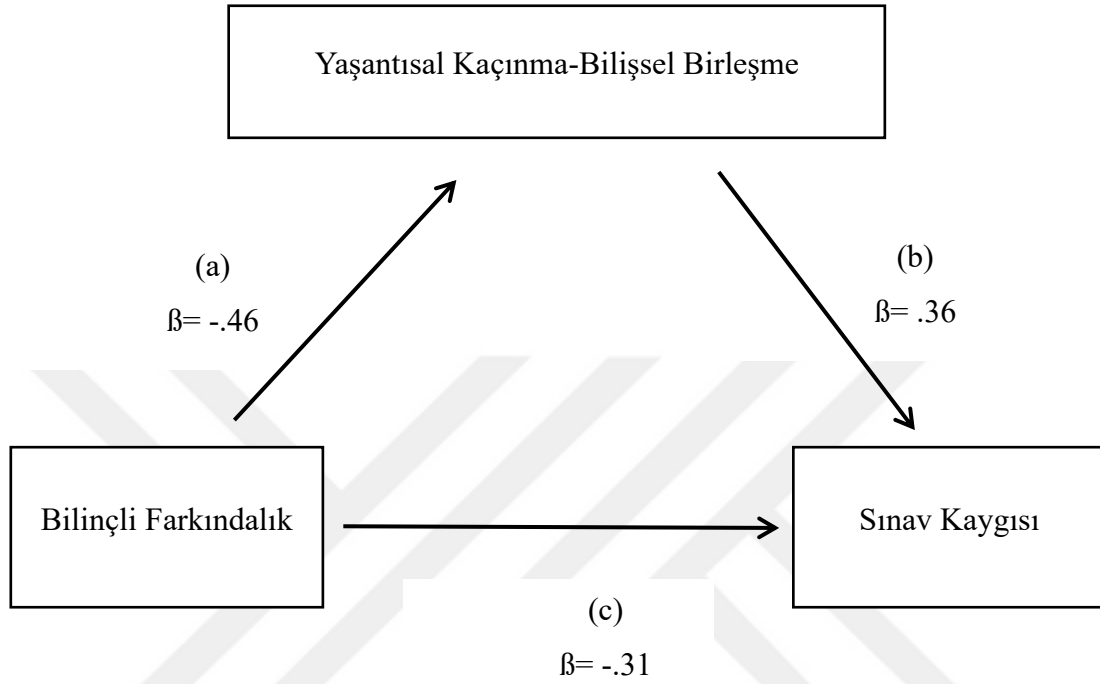
Araştırmanın temel amacına yönelik olarak, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolünü test etmek için Hayes (2013) tarafından geliştirilen Process Makro v4.2'nin Model 4 şablonu kullanılmıştır. Analizler parametrik olmayan bootstrap yöntemiyle 5000 örneklem üzerinden yürütülmüş ve %95 güven aralığı esas alınmıştır.

Hayes (2013) yaklaşımında, aracılık modeli regresyon tabanlı olduğundan analiz öncesinde temel doğrusal regresyon varsayımlarının sağlandığı kontrol edilmiştir. Yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu incelenmiş, çoklu doğrusal bağlantılılık durumunu değerlendirmek amacıyla tolerance ve Varyans Büyütme Faktörü (VIF) değerleri incelenmiştir. Elde edilen tolerance değerlerinin .50'nin üzerinde, VIF değerlerinin ise 2'nin altında olması, çoklu bağlantılılık riskinin bulunmadığını göstermektedir (Hair vd. 2014). Artıkların sabit varyans gösterip göstermediği Artıklar-Tahminler Dağılım Grafiği ile değerlendirilmiş ve verilerin homojen dağılım sağladığı belirlenmiştir. Gözlemler arası bağımsızlık varsayımı ise Durbin-Watson katsayısı ile test edilmiş ve katsayının 1,82 olarak bulunması, otokorelasyon olmadığını ortaya koymaktadır (Field, 2013).

3.4.1. Bilinçli Farkındalık ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Aracı Rolünün İncelenmesi

Bilinçli Farkındalık'ın (X) Sınav Kaygısı (Y) üzerindeki etkisinde Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme'nin (M) aracı rolü Process Makro kullanılarak test edilmiştir.

Bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisinde yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracılığına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları Şekil 3'te gösterilmektedir. Analiz sonucunda hesaplanan tüm değerler ise Tablo 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolü.

Aracı model değerlendirildiğinde ilk olarak bağımsız değişken olan bilinçli farkındalığın aracı değişken olan yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşmeyi anlamlı düzeyde negatif yönde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = -0.46$, $p < .001$, %95 CI [-0.35, -0.23]). Bu ilişkinin yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşmedeki varyansın yaklaşık %21'ini açıkladığı görülmüştür ($R^2=.21$). Bunun yanı sıra, aracı değişken olan yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşmenin bağımlı değişken olan sınav kaygısını anlamlı düzeyde pozitif yönde yordadığı saptanmıştır ($\beta = 0.36$, $p < .001$, %95 CI [0.29, 0.52]).

Aracı değişken modele dahil edildikten sonra, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisi anlamlı olarak devam ettiği görülmektedir. ($\beta = -0.31$, $p < .001$, %95 CI [-0.29, -0.15]). Ayrıca, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşme aracılığıyla anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.17$, %95 CI [-0.23, -0.11]). Bilinçli farkındalığın sınav kaygısı

üzerindeki toplam etkisi $\beta = -0.47$ iken, aracı değişken denkleme dahil edildiğinde doğrudan etki $\beta = -0.31$ düzeyine düşmüştür. Bu bulgular, yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşme değişkeninin bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişki üzerinde aracı bir rol üstlendiğini göstermektedir. Ayrıca, bu model sınav kaygısı değişkenindeki toplam varyansın yaklaşık %33'ünü açıklamaktadır ($R^2 = .33$).

Dolaylı ve doğrudan etkilerin her ikisinin de anlamlı ve aynı yönde bulunması, Zhao, Lynch ve Chen (2010) tarafından tanımlanan Bütünleyici Aracılık (Complementary Mediation) modeline uygun bir yapı sergilemektedir.

Tablo 4. Aracılık analizi sonuçlarına göre doğrudan, dolaylı ve toplam etki sonuçları

	B	β	SE	t	p	LLCI	ULCI
Direkt Etki							
BF→YKBB	-.29	-.46	.03	-9.22	<.001	-.35	-.23
BF→SK	-.22	-.31	.04	-5.94	<.001	-.29	-.15
YKBB→SK	.41	.36	.06	6.96	<.001	.29	.52
Toplam Etki							
BF→SK	-.34	-.47	.04	-9.58	<.001	-.41	-.27
Dolaylı Etki							
BF→YKBB→SK	-.12	-.17	.02*	---	----	-.23	-.11

BF = Bilinçli Farkındalık; YKBB = Yaşantısal Kaçınma-Bilişsel Birleşme; SK = Sınav Kaygısı, * Dolaylı etki için verilen SE değerleri Bootstrap standart hatalarıdır.

Aracılık analizine ilişkin tüm regresyon katsayıları, güven aralıkları ve bootstrap değerleri Tablo 4'te sunulmakta olup, dolaylı etkinin anlamlılığı %95 bootstrap güven aralığının sıfır değeri içermemesiyle belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1. Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulguları hipotezler doğrultusunda yorumlanmakta, ilgili literatürle karşılaştırılmakta ve elde edilen sonuçlara dayalı bazı önerilere yer verilmektedir.

Bu araştırmada, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı ile ilişkisinde yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşmenin aracı rolü incelenmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın öne sürdüğü dört hipotezin tamamının istatistiksel olarak anlamlı biçimde desteklendiğini ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin sınav kaygısı düzeylerinin anlamlı biçimde azaldığı; aynı zamanda bilinçli farkındalığın, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeylerini de negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin sınav kaygısını pozitif yönde yordadığı, dolayısıyla bu değişkenlerin sınav kaygısını artırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Aracılık analizleri sonucunda ise, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rol üstlendiği saptanmıştır. Bu model, sınav kaygısındaki varyansın %33'ünü açıklayarak anlamlı bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişki incelenmiş ve bu iki değişken arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r = -0.47$, $p < .01$). Ayrıca, aracılık modeli kapsamında yapılan analizde, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki doğrudan etkisinin anlamlı düzeyde negatif olduğu belirlenmiştir ($\beta = -0.31$, $p < .001$). Bu bulgular, bilinçli farkındalık düzeyindeki artışın sınav kaygısında azalmaya yol açtığını göstermekte ve birinci hipotezi destekler niteliktedir.

Elde edilen bu sonuç literatürde yer alan bulgularla karşılaştırıldığında, sınav kaygısının gelişiminde bilinçli farkındalığın koruyucu bir rol oynayabileceğini öne süren çalışmalarla tutarlıdır. (Zenner vd., 2014; Breedvelt vd., 2019; Bamber ve Morpeth, 2019; Van der Riet vd., 2015; Poulin, 2009; McCloskey, 2015; Frank vd., 2015; Priebe ve Kurtz-Costes, 2022; Shahidi vd., 2017; Yılmaz vd., 2024; İkiz ve Uygur, 2019). Bilinçli farkındalık düzeyinin artması, bireyin sınav gibi değerlendirme temelli durumlara karşı daha esnek ve dengeli tepkiler verebilmesini sağlamaktadır.

Mevcut ana odaklanma, düşünceleri yargılamadan kabul etme ve içsel yaşantılara mesafe koyabilme gibi bilinçli farkındalık becerilerinin gelişimi, sınav kaygısını azaltıcı bir işlev gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci hipotezi kapsamında, bilinçli farkındalık ile yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = -0.46$, $p < .01$). Aracılık modeli kapsamında yapılan analizde ise, bilinçli farkındalığın yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme üzerinde anlamlı düzeyde negatif bir yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta = -0.46$, $p < .001$). Bu bulgular, bilinçli farkındalık düzeyindeki artışın yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme eğilimlerini anlamlı düzeyde azalttığını göstermekte ve ikinci hipotezin doğrulandığını göstermektedir.

Bu sonuç, yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşmenin bilinçli farkındalıkla arasındaki negatif ilişkileri ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlıdır. Bu doğrultuda, bilinçli farkındalık ile yaşantısal kaçınma arasındaki bu ters yönlü ilişki, Martínez-Rubio, Sánchez-Hernández ve Rico'nun (2023) yürüttükleri çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının yaşantısal kaçınma düzeyinin anlamlı biçimde azalmasıyla ilişkili olduğu, yaşantısal kaçınmanın ise psikolojik stres açısından önemli bir risk faktörü oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, McCluskey vd., (2022) yürüttüğü iki ayrı üniversite öğrencisi örneklemine dayalı çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının yaşantısal kaçınmayı azaltıcı bir işleve sahip olduğu ve bunun sonucunda kaygı düzeylerinin anlamlı biçimde düştüğü gösterilmiştir. Söz konusu araştırmada, yaşantısal kaçınmanın, bilinçli farkındalık ile kaygı arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı saptanmıştır. Bu bulgulara ek olarak, Ådnøy vd., (2023) yürüttükleri çalışmada, bilinçli farkındalık düzeyinin metabilşsel süreçler ve yaşantısal kaçınma ile anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Bilişsel birleşme ile bilinçli farkındalık arasındaki bu ters yönlü ilişki, Puente vd., (2022) yürüttüğü çalışma ile tutarlı sonuç vermiştir. Söz konusu araştırmada, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasıyla birlikte bilişsel birleşme düzeyinin anlamlı biçimde azaldığı; bu azalmanın ise olumsuz duygular üzerindeki etkide kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur. Benzer şekilde, Takahashi vd., (2020) depresyon ve kaygı belirtileri gösteren bireylerle yürüttükleri mindfulness temelli grup müdahalesi

çalışmasında, sekiz haftalık uygulama sonrasında bilişsel birleşme düzeylerinde anlamlı bir azalma gözlenmiş ve bu azalma, katılımcıların depresyon ve anksiyete düzeylerindeki iyileşmelerle orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Son olarak, Lantheaume vd., (2024) yürüttükleri çalışmada, mindfulness temelli bir müdahale olan Bilinçli Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma (MBSR) programına katılan bireylerin, programa katılmayanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük bilişsel birleşme düzeyleri sergiledikleri saptanmıştır. Ayrıca, düzenli mindfulness pratiği yapan bireylerin bilişsel birleşme düzeylerinin ve kaygı belirtilerinin daha düşük; buna karşılık iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tüm bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının hem yaşantısal kaçınma hem de bilişsel birleşme eğilimlerini anlamlı düzeyde azalttığı görülmektedir. Bu durum, bireylerin içsel yaşantılarına karşı daha kabul temelli ve esnek bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamakta; olumsuz düşünce, duygu ya da beden duyumlarından kaçınma eğilimlerini ve bu içsel deneyimlerle aşırı özdeşleşme biçimindeki bilişsel birleşme süreçlerini zayıflatmaktadır. Bilinçli farkındalık, bireyin içsel uyaranlara yargısız bir farkındalıkla yaklaşmasını sağlayarak hem yaşantısal kaçınma hem de bilişsel birleşme eğilimlerini azaltıcı bir işlev üstlendiği şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında yapılan analiz bulguları, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur ($r = 0.50$, $p < .01$). Aracılık modeli kapsamında yapılan analizde ise, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin sınav kaygısı üzerinde anlamlı düzeyde pozitif bir yordayıcı etkisi olduğu belirlenmiştir ($\beta = 0.36$, $p < .001$). Bu bulgular, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeyleri arttıkça sınav kaygısının da anlamlı şekilde yükseldiğini göstermekte ve üçüncü hipotezi destekler niteliktedir.

Sınav kaygısı bağlamında doğrudan yürütülmüş çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmanın genel kaygı düzeyleriyle ilişkisini inceleyen araştırmalar da mevcut bulguları destekler niteliktedir. Xu vd., (2018) Çinli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, yaşantısal kaçınmanın hem kaygı hem de depresyon düzeylerini anlamlı düzeyde pozitif olarak yordadığı; ayrıca bilinçli farkındalık düzeyinin, bu ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Ayrıca, Moran vd., (2021) yürüttükleri çalışmada, bilişsel birleşme ve yaşantısal

kaçınma düzeylerinin artmasının psikolojik uyumsuzlukla ilişkili olduğu bulunmuştur. Cookson vd., (2020) çalışmasında, bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmanın kaygı ve depresyon belirtilerini yordadığı; özellikle bilişsel birleşmenin bu ilişkide merkezi bir rol üstlendiği saptanmıştır. Benzer şekilde, Asghari vd., (2020) araştırmasında bilişsel birleşme düzeyindeki artış, sınav kaygısını anlamlı düzeyde yükseltmektedir. Benzer şekilde, Aydın ve Yerin Güneri'nin (2022) üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada bilişsel ayrışmanın sınav kaygısıyla anlamlı düzeyde negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunlara ek olarak, yaşantısal kaçınma ile sınav kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Moradi vd., 2019; Furr, 2008; Bassak Nejad vd., 2018).

Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bireylerin içsel deneyimlerinden kaçınma eğilimlerinin ve zihinsel süreçlerle aşırı özdeşleşme biçimindeki bilişsel birleşme örüntülerinin, sınav gibi değerlendirme temelli durumlarda kaygı düzeylerini artırıcı bir rol oynadığını göstermektedir. Sınav kaygısı, yalnızca dışsal performans beklentileriyle değil, aynı zamanda bireyin kendi içsel yaşantılarına karşı geliştirdiği tutumlarla da ilişkilidir. Yaşantısal kaçınma, kişinin sınavla ilişkili olumsuz düşünce ve duygulardan kaçınma çabası içinde olması nedeniyle kaygının sürmesine ve hatta artmasına neden olabilir. Benzer şekilde, bilişsel birleşme düzeyinin yüksek olduğu bireylerde sınavla ilgili olumsuz düşünceler, sorgulanmaksızın gerçek kabul edilmekte; bu da tehdide yönelik algıyı artırarak kaygıyı pekiştirmektedir. Bu bulgular, psikolojik esneklik modelinde vurgulanan şekilde hem yaşantısal kaçınma hem de bilişsel birleşmenin psikolojik uyumu ve işlevselliği olumsuz etkileyen süreçler olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolünü inceleyen dördüncü hipotez kapsamında yapılan analizler sonucunda, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı bir aracı rol oynadığı belirlenmiştir. İlk olarak, bilinçli farkındalık düzeyinin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme üzerinde anlamlı ve negatif bir yordayıcı olduğu saptanmıştır ($\beta = -0.46$, $p < .001$). Bu bulgu, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça bireylerin yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme eğilimlerinin azaldığını göstermektedir. Aynı şekilde, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin sınav

kaygısını anlamlı düzeyde pozitif yönde yordadığı görülmüştür ($\beta = 0.36, p < .001$). Bu durum, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme düzeyinin artmasının sınav kaygısında da anlamlı bir artışa yol açtığını ortaya koymaktadır.

Aracılık etkisini test etmek amacıyla yürütülen bootstrap analizinde, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi yaşantısal kaçınma-bilişsel birleşme aracılığıyla anlamlı bulunmuştur ($\beta = -0.17, \%95 \text{ CI } [-0.23, -0.11]$). Bu bağlamda, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi $\beta = -0.47$ düzeyindeyken, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme aracı değişken olarak modele dahil edildiğinde, doğrudan etki $\beta = -0.31$ düzeyine düşmüştür. Bu azalma, dolaylı etkinin gücünü ve aracı değişkenlerin ilişkide oynadığı yapısal rolü açıkça ortaya koymaktadır.

Dolaylı ve doğrudan etkilerin her ikisinin de anlamlı ve aynı yönde bulunması, Zhao, Lynch ve Chen (2010) tarafından tanımlanan Bütünleyici Aracılık (Complementary Mediation) modeline karşılık gelmektedir. Bu bulgu, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki olumsuz etkisinin yalnızca yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme yoluyla açıklanamayacağını, aynı zamanda doğrudan ve bağımsız başka etki mekanizmalarının da devrede olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireylerin sınav kaygısını yalnızca yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme eğilimlerini azaltarak değil, aynı zamanda bu süreçlerden bağımsız doğrudan yollarla da azalttığı söylenebilir. Bu durum, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki etkisinin çok boyutlu olduğunu göstermekte ve hem doğrudan hem de dolaylı yollardan bu kaygıyı azaltabileceğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırma, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin aracı rolünü bir arada test eden sınırlı sayıdaki çalışmadan biri olarak literatürde özgün bir katkı sunmaktadır. Bu model daha önce doğrudan aynı yapıda test edilmemiş olsa da benzer yöndeki ilişkileri ele alan çalışmalarla elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, bu araştırmanın sonuçlarının literatürle tutarlı bir biçimde örtüştüğü görülmektedir. Asghari vd., (2020), üniversite öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada bilinçli farkındalık düzeyinin sınav kaygısı ile negatif yönde ilişkili olduğu; bu ilişkide bilişsel birleşmenin kısmi aracılık rolü üstlendiği bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, bilişsel birleşme düzeyindeki artış, sınav kaygısını anlamlı düzeyde yükseltmekte; buna karşılık bilinçli farkındalık

düzeyindeki artış, bilişsel birleşmeyi azaltarak sınav kaygısında dolaylı bir azalmaya katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde, McCluskey vd., (2022), üniversite öğrencileriyle yürüttükleri iki ayrı çalışmada, yaşantısal kaçınmanın, bilinçli farkındalık ile kaygı arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı değişken olduğunu saptamıştır. Son olarak, Xu, Cui ve Cao (2018) tarafından Çinli üniversite öğrencileriyle yürütülen çalışmada, yaşantısal kaçınmanın kaygı ve depresyon üzerinde anlamlı ve pozitif etkileri olduğu; bilinçli farkındalığın ise bu ilişkiye aracılık yaptığı saptanmıştır.

Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan değil, aynı zamanda yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme aracılığıyla dolaylı olarak da gerçekleştiği görülmektedir. Bu durum, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin, bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide anlamlı bir aracı rol oynadığını ortaya koymakta ve araştırmamanın dördüncü hipotezini desteklemektedir.

Aracılık modelinden elde edilen sonuçlar, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasının, bireyin rahatsız edici içsel yaşantılarla başa çıkma biçimi olarak sergilediği kaçınmacı tepkiler ile düşüncelerle aşırı özdeşleşme eğilimini azalttığını; bunun da sınav kaygısında anlamlı bir azalmaya yol açtığını ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık, bireyin düşünce ve duygularını yargılamadan kabul etmesine yardımcı olurken; yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme gibi psikolojik esnekliğe aykırı tutumları zayıflatarak kaygı düzeyinin düşmesine katkı sağlamaktadır. Bu çerçevede, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, sınav kaygısının oluşumunda işlevsel olmayan bilişsel-tepkisel örüntüleri temsil etmekte; bilinçli farkındalık ise bu örüntüleri zayıflatarak dolaylı bir koruyucu faktör işlevi görmektedir. Dolayısıyla, araştırmada test edilen model, sınav kaygısının çok boyutlu yapısını daha bütüncül bir biçimde anlamaya imkân sunmakta ve bilinçli farkındalığın bu süreçte hem doğrudan hem de dolaylı yollarla etkili olduğunu göstermektedir. Bulgular, sınav kaygısıyla baş etme süreçlerinde yalnızca farkındalık düzeyinin değil, aynı zamanda bireyin içsel yaşantılara karşı geliştirdiği tutumların da dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları bazı özgün katkılar sunmakla birlikte, çeşitli sınırlılıklar da barındırmaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterici olması açısından aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmanın örnekleme tek bir ille sınırlı olduğundan, farklı illerde, sosyo-kültürel bağlamlarda ve yaş gruplarında yapılacak benzer çalışmalar genellenebilirlik açısından katkı sağlayabilir.
- Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, bu çalışmada tek faktörlü birleşik bir ölçekle değerlendirilmiştir. Gelecek çalışmalarda bu iki yapının ayrı ayrı ölçülmesi, sınav kaygısına etkilerinin karşılaştırmalı olarak analiz edilmesine imkân tanıyacaktır.
- Çalışma yalnızca nicel bir araştırma deseniyle yürütülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin içsel yaşantılarına, kaçınma stratejilerine ve farkındalık düzeylerine ilişkin derinlemesine veri toplanabilmesi için nitel ya da karma yöntemlerle yapılacak araştırmalar önerilmektedir.
- Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin sınav kaygısına etkisi, bu çalışmada test edilen modele uyarlanarak yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme değişkenleri bağlamında da incelenebilir. Bu doğrultuda, yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşmenin bilinçli farkındalık temelli programlara nasıl tepki verdiğini ortaya koyan deneysel araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırma kapsamında incelenen değişkenler farklı psikolojik yapılarla birlikte ele alınarak (örneğin öz-yeterlik, öz-şefkat, psikolojik esneklik, ebeveyn tutumları vb.), modelin çok değişkenli yapısı daha kapsamlı şekilde test edilebilir.
- Bilinçli farkındalık bu çalışmada toplam puan düzeyinde ele alınmıştır. Gelecek çalışmalarda bilinçli farkındalığın alt boyutları ayrı ayrı analiz edilerek, her bir boyutun yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme ve sınav kaygısı üzerindeki özgül etkileri detaylı biçimde incelenebilir.

4.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda, alanda çalışan psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler ve ruh sağlığı profesyonellerine yönelik aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilere yönelik bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programları geliştirilerek, öğrencilerin sınav sürecinde yaşadıkları içsel zorlanmalarla başa çıkmalarına destek olunabilir.
- Sınav kaygısı yaşayan bireylerle yürütülecek atölye çalışmaları ve psikolojik danışma süreçlerinde, yalnızca performans beklentileri değil; bireyin içsel yaşantılarına karşı geliştirdiği tutumlar da ele alınmalıdır. Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme eğilimlerine yönelik farkındalık kazandırılarak, öğrencilerin bu içsel deneyimlerle yargılamadan temas kurabilmeleri ve daha esnek tepkiler geliştirebilmeleri desteklenmelidir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında, öğrencilerin düşüncelerini yargılamadan gözlemlemeleri, içsel deneyimlerinden kaçınmak yerine bu yaşantılarla kalabilmeleri gibi farkındalık temelli becerilerinin desteklenmesi önerilmektedir.
- Psikolojik danışmanlar tarafından grup rehberliği ya da bireysel danışma oturumlarında, sınavla ilgili düşünce ve duygularla aşırı özdeşleşmenin yol açabileceği bilişsel birleşme süreçlerine yönelik psiko-eğitim içerikleri geliştirilebilir.
- Ebeveynlerin de sınav kaygısı ve baş etme mekanizmaları hakkında bilinçlendirilmesi önemlidir. Ebeveynlere yönelik bilinçli farkındalık pratikleri, çocuklarının kaygılarını anlama ve yaşantısal kaçınma ile bilişsel birleşme eğilimlerini tanıma konularında seminerler veya bilgilendirici broşürler hazırlanması faydalı olabilir.

KAYNAKÇA

- Ådnøy, A. M., Solem, S., Hagen, R., Hansen, B., Vogel, P. A., Launes, G., & Hjemdal, O. (2023). An empirical investigation of the associations between metacognition, mindfulness, experiential avoidance, depression, and anxiety. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 96(2), 305–321.
- Alansari, B. M. (2005). Relationship between depression and anxiety among undergraduate students in eighteen Arab countries: A cross-cultural study. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 33(5), 503–512.
- Almutairi, A. G., Baabbad, N. M., Alhumaidan, A. A., Alshahrani, A. M., Alabdulkarim, A. I., & Alsughier, N. (2024). Prevalence and factors causing test anxiety among medical students. *Middle East Current Psychiatry*, 31(1), 48.
- Asghari, F., Sayadi, A., Jobaneh, R. G., & Baharvand, I. (2020). Mediating role of cognitive fusion in the relationship of mindfulness and test anxiety among female undergraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Medical Education and Development*.
- Aydın, G., & Yerin Güneri, O. (2022). Exploring the role of psychological inflexibility, rumination, perfectionism cognitions, cognitive defusion, and self-forgiveness in cognitive test anxiety. *Current Psychology*, 41(4), 1757–1766.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329–342.
- Baltaş, Z. A. (2006). *Stres ve başa çıkma yolları*. Remzi Kitabevi.
- Bamber, M. D., & Morpeth, E. (2019). Effects of mindfulness meditation on college student anxiety: A meta-analysis. *Mindfulness*, 10(2), 203–214.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bardeen, J. R., & Fergus, T. A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 66–72.

- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press.
- Bashir, M. B. A., Albadawy, I. M. A. H., & Cumber, S. N. (2019). Predictors and correlates of examination anxiety and depression among high school students taking the Sudanese national board examination in Khartoum state, Sudan: A cross-sectional study. *Pan African Medical Journal*, 33, 69.
- Bassak Nejad, S., Yunesi, A., & Sadatmand, K. (2018). The relationship between anxiety sensitivity and experiential avoidance and resiliency with test anxiety in male students. *Journal of Clinical Psychology*, 10(1), 71–78.
- Beck, A. T. (2008). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (V. Öztürk, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241.
- Bodas, J., & Ollendick, T. H. (2005). Test anxiety: A cross-cultural perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), 65–88.
- Bolderston, H. (2013). *Acceptance and commitment therapy: Cognitive fusion and personality functioning* [Doctoral dissertation, University of Southampton, School of Psychology].
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy*, 42(4), 676–688.
- Büyüköksüz, E. (2025). The Turkish validation of the short form of the Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y8): Factor structure, measurement invariance, and incremental validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 35, 100864.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Breedvelt, J. J. F., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Koning, J., & Ebert, D. D. (2019). Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health in students: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 76, 101812.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848.

- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237.
- Buck, R. J. (2018). *An investigation of attentional bias in test anxiety* [Doctoral thesis, University of Manchester].
- Cassady, J. C. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning–testing cycle. *Learning and Instruction*, 14(6), 569–592.
- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. Peter Lang Publishing.
- Chakraborty, A. (2023). Exploring the root causes of examination anxiety: Effective solutions and recommendations. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 12(2).
- Chawla, N., & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871–890.
- Chen, C., Liu, P., Wu, F., Wang, H., Chen, S., Zhang, Y., ... & Chen, Q. (2023). Factors associated with test anxiety among adolescents in Shenzhen, China. *Journal of Affective Disorders*, 323, 123–130.
- Cheng, Z., Shi, H., Yan, J., Ren, J., Chan, R. C. K., Xiong, G., Zhang, H., & Zheng, Y. (2022). Sequential multiple mediation of cognitive fusion and experiential avoidance in the relationship between rumination and social anxiety among Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 13, 820163.
- Cookson, E., Luzon, O., Newland, J., & Kingston, J. (2020). Examining the role of cognitive fusion and experiential avoidance in predicting anxiety and depression. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 93(4), 456–473.
- Coyne, L. W., McHugh, L., & Martinez, E. R. (2011). Acceptance and commitment therapy (ACT): Advances and applications with children, adolescents, and families. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 20(2), 379–399.
- Damer, D. E., & Melendres, L. T. (2011). Tackling test anxiety: A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163–177.
- Dan, O., Bar Ilan, L., & Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem, and test anxiety in adolescence and young adulthood. *Educational Psychology*, 34(3), 397–405.
- Domhart, M., Geblein, H., Rezori, R. E. V., & Baumeister, H. (2019). Internet- and mobile-based interventions for anxiety disorders: A meta-analytic review of intervention components. *Depression and Anxiety*, 36(3), 213–224.

- Driscoll, R. (2007). *Westside Test Anxiety Scale validation*. Online Submission.
- Eifert, G. H., Forsyth, J. P., Arch, J., Espejo, E., Keller, M., & Langer, D. (2009). Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: Three case studies exemplifying a unified treatment protocol. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(4), 368–385.
- Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental health in American colleges and universities: Variation across student subgroups and across campuses. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 201(1), 60–67.
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *Psikiyatri Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi (3P)*, 1(2), 42–48.
- Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International*, 24(3), 313–328.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12, 13–38.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336–353.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190.
- Fergus, T. A., Bardeen, J. R., & Orcutt, H. K. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(1), 1–6.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216.
- Furr, T. (2008). *Experiential avoidance and test anxiety* [Doctoral dissertation, Long Island University, The Brooklyn Center].
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., & Remington, B. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83–101.

- Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: Development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (AFQ-Y). *Psychological Assessment*, 20(2), 93–102.
- Gunaratana, B. H. (2002). *Mindfulness in plain English*. Wisdom Publications.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82–94.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Education.
- Hamilton, N., Freche, R., Zhang, Y., Zeller, G., & Carroll, I. (2021). Test anxiety and poor sleep: A vicious cycle. *International Journal of Behavioral Medicine*, 28, 250–258.
- Harris, R. (2016). *ACT'i kolay öğrenmek* (H. T. Karatepe, Çev.). Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy* (2nd ed.). New Harbinger Publications.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis*. The Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., & Levin, M. E. (2012). Acceptance and Commitment Therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 976–1002.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(6), 1152–1168.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. Guilford Press.
- İkiz, F. E., & Uygur, S. (2019). The effect of mindfulness-based programs on coping with test anxiety: A systematic review. *Journal of Human Sciences*, 16(1), 164–191.

- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Dell Publishing.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses*. Hyperion.
- Kaçan Softa, H., Çabuk, F., & Ulaş Karaahmetoğlu, G. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481–1494.
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 409–430.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (22. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Karekla, M., & Panayiotou, G. (2011). Coping and experiential avoidance: Unique or overlapping constructs? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 42(2), 163–170.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301–1320.
- Kashdan, T. B., & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865–878.
- Kavakci, O., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A., & Kugu, N. (2014). Test anxiety prevalence and related variables in the students who are going to take the university entrance examination. *Dusunen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 27(4), 301–307.
- Kültürü, Y. Z., & Özcanı, B. (2022). The impact of cognitive and affective components of test anxiety on the high-stakes exam performance in 12th grade students. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 448–454.
- Lantheaume, S., Shankland, R., Buchier, L., Facchin, A., & Kotsou, I. (2024). Mindfulness-based programs sustainably increase mental health: The role of cognitive fusion and mindfulness practice. *European Review of Applied Psychology*, 74(2), 100876.
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J., & Hayes, S. C. (2012). The impact of treatment components suggested by the psychological flexibility model: A

- meta-analysis of laboratory-based component studies. *Behavior Therapy*, 43(4), 741–756.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975–978.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. Guilford Press.
- Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: The mediating effect of psychological resilience. *Annals of General Psychiatry*, 20(1), 40.
- Martínez-Rubio, D., Sánchez-Hernández, Ó., & Rico, R. (2023). How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students. *Current Psychology*, 42, 10974–10982.
- McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 221–226.
- McCluskey, D. L., Haliwa, I., Wilson, J. M., Keeley, J. W., & Shook, N. J. (2022). Experiential avoidance mediates the relation between mindfulness and anxiety. *Current Psychology*, 41(6), 3947–3957.
- Meijer, J. (2001). Stress in the relation between trait and state anxiety. *Psychological Reports*, 88(3, Suppl.), 947–964.
- Moradi Kelardeh, S., Aghajani, S., Ghasemi Jobaneh, R., & Baharvand, I. (2019). Role of integrative self-knowledge, experiential avoidance, and self-compassion in test anxiety of female students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(1), 110–115.
- Moran, O., Larsson, A., & McHugh, L. (2021). Investigating cognitive fusion, mindfulness and experiential avoidance in relation to psychosis-like symptoms in the general population. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 21, 136–143.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73(4), 541–555.
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35(3), 332–337.
- Mukherji, A. (2008). Around 6,000 students committed suicide in 2006. *Times of India*.

- Nelson, J. M., & Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244–254.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish. *Education and Science*, 36(160), 224–235.
- Panda, P. K., & Sharawat, I. K. (2021). Test anxiety among school-going children and adolescents, factors affecting and impact on quality of life: A multicenter study: Correspondence. *Indian Journal of Pediatrics*, 88(9), 940–941.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645–662.
- Poulin, P. A. (2009). *Mindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education* [Doctoral dissertation, University of Toronto (Canada)].
- Priebe, N. P., & Kurtz-Costes, B. E. (2022). The effect of mindfulness programs on collegiate test anxiety. *Mindfulness*, 13(11), 2868–2878.
- Puente, F., et al. (2022). Cognitive fusion and personality traits in the context of mindfulness: A cross-sectional study. *PLOS ONE*, 17(9), e0273331.
- Putwain, D. W. (2008). Examination stress and test anxiety. *The Psychologist*, 21(12), 1026–1029.
- Putwain, D. W., & Best, N. (2011). Fear appeals in the primary classroom: Effects on test anxiety and test grade. *Learning and Individual Differences*, 21, 580–584.
- Putwain, D. W., & Symes, W. (2011). Teachers' use of fear appeals in the mathematics classroom: Worrying or motivating students? *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 456–474.
- Reddy, L. F., Davis, M. C., & Altshuler, L. L. (2021). Cognitive fusion and psychological inflexibility in mood and anxiety disorders: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, 279, 152–165.
- Ruiz, F. J. (2010). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) empirical evidence: Correlational, experimental psychopathology, component and outcome studies. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 125–162.
- Sapp, M. (2013). *Test anxiety: Applied research, assessment and treatment interventions*. University Press of America.

- Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929–938.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford Press.
- Shahidi, S., Akbari, H., & Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. *Journal of Education and Health Promotion*, 6(1), 87.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
- Sharma, A., Singh, S. P., Shekhar, S., Kushwaha, P., & Gahlot, A. (2023). Exam anxiety and its associated risk factors among Indian medical undergraduates. *National Journal of Community Medicine*, 14(6), 348–356.
- Shi, H., Chen, C., Huang, S., & Ren, J. (2024). Cognitive fusion and experiential avoidance sequentially mediate the relationship between cyber victimization and depression in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 15, 1397918.
- Shonin, E., Van Gordon, W., & Singh, N. N. (Eds.). (2015). *Buddhist foundations of mindfulness*. Springer.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Academic Press.
- Spielberger, C. D. (Ed.). (2013). *Anxiety: Current trends in theory and research*. Elsevier.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. In *Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications* (Vol. 10, pp. 317–344).
- Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Taylor & Francis.
- Stoddard, J. A., & Afari, N. (2014). *The big book of ACT metaphors*. New Harbinger.
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Takahashi, T., Kikai, T., Sugiyama, F., Kawashima, I., Kuroda, A., Usui, K., & Kumano, H. (2020). Changes in mind wandering and cognitive fusion through

- mindfulness group therapy for depression and anxiety. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 34(2), 162–176.
- Theobald, M., Breitwieser, J., & Brod, G. (2022). Test anxiety does not predict exam performance when knowledge is controlled for: Strong evidence against the interference hypothesis of test anxiety. *Psychological Science*, 33(12), 2073–2083.
- Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95–109.
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside sınav kaygısı ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143–155.
- Totan, T., Özgül, Ö., & Tosun, E. (2019). Bilişsel ve duygusal düzenlemenin sınav kaygısına olan etkisinde psikolojik dayanıklılığın aracılık rolü. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 98–108.
- Van der Riet, P., Rossiter, R., Kirby, D., Dluzewska, T., & Harmon, C. (2015). Piloting a stress management and mindfulness program for undergraduate nursing students: Student feedback and lessons learned. *Nurse Education Today*, 35(1), 44–49.
- Vitasari, P., Wahab, M. N. A., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 8, 490–497.
- Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349–385). Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilson, K. G., & Roberts, M. (2002). Core principles in Acceptance and Commitment Therapy: An application to anorexia. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 237–243.
- Xu, X., Cui, Y., & Cao, J. (2018). Associations of experiential avoidance, cognitive fusion and mindfulness with anxiety and depression among college students. *Chinese Journal of Public Health*, 34(5), 741–744.
- Xiong, G., Lai, X., Wu, X., Yuan, X., Tang, Z., Chen, C., Liu, X., & Hu, Y. (2021). Relationship between cognitive fusion, experiential avoidance, and obsessive–compulsive symptoms in patients with obsessive–compulsive disorder. *Frontiers in Psychology*, 12, 696372.
- Yavuz, F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry–Special Topics*, 8(2), 21–27.

- Yıldırım, İ., & 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.
- Yılmaz, E., Hamamcı, Z., & Türk, F. (2024). Effects of mindfulness on test anxiety: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1401467.
- Yusefzadeh, H., Iranagh, J. A., & Nabilou, B. (2019). The effect of study preparation on test anxiety and performance: A quasi-experimental study. *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 245–251.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
- Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(2), 197–206.
- Zucchelli, F., White, P., Williamson, H., & CARE Team. (2020). Experiential avoidance and cognitive fusion mediate the relationship between body evaluation and unhelpful body image coping strategies in individuals with visible differences. *Body Image*, 34, 54–63.

EKLER

Ek-1. Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu

Değerli Katılımcı,

Bu çalışma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ahmet Rıdvan KÜÇÜK tarafından yürütülmektedir. Araştırmanın amacı, “Bilinçli Farkındalığın Sınav Kaygısıyla İlişkisinde Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Aracı Rolü”nü incelemektir.

Bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında size sunulacak olan anket formunu dilediğiniz zaman herhangi bir gerekçe göstermeksizin yanıtlamayı bırakabilirsiniz. Katılımınızdan vazgeçmeniz durumunda, o ana kadar verdiğiniz yanıtlar çalışma dışında tutulacaktır.

Verdiğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Formda kimlik belirleyici herhangi bir bilgi istenmemektedir.

Katılımınız araştırmaya önemli katkı sağlayacaktır. İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Aşağıdaki ifadeyi işaretleyerek katılım onayınızı belirtiniz:

Gönüllü olarak bu çalışmaya katılmayı kabul ediyorum: Evet () Hayır ()

Psikolojik Danışman Ahmet Rıdvan KÜÇÜK

Ek-2. Kişisel Bilgi Formu

Bu form, araştırmaya katılan bireylerin temel demografik bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Verdiğiniz bilgiler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

1. Yaşınız:

.....

2. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek ☐ Belirtmek istemiyorum

3. Sınıf Düzeyiniz:

☐ 9. Sınıf ☐ 10. Sınıf ☐ 11. Sınıf ☐ 12. Sınıf

Ek-3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

BİFÖ

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyiminiz **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1	2	3	4	5	6
Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça Seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.					1 2 3 4 5 6
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.					1 2 3 4 5 6
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.					1 2 3 4 5 6
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.					1 2 3 4 5 6
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.					1 2 3 4 5 6
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.					1 2 3 4 5 6
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.					1 2 3 4 5 6

Ek-4. Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8(KBÖ-G8)

Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8)

Ne düşündüğünüz, nasıl hissettiğiniz ve ne yaptığınıza dair daha çok şeyi bilmek ve sizi daha iyi anlamak istiyoruz. Aşağıdaki ifadelerin her biri için 0 - 4 arasında, sizi en iyi ifaden eden sayıyı işaretleyiniz. 0 en düşük, 4 en yüksek uyumu göstermektedir.

Maddeler	Hiç Doğru Değil	Biraz Doğru	Epeyce doğru	Doğru	Çok doğru
1. Kendimi mutlu hissedene kadar hayatım iyi olmayacak.	0	1	2	3	4
2. Düşüncelerim ve duygularım hayatımı mahvediyor.	0	1	2	3	4
6. Üzgün hissettiğim zamanlarda okulda daha kötüye gidiyorum.	0	1	2	3	4
8. Kendimi üzgün hissettiğim zamanlarda iyi bir arkadaş olamam.	0	1	2	3	4

Ek-5. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

	Daima doğru	Genellikle doğru	Ara sıra doğru	Nadiren doğru	Asla doğru değil
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır					
2. Ders çalışırken çalıştığım konuları sınavda hatırlayamayacağım diye endişelenirim					
3. Önemli sınavlar sırasında yanlış yapıyorum diye düşünürüm					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum					
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim					

Ek-6.Ölçek Kullanım İzinleri

Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin

Harici

Gelen Kutusu x

x 0 0

A

AHMET RIDVAN KÜÇÜK

Alıcı :

30 Ara 2024 Pzt 13:13

☆ ↶ ⋮

Merhaba Sayın Zümra Hocam,

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet Rıdvan KÜÇÜK.

Tez çalışmamda Bilinçli Farkındalık Ölçeğini kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

Şimdiden dönüşünüz için teşekkür ederim, iyi günler.

Z

Zümra Atalay

Alıcı: ben ▼

2 Oca Per 13:40

☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz, ektedir.

İyi çalışmalar,

AHMET RIDVAN KÜÇÜK, 30 Ara 2024 Pzt, 13:13 tarihinde şunu yazdı:

...

Ek-6 (Devam). Ölçek Kullanım İzinleri

Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 İzin

Harici

Gelen Kutusu x



AHMET RIDVAN KÜÇÜK

Alıcı:

30 Ara 2024 Pzt 13:17



Merhaba Sayın EnginHocam,

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet Ridvan KÜÇÜK.

Tez çalışmamda Kaçınma ve Birleşme Ölçeğini kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

Şimdiden dönüşünüz için teşekkür ederim, iyi günler.



Engin Büyüköksüz

Alıcı: ben

30 Ara 2024 Pzt 15:21



Merhaba Ahmet Bey,

Ölçeği ve gerekli bilgiler ektedir.

Ölçeğin makalesi yeni yayınlandı, ekte gönderiyorum.

Çalışmanızda başarılar diliyorum.

Engin Büyüköksüz

Büyüköksüz, E. (2025). The Turkish Validation of the Short Form of the Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y8): Factor Structure, Measurement Invariance, and Incremental Validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 35(1), 100864. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2024.100864>

Ek-6 (Devam). Ölçek Kullanım İzinleri

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Harici

Gelen Kutusu x



AHMET RIDVAN KÜÇÜK

Alıcı: t

8 Oca Çar 09:30



Merhaba Sayın Tarık Hocam,

Ben Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ahmet Ridvan KÜÇÜK.

Tez çalışmamda Westside Sınav Kaygısı Ölçeğini kullanmak üzere sizden izin istiyorum.

Şimdiden dönüşünüz için teşekkür ederim, iyi günler.



TARIK TOTAN

Alıcı: ben ▼

11 Oca Cmt 23:30



Merhaba Ahmet Ridvan Küçük,

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği'ni tez çalışmanızda kullanmak istemeniz beni memnun etti. Ölçeği, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans çalışmalarınız kapsamında gönül rahatlığıyla kullanabilirsiniz.

Ekte ölçeğin orijinal formunu ve yönergesini bulabilirsiniz. Çalışmalarınızın başarıyla sonuçlanmasını ve kolaylıkla ilerlemesini dilerim. İlerleyen süreçte sorularınız veya ihtiyaç duyduğunuz herhangi bir konuda bana her zaman ulaşabilirsiniz. Araştırmanızın bilim dünyasına önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum.

Saygılarımla,

Ek-7. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI



Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2025.026840.01

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: :

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: AHMET RIDVAN KÜÇÜK

Araştırmacının Adı: Bilinçli Farkındalık, Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Sınav Kaygısı ile İlişkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8), Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 12.06.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 12.06.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni SAMSUN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.



ETİK KURUL KARARI



RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU

DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 12/02/2025
Toplantı K. Sayısı : 2025/059

Ahmed Rıdvan KÜÇÜK'ün "Bilinçli Farkındalık, Yaşantısal Kaçınma ve Bilişsel Birleşmenin Sınav Kaygısı ile İlişkisinde Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü" isimli proje çalışması kapsamında yürütülecek çalışmalar için izin talebi kurulumuzca değerlendirilmiş olup;

- ☒ Etik açıdan uygun bulunmuştur.
- ☐ Etik açıdan uygun bulunmamıştır.
- ☐ Etik açıdan önerilen değişikliklerin yapılmasıyla uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Nebi GÜMÜŞ
Başkan



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 RİZE
Tel: 0464 223 81 00 Faks: 0464 223 63 28
www.erdogan.edu.tr