



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞÜNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME

SEBAHAT SEVGİ UYGUR

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ
GÜÇLÜLÜĞÜNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME

SEBAHAT SEVGİ UYGUR

DANIŞMAN
Prof. Dr. RENGİN KARACA

İzmir
2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Eğitim Fakóltesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlölüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme” adlı çalışmanın içerdđđi fikri izinsiz başka bir yerden almadđđımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandđđımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptđđımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiđđimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandđđını ve *intihal içermediđđini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduđđumu bildiririm.

18/05/2022

Sebahat Sevgi Uygur



**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK
RAPORU**



Tarih: 23/05/2022

Tez Başlığı:

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme
Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 304 sayfalık kısmına ilişkin, 21/05/2022 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı**) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 5 tir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15): %5 X

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil,
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. X EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. X	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : SEBAHAT SEVGİ UYGUR
Öğrenci No : 2017950189
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı
Statüsü : Yüksek Lisans ☐ Doktora **X**

ÖĞRENCİ

Sebahat Sevgi UYGUR
23/05/2022

DANIŞMAN

Prof. Dr. Rengin KARACA
23/05/2022

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bir anne gibi hayatıma dokunan, değerli tavsiyeleriyle ufkumu açan ve akademik yolculuğumda desteklerini eksik etmeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Rengin KARACA'ya teşekkürü kendime borç bilirim. Duruşuyla, bilgisiyle, hayata bakış açısıyla, şefkatli tutumuyla kafam karıştığında yol gösteren, hastalandığımda endişelenen, deneyimlerini paylaşmaktan çekinmeyen çok sevgili hocama teşekkürlerimi sunuyorum.

Zorlu süreci daima kolaylaştırdıkları ve tezimin gelişmesine katkı sağladıkları için bana olan inançlarını her zaman üzerimde hissettiğim kıymetli hocalarım Sayın Doç. Dr. H. Zekavet KABASAKAL ve Sayın Doç. Dr. Ümüt ARSLAN'a sonsuz teşekkürler.

Tez savunmamda yer alan değerli jüri üyelerim Sayın Dr. Öğretim Üyesi Berrin EYLEN ÖZYURT'a ve Sayın Doç. Dr. Orkide BAKALIM'a yapıcı görüşlerini benimle paylaşarak tezime sağladıkları önemli katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Kardeşim gibi sevdiğim, üzüldüğümde güldüren, derdim olduğunda dinleyen, sorunlarımı kendi sorunları bilip çözümü için ellerinden geleni yapan çok değerli Doç. Dr. Esra ASICI'ya, Arş. Gör. Dr. Aslı YURTTAŞ'a, Arş. Gör. Dr. Esra BEYHAN'a ve Arş. Gör. Dr. Yasemin KAHYAOĞLU'na tüm destekleri için teşekkür ederim.

Çok sevgili oda arkadaşlarım ve meslektaşlarım olan Arş. Gör. Dr. Ayşe BÜBER'e, Arş. Gör. Dr. Canan AKYOL'a, Arş. Gör. Dr. Erkan ÖZCAN'a ve Arş. Gör. Özdemir DİKİCİGİL'e teşekkür ederim. Sevgilerini ve akademik desteklerini eksik etmedikleri için...

Doyamadığım, cennetteki babam İbrahim UYGUR'a sonsuz teşekkürler olsun. Kendisiyle kısacık vakit geçirmiş olsam da cesur ve çalışkan duruşuyla her zaman rol modelim olduğu için. Çok iyi bilsin ki yanımda olmasa da tüm sevgisi ve bana olan inancı her zaman benimle. Sızlayan kalbimde...

Sevgili meleğim, kıymetli annem Zehra UYGUR'a binlerce teşekkürler. Benim gibi inatçı ve mızmız bir kızı olsa da sevmeye ve vermeye devam ettiği için. Kocaman bir kalbi ve sonsuz bir merhameti olduğu için ve sayamadığım daha nice sebeplerim için çok teşekkürler...

Doktora eğitim sürecimde, beni maddi olarak destekleyerek motivasyon sağlayan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire'sine (TÜBİTAK) verdikleri doktora bursu için teşekkür ederim.

SEBAHAT SEVGİ UYGUR

Babam ve anneme...

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.3. Araştırmanın Hipotezleri	31
1.4. Sınırlılıklar	31
1.5. Varsayımlar.....	32
1.6. Tanımlar.....	32
BÖLÜM II.....	33
KURAMSAL ÇERÇEVE	33
2.1. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı.....	33
2.2. Öğrenilmiş Güçlülük ve Tarihsel Gelişim	35
2.3. Öğrenilmiş Güçlülük ve Bileşenleri.....	40
2.3.1. Fizyolojik ve Duygusal Yanıtlarla Başa Çıkmak Amacıyla Bilişsel Becerilerin ve Öz-Yönergelerin Kullanılması	40
2.3.2. Problem Çözme Stratejilerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması	40
2.3.3. Anlık Doyum Talebinin Ertelenmesi	42
2.3.4. İçsel Yaşantıları Düzenleyebileceğine İlişkin Bireyin Geliştirdiği Öz-Yeterlik İnanç.....	42
2.4. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öz-Düzenleme Davranışları	43
2.4.1. Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme	43
2.4.2. Reformatif /Yenileyici Öz-Düzenleme	44
2.4.3. Yaşantısal Öz-Düzenleme.....	45
2.5. Öğrenilmiş Güçlülük ve Benzer Kavramlar.....	46

2.5.1. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öğrenilmiş Çaresizlik	46
2.5.2. Psikolojik Sağlamlık	48
2.5.3. Öğrenilmiş İyimserlik	49
2.5.4. Duygusal Zekâ	50
2.6. Öğrenilmiş Güçlülük ve Bireylerde Geliştirilmesi	51
2.7. Bilinçli Farkındalık Kavramı	53
2.8. Bilinçli Farkındalık ve Bilinçli Farkındalıkla İlişkili Tutumlar	60
2.8.1. Kabul Etmek	61
2.8.2. Yeni Başlangıçlar Yaşamak	61
2.8.3. Sabırlı Olmak	62
2.8.4. Güvenmek	62
2.8.5. Yargılayıcı ve Etiketleyici Olmamak	62
2.8.6. Akışına Bırakmak	63
2.8.7. Mücadele Etmemek	64
2.9. Bilinçli Farkındalık Temelli Terapiler	64
2.9.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction Programme [MBSR])	65
2.9.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy [MBCT])	66
2.9.3. Diyalektik Davranış Terapisi (Dialectical Behavior Therapy [DBT])	67
2.9.4. Duygu Düzenleme Terapisi (Emotional Regulation Therapy [ERT])	68
2.9.5. Şefkat Odaklı Terapi (Compassion Focused Therapy [CFT])	68
2.9.6. Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy [ACT])	68
2.10. Umut Kavramı	69
2.11. Umut ve Tarihsel Gelişim	72

2.12. Snyder'in Umut Modeli	76
2.12.1. Hedefe Yönelik Düşünceler	77
2.12.2. Alternatif Yollar Düşüncesi	79
2.12.3. Eyleyici Düşünceler	79
2.13. Psikolojik Esneklik Kavramı	82
2.14. Psikolojik Esneklik ve Boyutları.....	84
2.14.1. Kabul	85
2.14.2. Ayırışma	86
2.14.3. Bir Bağlam Olarak Benlik (BOB).....	86
2.14.4. An ile Esnek Temas Halinde Bulunmak (AET).....	87
2.14.5. Benimsenen Değerler (BD).....	88
2.14.6. Değerlere Uygun Davranışlar İçinde Olmak (DUD)	88
2.15. Psikolojik Katılık Boyutları	89
2.15.1. Yaşantısal Kaçınma.....	90
2.15.2. Birleşme	90
2.15.3. Geçmiş ve Geleceğin Egemenliği	91
2.15.4. Kavramsal Benliğe Bağlılık	91
2.15.5. Değerlerin Yoksunluğu	92
2.15.6. Kaçınma/ Dürtüsellik/ Eylemsizlik	92
2.16. Kabul ve Kararlılık Terapisi	93
2.17. Psikolojik Esnekliğin Ölçümü	96
2.18. İlgili Araştırmalar	101
2.18.1. Öğrenilmiş Güçlülük ile ilgili Araştırmalar	101
2.18.1.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	101
2.18.1.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	104
2.18.2. Bilinçli Farkındalık ile ilgili Araştırmalar.....	106

2.18.2.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	106
2.18.2.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	110
2.18.3. Umut ile ilgili Araştırmalar	113
2.18.3.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	113
2.18.3.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	116
2.18.4. Psikolojik Esneklik ile ilgili Araştırmalar.....	119
2.18.4.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	119
2.18.4.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	122
BÖLÜM III	126
YÖNTEM.....	126
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	126
3.2. Evren ve Örneklem	126
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	130
3.3.1. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)	130
3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ)	131
3.3.3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ).....	131
3.3.4. Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ).....	132
3.3.4.1. PEÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	133
3.3.4.2. Madde Analizi Sonuçları	136
3.3.4.3. AFA Uygunluğunun İncelenmesi	137
3.3.4.4. AFA'ya İlişkin Bulgular	137
3.3.4.5. Uyum Geçerliği.....	139
3.3.4.6. Güvenirlik Çalışmaları	140
3.3.4.7. DFA'ya İlişkin Bulgular	144
3.3.5. Kişisel Bilgi Formu	147
3.4. Verilerin Analizi.....	147

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	148
3.6. Araştırmacının Rolü	148
BÖLÜM IV	150
BULGULAR.....	150
4.1. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	150
4.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .	152
4.3. Sürekli Umut Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	154
4.4. Psikolojik Esneklik Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları .	156
4.5. Modelin Tanımlanması	158
4.6. Araştırmanın Modeli ve Hipotezlerine Ait Bulgular	159
4.6.1. Umudun Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	162
4.6.1.1. Bilinçli Farkındalık ile Öğrenilmiş Güçlülük Arasında Kurulan Modelin Test Edilmesi	162
4.6.1.2. Bilinçli Farkındalık, Öğrenilmiş Güçlülük ve Umudun Oluşturduğu Modelin Test Edilmesi	163
4.6.1.3. Bilinçli Farkındalığın Öğrenilmiş Güçlülük Üzerindeki Etkisinde Umudun Aracılık Rolünün Test Edilmesi.....	164
4.6.2. Psikolojik Esnekliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular	165
4.6.2.1. Bilinçli Farkındalık, Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikolojik Esnekliğin Oluşturduğu Modelin Test Edilmesi	166
4.6.2.2. Bilinçli Farkındalığın Öğrenilmiş Güçlülük Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Esnekliğin Aracılık Rolünün Test Edilmesi	167
BÖLÜM V	169
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	169
5.1. Tartışma.....	169

5.1.1. Bilinçli Farkındalık ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	169
5.1.2. Bilinçli Farkındalık ve Umut Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	179
5.1.3. Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	182
5.1.4. Umut ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	184
5.1.5. Psikolojik Esneklik ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	189
5.1.6. Bilinçli Farkındalık, Umut ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması	194
5.1.7. Bilinçli Farkındalık, Psikolojik Esneklik ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması.....	195
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	196
KAYNAKÇA.....	200
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	271
EK 2. Etik Kurul Uygulama İzinleri	272
EK 3: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri.....	274
EK 4. Ölçme Araçları.....	278

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Rosenbaum'un öz-düzenleme davranışları	46
Tablo 2 Katılımcılara ait demografik bilgiler	128
Tablo 3 Açımlayıcı faktör analizi grubunun demografik bilgileri	134
Tablo 4 Doğrulayıcı faktör analizi grubunun demografik bilgileri.....	135
Tablo 5 Madde analizi sonuçları	136
Tablo 6 Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem Uygunluğu Testi ve Barlett Küresellik Testi sonuçları	137
Tablo 7 Özdeğeri 1'in üzerinde yer alan faktörler ve açıkladıkları varyanslar.....	138
Tablo 8 Son AFA'ya ilişkin sonuçlar	138
Tablo 9 Boyutlara ilişkin betimsel istatistikler	139
Tablo 10 Alt boyutlar arasındaki ilişkiler	139
Tablo 11 AVE değerleri	140
Tablo 12 Güvenirlilik analizi sonuçları.....	140
Tablo 13 Eşdeğer formlar.....	143
Tablo 14 Uyum indeks değerleri.....	145
Tablo 15 Madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve t değerleri	146
Tablo 16 DFA grubuna ilişkin betimsel istatistikler	146
Tablo 17 Çalışmada kullanılan uyum indeksleri, kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerler.....	148
Tablo 18 Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uyum iyiliği değerleri	150
Tablo 19 Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlilik analizi sonucu	151
Tablo 20 Bilinçli Farkındalık Ölçeği uyum iyiliği değerleri	153
Tablo 21 Bilinçli Farkındalık Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlilik analizi sonucu.....	153
Tablo 22 Sürekli Umut Ölçeği uyum iyiliği değerleri	155
Tablo 23 Sürekli Umut Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlilik analizi sonucu	155
Tablo 24 Psikolojik Esneklik Ölçeği uyum iyiliği değerleri.....	156
Tablo 25 Psikolojik Esneklik Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlilik analizi sonucu.....	157

Tablo 26 Modelin Tanımlanması	158
Tablo 27 Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri	160
Tablo 28 Standardize edilmiş yol katsayıları, t-değerleri ve açıklanan varyans düzeyleri	160
Tablo 29 Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri.....	162
Tablo 30 Umudun aracılık rolü ikinci modele ilişkin uyum indeksleri	163
Tablo 31 Umudun aracılık rolü üçüncü modele ilişkin uyum indeksleri.....	164
Tablo 32 Psikolojik esnekliğin aracılık rolü ikinci modele ilişkin uyum indeksleri	166
Tablo 33 Psikolojik esnekliğin aracılık rolü üçüncü modele ilişkin uyum indeksleri	167

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırmanın modeli.....	31
<i>Şekil 2.</i> Snyder'in Umut Modeli.	81
<i>Şekil 3.</i> Esnek Altıgen Modeli.....	85
<i>Şekil 4.</i> DFA'ya ilişkin yol diyagramı.....	145
<i>Şekil 5.</i> Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği yol diyagramı.	152
<i>Şekil 6.</i> Bilinçli Farkındalık Ölçeği yol diyagramı.....	154
<i>Şekil 7.</i> Sürekli Umut Ölçeği yol diyagramı.	156
<i>Şekil 8.</i> Psikolojik Esneklik Ölçeği yol diyagramı.	158
<i>Şekil 9.</i> Araştırmanın modeli.....	159
<i>Şekil 10.</i> Hipotezlere ilişkin yapısal eşitlik modeli.	159
<i>Şekil 11.</i> Bilinçli Farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün belirlenmesi için kurulan modeller.	162
<i>Şekil 12.</i> Ölçüm modeli.	163
<i>Şekil 13.</i> Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlük ve umudun oluşturduğu model. ..	164
<i>Şekil 14.</i> Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde umudun aracılık rolüne ait model.....	165
<i>Şekil 15.</i> Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün belirlenmesi için kurulan modeller.	166
<i>Şekil 16.</i> Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik esnekliğin oluşturduğu model.....	167
<i>Şekil 17.</i> Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde psikolojik esnekliğin aracılık rolüne ait model.	168

ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜĞÜNE İLİŞKİN BİR MODEL GELİŞTİRME

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüğünü açıklamaya yönelik bir model geliştirmektir. Amaç doğrultusunda, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esnekliğin aracılık rolleri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İzmir’deki eğitim fakültelerinde öğrenimine devam eden 908 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler, üç aşamalı tabakalı seçkisiz küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen 16 maddelik, beş alt boyutlu Psikolojik Esneklik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 24.0 ve Lisrel 8.8 paket programları ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modellemesinden yararlanılmıştır. Çalışma kapsamında kullanılan tüm ölçme araçları için doğrulayıcı faktör analizleri ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğrenilmiş güçlülük, umut ve psikolojik esneklik düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu yönde doğrudan ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin umut ile öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik esneklik ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında da istatistiksel açıdan anlamlı ve olumlu yönde doğrudan ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esnekliğin tam aracılık etkisi olduğu ortaya konularak öne sürülen öğrenilmiş güçlülük modeli doğrulanmıştır. Bulgular, alanyazın ışığında tartışılmış ve eğitim fakültesi öğrencilerine, araştırmacılar ile uygulayıcılara bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik, eğitim fakültesi öğrencileri.

ABSTRACT

DEVELOPING A MODEL RELATED TO THE LEARNED RESOURCEFULNESS OF FACULTY OF EDUCATION STUDENTS

The purpose of this research was to develop a model that explains the learned resourcefulness of the students of the education faculty. In this context, the mediating roles of hope and psychological flexibility in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness were investigated. The sample of the study was consisted of 908 students of the education faculties in the city of Izmir. Students were selected by the three-stage stratified random cluster sampling method. In the study, Rosenbaum Learned Resourcefulness Scale, Mindfulness Scale, Hope Scale, Personal Information Questionnaire and Psychological Flexibility Scale with 16 items and five sub-dimensions developed by the researcher were used as data collection tools. The data was analyzed by SPSS 24.0 and Lisrel 8.8 package programs. Structural Equation Modeling was utilized for the analysis of the data. Confirmatory factor analyzes and reliability analyzes were conducted for all measurement tools used in the study. The findings of the study demonstrated that there were statistically significant and positive direct relationship among the mindfulness levels of the education faculty students and their levels of learned resourcefulness, hope and psychological flexibility. In addition, it was found that there were statistically significant and positive direct relationship among the hope and learned resourcefulness levels; psychological flexibility and learned resourcefulness levels. Finally, the proposed learned resourcefulness model was confirmed by demonstrating that hope and psychological flexibility have a full mediation role in the relationship between mindfulness and learned resourcefulness. The findings were discussed in the light of the literature and some suggestions were made for the education faculty students, researchers and the practitioners.

Keywords: Learned resourcefulness, mindfulness, hope, psychological flexibility, education faculty students.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Psikoloji alanyazını incelendiğinde; yapılan son çalışmaların bireyin güçlü yönlerini, yeteneklerini, kapasitesini vurgulayan (Duckworth, Steen ve Seligman, 2005) ve onun psikolojik işlevselliğini yükseltmeye çalışan pozitif psikoloji yaklaşımına yöneldiği görülmektedir (Martin, Phlik, Larsen, Gray ve Weir, 2003). 1990'lı yıllarda pozitif psikoloji alanında atılan adımlar, psikopatoloji alanyazını için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Pozitif psikoloji yaklaşımının ortaya çıkması ile insan işlevselliğinin *hastalıklı* yönlerinin tedavi edilmeye çalışılması yerine *yeterliklerinin* geliştirilmesi üzerinde durulmaya başlanmıştır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Seligman'a (2002) göre pozitif psikoloji, yaşamdaki problemleri alanlara yönelmek yerine yaşamı daha kaliteli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Pozitif psikolojiye ilişkin kavramlar, bireyin iyi oluşuna katkı sağlayan, şimdi, burada ve gelecek zaman odaklı olarak karşımıza çıkmaktadır (Bonniwell, 2012). Pozitif psikolojinin konuları arasında öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik, mutluluk, iyi oluş, iyimserlik, öz-yeterlik, psikolojik sağlık, yaşam doyumu, başa çıkma, affetme yer almaktadır (Naue ve Kroll, 2008; Özen Kutanis ve Yıldız, 2014; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000; Tarhan, 2012). Ancak psikolojik sağlık alanında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; pozitif psikoloji kavramlarına yer verenlerin psikolojik sorunlar üzerine odaklananlara kıyasla sayıca az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla alanyazında pozitif psikolojiye ilişkin kavramlara yer veren çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Özen Kutanis ve Yıldız, 2014; Ryff ve Singer, 1996; Snyder, Lopez, Edwards ve Marques, 2020). Yukarıda ifade edilen nedenle bu çalışmada, insan doğasına olumlu bir bakış açısı ile yaklaşan pozitif psikoloji kavramlarına yer verilmiştir.

Günümüzün şartları göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin dinamik bir döngü içerisinde yaşamlarını sürdürdükleri görülmektedir (İsmailoğlu, 2010; Turhan, 2019). Hızla değişen ve gelişen yaşantılar, insan ilişkilerini ve oluşan sosyal yapıları daha da karmaşık hale getirmektedir. Birey, modern çağda, bulunduğu sosyal yapının içerisinde üstlendiği görev ve sorumlulukları yerine getirmeye, sürekli değişen, beklenmedik, yeni durumlara uyum sağlamaya çalışmaktadır (Mete, 2017; Öztürk, 2014). Zamanla bu görev ve sorumluluklarda görülen artış ve yeni durumlara uyum sağlamada yaşanan güçlükler sonucunda birey, fiziksel ve psikolojik olarak yıpranmaya başlamaktadır (Kartal, 2018). Bireyin kendi kapasitesinin, sınırlarının üzerinde harcadığı çaba olarak tanımlanan bu durum, *stres* olarak

isimlendirilmektedir (Cüceloğlu, 2001; Karahan, Sardoğan, Şar, Ersanlı, Kaya ve Kumcağız, 2004). Stres; salgın hastalıklar, sanal çalışma koşulları, göçler, ekonomik sıkıntılar, doğal afetler, işsizlik, yoğun tempo, çelişkiler, ağır yaşam koşulları, yüksek beklentiler, rekabet ve hızla gerçekleşen değişimler nedeniyle modern çağın en yaygın problemlerinden biri haline gelmiştir (Embury ve Saklofske, 2014; Yaylacı, 2005). Bu koşullarda yetişen bireylerin de daha stresli, kaygılı, çaresiz, mutsuz ve tahammülsüz oldukları belirtilmektedir (Kartal, 2018).

Stres, bireyin yaşamında kaçınılmaz olarak yerini alan (Kuyrukçu, 2019) ve karşılaşılan zorlu olaylar sonucunda ortaya çıkan bir olgudur. Stres, bireyi hem harekete geçiren bir tetikleyici hem de kısıtlayan bir engel rolü üstlenmektedir (Basut, 2006). Stres nedeniyle bireyin iyi oluşu tehlikeye girmekte, günlük yaşamdaki ilişkileri zarar görmekte ve çalışma yaşamı olumsuz yönde etkilenmektedir (Ceyhan ve Ceyhan 2008; Karahan ve diğerleri, 2004; Yalçın, 2007). Stresin yaratıcılığı, karar verme ve problem çözme becerilerini, bellek ve konsantrasyon süreçlerini zedelediği görülmektedir (Morris, 2005). Ancak bireyin yaşam kalitesi, onun stres kaynaklarına ne kadar maruz kaldığından çok bu stres kaynaklarına nasıl karşılık verdiği ile ilişkilidir (Kutash ve Schlesinger, 1980). Stresten kurtulmaya çalışmak yerine strese yol açan içsel yaşantıların düzenlenmesi üzerine odaklanmak, daha önemlidir. Bu nedenle birey, stres yaratan içsel yaşantıları düzenlemek ve onlarla başa çıkabilmek için bilişsel, duygusal ve davranışsal bazı becerilere ihtiyaç duymaktadır (Çelmece ve Işıklar, 2016; Ocak ve Güler, 2013; Rosenbaum, 1989).

Her bireyin kişilik özellikleri, birbirinden farklı olduğu için aynı stres kaynaklarının bireyleri farklı şekillerde ve farklı düzeylerde etkilediği belirtilmektedir (Cooper, 1983). Bazı bireylerin stres nedeniyle anksiyete düzeyi yükselmektedir. Bireyler problemleri çözmede ve karar vermede güçlük yaşamaktadır (Elliot ve Eisdorfer, 1982; Miller, 1990). Stresle başa çıkamayan bu bireylerin psikolojik açıdan daha kırılgan oldukları, öz-düzenleme becerilerinin yeterince gelişmediği, daha az esnek davrandıkları, psikolojik iyilik hallerinin daha düşük olduğu ve geleceğe daha az umutla baktıkları belirtilmektedir (Aytekin, 2019; Ertekin, 1993; Etc, 2013). Bazı bireylerin ise stresli durumlar karşısında güçlü kalarak zorluklarla etkili bir biçimde başa çıktıkları görülmektedir (Elliot ve Eisdorfer, 1982; Miller, 1990). Stresli durumlara uyum sağlayan bireylerin, değişime ve yeniliklere direnmek ve onlardan kaçınmak yerine değişimi kabul ederek değişimle birlikte gelişmeyi ve ilerlemeyi amaç edindikleri, fiziksel ve psikolojik açıdan daha sağlıklı, mutlu bireyler oldukları ifade edilmektedir (Akbaba, 2012; Braham, 1998; Cüceloğlu, 1992). Bireyler arasındaki bu farklılık, sahip oldukları farklı başa çıkma becerilerinden kaynaklanmaktadır (Williams, 1984). Dolayısıyla kaliteli bir yaşamın temelinde yeniliklere uyum sağlayabilme, problemlere etkili çözüm yolları

geliştirebilme, doğru bilgiye ulaşabilme, etkili karar vererek sorumluluk alabilme, geleceğe ilişkin olumlu ve gerçekçi beklentiler geliştirebilme gibi yeterliklerle ilişkili başa çıkma becerilerinin yer aldığı söylenebilir (Abela ve Seligman, 2000). Bu becerilere sahip bireylerin zorlu ve stresli durumlar karşısında daha güçlü, kararlı ve sağlam kalabildikleri belirtilmektedir (Arıkan, 2016; Hjemdal, 2007). Rosenbaum'a göre bu beceriler, *öğrenilmiş güçlülük* olarak adlandırılmaktadır (Çelmece ve Işıklar, 2016; Ocak ve Güler, 2013; Rosenbaum, 1989).

Pozitif psikoloji alanındaki çalışmalara konu olan öğrenilmiş güçlülük kavramı (Yalçınkaya, 2019), strese olumlu biçimde uyum sağlamaya (Dayıoğlu, 2008) ve karşılaşılan zorlu durumlarla etkili başa çıkmaya yardımcı olan kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Arıkan, 2016). Öğrenilmiş güçlülük, Rosenbaum (1983) tarafından kapsamlı bir biçimde ele alınmış olup bireyin hedeflediği davranışı yerine getirirken o davranışın devam etmesini ya da başlamasını engelleyen duygu ve düşünce gibi içsel yaşantıların düzenlenmesine ilişkin duygusal, bilişsel ve davranışsal becerilerin öğrenilmiş dağarcığı olarak tanımlanmaktadır (Dağ, 1992; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985).

Aynı problemlerle karşılaşan ve başarısızlığa uğrayan bireylerin bir süre sonra motivasyonlarının düştüğü ve çaresizliğe kapıldıkları görülmektedir (Kümbül Güler, 2005). Bu durum, *öğrenilmiş çaresizlik* olarak adlandırılmaktadır (Gökkaya, 2015). Mevcut yayınlar incelendiğinde; öğrenilmiş çaresizlik üzerine odaklanan çok sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Öte yandan öğrenilmiş çaresizliğin karşı kutbu olarak kabul edilen öğrenilmiş güçlülük üzerine yapılan çalışmalar sayıca yetersizdir. Ancak 21. yüzyılın gerekli kıldığı bazı özellikler, şu şekilde sıralanmaktadır; doğru karar verebilmek, verilen kararın sorumluluğunu alabilmek, problemleri etkili çözebilmek, davranışları etkili düzenleyebilmek, kendine güvenebilmek, kendi sınırlılıklarının ve yeteneklerinin farkında olabilmek (Cansoy, 2018; Oktay, 1999). Benzer şekilde öğrenilmiş güçlülüğün, çaresizliğin gelişmesini önleyen ve onu azaltan beceriler üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Dağ, 1991). Ayrıca öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin problem çözme, çaba harcama, hedefe ulaşma gibi konularda daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur (Yürür ve Keser, 2010). Buradan hareketle, öğrenilmiş güçlülüğün 21. yüzyıl kazanımlarından biri olduğu ve üzerinde daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Stres (Rong, 2000), psikolojik sağlamlık (Kaner ve Bayraklı, 2010), öğrenilmiş iyimserlik (Wang ve Zauszniewski, 2018) ve duygusal zekâ (Polatçı ve Sobacı, 2014) kavramlarıyla yakından ilişkili olan öğrenilmiş güçlülüğün, Rosenbaum (1990) tarafından hem etkili başa çıkma kaynağı hem de uyum sağlamaya yönelik ve olumlu bir başa çıkma

stratejisi olarak ele alındığı görülmektedir. Kaygı, stres gibi durumlarla başa çıkmada önemli bir faktör olduğu, bireylerin değişmekte olan yaşam koşullarına uyum sağlamalarını kolaylaştırdığı (Satan, 2019), yaşam kalitelerini artırarak psikolojik ve bedensel sağlığı koruyucu bir kalkan görevi gördüğü belirtilmektedir (Akgün ve Ciarrochi, 2003; Coşkun, 2009; Koçdemir, 2017). Sonuç itibarıyla öğrenilmiş güçlülüğün, yaşamın farklı alanlarında ve farklı yaş gruplarında fiziksel ve psikolojik sağlamlılığın artırılması ve yaşamın verimliliğinin geliştirilmesi konusunda işlevsel bir faktör olduğu söylenebilir (Çalışkan, 2018).

Öğrenilmiş güçlülüğün stresle sağlıklı ve etkili bir biçimde başa çıkmak için gerekli olan öz-düzenleme becerilerini içerdiği belirtilmektedir (Çakır, 2009; Rosenbaum, 1980; Yalçın, 2007). Öğrenilmiş güçlülüğün bileşenleri olarak da kabul edilen beceriler; fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak amacıyla bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması, problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, anlık haz ve doyum talebinin ertelenmesi ve içsel yaşantıların düzenlenebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancı olarak sıralanmaktadır (Rosenbaum, 1980; 1990). Bağlantılı olarak yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olan bireylerin etkili karar verme becerilerine sahip oldukları, aktif problem çözme becerilerini kullandıkları, etkili öz-düzenleme becerilerinden yararlandıkları, çözüm odaklı davranış ve düşünce biçimlerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca olumlu düşünerek önlerine hedefler koydukları ve o hedefleri gerçekleştirmek için pes etmeden çaba harcadıkları, stresi gerçekçi bir biçimde ele alarak kendi kaynaklarının farkına vardıkları, kendilerine güvenerek emin adımlar attıkları, duygu ve düşünce gibi içsel yaşantılarını düzenlemede başarılı oldukları belirtilmektedir (Dönmez ve Genç, 2006; Mete, 2017; Rosenbaum, 1980; 1983; Yalçın, 2007). Düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olan bireylerin ise içsel yaşantılarını düzenlemede zorluklar yaşadıkları, stresle başa çıkmak yerine pes etmeyi tercih edip kaçınma davranışı gösterdikleri, kendi bilgi, yetenek ve donanımlarına güvenmedikleri görülmektedir (Rosenbaum, 1983). Öğrenilmiş güçlülüğün etkilerinin nesiller arasında gözlemlendiği göz önünde bulundurulduğunda (Brewin, Andrews ve Furnham (1996); öğrenilmiş güçlülüğün bireylerde bir beceri olarak geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Öte yandan öğrenilmiş güçlülük kavramı ve onu etkileyen faktörler konusunda alanyazında yeterince bilginin yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle bu tez çalışmasında, öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen değişkenlere yer verilerek öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin bir model geliştirmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda yer verilen değişkenlerden biri, bilinçli farkındalıktır.

Bilinçli farkındalık, bireylerin güçlendirilmesi açısından son yıllarda psikolojik sağlık alanında önemli bir yer tutmakta olup (Kahraman, 2020) doğu kültürü temelli olmasına

rağmen kendisine batı kültüründe de yer bulmuş ve bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü dalga yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen önemli bir kavram olmuştur (Kahl, Winter ve Scweiger, 2012; Sieger, Germer ve Olendzki, 2008). Pozitif psikoloji kavramlarından biri olan bilinçli farkındalık (Taşdemir, 2018), zihnin dağıldığını, geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kaldığını fark edebilmek ve dikkati, sakin bir biçimde yönlendirerek anda kalmayı başarabilmek; rahatsız edici olsalar bile duygu, düşünce ve duyumları görmezden gelmeye, değiştirmeye ya da bastırmaya çalışmadan var olanı olduğu gibi görerek açık, şefkat dolu, meraklı, yargılayıcı olmayan bir tutumla kabul edebilmektir (Brown ve Ryan, 2003; Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Nicholas ve Chambers, 2006). Bilinçli farkındalık, zihnin yaratıcı, meraklı, yeniliklere ve olasılıklara açık halini ifade etmekte olup (Langer, 1993) üstbilişsel bir farkındalık sürecini içermektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Bu yönüyle bilinçli farkındalık, bireylere farklı bakış açıları, net bir görüş sağlayarak onların iyi oluş düzeylerini artırmaktadır (Germer, 2004; Langer, 1989).

Stres altındaki bazı bireyler, kendilerine ve durumlara karşı otomatik hale gelmiş olan yargılarla yaklaşmakta olup daha katı, eleştirel bir tutum sergilemektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Duygu ve düşünceleriyle aşırı özdeşleşmekte, başa çıkmada ve dürtüsel tepkilerini düzenlemekte güçlük çekmektedir (Ögel, 2012; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Fiziksel ve psikolojik sağlığın en önemli koruyucularından biri olarak kabul edilen bilinçli farkındalık ise (Brown ve Ryan, 2003), yargısız, nesnel, sevgi dolu ve esnek bir yaklaşımı gerektirmektedir. Stresli durumlarda bireylerin farkındalık düzeylerini artırarak durumları olduğu haliyle görmelerini sağlamakta (Germer, 2005) ve yaşanan umutsuzluğu, uyum sağlamadaki güçlükleri, ruminasyonu, aşırı özdeşleşmeleri başarılı bir biçimde azaltmaktadır (Brown ve diğerleri, 2007; Keng, Smoski ve Robins, 2011). Dolayısıyla stresle başa çıkmada ve öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde bilinçli farkındalığın önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Bishop ve diğerleri, 2004). Bu bilgiden hareketle, bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin geliştirilmesinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini geliştireceği düşünülmektedir. Bunu destekler bir biçimde Martin (2015), üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülüğün %3'ünü yordadığını ortaya koymuştur. Martin, Kennett ve Hopewell (2019) ise bileşenlerinden birini, bilinçli farkındalığın oluşturduğu öz-anlayış değişkeni ile öğrenilmiş güçlülük arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin var olduğunu göstermiştir. Alanyazında bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi doğrudan ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak hem bilinçli farkındalıkla hem de öğrenilmiş güçlülükle yakından ilişkili olan değişkenlerle yapılmış çok sayıda çalışmanın yer aldığı görülmüştür. Bilinçli

farkındalığın; öğrenilmiş güçlülük ile benzer yapıya sahip olduğu ifade edilen duygusal zeka (Balcı, 2018; Özen, 2017; Schutte ve Malouff, 2011), psikolojik sağlamlık (Grabbe, Nguy ve Higgins, 2012; Kurilova, 2013; Pidgeon ve Keye, 2014), iyimserlik (Li ve diğerleri, 2019; Schonert-Reichl ve diğerleri, 2015; Smith ve diğerleri, 2013) ile olumlu yönde ve öğrenilmiş güçlülüğün karşı kutbu olarak ifade edilen öğrenilmiş çaresizlik (Ataria, 2018; Covington, 1985) ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Bulgular, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki güçlü bir ilişkiyi işaret etmektedir.

Teorik altyapı incelendiğinde; bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasında pek çok benzerliğin olduğu görülmektedir. Bu benzerliklerden biri, bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük gibi zorlu ve stresli durumlara karşı önemli bir öz-düzenleme, uyum sağlama ve başa çıkma kaynağı olmasıdır. Bireyin stresle başa çıkma becerilerini, iyi oluş ve güçlülük düzeylerini artırabilmenin en önemli yollarından biri, bilinçli farkındalık olarak kabul edilmektedir (Meiklejohn ve diğerleri, 2012). Bilinçli farkındalığın dikkatin, davranışların ve duyguların öz-düzenlenmesi, sorumluluk alma davranışlarının geliştirilmesi ve gevşeme gibi yollar ile sağlıklı başa çıkma becerilerini geliştirerek stresi azalttığı belirtilmektedir (Chiesa ve Serretti, 2009; Jha, Krompinger ve Baime, 2007). Bilinçli farkındalığın en önemli işlevlerinden biri olarak kabul edilen öz-düzenleme; bedene ve içsel yaşantılara ilişkin farkındalık, dikkatin sürdürülmesi, duyguların düzenlenmesi gibi süreçleri içermektedir (Hölzel ve diğerleri, 2011). Öz-düzenlemenin gerçekleşebilmesi için bireyin içsel ve dışsal yaşantılarının farkında olması, hedefe ve değerlere yönelik olarak gelişim sürecini izleyebilmesi gerekmektedir (Kirschenbaum, 1984). Öz-düzenlemenin sağlanması için bir öncül olarak kabul edilen bu farkındalık durumunun, bilinçli farkındalık kavramı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar da bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin öz-düzenleme becerilerinin yüksek olduğunu, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda planlama yaparak dikkat ve davranışlarını yönlendirebildiklerini (Akçakanat ve Köse, 2018; Langer ve Moldoveanu, 2000), her anın farkında olarak, işleri başarıyla tamamlayabildiklerini ve zorluklarla başa çıkmada daha etkili stratejiler kullanabildiklerini göstermektedir (Kieviet-Stijnen, Visser, Garssen ve Hudig, 2008; Regehr, Hill ve Glancy, 2000; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004). Bilinçli farkındalığın bir diğer öz-düzenleme çeşidi olan dikkatin öz-düzenlenmesi ile de ilişki içinde olduğu belirtilmektedir. Dikkatin öz-düzenlenmesi, dikkatin an'a yönlendirilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Birey, dikkatini düzenleyerek duygu, düşünce ve duyumlarını fark etmekte ve içsel yaşantılarındaki değişimleri anlık olarak gözlemlemektedir. Böylece dikkatin öz-düzenlenmesi, bireyin davranışlarını

düzenleyebilmesini kolaylaştırmakta ve otomatik hale gelmiş eylemlerini azaltmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004; Tang, Hölzel ve Posner, 2015). Ayrıca bilinçli farkındalık, duygusal düzenlemenin farklı bir biçimi olarak kabul edilmektedir (Corcoran, Farb, Anderson ve Segal, 2010). Bilinçli farkındalığın uyum sağlamaya yönelik duygu düzenleme süreçlerini geliştirdiği görülmektedir (Chambers, Gullone ve Allen, 2009). Hayes ve Feldman'a (2004) göre bilinçli farkındalık, bireyin aşırı özdeşleşme, kaçınma ve bastırma davranışlarını azaltarak duygusal düzenlemeyi artırmaktadır. Yapılan çalışmalar da yüksek bilinçli farkındalık düzeyinin kaçınma, bastırma, ruminasyon, endişe gibi uyum sağlamaya yönelik olmayan duygusal düzenleme stratejileri ile olumsuz yönde (Feldman, Hayes, Kumar, Greeson ve Laurenceau, 2007); planlama, destek arama, etkili problem çözme, kabul ve olumlu bilişsel yeniden değerlendirme gibi uyum sağlamaya yönelik stratejiler ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir (Neff, Kirkpatrick ve Dejjithirat, 2004).

Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülüğün dört önemli bileşeni ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, bilişsel yeniden değerlendirme ve olumlu içsel konuşmaların etkin olarak yer aldığı *fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak için bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması* bileşenidir (Rosenbaum, 1980). Yargılamadan, merakla ve şefkatle dikkati yönlendirme sürecinin bireylerin bakış açılarında *bilişsel yeniden değerlendirme* adı verilen bir değişime yol açtığı belirtilmektedir. Bilinçli farkındalık, bilişsel yeniden değerlendirme ile bireylerin içsel yaşantılarını fark ederek davranışlarını yöneten bilişsel süreçleri düzenleyebilmesini kolaylaştırmaktadır. Kabul ve gözlem süreçleri ile içsel yaşantıların geçici olduğunu fark eden birey, ortaya koyacağı davranışları kendisi seçebilmekte ve şekillendirebilmektedir (Shapiro, Carlson, Astin ve Freedman, 2006). Yapılan çalışmalar da yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olan bireylerin olumlu bilişsel yeniden değerlendirme düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Çelikler, 2017; Folkman ve Moskowitz, 2000; Keng ve diğerleri, 2011). Ayrıca bilinçli farkındalığın bireye kazandırdığı dikkatin öz-düzenlenmesi yolu ile içsel konuşma ve ruminasyonların daha kolay fark edildiği (Hatzigeorgiadis, Theodorakis ve Zourbanos, 2004), şefkatli, anlayışlı ve kabul edici tutum ile olumlu içsel konuşmaların geliştirildiği belirtilmektedir (Bervoets, 2013). Buradan hareketle, bilinçli farkındalık sayesinde bireylerin bilişsel becerilerini ve öz-yönergelerini kullanarak fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkabildikleri söylenebilir.

Öğrenilmiş güçlülüğün diğer bileşenleri ise problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, anlık haz ve doyum talebinin ertelenmesi ve içsel yaşantıların düzenlenebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancıdır (Rosenbaum, 1980). Bilinçli farkındalığın

problemlerin çözümünü kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Çünkü problemleri çözmeye başlamadan önce problemlerin farkına varmak ve onları tanımlamak büyük önem taşımaktadır (Canbaz, 2001). Bilinçli farkındalık sayesinde bireyin problemlere daha geniş bir perspektiften bakabildiği, altta yatan süreçleri, problemlerin öncüllerini, sonuçlarını fark edebildiği ve problemleri etkili çözüme konusunda daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Chen, 1999; Özgün, 2018). Bunun yanı sıra bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülüğün anlık haz ve doyum talebinin ertelenmesi bileşeniyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bilinçli farkındalık, dürtülerle başa çıkma stratejisi olarak kabul edilmektedir. Bilinçli farkındalığın dürtüsel davranışları azalttığı (Khalatbari, 2016; Kocaoğlu, 2017; Korponay ve diğerleri, 2019) ve hazzı erteleme davranışını artırdığı görülmektedir (Soler ve diğerleri, 2016). Bilinçli farkındalık aracılığıyla bireyin yaşantılara fonksiyonel olmayan, dürtüsel ve zararlı tepkiler göstermek yerine onları anlamaya ve tanımlamaya çalıştığı (Barnes ve diğerleri, 2007), dürtüleriyle ilgili ipuçlarını fark ederek dikkatini esnek bir biçimde davranışlarına odakladığı belirtilmektedir (Van Dillen ve Papies, 2016). Ayrıca anlık doyumlar yerine daha genel ve önemli hedeflerin fark edilmesi, beklentilerin gerçekçi ve nesnel olarak değerlendirilmesi; dürtüsel davranışlar yerine daha fonksiyonel, etkili davranışların ortaya konulmasını sağlamaktadır (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010; van Dillen ve Papies, 2016). Son olarak bilinçli farkındalığın öz-yeterlik inancını artırdığı vurgulanmaktadır (Meiklejohn ve diğerleri, 2012). Bilinçli farkındalık ve öz-yeterlik arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koyan çalışmalar, bu bilgiyi destekler niteliktedir (Akçakanat ve Köse, 2018; Can, 2017; Greason ve Cashwell, 2009; Lightsey ve Barnes, 2007). Vago ve Silbersweig'e (2012) göre, bilinçli farkındalık, bireyin kendisine ilişkin otomatik olarak gerçekleşen bilişsel örüntülerini daha uyumlu hale getirerek öz-yeterlik düzeyini artırmaktadır. Benzer şekilde Hanley, Garland ve Black (2014) ise bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin kendilerine ilişkin daha esnek ve şefkatli şemalara sahip olduklarını belirtmektedir.

Yukarıda ifade edilen bilgidен hareketle bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülük ile yakından ilişkili bir kavram olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çalışmada, öğrenilmiş güçlülüğü geliştiren olumlu değişkenlerden biri olarak bilinçli farkındalığa yer verilmiştir. Ancak bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişki, alanyazında tam anlamıyla açıklanabilmiş değildir. İlişkiyi etkileyen farklı olumlu değişkenlerin de olduğu düşünülmektedir. Bu değişkenlerden biri, umuttur.

İlk yıllarda edilgen ve duygu temelli olarak algılanan umut, Snyder, Irving ve Anderson (1991a) tarafından hedef yönelimli, etkin ve bilişsel ağırlıklı bir süreç olarak

yeniden ele alınmıştır. Umut; hedefe yönelik karar vermeye, hedefe ulaşmak için yollar planlamaya, bireyin kendisini motive ederek planladığı yolları uygulamaya ilişkin algıladığı kapasitesini yansıtan bilişsel bir yapı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca güdülenmede ve hedefe ulaşma yolunda kullanılan düşünce ve içsel konuşmalar (Snyder, 2002) olarak ifade edilmektedir. Umudun; hedefleri oluşturma, hedeflere ulaşmaya dair yolları bulabilme, kendine ve yeteneklerine güvenme, yüksek motivasyona sahip olma ve hedefler doğrultusunda ilerleyebilme gibi becerileri içerdiği belirtilmektedir (Snyder, 1994; 1995).

Umut, bireyde gelecekte karşılaşılabileceği stresli durumlarla başa çıkabilme duygusunu uyandırarak bireyin psikolojik sağlığını olumlu yönde etkilemektedir (Sütütemiz ve diğerleri, 2009). Ayrıca umudun stresin ve zorlu durumların olumsuz etkilerine karşı koruyucu bir kalkan görevi gördüğü belirtilmektedir (Snyder, 1996; Snyder ve diğerleri, 2000). Çünkü umutlu bireylerin stresli durumlarla başa çıkmada tolere etme güçlerinin ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu (Öz, 2006), onları güzel bir geleceğin beklediğine inandıkları, stresi bir engel veya tehdit olarak algılamak yerine çözülmesi gereken, onları güçlendirecek (Lewis ve Kliewe, 1996), başarılabılır, aşılabılır ve geçici bir yaşam durumu olarak algıladıkları bilinmektedir (Martinek ve Hellison, 1997). Böylece umutlu bireyler, stresli ya da zorlu durumlarla karşı karşıya kaldıklarında, kaçınma davranışı göstermek yerine umutlarını kaybetmeden çaba harcamaya ve denemeye devam etmekte, yeni durumlara kolayca uyum sağlamak ve stresli durumlarla etkili bir biçimde başa çıkmaktadırlar (Scheier, Weintraub ve Carver, 1986; Snyder ve Lopez, 2007; Snyder, Sympson, Michael ve Cheavens, 2001). Umudun olmadığı yerde ise umutsuzluk ortaya çıkmaktadır. Umutsuzluk, geleceğe ilişkin inanç, beklenti, yaşamın amaç ve anlamının yokluğu olarak ifade edilmektedir (Clarke, 2003). Yapılan araştırmalar, umutsuzluğun intihar (Brausch ve Muehlenkamp 2007; Heisel, Flett ve Hewitt, 2003; Zhang ve Brown, 2007), depresyon (Rutter ve Behrendt, 2004), kaygı (Carlson, 2001; Lazarus, 2003; Şahinler, 2018) gibi pek çok psikolojik bozuklukla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bireyin umut düzeyi onun iyi oluşunu, stresli ve zorlu durumlara yaklaşım biçimini yakından etkilemekte ve önemli koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Hagen, Myers ve Mackintosh, 2005; Hjemdal, 2007). Dolayısıyla umut düzeyinin artırılmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Ancak Türkiye’de yürütülen çalışmaların genellikle umutsuzluk kavramı üzerine yoğunlaştığı ve umut ile ilgili çalışmalara çok fazla yer verilmediği görülmektedir (Mutlu, 2017). Yapılan çalışmada, önemli olumlu kavramlardan biri olan umuda yer verilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; bilinçli farkındalığın ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların umut düzeyini artırdığı (Collins, 2009; Loo, Tsai, Raylu, Oei, 2014; Munoz ve

diğerleri, 2016; Özdemir, 2020; Thornton ve diğerleri, 2014; Yıldırım, 2020b) ve umutla ilişkili olan planlama, organize etme becerilerini (Thierry, Bryant, Nobles ve Norris, 2016; Wittmann ve diğerleri, 2014), motivasyonu (Aydemir ve Karaman, 2017; Lehmann ve diğerleri, 2014; Li ve diğerleri, 2019), hedef yönelimli davranışları (Ashe, 2018) geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalığın umutsuzlukla olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur (Akkaya, 2019; Duberstein ve diğerleri, 2001). Benzer şekilde öz-anlayış ile umut (Yang, Zhang ve Kou, 2016), motivasyon, hedefe odaklanabilme (Breines ve Chen, 2012; Kyeong, 2013; Lloyd, Bond ve Flaxman, 2013; Neely, Schallert, Mohammed, Roberts ve Chen, 2009; Powers, Koestner ve Zuroff, 2007), hedefleri düzenleme (Neely ve diğerleri, 2009), planlama (Neff ve diğerleri, 2004) arasında da olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, bilinçli farkındalığın umut düzeyini artıran önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Stresli durumlar karşısında birey, yargı ve etiketleme doğrultusunda hareket edebilmektedir. Yargı ve etiketlemeler, farkında olmama durumunun bir sonucudur ve umutsuzluk, çaresizlik, değersizlik gibi duyguların ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Ögel, 2015). Ancak bilinçli farkındalık, yargılamamayı, nazik, şefkatli, açık ve esnek olmayı artırarak umudu güçlendirmekte ve bireyin zorlu ve stresli durumlarla başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Brown ve diğerleri, 2007). Ayrıca bilinçli farkındalığın önemli bileşenlerinden biri olan *kabul*’ün bireye zorluklarla başa çıkması için motivasyon sağladığı belirtilmektedir (Levine, 1987). Bunu destekler nitelikte kabul düzeyi yüksek olan bireylerin motivasyon ve umut düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür (Robinson ve Snipes, 2009).

McDermott ve Snyder (1999) umut düzeyi düşük olan bireyin içsel konuşmalarını fark etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü olumsuz içsel konuşmaların bireyin kendine olan güvenini, motivasyonunu sarstığı ve hedeflere ulaşma sürecini olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bireyin sahip olduğu hedeflere ilişkin düşüncelerini ve içsel konuşmalarını izlemesi, yıkıcı içsel konuşmalarını fark etmesi ve onları yapıcı konuşmalar ile değiştirmesi büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla bilinçli farkındalığın umut ile yakından ilişkili olduğu ve umudu artırmada önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Dikkatin duygu, düşünce ve davranışlara yönlendirilmesi, içsel yaşantıların gözlemlenmesi ve bireyin kendine şefkat göstermesi gibi teknikler aracılığıyla yıkıcı içsel konuşmaların daha kolay fark edilebileceği, sevgi ve şefkat dilinin egemen kılınabileceği söylenebilir.

Umut teorisine göre; daha büyük hedeflere ulaşmada alt hedeflerin ve alternatif yolların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Umut düzeyi düşük olan birey, kendi kapasitesini yetersiz olarak algılaması ve farkındalık düzeyinin düşük olması nedeniyle alt

hedefleri belirlemekte, alternatif yollar bulmakta güçlük çekmekte ve hedeflerine ulaşma konusunda kendisine daha az güvenmektedir. Bireyin sahip olduğu yetenek ve kapasitesinin farkına varmasının, kendisini daha gerçekçi ve nesnel bir biçimde değerlendirmesinin, resmin tamamını görerek yeni ve yaratıcı düşünceler, alternatif yollar bulabilmesinin en büyük gerekliliklerden olduğu belirtilmektedir (Snyder ve Lopez, 2002). Buradan hareketle bilinçli farkındalığın gelişmiş farkındalık ve yargısız, nesnel yaklaşım aracılığı ile bireyi destekleyerek öz güveni geliştireceği, hedeflere ulaşmada kullanılabilecek yol ve araçların kolayca bulunmasını sağlayacağı ve umut düzeyini artıracacağı söylenebilir (Tatoğlu, 2019).

Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyin karşılaştığı engellere rağmen olumlu düşünmeye devam ettiği görülmektedir. Ayrıca başarısızlık yaşasa da iyimserliğini koruyarak başarısızlığın olası nedenlerini sorgulayabildiği ve bu doğrultuda plan ve stratejilerinde değişiklik yaparak çaba harcamaya devam ettiği belirtilmektedir (Bandura, 1977; Rosenbaum, 1983). Bireyin karamsarlığa girmeden olumlu düşünme biçimini korumasında ve vazgeçmeden hedefine ulaşmak için çaba harcamaya devam etmesinde umudun etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü umut, bireyi yaşama bağlayan ve bireyin yaşamdaki hedeflerine ulaşması için adımlar atmasını sağlayan en önemli faktörlerden biridir. Umut sahibi olan birey, hedefler belirleyerek hedeflere ulaşacağına ilişkin güçlü bir inanç oluşturmakta ve davranışlarını hedeflerine uygun olarak şekillendirmektedir (Frank, 1968). Yapılan çalışmalar, umut ve öğrenilmiş güçlülük arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu gösterirken (Bilgiç, Temel ve Çelikkalp, 2017); umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur (Coşkun, 2010a; Etçi, 2013; McWhirter, 1997). Benzer şekilde umut düzeyi yüksek olan bireyin öğrenilmiş güçlülükle yakından ilişkili olduğu bilinen psikolojik sağlamlık (Collins, 2009; Craig, 2005; Joseph ve Linley, 2006; Neelarambam, 2015), iyimserlik (Ai, Peterson, Tice, Bolling ve Koenig, 2004; Carifio ve Rhodes, 2002; Magaletta ve Olivier, 1999; Wong ve Lim, 2009) ve duygusal zekâ (Aydın, 2010) düzeyinin de yüksek olduğu görülmektedir. Ağır (2007) ise yüksek umutsuzluk düzeyinin yüksek çaresizlik düzeyi ile olumlu yönde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Umutsuzluk kavramı, Seligman'ın (1972) Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinin temelini oluşturmaktadır. Snyder ve diğerleri (2002) ise bu görüşü destekler nitelikte umudun teorik olarak öğrenilmiş çaresizliğin karşı kutbu olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü hedeflerine ulaşmak için gerekli yolları bilen ve bunun için yeterli enerji ve motivasyona sahip olan bireyin daha az çaresizlik yaşadığı kabul edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, umudun öğrenilmiş güçlülük ile bazı benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Bu benzerliklerden biri; umudun başa çıkma, uyum sağlama ve öz-

düzenleme becerileriyle olan ilişkisidir. Umut düzeyi yüksek olan bireylerin stresli ve zorlu durumlara başa çıkabilen, enerjik ve güçlü yaşam amacına sahip bireyler oldukları (Tarhan ve Bacanlı, 2015), hedef yönelimli davranışları, problem çözme odaklı stratejileri ve uyum sağlamaya yönelik başa çıkma becerilerini sıklıkla kullandıkları (Brissette, Scheier ve Carver, 2002; Solberg Nes ve Segerstrom, 2006; Yola, 2011), yeni durumlara uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları bilinmektedir (Scheier ve diğerleri, 1986). Ayrıca daha az kaçınma ve erteleme davranışı gösterdikleri (Snyder ve diğerleri, 2006), geleceğe dair olumlu beklentiler geliştirerek, davranışlarını pekiştirerek öz-düzenlemeyi kolaylaştırdıkları belirtilmektedir (Rosenbaum, 1990).

Umudun öğrenilmiş güçlülüğün dört önemli bileşeni ile de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrenilmiş güçlülüğün ilk bileşeni, başa çıkma sürecinde bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılmasıdır. Bu süreçte umudun önemli bir rol aldığı düşünülmektedir. Çünkü umut düzeyi yüksek olan bireyin olumlu bilişsel yeniden değerlendirme stratejisini sıklıkla kullandığı belirtilmektedir (Baumgardner ve Crothers, 2009; Rubin, 2001; Stanton, Danoff- burg ve Huggins, 2002). Böylece birey, stresli durumları olumlu olarak yeniden değerlendirmekte, onlardan korkmak ve kaçınmak yerine üstesinden gelinmesi gereken durumlar olarak kabul etmekte ve etkili başa çıkma stratejileri üretip kullanmaktadır (Rubin, 2001). Ayrıca bireyin *Durmayaacağım, bunu yapabilirim*, şeklinde olumlu içsel konuşmalardan yararlandığı (Snyder, LaPointe, Crowson ve Early, 1998) ve bu sayede geleceğe yönelik daha olumlu bir bakış açısına ve beklentiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Güloğlu ve Aydın, 2007). Buradan hareketle umudun, bireyin bilişsel becerilerini ve öz-yönergelerini kullanarak fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

Umudun öğrenilmiş güçlülüğün ikinci bileşeni olan problem çözme sürecinde de etkin bir rol oynadığı düşünülmektedir. Umutsuzluk, bireyin problemlere çözüm üretme, mevcut bilgilerini etkili bir biçimde kullanma ve başarılı olma durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle umutsuzluk düzeyi yüksek bireyin problem çözme becerilerinin düşük olduğu belirtilmektedir (Fırıncık, 2015). Öte yandan umut düzeyi yüksek olan bireyin problemleri daha olumlu algılayarak onlarla yapıcı bir biçimde yüzleştiği, daha yaratıcı yollar keşfederek problemlerle daha etkili olarak başa çıktığı ifade edilmektedir (Farran, Herth ve Popovich, 1995; Snyder, 2000). Bu bilgiyi destekler nitelikte yapılan çalışmalar, umudun problem çözme ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı (Chang, 1998; Rubin, 2001); umutsuzluğun ise problem çözme ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu gösteren göstermektedir (Acar, 2009; Dündar, 2008; Lai Kwok ve Shek, 2010; Nezu ve diğerleri, 2012; Oğuztürk, Akça ve Şahin, 2011; Schote ve Clum, 1987; Vatan ve Dağ,

2009; Yazıcı, 2001; Zeyrek, Gençöz, Bergman ve Lester, 2009). Umudun ilişkili olduğu bir diğer bileşen, anlık doyum talebinin ertelenmesidir. Umut düzeyi yüksek olan bireyin hedefine ulaşacağına dair yüksek inanç ve motivasyona sahip olduğu görülmektedir. Bireyin hedefine odaklanarak anlık doyum ve dürtülerini daha kolay ertelediği düşünülmektedir. Bukchin ve Kerret (2020) de umut ile anlık doyumları erteleme arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin var olduğunu ortaya koymuştur.

Snyder ve diğerleri (1991a) öz-yeterlikte yer alan yetkinlik beklentisinin umudun *hedefe ulaşmaya dair motivasyon ve enerji*; sonuç beklentisinin ise umudun *hedefe ulaşmaya dair yollar planlama* bileşenleriyle büyük benzerlik gösterdiğini belirtmektedir. Umudun bireye geleceğe yönelmesi için bir nedeni olduğunu hatırlatarak ve gerçekleştireceği eylemler konusunda başarılı olacağına ilişkin inancını artırarak bireyin daha gerçekçi bir öz-yeterlik inancı kazanmasını sağladığı ifade edilmektedir (Fredrickson, 2009). Bu nedenle umut düzeyi yüksek olan bireyin kendisini daha yeterli hissettiği görülmektedir (Tarhan, 2012). Yapılan çalışmalar; umut ve özyeterlik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu (Akçay, 2012; Bilgiç ve diğerleri, 2017; Bryant ve Cvengros, 2004; Carifio ve Rhodes, 2002; Diemer ve Bluestein, 2007; Kezer, Ogurlu ve Akfırat, 2016; Magaletta ve Oliver, 1999; Pedrotti, Edwards ve Lopez, 2008) ve umudun öz-yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Magaletta ve Oliver, 1999; Sarı, 2011).

Sonuç olarak umut düzeyi yüksek olan bireylerin gerçeği kabul etme ve yeni durumlara uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları, etkin rol alarak stresli durumlarla mücadele ettikleri ve etkili problem çözme becerilerini kullandıkları görülmektedir. Ayrıca olumlu içsel konuşmalardan yararlandıkları ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Scheier ve diğerleri, 1986; Snyder ve diğerleri, 2011; Snyder ve Lopez, 2007). Buradan hareketle umudun öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen ve onu artıran önemli faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Umudun bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük ile olan ilişkileri, bu iki değişken arasında aracılık rolü oynadığını işaret etmektedir. Bu nedenle umut, bu çalışmada aracı değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışmada, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığı düşünülen diğer bir değişken, pozitif psikoloji kavramlarından olan psikolojik esnekliktir. Psikolojik esneklik, Hayes, Strosahl ve Wilson tarafından (1999) geliştirilen, üçüncü dalga terapilerden biri olarak kabul edilen Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT) temelinde ortaya konulmuştur. Değer ve hedefleri odağına alan, an ve eylem odaklı, bütüncül bir yaklaşımı ifade etmektedir (Hayes, 2004). Yaşantılara yönelik açık olabilmeyi, anda kalabilmeyi ve yeri geldiğinde gereğini yapma prensipleri doğrultusunda eyleme geçmeyi

gerektirmektedir. Böylece psikolojik esneklik, bireyin stresli ve zorlu durumlar esnasında başa çıkarken daha etkili ve fonksiyonel davranışlar ortaya koymasına katkı sağlamaktadır (Harris, 2018; Köroğlu, 2011; Strosahl, 2004). Ayrıca psikolojik esneklik, bireyin karşılaştığı zorlu ve stresli durumları kabul ederek yaşamını anlamlı hale getirecek davranışları sürdürmede kararlılık göstermesini ya da davranışlarını değerleri doğrultusunda değiştirmesini ifade etmektedir (Gloster, Klotzsch, Chaker, Hummel ve Hoyer, 2011; Harris, 2018).

Psikolojik esneklik, ana dair farkındalık, başa çıkma yeterliliği, içsel yaşantılardan ayrışma, değerler ve hedefler doğrultusunda etkili bir biçimde eyleme geçme becerisidir (Hayes, Barnes-Holmes ve Wilson, 2012). Temelinde psikolojik esneklik kavramının yer aldığı KKT altıgeni, *esnek altıgen modeli* olarak da isimlendirilmekte olup altı bileşenden oluşmaktadır (Blackledge, Ciarrochi ve Deane, 2009; Ciarrochi, Bilich ve Godsell, 2010; Harris, 2018; Hayes, Barnes-Holmes ve Wilson, 2012). Bu bileşenler; kabul, ayrışma, an ile esnek temas halinde bulunmak, bir bağlam olarak benlik, benimsenen değerler ve değerlerle uygun davranışlar içinde olmaktır. Bu altı bileşen, bireyin davranış listesini genişleterek onun psikolojik esnekliğini artırmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006). Psikolojik esnekliğin uyum sağlamayı kolaylaştırma, yaşam alanlarını dengeleme, içsel yaşantıları düzenleme gibi işlevlerinin olduğu görülmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Ayrıca durumlara daha açık ve esnek bir tutumla yaklaşmayı (Hayes ve diğerleri, 2006), hedefleri gerçekleştirme konusunda daha etkili, yapıcı adımlar atıp daha sağlıklı yollar izlemeyi (Bond, Flaxman ve Bunce, 2008) sağladığı belirtilmektedir.

Psikolojik esneklik, bireyin durumlar karşısında farklı yanıtlar geliştirme becerisine odaklanmaktadır. Ancak bir durum karşısında gösterilen tek ve otomatik hale gelmiş tepkiler, bireyi katılığa sürükleyerek eylemsel seçenekleri kısıtlamaktadır (Atkins ve Parker, 2012). Psikolojik katılık olarak ifade edilen bu durum, davranışların değerler, kabul ve farkındalık yerine düşünce, duygu gibi içsel yaşantılar tarafından kontrol edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes, Barnes-Holmes ve Wilson, 2012). Bireyin davranış listesindeki kısıtlılığını ve darlığını işaret eden psikolojik katılık (Hayes ve diğerleri, 2006), psikolojik esnekliğin karşı kutbunu ifade etmektedir. Yaşantısal kaçınma, birleşme, geçmiş ve geleceğin egemenliği, kavramsal benliğe bağlılık, değerlerin yoksunluğu, fonksiyonel olmayan davranışlar olarak adlandırılan kaçınma/dürtüsellik/eylemsizlik olmak üzere altı bileşenden oluşmaktadır (Hayes, 2004).

20 yılı aşkın bir süredir alanyazında yer alan psikolojik esneklik kavramıyla ilgili Türkiye’de yürütülen çalışmaların sayıca az olduğu söylenebilir (Günel ve Aydın, 2022; Mutlu, 2017). Yurt dışı alanyazını incelendiğinde; stresli ve zorlu durumlarla başa çıkma

sürecine psikolojik esneklik gibi yeni yapıların dahil edilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir (Arslan ve Allen, 2022; Hernandez ve Carrillo, 2010). Bu nedenle çalışmada, psikolojik sağlık açısından koruyucu ve iyileştirici bir işleve sahip olan psikolojik esnekliğe yer verilmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında psikolojik esneklik ile bilinçli farkındalık (Ashe, 2018; Kangasniemi, Lappalainen, Kankaanpää, Tammelin, 2014; Marais, Lantheaume, Fiault ve Shankland, 2020; Meyer, Szabo, Frankfurt, Kimbrel, DeBeer, Morissette, 2019), psikolojik esneklik ile öz-anlayış (Fiery, 2016; Meyer ve diğerleri, 2018) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin bulunduğu; bilinçli farkındalık temelli uygulamaların psikolojik esneklik düzeyini artırdığı ortaya konulmuştur (Marais ve diğerleri, 2020; Meiklejohn ve diğerleri, 2012). Öz-anlayış (Wendling, 2012) ve bilinçli farkındalığın (Gautam ve Mathur, 2018) psikolojik esnekliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu da bulunmuştur. Ayrıca bilinçli farkındalığın bağımsız değişken olarak ele alındığı bazı çalışmalarda, psikolojik esnekliğin aracı (Skinner, Robertson, Allison, Dunlop ve Bucks, 2010) ve düzenleyici değişken olarak incelendiği görülmektedir (Fredrickson, 2001). Bu bilgilerden hareketle, bilinçli farkındalığın psikolojik esneklikle ilişki içinde olduğu ve psikolojik esnekliği artıran önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalık geleneğinden ortaya çıkarak üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapi yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen KKT göz önünde bulundurulduğunda, KKT'nin temelini oluşturan psikolojik esnekliğin bilinçli farkındalık kavramı ile derin bir bağının olduğu söylenebilir. Bunu destekler nitelikte, bilinçli farkındalığın KKT'deki yerinin büyük olduğu ve psikolojik esnekliğin tüm bileşenlerinin geliştirilmesi sürecinde bilinçli farkındalıktan sıklıkla yararlandığı belirtilmektedir (Wilson, Bordieri, Maureen, Lucas ve Slater, 2011). Bond, Hayes ve Barnes-Holmes (2006) ise psikolojik esnekliğin bilinçli farkındalık teknikleri ile artırılmaya çalışıldığını ifade etmektedir.

Bir insanın esnek olabilmesi için içsel ve dışsal yaşantılara karşı açık olması gerektiği belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Çünkü birey; açık, meraklı ve alıcı olduğunda yeni yaşantıları, bilgileri fark etme ve onları arama eğilimi göstermektedirler. Bilinçli farkındalık ise zihnin yaratıcı, meraklı, yeniliklere ve olasılıklara açık halini ifade etmekte olup (Langer, 1993) dikkat, niyet ve tutum süreçlerini içermektedir. Bu süreçlerin, duygusal, bilişsel ve davranışsal esnekliği geliştirerek değerler ve hedefler doğrultusunda davranışların ortaya konulmasını sağladığı görülmektedir (Shapiro ve diğerleri, 2006).

Bilinçli farkındalık, bireyin kendisine ilişkin suçlamalarını, eleştirilerini azaltarak, nazik olmayı, şefkati artırarak psikolojik esnekliğin en önemli bileşenlerinden biri olan kabul

etme sürecini kolaylaştırmaktadır (Brown ve diğerleri, 2007; Neff, 2003a). Bilinçli farkındalık uygulamalarının da kabulü destekleyerek esnekliği ve uyumu kolaylaştırdığı görülmektedir (Kabat Zinn, 2005). Ayrıca bilinçli farkındalık, bireyin otomatik hale gelmiş olan davranışlarını fark etmesini, bu davranışlara alternatif olabilecek daha sağlıklı ve fonksiyonel davranışlar ortaya koymasını, her anın özel ve anlamlı olduğunu görerek yaşamı zenginleştirecek değer ve hedeflerini netleştirmesini sağlamaktadır. Böylece birey, psikolojik esneklikle yakından ilişkili olan eylemleri ve hedefleri ile daha uyumlu hale gelmektedir (Ergüner Tekinalp ve Işık Terzi, 2013; Williams ve Pennman, 2014).

Bilinçli farkındalık, bireyin içsel yaşantılarıyla kurduğu ilişkilerin gözden geçirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle KKT’de bir bilişsel yeniden değerlendirme görevi görerek bireyin içsel yaşantılarını *birer engel* olarak değil, *sağlıklı ve doğal yaşantılar* olarak fark etmesini sağlamaktadır (Harris, 2018). Ayrıca bilinçli farkındalığın üstbilişsel süreçleri ve derin farkındalık durumunu desteklemesiyle birlikte psikolojik esnekliğin bir diğer önemli bileşeni olan ayrışmanın devreye girdiği görülmektedir. Ayrışmanın aşırı özdeşlemeyi azalttığı ve bireyin nesneleri ve yaşantıları *oldukları gibi* algılama yeteneğini uyandırdığı belirtilmektedir. Dolayısıyla bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik sayesinde duygu ve düşüncelerle özdeşim kurulmamakta, onlara nesnel bir biçimde yaklaşılmaktadır (Garland, Gaylord ve Park, 2009; Trungpa, 1985). Tüm bu bilgilerden hareketle, bilinçli farkındalığın psikolojik esnekliği kolaylaştıran ve onu geliştiren önemli bir işlevi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda çalışmada bilinçli farkındalık, psikolojik esnekliği artıran bir değişken olarak ele alınmıştır.

Psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülükle de ilişki içinde olduğu düşünülmektedir. Yurt içinde ve yurt dışında bu iki değişkeni birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak teorik altyapı incelendiğinde; psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülüğü artıran önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Çünkü stresin olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi için bireyin sahip olması gereken özelliklerden biri, değişimlere karşı gösterdiği esneklik düzeyidir (Baltaş ve Baltaş, 1988). Bireyin durumlara esnek bir biçimde yaklaşması, anlamlı değer ve hedeflere sahip olması, zorlu ve stresli durumlarla yüzleşmesini kolaylaştırmakta ve ona güç vermektedir (Köroğlu, 2011).

Alanyazında yapılan çalışmalar, psikolojik esnekliğin öğrenilmiş çaresizlik (Trindadea, Mendesa ve Ferreira, 2020), psikolojik sağlamlık (Ben-Itzhak, Bluvstein ve Maor, 2014; Gazla, 2015; Thompson, Arnkoff ve Glass, 2011), duygusal zekâ (Salovey ve Mayer 1990) ve iyimserlik (Woldgabreal, Day ve Ward, 2016) ile anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca psikolojik esnekliğin önemli bileşenlerinden biri olan kabulün,

öğrenilmiş güçlülük ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur (Amanvermez, 2015; Ceyhan ve Ceyhan, 2011). Bulgulardan hareketle, öğrenilmiş güçlülüğün incelenmesinde yeni ve olumlu kavramlardan biri olan psikolojik esnekliğin ele alınmasının farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Psikolojik esneklik, bireylerin stresle etkili başa çıkma (Kashdan ve Rottenberg 2010), öz-düzenleme (Moilanen, 2007) ve duygusal düzenleme becerileri (Thompson, 1994) ile ilişkili bir yapı olarak kabul edilmektedir. Psikolojik esnekliğin bireyin yeni durumlara uyum sağlamasında, içsel yaşantılarını kabul etmesinde, değer odaklı davranışlar ortaya koymasında yardımcı olarak öz-düzenleme sürecini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006; Kashdan ve Rottenberg 2010). Bu bilgilerden yola çıkarak psikolojik esnekliğin uyum sağlama, öz-düzenleme ve başa çıkma becerileri açısından öğrenilmiş güçlülükle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülüğün bileşenleriyle de ilişkili olduğu söylenebilir. Özellikle bilişsel yeniden değerlendirme ve içsel konuşma süreçlerini içeren *bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması* bileşenine büyük katkı sağladığı görülmektedir. Psikolojik esneklik, yaşamda karşılaşılan zorlukların *öğrenilmesi gereken dersler* biçiminde bilişsel olarak yeniden değerlendirilmesini ve dikkatin yaşamı anlamlandıran, geliştiren davranışlara odaklanmasını hedeflemektedir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011; Long ve Hayes, 2014). Bu nedenle psikolojik esnekliğin bilişsel yeniden değerlendirme gibi süreçlerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Kashdan, Barrios, Forsyth ve Steger, 2006). Psikolojik esnekliğin bir diğer hedefi ise sözel ifadelerin değiştirilerek davranışların dışsal ve caydırıcı durumlardan daha az olumsuz etkilenmesinin sağlanmasıdır. Bu kapsamda psikolojik esneklik, kabul edici bir dil kullanarak yıkıcı içsel konuşmalar yerine yapıcı içsel konuşmaların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Hayes, 2008).

Psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülüğün önemli parçalarından biri olan problem çözme sürecinde etkin bir rol aldığı düşünülmektedir. Bunu destekler nitelikte psikolojik esnekliğin, bireyin problem çözme becerilerini artırdığı ortaya konulmuştur (Bond ve diğerleri, 2011). Esnek olan bireyin karşılaştığı problemleri etkili bir biçimde çözmeye daha fazla eğilim gösterdiği, problemleri kabul ederek, onları ayrıntılı olarak tanımladığı belirtilmektedir. Ayrıca daha farklı çözüm yolları ürettiği ve çözüme ulaşmak için çaba harcamaya daha istekli olduğu ifade edilmektedir (Taş ve Deniz, 2018).

Psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülüğün bir diğer bileşeni olan anlık doyumları ve dürtüleri erteleme davranışını kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır (Marcowski, Bialaszek, Dudek ve Ostaszewski, 2017; Morrison, Madden, Odum, Friedel ve Twohig, 2014). Dürtüsel

ve otomatik hale gelmiş olan davranışlar, psikolojik katılığın boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir (Harris, 2018). Bu nedenle psikolojik esneklik; kendini gözlemleme, kabul, sahip olunan değerler ve bu değerlerle hedefler doğrultusunda ortaya konulan davranışlar gibi bileşenleri aracılığıyla bireyin hedefine ulaşmasını engelleyen dürtülerinin farkına varmasını, değerleri uğruna sıkıntıya katlanarak dürtülerini ve anlık doyumlarını ertelemesini hedeflemektedir. Böylece birey, daha fonksiyonel davranışları seçerek eylemlerini bu doğrultuda ortaya koymaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012).

Son olarak psikolojik esnekliğin, bir diğer bileşen olan öz-yeterliğin önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (Trainor, Baranoff, Henke ve Winefield, 2019; Woldgabreal ve diğerleri, 2016). Bazı çalışmalar ise psikolojik esneklik ve öz-yeterlik arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğunu göstermiştir (Schéle, Olby, Wallin ve Holmquist, 2021; Woldgabreal ve diğerleri, 2016). Psikolojik esnekliğin bireyin kendini gözlemlemesini, tanımasını ve kabul etmesini sağlayarak kendine güvenmesini ve daha gerçekçi bir öz-yeterlik inancı kazanmasını sağladığı belirtilmektedir (Schéle ve diğerleri, 2021).

Tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda; bilinçli farkındalığın bireye pek çok önemli özellik kazandırdığı söylenebilir. Bu özellikler arasında; dikkati ana ve anda gerçekleşen durum ve içsel yaşantılara yönlendirme, olaylara ilişkin büyük resmi görme, farklı bakış açıları geliştirme, yargıdan ve etiketlemelerden uzak nesnel bir tutum benimseme, anlayışlı ve sevgi dolu bir dil kullanma yer almaktadır. Ayrıca artmış farkındalık, yaratıcılık, merak, sabır, yaşantılara ve yeniliklere açıklık, kabul, olumlu zihin durumu da bilinçli farkındalığın sağladığı kazançlardandır. Bahsedilen özelliklerin umut ve psikolojik esnekliği artırdığı ve bu değişkenlerin birlikte öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, umut ve psikolojik esneklik değişkenleri bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi güçlendiren aracı değişkenler olarak ele alınmış ve bu öngörüyü doğrulamak için bir öğrenilmiş güçlülük modeli kurulmuştur. Model, geleceğin öğretmenleri olacak, eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencileri üzerinde test edilmiştir.

Üniversite yaşamı, bireylerin pek çok yeni sosyal, akademik ve bireysel yaşantılarla karşılaştığı, onları geliştiren ve değiştiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gizir, 2005). Ancak bu yaşam, öğrenciler için zaman zaman zorlayıcı olmaktadır. Geç ergenlik döneminden orta yaş dönemine kadar olan süreci kapsayan (18-29 yaş) ve *beliren yetişkinlik* (Arnett, 2000; 2004) olarak ifade edilen bu dönemdeki bireylerin sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirme, yetişkin yaşamına hazırlanma, geleceğe yönelik hedeflere sahip olma, sosyal statü elde etme, bir işe

başlama, eş seçme gibi gelişimsel aşamalardan geçtikleri görülmektedir (Akkaya, 2009; Aydın, 2002). Bu dönem içerisinde yer alan bireylerin gelişimsel görevlerini yerine getirirken ve kendi hedeflerine ulaşmaya çalışırken aynı zamanda günümüzün zorlaşan ve karmaşıklaşan yapısının sebep olduğu stresli durumlarla da mücadele etmeleri beklenmektedir (Çalışkan, 2018; Dreyfus, 2016; Wong, 2004). Bu süreçte ergenlik ve yetişkinlik rol ve görevleri arasında sıkışıp kalarak ergenlik döneminin özelliklerini göstermeye devam ederken bir yandan da özerk olmaya çalışan öğrencilerin, değişimlere uyum sağlamada zorluklar yaşayabildikleri belirtilmektedir (Muus ve Portah, 1999; Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2016; Yavuzer, 2011). Ailesinden ayrılan ve kimliğini bulma yolunda ilerleyen, kendi başına yaşamını sürdürmenin sorumluluğunu üstlenen, yeni bir şehir, yeni bir okul kültürü, yeni arkadaşlarla karşılaşan üniversite öğrencilerinin bazı beklentileri karşılamaları gerekmektedir. Bu beklentiler; karar verme, problem çözme, kendine yetme, akademik talepleri karşılama, yeni çevreye uyum sağlama, bütçe düzenleme, kendisinden daha farklı fikirlere sahip insanlarla bir arada olma, sosyal yaşamdaki değişimler ve mezuniyet sonrası planlardır (Bland, Melton, Welle ve Bigham, 2012; Şen, 2005; Yalçın, 2007). Bu nedenle üniversite öğrencilerinin sosyal, akademik ve bireysel açıdan uyum sağlamaya çalışırken psikolojik sağlıklarını da korumaları büyük önem taşımaktadır (Tuna, 2003). Bir toplumda yaşayan gençlerin sağlığı, ülkenin de sağlık düzeyinin önemli göstergelerinden biridir (Geçkil, 2002).

Stresli durumlarla başa çıkma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler, stresin yükü altında ezilebilmektedir. Bunun sonucunda umutsuzluk, sorumluluğu üstlenememe, akademik görevleri erteleme, derslere ilgisizlik, madde kullanımı, unutkanlık, kronik yorgunluk, uyku ve beslenme sorunları, uyum bozuklukları, güvensizlik, ruh halinde ani değişimler, öfke, kaygı, yetersizlik gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Sürük, 1994; Yalçın, 2007; Zhang, Gan ve Cham, 2007). Flett ve Hewitt (2002), Vredenburg, B'Brien ve Krames (1988), depresif semptomların üniversite öğrencileri üzerinde en yaygın görülen problemlerden biri olduğunu ve bu öğrencilerin yaklaşık yarısının intiharı düşündüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular, durumun ne kadar ciddi olduğunu gözler önüne sermektedir. Ayrıca yoğun stresle başa çıkamayan bazı öğrencilerin ise üniversite eğitimini dondurdukları ya da tamamen bıraktıkları görülmektedir (Orbay, 2009). Dolayısıyla stresin neden olduğu fiziksel ve psikolojik baskılarla başa çıkmak için öğrencilerin güçlü kalabilme becerilerine katkı sağlayan faktörlerin incelenmesi büyük önem taşımaktadır (Maraşlı, 2003). Stresle başa çıkmada önemli bir kaynak olan öğrenilmiş güçlülüğün öğrencilere yeni ortamlara ve değişikliklere uyum sağlama, içinde bulundukları süreci daha başarılı ve sağlıklı atlama, geleceğe yönelik sağlıklı planlar tasarlama konusunda destek olacağı söylenebilir. Ayrıca akademik, sosyal ve

kişisel kaynaklı stresli durumlar karşısında daha güçlü olma, bu durumlar ile etkili bir biçimde başa çıkma ve bunun için gerekli bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejileri geliştirme açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir (Akkaya, 2009). Öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yükseltilmesinin öğrencileri, gelecekte yaşayabilecekleri fiziksel ve psikolojik sorunlardan, suç ve bağımlılık içeren davranışlardan koruyacağı belirtilebilir (Coşkun, 2009). Yapılan çalışmalar, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri düşük olan öğrencilerin öğretim yaşamlarında daha çok problem yaşadıklarını (Türküm, Kızıldaş, Bıyık ve Yemenici, 2005), stresten daha fazla olumsuz yönde etkilendiklerini, akademik performanslarının daha fazla zarar gördüğünü, üniversiteye uyum sağlamakta zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Kennett ve Keefer, 2006). Bulgular, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılmasını gerekli kılmaktadır.

Beliren yetişkinlik döneminde birey, farklı sosyal çevrelere ve akademik ortamlara girmesinin bir sonucu olarak çocukluk ve ergenlikte edindiği inançlarını ve değerlerini sorgulamakta ve kim olduğu konusunda sık sık içsel çatışmalar, korkular, endişeler yaşamaktadır (Çelikler, 2017). Bunun sonucunda, akademik başarısının ve sosyal ilişkilerinin olumsuz yönde etkilendiği görülmektedir (Çuhadaroğlu ve diğerleri, 2004). Bilinçli farkındalık sayesinde bireyin, kendisine odaklanarak yeni fırsatlar keşfedeceği, kimliğinin farkına varacağı, zorlukların üstesinden kendi başına geleceği, kimliğini geliştirerek çevreye daha kolay uyum sağlayacağı düşünülmektedir (Arnett, 2000; Ceyhan ve Ceyhan, 2011).

Günümüzde temel önceliği, daha kısa sürede başarılı olmak ve başkalarını geçmek haline gelen üniversite öğrencilerinin (Brunner, Wallace, Reymann, Sellers ve McCabe, 2014) süreçten ziyade sonuca odaklandığı belirtilmektedir. Bu durumun çoğu zaman hazlarını erteleyemeyen, sıkıntıya katlanamayan, sabırsız bireyler haline gelmelerine, keşfetme isteklerini kaybetmelerine, farkındalık düzeylerinin azalmasına, başarısızlığa ve strese neden olduğu görülmektedir (Brunner ve diğerleri, 2014; Langer, 1989). Bilinçli farkındalığın ise öğrencilerin farkındalık düzeylerini artırarak merak duygularını geliştireceği, dürtülerini düzenlemelerini sağlayarak dikkatin sürece ve süreçten alınan mutluluğa yönlendirilmesini kolaylaştıracağı söylenebilir (Batalo, 2012; Ögel, Sarp, Tamar Gürol ve Ermağan, 2014). Ayrıca yapılan çalışmalar; bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin yaşadıkları duygusal iniş çıkışları dengelediklerini, kendilerini tanıyarak kendilerine şefkatle yaklaştıklarını, dikkatlerini hedeflerine kolayca yönlendirdiklerini, yaşadıkları sorunları tanımlayarak yaratıcı çözümler bulduklarını, stresle ilgili yaşantılarını farklı açılardan ele alarak, otomatik hale gelmiş olan davranışlarını azalttıklarını göstermektedir (Çatak ve Ögel,

2010; Davis ve Hayes, 2011; Teasdale ve diğerleri, 2002; Urdang, 2010). Dolayısıyla yüksek bilinçli farkındalık düzeyinin öğrencilere büyük katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Bireylerin umut ve umutsuzluklarının artış gösterdiği bir dönem olan *beliren yetişkinlik* (Dünyaoğulları, 2011), Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] verileri tarafından da desteklenmektedir. 2022 TÜİK verilerine göre 2021 yılında Türkiye’de kendi geleceğinden umutlu olduğunu ifade eden 18 yaş ve üzeri birey sayısının %60,7 olduğu görülmüştür. Bulgular, her 10 kişiden 4’ünün gelecekte umutsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Beliren yetişkinlik döneminde yaşanan geleceğe dair kaygıların ve belirsizliklerin, umutsuzluğa neden olduğu bildirilmektedir. Çünkü bireylerden bir meslek edinmeleri, aile, arkadaş ve boş zaman etkinlikleri arasındaki dengeyi sağlamaları beklenmektedir. Ancak bu süreçte yaşanan stresli ve zorlu yaşantılar nedeniyle önünü görmekte zorlanan, geleceğin iyi şeyler getirmeyeceğine, stresin üstesinden gelemeyeceğine inanan, gelecekte korkan bireyler, zor zamanlar geçirmektedirler (Akman, 1992; Eş, 2013). Bunlara ek olarak; öğrencilerin akılcı olmayan inançlar, yaşadıkları ve çözüm bulamadıkları sorunlar nedeniyle de umutsuzluğa sürüklendikleri belirtilmektedir (Özmen ve diğerleri, 2008; Usta, 2013). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin bu dönemde sıklıkla yaşadıkları sorunlardan birinin, umutsuzluk olduğu söylenebilir (Yalçın ve Açıkgöz, 2014). Motivasyon ve umut düzeylerinin düşük olmasının tükenmişliğe, karar vermedeki zorluklara sebep olduğu ve hata yapma olasılığını artırdığı görülmektedir (Kılıç ve Keklik, 2012; Snyder ve diğerleri, 2002). Öte yandan yapılan çalışmalar tarafından; umudun, öğrencilerin kaygı ve stresli durumlar karşısında geleceğe yönelik daha gerçekçi hedefler belirlemelerini, motive olarak onları uygulamaya koymalarını ve hedefe ulaşmaya dair yeteneklerini nesnel bir biçimde değerlendirmelerini sağladığı ortaya konulmuştur (Aydın, 2010; Cheavens, Snyder, Michael ve Sympson, 2001). Ayrıca umudun öğrencilere etkili kararlar almaları, aldıkları kararları geliştirerek sürdürmeleri (Snyder, Rand ve Sigmon, 2002), daha akılcı alternatif yollar oluşturmaları (Snyder, 2000) konusunda yardımcı olduğu belirtilmektedir (Snyder ve diğerleri, 2002). Buradan hareketle, umudun önemli bir anahtar faktör olduğu söylenebilir (Cheavens ve diğerleri, 2001).

Üniversite öğrencileri için bir diğer anahtar faktörün ise psikolojik esneklik olduğu düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin geliştirilmesi ile değişimlere, yeniliklere ve stresli durumlara karşı daha esnek davranarak daha kolay uyum sağlayacakları, kendilerine, yaşantılarına ve yaşama farklı bir bakış açısından bakma fırsatı elde edecekleri, gözlem becerilerini geliştirerek problemleri daha etkili çözecekleri belirtilebilir. Ayrıca yaşamı anlamlı kılan hedef ve değerlerini fark ederek pes etmeden bu doğrultuda emin adımlarla ilerleyecekleri, kabul odaklı yaklaşım ile kimlik gelişimlerini ve iyi

oluşlarını destekleyecekleri söylenebilir (Bargh ve Ferguson, 2000; Kashdan ve Rottenberg, 2010; Kaya Akdemir, 2018; Luoma, Hayes ve Walser, 2007).

2022 TÜİK verilerine göre 2021 yılında mutlu olduğunu beyan eden genç bireylerin sayısının %49,3 olduğu bulunmuştur. Bulgular, her 10 gençten 5'inin mutsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Armağan'a (2004) göre gençlerin mutsuzluğunun en temel sebepleri, geleceğe ilişkin kaygı ve başa çıkılamayan strestir. Saban, Korkmaz ve Akbaş (2004) ise özellikle eğitim fakültesinde eğitimine devam eden, öğretmen adayı gençlerin gerçekleştirmeleri gereken gelişimsel görevlerine ve uyum sağlama süreçlerine ek olarak öğretmenlik mesleğini etkili ve başarılı bir biçimde sürdürüp sürdüremeyeceklerine, atanıp atanamayacaklarına ilişkin yoğun endişe ve kaygı yaşadıklarını belirtmektedir. Atandıklarında ise onları bekleyen pek çok stresli durumla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmektedir.

Türkiye'de öğrencilerin girmek zorunda oldukları sınavlardan biri Kamu Personeli Seçme Sınavıdır [KPSS]. Özellikle son yıl, eğitim fakültesinden mezun olacak öğrenciler için hem kendi derslerine çalıştıkları hem de sınav için hazırlık yaptıkları yorucu ve stresli bir yıl olmaktadır. Atanmayı bekleyen öğretmen sayısının her geçen yıl artış göstermesi, eğitim fakültesi öğrencilerinin stres kaynaklarından bir diğerini oluşturmaktadır. Bu durumun öğrencilerde kendi geleceklerine ilişkin umutsuzluk hissetmelerine neden olduğu ifade edilmektedir (Coşkun, 2010b; Dereli ve Kabataş, 2009; Taşan ve Bektaş, 2016). Yüksek Öğretim Kurulunun [YÖK] Bilgi Yönetimi Sisteminde yer alan 2021-2022 yılı verilerine göre Türkiye'de hali hazırda 248173 öğrencinin Eğitim Fakültesinde okuduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarının korunmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Günümüzde eğitim fakültesi öğrencilerinin stres kaynaklarından bir diğerini ise insanlığın 2020 yılının başlarında Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıktığı iddia edilen Covid-19 adlı virüs ile karşı karşıya kalması oluşturmaktadır. Virüs, hızla yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almış ve günümüzdeki en büyük tehditlerden biri haline gelmiştir. Pandemi ile mücadele kapsamında kayıpları ve salgını önleyebilmek için Türkiye de diğer ülkeler gibi ciddi önlemler alınmıştır. Üniversitelerde eğitim, uzaktan eğitim sistemi ile verilmiştir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020; Öztürk ve Bal, 2021). Yaylacı'ya (2005) göre, salgın hastalıklar ve sanal çalışma koşulları, önemli stres kaynakları arasında yer almaktadır. Hem kendi sağlık durumlarını hem de sevdiklerinin sağlığını riske sokan, yadsınamayacak derecede endişe ve gerilim yaratan pandemi nedeniyle eğitim fakültesi öğrencilerinin stres düzeylerinin artmış ve geleceğe ilişkin beklentilerinin ise olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Süreçte stres ile başa çıkma ve uyum sağlama konusunda bazı sorunlar yaşamış olabilecekleri

söylenbilir. Dolayısıyla öğrencilerin stresli ve zorlu durumlar karşısında güçlü ve donanımlı kalabilmeleri yani öğrenilmiş güçlülük düzeyleri daha fazla önem kazanmaktadır. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinin düşük öz-düzenleme ve problem çözme becerileri gibi öğrenilmiş güçlülükle ilişkili alanlar nedeniyle olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir (Bulut, 2019). Yalçın'a (2007) göre, planlı ve programlı çalışmakta zorluk çeken öğrenciler, eğitim süreçlerinde bazı sorunlar yaşamaktadır. Uzaktan eğitim ise derslere ve geleceğe ilişkin daha ciddi bir planlama sürecini yani öz-düzenleme becerilerini gerektirmektedir (Baz, 2021). Ancak süreçte dikkatleri dağınık ve stresle başa çıkmada zorluk yaşayan öğrencilerin derslere odaklanma, dersleri dinleme ve günlük ders çalışma çizelgelerini planlı ve düzenli olarak zamanında takip etme gibi konularda güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Ayrıca uzaktan eğitim sisteminde devam zorunluluğu aranmadığı için sürece uyum sağlayamayan, gerekli motivasyonu elde edemeyen ve öz-düzenleme becerileri yeterince gelişmemiş olan öğrencilerin derslere düzenli katılım gösterme ve ders notlarını düzenli tutma noktasında bazı sorunlar yaşamış oldukları ortaya konulmuştur (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Her gün okula gidiyor olmak ve bunun için hazırlık yapmak, bireyleri motive eden faktörler arasında kabul edilebilir. Öte yandan zamanının çoğunu evde geçiren öğrenciler, dersleri nasıl anlayacaklarına, gerekli donanımı nasıl sağlayacaklarına, ödev ve sınavlar için nasıl bir çalışma yapacaklarına ilişkin kafa karışıklığı yaşamış olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik, umut ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılması yoluyla hedeflerini netleştirmeleri, dikkatlerini ve farkındalıklarını hedeflerine ve yaptıkları işlere odaklamaları, planlar yaparak bunları etkili takip etmeleri ve sürece esnek bir biçimde yaklaşarak daha kolay uyum sağlamaları sağlanabilir. Benzer şekilde Brooks (2011) uzaktan eğitim kurslarına kayıtlanan farklı branşlardan öğrenciler üzerinde yürüttüğü çalışmada, alınan eğitim sonrasında yüksek motivasyon ve umuda sahip öğrencilerin başarı düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kennett, Stedwill, Berrill ve Young (1996) ve Zauszniewski (1997) ise düşük düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğrencilerin verilen eğitim programlarını yarıda bırakma, eğitime düzenli katılım sağlamama eğilimlerinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla araştırmada yer verilen değişkenlerin, öğrencilere büyük katkılar sunacağına inanılmaktadır.

Pandemi sürecinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri azaldığı için arkadaşlık ilişkilerinin de olumsuz yönde etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu durum, Chakraborty, Mittal, Gupta, Yadav ve Arora'ya (2021) göre öğrencilerin sosyal açıdan kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmuştur. Oysaki beliren yetişkinlik döneminin önemli ihtiyaçlarından bazılarının; sosyal olarak var olma, sosyal ilişkilerde kendini ortaya

koyma, toplum tarafından onay alma ve bir gruba ait olma olarak kabul edildiği görülmektedir (Cheung ve diğerleri, 2011). Özellikle ilişkilerin sanal olarak yürütüldüğü günümüzde, öğrencilerin sosyal olarak var olma ihtiyaçlarını gidermede bazı engeller yaşamış olabilecekleri söylenebilir. İnternetin yoğun kullanımının ise sosyal kaygı, bireysel becerilerin gelişiminin sekteye uğraması, özgüven eksikliği, sosyal gelişimin zedelenmesi, düşük akademik başarı, saldırganlık, öfke, dürtüsellik ve hazların ertelenememesi gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olduğu ifade edilmektedir (Bulut, 2019; Fuat ve Him, 2013; Huang ve diğerleri, 2009; Moreno ve Kolb, 2012). Dolayısıyla pandemi sürecinin, bireyler üzerinde yarattığı stresin ve sorunların büyüklüğü tahmin edilebilir. Kayıpların telafisinin sağlanması için sosyal desteği artıran, aşırı internet kullanımının olumsuz etkilerini en aza indiren öğrenilmiş güçlülük (Bulut, 2019; Dirksen, 2000), bilinçli farkındalık (Karyadi, VanderVeen ve Cyders, 2014; Neely ve diğerleri, 2009), umut (Alkaya, 2020; Stanton ve diğerleri, 2000) ve psikolojik esneklik (Chou ve diğerleri, 2017; Gross ve John, 2003) gibi kavramlara ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir.

İnternete çok zaman ayıran bireylerin yüz yüze ilişki kurmakta güçlük çektikleri (Suhail ve Bargees, 2006), sosyal ilişkilerinde zorlanmalar ve kendilerini ifade etmede sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Ögel, 2012). Eğitimlerini pandemi nedeniyle sanal ortam üzerinden yürüten eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili öğretmen becerilerini geliştirme konusunda sorunlar yaşamış olabilecekleri düşünülmektedir. Ceyhan'a (2004) göre etkili öğretmen becerileri; sözel iletişimi ve beden dilini iyi kullanma, sağlıklı iletişim becerileri geliştirme, kendisini etkili bir biçimde ifade etme, toplum önünde etkili konuşma, davranışlarının farkında olma, hitabet ile dinleyenleri etkileme olarak ifade edilmektedir. Birer öğretmen adayı olan öğrencilerin, sınıf önünde sunum gerçekleştirmeleri, okullara giderek yüz yüze ders anlatmaları ve psiko-eğitim çalışmaları yürütmeleri sekteye uğramıştır. Bu durumun onların uyum sağlama süreçlerinin zorlaşmasına, gelecekteki kariyerlerini başarılı bir biçimde gerçekleştirmelerine ilişkin kaygı ve stres yaşamalarına, öğretmenlik yeterliklerini sorgulamalarına sebep olabileceği vurgulanabilir. Dolayısıyla güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini fark etmeleri, bu yönleri geliştirmek için planlar yapmaları, kendilerini mesleğe yeterli derecede hazır hissetmeleri, yaşadıkları kaygı düzeyini azaltarak öz-yeterlik algılarını geliştirmeleri, eleştirmek yerine kendilerine öz-şefkat dili ve kabul ile yaklaşmaları için öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik düzeylerinin artırılması önemli gereklilikler arasında yer almaktadır.

Dünyada meydana gelen hızlı değişim ve yenilikler, her alanı olduğu gibi eğitim alanını da etkilemektedir. Bunun sonucunda, öğretmenlerin toplum ve kurum içindeki

rollerinde birtakım değişiklikler yaşanmaktadır (Baloğlu, 2011; Piper, Zuilkowski, Dubeck, Jekemei ve King, 2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni rolleri üstlenecek, sorumlulukları yerine getirecek biçimde yetiştirilmesi, en önemli önceliklerden biri haline gelmektedir (Baloğlu, 2011). Pandemi ile birlikte eğitim sürecinin uzaktan yürütülmesi, sanal eğitim ve öğretim yöntemlerini keşfetme ve teknolojiyi etkin kullanma gibi niteliklere sahip olmayı zorunlu hale getirmiştir. İlgili nitelik ve becerilere sahip olunması gerekliliğinin, eğitim fakültesi öğrencilerinin stres düzeyini artırdığı belirtilmektedir (Biricik, 2018). Ayrıca öğretmen yetiştirme sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin umut, öz-yeterlik, esneklik, farkındalık ve güçlülük düzeyleri gibi duyuşsal özelliklerinin büyük önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Beşoluk ve Horzum, 2011). Çünkü öğretmen adayı olan gençlerin sahip oldukları mesleki ve kişisel özellikler, eğitimin kalitesini ve toplumun geleceğini oluşturacak olan öğrencileri doğrudan etkilemektedir (Süner, 2019). Daha sağlıklı duyuşsal özelliklere sahip olan, rekabet ortamı gibi koşullarda mücadele edebilen (Coutu, 2004), kriz durumlarını kabul ederek onları fırsata çeviren eğitim fakültesi öğrencilerinin (Erturgut ve Soyşekerci, 2010), ileride kendi öğrencilerine daha olumlu yaklaşacağı, eğitimi daha verimli ve kaliteli hale getireceği düşünülmektedir.

Eğitim fakültesi öğrencilerinin yüksek iyi oluş düzeyine ve etkili başa çıkma becerilerine sahip olmaları, meslek yaşamına atıldıklarında kendi öğrencilerine daha kaliteli bir eğitim sağlamaları açısından büyük önem taşımaktadır (Hooker ve Fodor, 2008). Ancak alanyazında eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Soloway, 2016). Öte yandan ülkenin geleceğini şekillendirecek nesilleri yetiştiren (Akkuş, 2007) ve en stresli meslekler arasında yer alan *öğretmenlik mesleğini* icra eden öğretmenler (Dönmez ve Genç, 2006) üzerinde gerçekleştirilen çok sayıda, önemli çalışmanın yer aldığı belirtilebilir.

Öğretmenler, öğrencilere kaliteli bir eğitim ve öğretim sunmaya çalışırken onların bireysel özelliklerinden ve sorunlarından etkilenmektedir. Buna ek olarak ders yükünün yoğunluğu, kalabalık sınıflar, müfredatı takip etme baskısı, yönetimle ilgili sorunlar gibi faktörler, birer stres unsuru haline gelmektedir (Biricik, 2018; Bryne, 1998; Zoraloğlu, 1998). Öğretmenlerin stres ile başa çıkmaları, zorlu durumlara kolay uyum sağlamaları hem kendi fiziksel ve psikolojik sağlıkları hem de daha mutlu, üretken öğrencilerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2009; Aksoy, 2009). Stresle başa çıkmada güçlük yaşayan öğretmenlerin ise tükenmişlik yaşadıkları, iş bıraktıkları, depresyon, anksiyete gibi psikolojik bozuklukların yanı sıra tansiyon, diyabet, kalp gibi fizyolojik hastalıklar yaşadıkları görülmektedir (Bryne, 1998; Elçi, Kitapçı ve Şener, 2010). Dolayısıyla sürekli kendilerini

geliştirmeyi ve yenilemeyi gerektiren öğretmenlik mesleğini icra edecek bireyler için stresle başa çıkmada önemli bir kaynak olan öğrenilmiş güçlülük kavramı büyük önem taşımaktadır (Arıkan, 2016). Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğün, bireylerin günlük ve mesleki yaşamlarına mutluluk, verim ve başarı getireceğine inanılmaktadır. Bunun yanı sıra ideal bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler arasında sabırlı, şefkatli, yaratıcı, esnek, hızlı ve sağlıklı karar veren, yeniliklere uyum sağlayan, yargısız, kendisini değiştirmeye, geliştirmeye ve öğrenmeye açık, istekli, meraklı, iyi bir gözlemci, dikkatli, düzenli, planlı, iyimser (Acun ve Erten, 1993; Oğuzkan ve Oral, 2002) ve umutlu olmanın yer aldığı görülmektedir (Çelikten ve Can, 2003). Yukarıda ifade edilen özelliklerin bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde kalıcı ve uzun süreli etkileri olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendi tutum ve davranışlarının farkında olmaları büyük önem taşımaktadır. Etkili öğretmenlerin, öğrencilerini sadece öğrenme konusunda başarıya ulaştıran kişiler olmayıp kendi tutum ve davranışlarını gözlemleyerek onları fark eden, öğrencilere yargısız yaklaşan ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin bilincinde olan bireyler oldukları belirtilmektedir. Bilinçli farkındalığın, öğretmenlerin kendi duygularının, yargılarının ve çevrelerinde olup biten her şeyin farkında olmalarını sağladığı ifade edilmektedir (Akkaya, 2019). Ayrıca bilinçli farkındalığın öğretmenlerin stres düzeyini azalttığı, iyi oluş düzeylerini artırdığı, öğrencilerle sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini, dengeli bir sınıf ve öğrenme ortamı oluşturmalarını sağladığı ortaya konmuştur (Jennings, 2015; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia ve Singh, 2013). Benzer şekilde yapılan çalışmalar, umut (Guglielmi ve Tatrow, 1998; Düvenci, 2015) ve psikolojik esneklik (Biglan, Layton, Jones, Hankins ve Rusby, 2013; Kokkinos ve Davazoglou, 2009) düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha az stres, tükenmişlik, kaygı ve depresyon yaşadıklarını, daha esnek davranarak kendilerini duygu ve düşüncelerinden ayıştırdıklarını, hedef ve değerlerine daha kolay odaklandıklarını göstermektedir. Öğrencilerde de pek çok olumlu davranışı geliştirerek onların geleceğe umutla bakmalarını sağladıkları bulunmuştur (Biglan ve diğerleri, 2013; Düvenci, 2015). Yukarıda ifade edilen bilgilerden hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve umut düzeylerinin birlikte ele alınmasının meslek hayatlarına da büyük fayda sağlayacağı söylenebilir.

1.2. Amaç ve Önem

Çalışma, öğrenilmiş güçlülük kavramını bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik, umut gibi eğitim fakültesi öğrencileri için büyük önem taşıyan olumlu kavramlar ile ilişkilendirerek

geniş bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esnekliğin rolünü ortaya koymak hedeflenmiştir. Araştırmada yer verilen değişkenler, bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı için önemlidir ve onu stresin olumsuz etkilerinden koruyabilir. Dolayısıyla ifade edilen değişkenlerin aynı modelde ele alınmasının, önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma ile değişkenler arasındaki ilişkiler, değişkenlerin aracılık rolleri tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen sonuçlar dahilinde eğitim fakültesi öğrencilerine, araştırmacılara ve psikolojik sağlık alanında çalışanlara öneriler sunulmuştur.

Yurt içi ve yurt dışı alanyazın taramasında bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik kavramlarının bir arada yer aldığı, öğrenilmiş güçlülüğü açıklayan herhangi bir modele rastlanılmamıştır. Değişkenlerin ilk kez bir model içerisinde birlikte ele alınmasının ve araştırılmasının, alanyazındaki bu eksikliği dolduracağı, öğrenilmiş güçlülüğü ortaya çıkartan süreçlere dair daha geniş ve kapsamlı bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca umut, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin günümüzde bilişsel davranışçı terapilerin yeni akımını oluşturan *bilinçli farkındalık* şemsiyesi altında ele alınmasının, güncel ve olumlu yaklaşımla harmanlanmış, farkındalığı ön plana çıkartan bir anlayışın gelişmesine katkıda bulunacağı düşünülebilir.

Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunluğunun, öğrenilmiş güçlülüğün sonuçlarına odaklandığı, öğrenilmiş güçlülüğü ortaya çıkartan ya da etkileyen değişkenlerle yapılan çalışmaların ise sayıca az olduğu görülmektedir. Ancak öğrenilmiş güçlülük kavramının ele alınarak daha iyi anlaşılması, bu konuya dikkatin çekilmesi ve bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmanın, ileride gerçekleştirilecek araştırmalara öncülük edeceğine inanılmaktadır.

Çalışmada bilinçli farkındalık, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artıracı bir değişken olarak ele alınmıştır. Bilinçli farkındalık, alanyazında incelenen bir değişken olsa da bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkilerine ilişkin bilgiler net ve yeterli değildir. Dolayısıyla çalışma, bu ilişkilerin ortaya konulması açısından yol gösterici olabilir. Bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü dalgası olarak kabul edilen bilinçli farkındalık yaklaşımı ve uygulamalarının, bireyin iyi oluşu, başa çıkma becerileri ve kişisel gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık gibi güncel yaklaşımların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebileceği ve öğrenilmiş güçlülüğün anlaşılmasında güçlü bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışma, umutlu bireylerin zorlu ve stresli durumlar karşısında daha güçlü ve dirençli kalmaları varsayımına dayanmaktadır. Umut, çalışmada aracı bir değişken olarak ele

alınmıştır. Umudun, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide aracı değişken olarak ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca alanyazındaki çalışmaların daha çok umutsuzluğa odaklandığı görülmektedir (Kemer ve Atık, 2005). Olumlu bir kavram olan umudun aracılık rolünün incelenmesinin alanyazına yenilik getireceği söylenebilir.

Çalışmada bir diğer aracı değişken olarak ele alınan psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi, doğrudan inceleyen herhangi bir araştırmaya alanyazında rastlanılmamıştır. Ancak psikolojik esnekliğe ve öğrenilmiş güçlülüğe ilişkin teorik altyapı böyle bir ilişkinin var olabileceğini göstermektedir. İlişkinin ortaya konulması ile eğitim fakültesi öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılmasında, psikolojik esnekliğin rolü anlaşılmış ve bu konuda ilgili öneriler sunulmuştur. Ayrıca psikolojik katılık düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenilmiş güçlülüğü desteklemek için gerekli olan özelliklere yeterince sahip olmamaları nedeniyle öğrencilerin pek çok alanda sorun yaşadıkları düşünülmektedir. Öte yandan rahatsız edici ve acı verici duygu ve duyumların fark edilerek kabul edilmesinin, bireylerin yaşamına bir denge, yeniliklere karşı açıklık getireceği ve onların başa çıkma becerileri ile işlevselliklerini güçlendireceği söylenebilir (Teper, Segal ve Inzlicht, 2013). Yukarıda ifade edilen nedenle, günümüzde kazanılması gereken önemli becerilerden biri olan psikolojik esneklik kavramına ilişkin daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmanın, psikolojik esneklik kavramına açıklık getireceği ve psikolojik esnekliğe ilişkin bir farkındalık yaratacağı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar, üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin toplumun diğer kesimlerine kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin üniversitelerde yer alan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerine gelme nedeni olan sorunların gittikçe arttığı ve durumun ciddiyet kazandığı görülmektedir. Sorunların, akademik ve sosyal işlevselliklerini büyük oranda olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Grasdalsmoen, Eriksen, Lønning ve Sivertsen, 2020; Harrar, Affsprung ve Long, 2010; Krumrei, Newton ve Kim, 2010). Bu doğrultuda, çalışmanın öğrencilerin stresli ve zorlu durumlar karşısında umutlu, esnek ve güçlü kalabilmelerine odaklanmasının uygulama alanında da büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Son zamanlarda tüm dünyayı etkileyen pandemi nedeniyle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları stres ve zorluklarda artış görüldüğüne inanılmaktadır. Yaşadıkları stresle başa çıkabilmeleri ve pandeminin sebep olduğu sancılı, zorlu süreci fiziksel ve psikolojik sağlıklarını koruyarak atlattıkları büyük önem arz etmektedir. Öğrenciler, fiziksel ve psikolojik bütünlüklerini tehdit eden ve stresli durumlarla başa çıkmalarını sağlayacak bazı becerilere ihtiyaç duymaktadır. Süreçte, öğrenilmiş güçlülüğün destekleyici

ve güçlendirici psikolojik bir faktör olarak ele alınmasının, öğrencilerin pandemi döneminde stresi nasıl algıladıklarının ve bu stresle nasıl başa çıktıklarının ortaya konulması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük becerileri ile düşünce, duygu ve davranış listelerini zenginleştirerek stresli olaylar ile daha etkili bir biçimde mücadele edebilecekleri, fiziksel ve psikolojik sağlıklarını koruyabilecekleri, daha kaliteli, verimli ve mutlu yaşayabilecekleri söylenebilir. Öğrenilmiş güçlülük becerilerinin üniversite yaşamında kazandırılması, eğitim fakültesi öğrencilerinin hem eğitim süreci boyunca hem de mezun olduktan sonra öğretmenlik mesleğini icra ederken karşılaştıkları problemler ve stresle daha kolay başa çıkmalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılarak daha donanımlı hale getirilmelerine katkıda bulunmak, yükseköğretimin vermesi gereken psikolojik hizmetlerden biri olabilir. Ancak Ceyhan ve Ceyhan (2011) gerçekleştirdikleri dört yıllık çalışmalarında, üniversite yaşamının öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine katkı sağlamadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle üniversitelerde, öğrenilmiş güçlülük kazandırmayı amaçlayan eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Sarı (2004) ise eğitim programlarının geliştirilmesi için öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen faktörlerin ortaya konulmasının büyük önem taşıdığını ifade etmektedir. Çalışmanın, öğrenilmiş güçlülükle ilişkili değişkenlerin ortaya konulması açısından alana katkı sağlayacağı söylenebilir.

Güçlülük kavramı, iş dünyasında da çalışanların sahip olması gereken niteliklerden biri haline gelmiştir (Coutu, 2004). Dolayısıyla birer öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin meydana gelen değişim ve gelişimlere uyum sağlamaları, performanslarını mesleklerine adanmaları için stresli durumlar karşısında güçlü bireyler olmaları gerekmektedir. Güçlü öğretmen adayları, güçlü öğretmenleri, güçlü öğretmenler, güçlü bir eğitim sistemini, güçlü bir eğitim sistemi güçlü öğrencileri ve güçlü öğrenciler ise toplumlar için güçlü bir geleceği işaret etmektedir (Akdeniz, 2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin geliştirecekleri beceriler ile kendi öğrencilerine ve topluma yararlı olacakları söylenebilir. Öğrencilerin, zorlu ve stresli durumlarla baş edebilme yeterliklerinin araştırılması, güçlendirilmesi ve desteklenmesinin büyük önem taşıdığına ve çalışmadan elde edilecek bulguların, öğretmenlik eğitimine ilişkin yararlı bir kaynak oluşturacağına inanılmaktadır.

Çalışmadan elde edilecek bulguların, üniversite öğrencilerine yaşadıkları sosyal, duygusal, bilişsel, mesleki ve eğitsel sorunlarla ilgili olarak yardımcı olmaya çalışan Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir. Merkezlerde görev yapan psikolojik sağlık çalışanlarının, önleyici ve koruyucu çalışmaları sayesinde öğrencilerin stresli ve zorlu yaşam koşullarına karşı daha hazırlıklı hale gelmelerinin

ve zorlukları yeterli donanımla karşılamalarının mümkün olacağı söylenebilir. Gelişimsel hizmetler kapsamında, öğrencilerin sahip oldukları kaynakları daha etkili bir biçimde kullanmaları ve stresle başa çıkmada yeni beceriler kazanmaları sağlanabilir. Psikolojik sağlık çalışanları, çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artırabilmek için bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik kavramlarıyla zenginleştirilmiş öğrenilmiş güçlülük psiko-eğitim programlarından, farkındalık seminerlerinden, çeşitli bireyle ve grupla psikolojik danışma tekniklerinden yararlanabilir. Böylece öğrencilerin strese karşı etkili başa çıkma becerileri geliştirerek fiziksel ve psikolojik sağlıklarını sürdürmelerine katkı sağlanabilir. Ayrıca çalışmanın, gelecekte kurulabilecek modellere ilişkin araştırmaları destekleyeceğine inanılmaktadır. Özellikle eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin düşük olmasının nedenlerini araştıran çalışmalarda, bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik değişkenlerinin de göz önünde bulundurulabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak; eğitim fakültesi öğrencilerinin karşılaştıkları stresli durumlarla başa çıkmaları için kişisel kaynaklarını tanımaları, güçlü yönlerini fark etmeleri ve bunları harekete geçirmeleri büyük önem taşımaktadır. Günümüz koşullarında; hedefler geliştirerek onlara ulaşmak için çaba sarf etmeleri, geleceğe umutla ve olumlu bakmaları, problemlerini çözerek etkili kararlar almaları da sahip olmaları gereken özellikler arasında yer almaktadır. Yukarıdaki becerilerin kazandırılması sürecinde bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük kavramlarından yararlanılarak öğrencilerin olumlu yönde değişmelerine destek olunabilir.

Araştırmanın bir diğer amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Geliştirilen ölçek, öğrenilmiş güçlülüğün modellenmesi çalışmasında kullanılmıştır. Alanyazında, psikolojik esnekliğin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarına eleştiriler getirildiği görülmektedir. Var olan ölçeklerin, yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılığı ölçmeyi amaçladığı, çoğunlukla tek boyutlu bir yapıya sahip oldukları, maddelerin ölçmesi gereken yapıdan ziyade psikolojik stres kavramını yansıttığı ve doğrudan psikolojik esnekliği ölçmeyi amaçlamadığı iddia edilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Kohtala, Muotka ve Lappalainen, 2018; Wolgast, 2014). Eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda; Hayes ve diğerleri (2004) tarafından tanımlanan psikolojik esnekliği, modelde yer alan bileşenleri dahilinde kapsamlı, çok boyutlu, ölçmesi gereken yapıyı etkili bir biçimde ölçebilen bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bununla birlikte psikolojik esnekliği ve bileşenlerini eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde ölçebilecek bir ölçme aracının henüz alanyazında yer almadığı

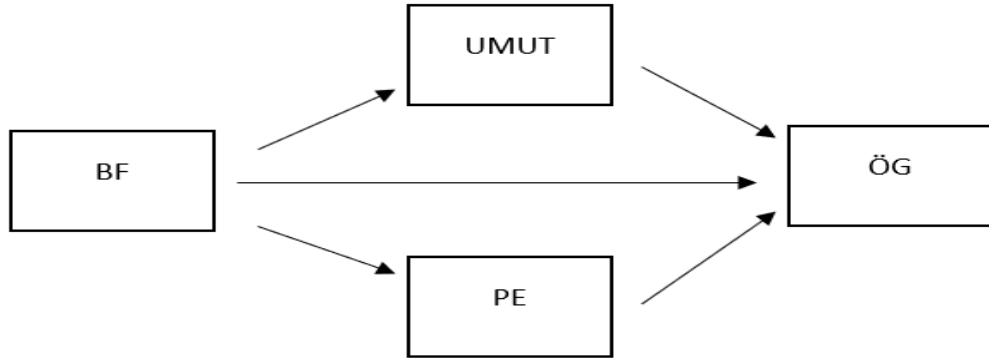
görülmektedir. Psikolojik esneklik kavramını bileşenleriyle birlikte ölçebilecek bir ölçme aracının eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşadıkları sorunları daha iyi anlama konusunda kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Psikolojik esnekliğin ve bileşenlerinin meslek ve eğitim yaşamları boyunca stresi yoğun olarak yaşayabilecek olan eğitim fakültesi öğrencileri üzerinde incelenmesinin; öğrencilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca elde edilen bulguların, başta stresle başa çıkma olmak üzere öğrencilere psikolojik yardım hizmeti sunarken kullanılabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle ölçeğin geliştirilmesinin hem araştırmacılar hem de psikolojik sağlık çalışanları için yararlı olacağı söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırma kapsamında kurulan hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

- 1) Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.
- 2) Bilinçli farkındalık, umut ile doğrudan ilişkilidir.
- 3) Bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ile doğrudan ilişkilidir.
- 4) Umut, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.
- 5) Psikolojik esneklik, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.
- 6) Bilinçli farkındalık, umut aracılığıyla öğrenilmiş güçlülük ile ilişkilidir.
- 7) Bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik aracılığıyla öğrenilmiş güçlülük ile ilişkilidir.

Araştırmanın modeli Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın modeli.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyle sıralanabilir:

- 1- Araştırmadan elde edilen bulgular, 2020-2021 güz yarısında İzmir ilinde eğitim fakültelerinde öğrenime devam eden eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

- 2- Bulgular; Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeğinin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- 1- Eğitim fakültesi öğrencilerinin Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeğini içten yanıtladıkları varsayılmıştır.
- 2- Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği ve Psikolojik Esneklik Ölçeğinin örnekleme oluşturan tüm eğitim fakültesi öğrencilerine aynı koşullarda uygulandığı varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Öğrenilmiş Güçlülük: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği ile ölçülen, bir davranış, kişilik özelliği ve başa çıkma stratejilerini içeren bir beceri listesi olarak kullanılmaktadır (Dağ, 1992; Rosenbaum 1990).

Bilinçli Farkındalık: Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile ölçülen, hümanistik ve varoluşçu yaklaşımlarla ilişkili, içinde bulunulan anda gerçekleşen yaşantılara bilinçli ve yargısız olarak dikkati vermeyi içeren kavramdır (Brown, Ryan ve Creswell, 2007).

Umut: Umut Ölçeği ile ölçülen, bireyin hedeflerine ulaşması için alternatifler üretmesine dair algısı, başarıma inancı ve kendini motive etmesi olarak tanımlanan kavramdır (Snyder, 2002).

Psikolojik Esneklik: Bireyin içinde bulunulan anda kalabilme becerisi ve değerleri ile hedefleri uğruna davranışlarını sürdürmesi ya da değiştirmesi olarak ele alınmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı

Bireyin stres yaşamasına neden olan durumlar ve yaşam koşulları ile hangi yollarla ve ne kadar başarılı bir biçimde baş ettiğini ifade eden kavramlardan biri, öğrenilmiş güçlülüktür (Aslan ve Çeçen, 2007). Pozitif psikoloji alanında çalışmalara konu olan öğrenilmiş güçlülük (Yalçınkaya, 2019), strese olumlu bir biçimde uyum sağlamaya yardımcı olan psikolojik bir kaynaktır (Dayıoğlu, 2008). Öğrenilmiş güçlülüğün karşılaşılan zorlu ve stresli durumlarla başa çıkmada sahip olunan etkili silahlardan biri olduğu belirtilmektedir (Arıkan, 2016). Bu bölümde, öğrenilmiş güçlülüğün daha iyi anlaşılabilmesi için farklı araştırmacılar ve kuramcılar tarafından yapılmış tanımlara yer verilmiştir.

Bilişsel ve Davranışçı Terapi alanında önemli bir yere sahip olan güçlülük kavramı, bireyin sağlığını kazanmak ve sürdürmek için kullandığı duygusal, bilişsel ve davranışsal beceriler toplamını ve bireyin öz-düzenleme davranışları sonucunda çevreye uyum sağlama sürecini ifade etmektedir (Bekhet, ElGeunidi ve Zauszniewski 2011; Doğan ve Şahin, 2011). Güçlülük; içsel ve dışsal süreçleri içeren öncül faktörleri, düşünce, motivasyon, enerji gibi düzenleyicileri, psikolojik, fiziksel ve sosyal yaşam çıktılarının kalitesini içermektedir (Bekhet ve diğerleri, 2011).

Güçlülük, sosyal güçlülük ve bireysel güçlülük olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Sosyal güçlülük, bireyin ihtiyaç duyduğu zamanlarda hastane, toplum kuruluşları gibi çevreden aldığı yardımları, arkadaş ve aile desteğini, sosyal kaynaklardan fikir alma gibi düşünce ve davranışları kapsamaktadır. Bireysel güçlülük ise bireylerin problemlerini sosyal çevreden yardım almadan, kendi güç ve kaynaklarıyla çözmeleri olarak tanımlanmaktadır. Sosyal ve bireysel güçlülük, birbirini tamamlayan bir yapı sunmaktadır (Bekhet ve diğerleri, 2011; Moring ve diğerleri, 2011). Başlangıçta, sadece bireysel güçlülük, öğrenilmiş güçlülük olarak kabul edilmiş olsa da Rachman (1990), öğrenilmiş güçlülüğün bireysel güçlülük olarak ele alınmasını eleştirmiştir. Öğrenilmiş güçlülüğün, bireyin kendi kaynaklarını ve sosyal kaynakları problemlerle başarılı bir biçimde başa çıkmak amacıyla kullanması ve uyum sağlamak için kaynaklarını düzenleme yeterliliğine sahip olması olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla Rachman'a (1990) göre öğrenilmiş güçlülük, bireyin problemlerle etkili başa çıkmak için sahip olduğu bireysel ve sosyal kaynakları kullanma becerisidir. Benzer şekilde, Zauszniewski (2016), Zauszniewski ve Bekhet (2011), öğrenilmiş güçlülüğün başkalarına güvenmeksizin ve onlardan yardım

almaksızın sadece kendi gücüne güvenerek amaçlarına ulaşmak anlamı taşımadığını, süreçte bireyin sahip olduğu sosyal kaynakların da yadsınamayacak kadar önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenilmiş güçlülük kavramı, Rosenbaum (1983; 1990) tarafından stresle başa çıkmak için kullanılan stratejileri tanımlamak amacıyla ortaya atılmıştır. Öğrenilmiş güçlülük, bireyin hedeflediği davranışı yerine getirirken o davranışın devam etmesini ya da başlamasını engelleyen duygu ve düşünce gibi içsel yaşantıların düzenlenmesine ilişkin duygusal, bilişsel ve davranışsal becerilerin öğrenilmiş dağarcığıdır (Dağ, 1992; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985). Bu dağarcığa yüksek düzeyde sahip olan birey, içsel yaşantılarını öz-düzenleme yoluyla düzenleyerek ortaya koyacağı hedef davranışlarını seçebilmektedir (Rosenbaum, 1990).

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin problemlerini etkili bir biçimde çözmek için planlar yapması, planlarda başarılı olacağına inanması (Rosenbaum ve Palmon, 1984), stresli durumlar karşısında kendisini güdüleyerek ve eylemlerini düzenleyerek zorlukları aşabilmesidir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985). Öğrenilmiş güçlülük başa çıkma stratejileri dağarcığı (Dağ, 1992), fobilerin, kaygının, acının, olumsuz düşüncelerin, olumsuz olayların birey üzerindeki olumsuz etkilerinin azaltılmasına ve düzenlenmesine yardımcı olan (Huang, Sousa, Tu ve Hwang, 2005) temel davranış listesi (Staats, 1975), bireyin mücadele tarzını ortaya koyan kişisel bir özelliktir (Bağdatlı, 2016; Çakır, 2009; Meichenbaum, 1977). Kanfer (1980; 1986) ise öğrenilmiş güçlülüğü, bir kişilik özelliğinden ziyade bireyin stresli durumlarda kullandığı davranış tarzı olarak değerlendirmektedir.

Öğrenilmiş güçlülüğün RESOURCE kelimesinde yer alan her bir harfe denk gelecek kişisel ve sosyal becerilerden oluştuğu ifade edilmektedir. Beceriler; aile üyelerine ve arkadaşlara güvenmek (Rely on family/friends), fikirleri paylaşmak (Exchange ideas with others), profesyonel yardım talep etmek (Seek professional help), günlük etkinlikleri düzenlemek (Organize daily activities), olumlu içsel konuşmalar geliştirmek (Use positive selftalk), olayları olumlu bir biçimde yeniden değerlendirmek (Reframe the situation positively), alışkanlık haline gelmiş davranışları değiştirmek (Change from usual reaction), yeni ve farklı yollar keşfetmek (Explore new ways) olarak belirtilmektedir (Zauszniewski ve Bekhet, 2011).

Bireyin stres, kaygı, duygu, acı, ağrı, düşünce gibi süreçleri hedefe yönelik kazanılmış, öğrenilmiş davranışlarla düzenlemesini sağlayan her türlü faktör, öğrenilmiş güçlülük olarak isimlendirilmektedir (Bekhet ve diğerleri, 2011). Bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin yüksek olması, kaynakları arasında her türlü öz-düzenleme ve başa çıkma becerilerinin bulunduğunu işaret etmektedir (Rosenbaum, 1983). Rosenbaum'a (1989) göre, stresle başa

çıkma kullanılabilecek etkili araçlardan biri öğrenilmiş güçlülüktür. Çünkü stresle etkili bir biçimde başa çıkmak için bireyin içsel yaşantılarını düzenlemesi gerekmektedir. İfade edilen düzenleme, bireyin öğrenilmiş güçlülüğünü geliştirmesiyle olanaklı olmaktadır. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülük, yılmama, zorluklar karşısında geri adım atmama, mücadele etme gibi kavramlarla özdeşim göstermektedir (Gözaydın, 2017).

Bilişsel, duygusal, davranışsal yetiler ve yeterlilikler belleği olan öğrenilmiş güçlülük (Rosenbaum, 1983), bireyin stresli durumlarda büyük bir farkındalıkla ne derece, ne zaman, nerede ve nasıl başa çıkabildiğini (Ağargün, Beşiroğlu, Kıran, Özer ve Kara, 2005; Rosenbaum, 1983), hedeflediği davranışı gerçekleştirmede ortaya koyduğu çabaları ifade etmektedir (Rosenbaum ve Jaffe, 1983). Ayrıca öğrenilmiş güçlülük, bireyin beklenmedik durumların duygu ve davranışları üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için kullandığı yetenekler bütünü (Simons, Lustman, Wetzel ve Murphy, 1985) olarak tanımlanmaktadır. İçsel yaşantıları gözlemleme, kendini değerlendirme, duyguları fark ederek tanımlama, olumlu içsel konuşma, problem çözme, dikkati yönlendirme ve bilgi işleme süreçleri gibi becerileri içermektedir (Rosenbaum, 1990; Rosenbaum ve Baker, 1984). Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük, bireyin daha fazla olumlu düşünme, başaracağına ilişkin kendine duyduğu inanç ve problem çözme becerileriyle ilişkilidir (Rosenbaum, 1990).

Görüldüğü üzere başa çıkma yöntemlerini tek bir başlık altında toplama çabası olarak kabul edilen öğrenilmiş güçlülük kavramının (Rosenbaum, 1983), öz-düzenleme, başa çıkma, duygu düzenleme, problem çözme gibi yapıları içeren geniş kapsamlı bir kavram olduğu görülmektedir (Rosenbaum 1980). Başa çıkma kavramıyla zaman zaman dönüşümlü olarak kullanılan öğrenilmiş güçlülüğün (Maraşlı, 2003) etkili başa çıkma stratejilerinden oluşan bir dağarcık ve güçlü bir öz-düzenleme becerisi olarak kabul edildiği söylenebilir.

2.2. Öğrenilmiş Güçlülük ve Tarihsel Gelişim

Öğrenilmiş güçlülük kavramının tarihsel gelişim süreci içinde farklı yaklaşımlardan etkilendiği görülmektedir. Bu yaklaşımları sıralayacak olursak; Staats'ın (1975) Davranış Listesi, Kanfer'in (1977) Üç Aşamalı Öz-Düzenleme Modeli, Bandura'nın (1969; 1977) Öz-Yeterlilik Modeli ve Sosyal Öğrenme Kuramı, Meichenbaum'un (1977, 1985) Stres Aşılama Eğitim Programı. Rosenbaum (1983; 1990; 1993) ise tüm bu yaklaşımları inceleyerek öğrenilmiş güçlülük kavramını kapsamlı bir biçimde yeniden tanımlamıştır.

Staats'ın (1968; 1975) Davranış Listesi Modeline göre birey, yaşadığı olaylar sonucunda koşullanma ile bazı beceriler kazanmaktadır. Birbirinden farklı yeteneklerin bir araya gelmesi ile oluşan beceriler; davranış listesi, öz-kontrol ve öz-yeterlilik olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Staats'ın çalışmaları, Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kavramını

geliştirmesinde temel oluşturmuştur. Ancak Rosenbaum (1983), davranış listesinin sadece koşullanmalar ile değil; model alma, taklit, eğitim gibi farklı yollarla da öğrenilebileceğini belirtmiştir.

Bireyin davranışlarını düzenlemesine yönelik Kanfer ve Bandura tarafından geliştirilen iki önemli model bulunmaktadır. Kanfer (1977), öz-düzenleme davranışını ve onu güdüleyen faktörleri açıklamaya çalışmıştır. Modelinde öz-düzenlemenin, stresli durumlarla başa çıkmak amacıyla bireyin davranışlarını düzenlemesini sağladığını belirtmiştir (Kanfer, 1986). Bu nedenle öz-düzenleme davranışının temel amacının, bireyin kendisinden kaynaklanan ve hedef davranışa ulaşmayı engelleyen olumsuz faktörlerle başa çıkmak olduğu söylenebilir. Kanfer'e (1977) göre istendik davranışın ortaya çıkmasında üç faktör etkili olmaktadır. Bunlar; durumsal/ortama özgü, kendiliğinden oluşan/kişinin kendisinin ürettiği ve biyolojik kökenli faktörlerdir. Üç faktör, bireyin üç aşamalı öz-düzenleme sürecinde etkisini göstermektedir. Davranış, faktörlerin birbiriyle olan etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Yukarıda ifade edilen üç aşama ise şu şekilde sıralanabilir (Kanfer, 1986);

- 1) *İçsel yaşantıları izleme/gözlemleme*: Bireyin dikkatini, kendi davranışlarına odakladığı ve davranışlarının farkına vardığı ön izleme aşaması olarak açıklanmaktadır.
- 2) *İçsel yaşantıları değerlendirme/düzenleme*: Bu aşama, bireyin izleme ve gözlemleme aşamasından elde ettiği bilgiyle hedef davranış gerçekleştirmek için gerekli standartların ve donanımların karşılaştırılmasını içermektedir. Birey, davranışları hakkında farkındalık sahibi olmakta ve kendi öğrenmelerini değerlendirmektedir.
- 3) *Davranışları pekiştirme/destekleme*: Bireyin değerlendirme ve düzenleme aşamasından elde ettiği bilgilere verdiği duygusal ve bilişsel yanıtlardır. Yanıtların motivasyonel olması ve bireyin hedef davranış düzenleyebileceğine olan inancı, öz-düzenleme davranışını başlatmaktadır. Bu süreç, bireye hem geribildirim sağlamakta hem de bireyin geleceğe yönelik beklenti ve davranışlarını etkilemektedir (Kanfer ve Hagerman, 1981; Kanfer ve Gaelick-Buys, 1991).

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramını Kanfer'in Öz-Düzenleme Modeli'nin bir tamamlayıcısı olarak ortaya atmıştır. Öğrenilmiş güçlülük, Kanfer'in öz-düzenleme kavramı gibi bireyin içsel yaşantılarını düzenlemesi anlamını taşımaktadır. Fakat Kanfer'in öz-düzenleme kavramı, öğrenilmiş güçlülük gibi kişisel bir özellik olmaktan ziyade daha çok bireyin belli bir durumda ortaya koyduğu davranışlarını ifade etmektedir (Kanfer, 1970; 1981).

Kanfer (1981), bireyin öz-düzenleme davranışı aracılığıyla nasıl güdülendiğini vurgularken; Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kavramı ise bireyin başa çıkma kaynaklarını nerede, ne zaman, niçin ve nasıl kullanacağı konusunda gerekli açıklamaları sağlamaktadır (Rosenbaum, 1983).

Bir diğer model ise Bandura'nın (1969; 1977) Etkileşimsel Modelidir. Modelde, bireyin çevreyle gerçekleştirdiği etkileşimler sonucunda öz-düzenleme becerilerini kazandığı ifade edilmektedir. Yaklaşımına göre birey, stresli durumlar karşısında içsel mekanizmalarını devreye sokmakta ve bu sayede duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemek için harekete geçmektedir. Dolayısıyla Bandura'ya (1986) göre öz-düzenleme davranışı, bireyin dış etkenlere karşı kendi duygu, düşünce, motivasyon ve davranışlarını düzenlemek için harekete geçmesidir. Bir diğer ifade ile birey, içsel kaynaklarını gözden geçirmekte, davranışlarını gözlemleyerek, onları kavramsallaştırmakta ve ortaya koyacağı davranışları buna göre düzenlemektedir (Bandura, 1977). Öz-yeterlik kavramı ise öz-düzenleme davranışlarını yönlendiren en önemli bilişsel yapılardan biri olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1989). Öz-yeterlik, bireyin herhangi bir görevi başarıyla yerine getireceğine ilişkin kendisine yönelik inançları, yaptığı davranışların sonucunda başarılı olma beklentisi, kendisini ne kadar değerli ve yeterli hissettiği, davranışları etkili bir biçimde gerçekleştirme kapasitesidir (Bandura, 1997; Korkmaz, 2003). Bandura'ya (1977; 1989) göre öz-yeterlik, davranışların ve davranışlarda meydana gelecek olan değişimlerin temel belirleyicisidir. Çünkü bireyin bir davranışı yapabileceğine ilişkin inancı ve başarılı olacağına ilişkin beklentileri, onu davranışa geçmesi için desteklemektedir (Ruff, 2000). Ancak Rosenbaum'a (1993) göre, bireyin öğrenilmiş güçlülük adı verilen başa çıkma stratejileri ve kaynakları davranışın gerçekleştirilmesi için yeterli değilse; öz-yeterlik, bir güdü olarak tek başına yeterli olmamakta (Zauszniewski, Chung, Chang ve Krafcik, 2002) ve istendik davranış ortaya konulamamaktadır (Bandura, 1977).

Öğrenilmiş güçlülüğün beslendiği yaklaşımlardan bir diğeri ise Bandura'nın (1971) Sosyal Öğrenme Kuramıdır. Sosyal Öğrenme Kuramına göre birey; model alma, koşullanma (klasik ve edimsel), gözlemleyerek öğrenme gibi farklı öğrenme biçimlerini kullanmakta ve gözlemlerini bilişsel olarak kavrayarak onları bilgiye dönüştürmektedirler.

Kanfer (1970) ve Bandura'nın (1977) çalışmalarında öğrenilmiş güçlülük bir öz-düzenleme aracı olarak ele alınırken; Meichenbaum (1977), öğrenilmiş güçlülük kavramını, stres çalışmalarının bir sonucu olarak ilk kez ortaya atmıştır. Meichenbaum'a (1990) göre, stresli durumlarla başa çıkma sürecinde bazı davranış ve beceriler sergilenmektedir. Bu beceri ve davranışlar, öğrenilmiş güçlülüğü oluşturmaktadır. Böylece Meichenbaum, öğrenilmiş

güçlülüğün insan davranışlarının açıklanmasında önemli kişisel faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, stresli bireylerin başa çıkma becerilerini geliştirmek için Stres Aşılama Programını geliştirmiştir. Meichenbaum (1977) stres aşılama programında bireylerin;

- 1) Sağlıksız, uyumsuz duygu, düşünce, imaj, davranış ve fizyolojik tepkilerinde olan değişimi gözlemlemelerine ve değerlendirmelerine,
- 2) Gözlemlenen ve sağlıklı olmayan duygu, düşünce, davranış ve fizyolojik tepkilerle başa çıkma ve problem çözme odaklı beceriler kazanmalarına
- 3) Duygu ve düşüncelerini düzenlemelerine ve davranışlarını daha sağlıklı yönde değiştirmelerine yer vermiştir.

Meichenbaum'a (1977) göre stres aşılama programında yer verilen üç özellik, öğrenilmiş güçlülüğü tanımlayan boyutlardır. Uygulanan program ise kavramsal eğitim, beceri kazanma, prova, becerileri uygulama ve gözlemleme/izleme aşamalarından oluşmuştur.

- 1) *Kavramsal Eğitim*: Bu aşamada, bireylerin zorlu ve stresli durumlarda üstlendikleri rollerin farkına varmaları ve davranış-düşünce arasındaki ilişkiyi anlamaları sağlanmıştır.
- 2) *Beceri Kazanma ve Prova*: Bu aşamada; dikkati geliştirme, sürdürme, gevşeme çalışmaları, başa çıkma gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. Kabul etme, yüzleşme, özgüveni sağlama gibi konular üzerine provalar gerçekleştirilmiştir.
- 3) *Beceri Uygulama ve Gözlemleme/İzleme*: Öğrenilen becerilerin günlük yaşamda uygulanmaya başlanması ve takip edilmesi sürecini içermektedir (Anthony ve diğerleri, 2004; Gülşen, 2018).

Meichenbaum (1977; 1985) çalışma sonrasında program aracılığıyla bireylerin bazı bilişsel-davranışsal beceriler geliştirdiklerini ve çaresizlikten kurtularak mücadele etmeye başladıklarını, öğrenilmiş bir güçlülük duygusu kazandıklarını, stres ile etkili ve başarılı bir biçimde başa çıktıklarını bildirmiştir.

Alanyazında davranış odaklı gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla yer alan öz-kontrol kavramı Rosenbaum'ın (1980) ilgisini çekmiş ve Rosenbaum, bu alan üzerine araştırmalara başlamıştır. Dolayısıyla Rosenbaum, üzerinde çalıştığı kavramı önce öz-kontrol davranışı olarak ileri sürmüştür. Ancak daha sonra, öz-kontrol ve öğrenilmiş güçlülük kavramlarını ayırmış; öz-kontrol davranışının içsel arzuların kısıtlanması anlamını yansıttığına karar vermiştir. Öz-kontrolün yerine kontrolden ziyade istenmeyen etkilerin düzenlenmesini ifade eden öğrenilmiş güçlülük terimini tercih etmiştir. Rosenbaum (1983), kendisinden önce yapılan çalışmalardan etkilenmiş (Akkaya, 2009) ve Meichenbaum'dan sonra öğrenilmiş güçlülüğü, bireyin yaşamını olumsuz yönde etkileyebilecek duygusal, bilişsel ve davranışsal

süreçlerle başa çıkmak amacıyla kullandığı becerilerin bir koleksiyonu, özeti ve davranışsal, duygusal, bilişsel yetenek dağarcığı olarak tanımlamıştır. Ancak Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kavramının, Meichenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kavramından bir nokta ile farklılık gösterdiği söylenebilir. Meichenbaum'un (1977) öğrenilmiş güçlülük kavramı tutum ve algıları ifade ederken; Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük kavramı ise sadece tutum ve algıları değil, aynı zamanda öz-düzenleme becerilerini de içermektedir. Bu beceriler Staats'ın (1975) Davranış Listesi Modelinde olduğu gibi davranış listesi olarak isimlendirilmektedir. Rosenbaum, bireyin soyut durumdaki tutum ve algılarına ek olarak becerilerini geliştirmesi ve bir davranış bütünü oluşturmasını vurgulamaktadır (Çakır, 2009; Rosenbaum 1983).

Rosenbaum (1990), öne sürdüğü Öğrenilmiş Güçlülük Teorisinin temelde dört varsayıma dayandığını belirtmektedir. Varsayımlar şu şekildedir;

- 1) Bireyin davranışları hedef ve amaca yöneliktir.
- 2) Birey genellikle edindiği beceri ve davranışları formal bir eğitim almadan süreç içerisinde öğrenmektedir.
- 3) Her bireyin yaşantıları ve özellikleri, birbirinden farklı olduğu için öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de birbirinden farklılık göstermektedir.
- 4) Öğrenilmiş güçlülük, zekâ gibi kararlı bir özellik göstermektedir.

Teoriye göre, her bireyin doğumdan itibaren içinde bulunduğu çevreyle sürekli bir iletişim halinde olduğu belirtilmektedir. Etkileşim esnasında model alma, koşullanma, tecrübeler, resmi ve resmi olmayan eğitimler yoluyla bazı bilişsel ve davranışsal kaynaklar geliştirdiği, kaynakları stres oluşturan durumlarla başa çıkmak amacıyla kullandığı ifade edilmektedir (Rosenbaum, 1983, 1990). Ancak öğrenilmiş güçlülük aracılığıyla stres oluşturan durumların değiştirilemediği, stresli durumların birey üzerindeki zararlı ve yıkıcı etkilerinin düzenlenerek en aza indirildiği belirtilmektedir (Sarıcı, 1999). Buradan hareketle, bir davranışın öğrenilmiş güçlülük olarak kabul edilebilmesi için iki önemli şartı sağlaması gerektiği söylenebilir. Bunlar;

- 1) Hedef davranışın gerçekleşmesini engelleyen içsel bir olgudan kaynaklanarak ortaya çıkması ve
- 2) Hedeflenen bir davranışın ortaya çıkması için içsel olguların neden olduğu bozucu etkileri ortadan kaldırması ya da en aza indirgemesidir (Rosenbaum, 1980).

Rosenbaum (1983, 1993) öğrenilmiş güçlülüğün; duygusal, davranışsal ve fizyolojik yanıtlarla başa çıkmak amacıyla öz-düzenleme; davranışta meydana gelecek olan bir değişimin istenip istenmediğine dair değerlendirme, var olan sorunu tanımlama, seçenekler oluşturma, planlar yapma, uygun seçenekleri belirleme, problemi çözme, daha büyük ve uzak

hedeflere ulaşmak için anlık doyum ve dürtüsellliği erteleme, içsel yaşantılarla ve stresle başarılı bir biçimde başa çıkma yeteneğine ilişkin inançlar gibi becerileri içerdiğini vurgulamaktadır. Yukarıda sıralanan becerileri içeren davranışlar, öğrenilmiş güçlülük olarak değerlendirilmektedir. Özellikle kaygı ve stres gibi koşullar altında açıkça gözlemlenebilecekleri belirtilmektedir.

2.3. Öğrenilmiş Güçlülük ve Bileşenleri

Rosenbaum'a (1980) göre öğrenilmiş güçlülük, dört farklı bileşenden oluşmaktadır. Bileşenler; fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak amacıyla bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması, problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, anlık doyum talebinin ertelenmesi ve içsel yaşantıları düzenleyebileceğine ilişkin bireyin geliştirdiği öz-yeterlik inancıdır.

2.3.1. Fizyolojik ve Duygusal Yanıtlarla Başa Çıkmak Amacıyla Bilişsel Becerilerin ve Öz-Yönergelerin Kullanılması

Rosenbaum'un (1988) bu bileşeni, duygusal ve fizyolojik yanıtlarla başa çıkmak için düşüncelerden, öz-yönergelerden ve öz-düzenleme davranışlarından faydalanılmasını ifade etmektedir. Sağlığın korunması amacıyla kullanılan başa çıkma becerileri büyük önem taşımaktadır (Uğur ve Abaan, 2008). Çünkü bireyin stresli durumlarla mücadele etmek için sağlıklı ve uyum sağlamaya yönelik başa çıkma becerilerine başvurmaları beklenmektedir. Böylece birey, kendi kişisel kaynaklarını etkili bir biçimde kullanmakta ve stresin olumsuz etkilerini en aza indirmektedir (Ağargün ve diğerleri, 2005; Köse ve Tetik, 2015; Lazarus ve Folkman, 1984).

Öz-yönerge ve bilişsel becerilerin kullanılması, bireyin kendi içsel konuşmaları ve bilişsel becerileri aracılığıyla duygu ve düşüncelerini fark ederek, düzenlemesi olarak ifade edilmektedir (Rosenbaum, 1980). Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan birey, stresli durumlar esnasında olumlu öz-yönergeler ve sağlıklı düşünme biçimleri kullanarak anksiyete düzeyini azaltmakta, akılcı olmayan inançlarını ve yıkıcı içsel konuşmalarını düzenlemektedir (Rosenbaum, 1980; 1990). Bu sayede sorunlu süreçlerle daha kısa sürede ve daha etkili bir biçimde başa çıkmaktadır (Ağargün ve diğerleri, 2005).

2.3.2. Problem Çözme Stratejilerinin Geliştirilmesi ve Uygulanması

Problem çözme, bireyin karşılaştığı sorunların üstesinden gelmek amacıyla yaşantıları doğrultusunda öğrendiği kuralları ve uygulamaları geliştirerek yeni çözüm yolları üretme süreci olarak tanımlanmaktadır (Korkut, 2002). Problem çözme, problemlerle başa çıkma ile

zaman zaman eş anlamlı olarak kullanılmakta olup, bireyin iç ve dış taleplere uyum sağlamak için davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını bir hedefe yönlmesi olarak ifade edilmektedir (Heppner ve Peterson, 1982). Problem çözme, bazı aşamalardan oluşmaktadır (Aksaray, 2013; Aslan ve Çeçen, 2007; Weiten ve Llyod, 2008; Yenice, 2012). Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir;

Probleme Yönelik Tutum: Bireyin var olan problemi nasıl algıladığı, probleme olan yaklaşımını etkilemektedir. Birey, problemi olduğundan daha büyük ve bir tehdit olarak algılıyor, problemi görmezden geliyor, erteliyor, ondan korkuyor, kaçıyor ve problemi bastırmaya çalışıyorsa; stres giderek artmakta ve birey için başa çıkılmaz hale gelmektedir. Ancak birey, probleme yönelik olumlu ve iyimser bir yaklaşıma sahipse; problemin çözümü daha kolay hale gelmekte, problemi yaşamının bir parçası ve kendi gelişiminin sağlanması açısından bir fırsat olarak görmektedir (Ağargün ve diğerleri, 2005; Aksaray, 2013).

Problemin Ortaya Konması ve Tanımlanması: Problemin çözülmesi için öncelikle birey tarafından fark edilmesi, varsayımlar ile gerçekler arasındaki ayrımın yapılması ve problemin açık ve net bir biçimde ortaya konularak tanımlanması gerekmektedir. Birey, yargı, etiketlemelerden uzak durarak ve nesnel olarak probleme yaklaşırsa; hedeflerinin önündeki engelleri ve engellerin kaldırılmasındaki çözüm yollarını daha kolay görmektedir (Ağargün ve diğerleri, 2005; Aksaray, 2013; Smith ve diğerleri, 1994).

Problemin Çözümü için Alternatif Yollar Üretme/Planlama: Problemin ortaya konulmasından sonra problemin çözümü için alternatif çözüm yollarının üretilmesi gerekmektedir. Çözüm yolları için üretilen seçeneklerin çokluğu, bireyin çözüme ulaşmadaki olasılığını ve onun kendisine olan güvenini artırmaktadır (Ağargün ve diğerleri, 2005; Aksaray, 2013; Hogg, 1990).

Uygun Çözüm Yolunun Seçilmesi: Bu aşama, problemin çözümü için ortaya konulan alternatif yollardan en uygun ve doğru olanın seçilmesi sürecini ifade etmektedir. Üretilen çözüm yolları, farklı açılardan incelenip değerlendirilerek uygun olmayanların listeden çıkarılması ve uygulamaya konulacak olan çözüm yolunun belirlenmesi gerekmektedir (Aksaray, 2013; Smith ve diğerleri, 1994).

Değerlendirme/Sonuçları Tahmin Etme: Bu aşamada, bir önceki aşamada seçilen çözüm yolları uygulanmakta ve elde edilen sonuçlar değerlendirilmektedir. Sonuçlar, beklendik yönde ise çözüm yolları uygulanmaya devam edilmektedir. Ancak uygulanan çözüm yolu problemi çözmede yetersiz ya da başarısız kalıyorsa, farklı alternatif yollar seçilerek sınanmaktadır (Ağargün ve diğerleri, 2005; Aksaray, 2013; Hogg, 1990; Smith ve diğerleri, 1994).

2.3.3. Anlık Doyum Talebinin Ertelenmesi

Rosenbaum, anlık doyum talebinin ertelenmesi bileşenini eklerken Mischel'in (1984), *Doyumu Erteleme Süreci Modeli*'nden yararlanmıştır. Mischel (1984), doyumların ertelenmesinin öz-düzenleme davranışının bir parçası olduğunu bildirmektedir. Anlık hazzın ertelenmesi ve uzun vadeli süreçte elde edilecek ödüllere odaklanılması, öğrenilmiş güçlülüğün bir göstergesi olarak ele alınmaktadır (Kanungo ve Misra, 1992).

Bireyler, yaşamlarında ulaşabilecekleri bazı hedefler belirlerler. Hedeflerin gerçekleşmesine yönelik beklenti düzeyinin yüksek olması (Altınbaş, 2013) ve beklentilerin istenildiğinde hemen gerçekleşmemesi; doyumsuzlukları, gerilimi, hayal kırıklıklarını ve hoşnutsuzluk duygularını artırmakta (Polat, 2012) ve beklentilerin gerçekleşme ihtimalinin düşmesine neden olmaktadır (Altınbaş, 2013). Dolayısıyla bireylerin büyük ve uzak hedeflerine ulaşmak için dürtüselliğini ve anlık doyum isteklerini ertelemelerinin ve hedeflerine ilişkin doğru ve gerçekçi beklentiler içinde olmalarının, hedeflerine ulaşmalarını hızlandıracağı, yaşayacakları hayal kırıklıklarını azaltacağı ve gelecekte daha büyük ödül ve memnuniyet düzeyine ulaşmalarını sağlayacağı söylenebilir (Çakır, 2009; Rosenbaum, 1989; Yıldız, 2014).

2.3.4. İçsel Yaşantıları Düzenleyebileceğine İlişkin Bireyin Geliştirdiği Öz-Yeterlik İnancı

Rosenbaum (1990), öz-yeterliğin öğrenilmiş güçlülüğün önemli bir bileşeni olduğunu ileri sürmüştür. Öz-yeterlik, bireyin bir davranışı başarıyla yerine getireceğine ilişkin yüksek inancı, bir engelle karşılaştığı zaman o konuya ilişkin seçimlerindeki kararlılığı, içsel yaşantılarını düzenleyebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1993). Öz-yeterlik, bireyin kendisini gerçekçi olarak algılama yetisi (Gintner, West ve Zarski, 1989), kendisine ilişkin hissettiği başarı ve yeterlik duygusu, kendisine yönelik saygısı ve kendini değerli bulmasıdır (Korkmaz, 2008). Öz-yeterlik, Bandura'ya (1977) göre düşünce, duygu ve davranışların düzenlenmesi amacıyla bireyin sahip olduğu kaynaklara olan güven ve inancını ifade etmektedir. Bireyin kendi kaynaklarının farkında olması ve onlara yönelik inancı, stresli durumlarla mücadelede sahip olduğu önemli unsurlardan biridir.

Öz-yeterlik inancının, bireylerin düşünme şekillerini, yaşama biçimlerini, hangi hedefleri benimseyeceklerini, stresli durumlarda nasıl davranacaklarını ve stres düzeylerini etkilediği belirtilmektedir (Kiremit, 2006). Öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, stresli durumlardan kaçmak yerine onları başarılmaları ve üstesinden gelinmesi gereken bir durum olarak algıladıkları, performanslarının daha başarılı olduğu (Meydan, 2011), kendilerini daha kolay motive ederek özgüvenlerini artırdıkları görülmektedir (Acar, 2007; Çakır, 2009). Daha

yaratıcı oldukları, kendilerini ve durumları daha doğru, nesnel ve gerçekçi bir biçimde değerlendirdikleri ve çözüm yolları için alternatifler ürettikleri belirtilmektedir (Rosenbaum, 1993). Ayrıca sonucu değiştirilemeyen durumları daha kolay kabul ettikleri (Çakır, 2009), depresyona ve çaresizliğe daha az yatkın oldukları, daha iyimser ve öz-güvenli oldukları (Ünal Keskin ve Orgun, 2006) ortaya konulmuştur. Öz-yeterlik düzeyi düşük olan bireylerin ise stresli ve zorlu durumlardan kaçınma eğilimi gösterdikleri, hedeflerine ulaşma konusunda daha az istekli oldukları, sorumluluk üstlenmeyi reddettikleri ve daha az çaba harcadıkları gözlenmiştir (Matsushima ve Shiomi, 2003).

Sonuç olarak öğrenilmiş güçlülük davranışını oluşturan faktörlerden biri olan öz-yeterlik inancı, bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığının korunması, stresle etkili bir biçimde başa çıkılması, günlük yaşam kalitesinin ve verimliliğinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, bireyin içsel yaşantılarını düzenleyebileceğine ilişkin inancının yüksek olması beklenmektedir (Schunk ve Pajares, 2009).

2.4. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öz-Düzenleme Davranışları

Bireyin içsel yaşantıları, karşılaştığı stresli olaylar nedeniyle olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu durum, bireyin hedefe yönelik davranışlarını ortaya koymasını engellemektedir (Rosenbaum, 1990). Birey, dengesi bozulan içsel yaşantılarını düzenlemek amacıyla üç farklı öz-düzenleme davranışından yararlanmaktadır. Öğrenilmiş güçlülüğün türleri olarak kabul edilen öz-düzenleme davranışları; *Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme*, *Reformatif/Yenileyici Öz-Düzenleme* ve *Yaşantısal Öz-Düzenleme*dir (Almalki ve diğerleri, 2012; Rosenbaum, 1988, 1989).

2.4.1. Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme

Redresif/Onarıcı öz-düzenleme, bireyin karşılaştığı stresli durumlar sonucunda dengesi bozulan içsel yaşantılarıyla etkili bir biçimde başa çıkmak ve tekrardan dengeyi kurmak için bireye rahatsızlık veren duyguların, düşüncelerin, ağrının, acının ve ani doyum bekleyen dürtülerin olumsuz etkilerinin azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla gerçekleşen öz-düzenlemelerdir. Onarıcı öz-düzenleme, davranışı değiştirmeden bozulan işlevselliği onararak onun eski haliyle sürdürülmesine hizmet etmektedir. Onarıcı öz-düzenleme davranışının, kendini düzenleyici ve onarıcı bir etkisi bulunmaktadır (Rosenbaum, 1980) ve süreci onarmak amacıyla *olumlu içsel konuşmalar/söylemler geliştirme*, *bilişsel yeniden değerlendirme* gibi tekniklerden faydalanılmaktadır. Bireyin bulaşık yıkama eylemini farkındalıkla gerçekleştirmesine engel olan geçmiş ya da geleceğe yönelik yineleyici düşüncelerin düzenlenmesi ve bu sayede bireyin dikkatini bulaşık yıkama eylemine

odaklaması, onarıcı öz-düzenlemeye örnek olarak verilebilmektedir (Coşkun, 2009; Köse ve Tetik, 2015; Rosenbaum, 1989, 1993).

İçsel konuşma/söylem, bireyin kendisine yönelttiği olumlu ya da olumsuz cümleleri ve ifadeleri olarak tanımlanmaktadır. İçsel konuşmalar, olumlu olduğu zaman bireyin performansını artırmaktadır; ancak olumsuz olduğu zaman, bireyin performansını engelleyerek onu olumsuz yönde etkilemektedir (Hardy, 2006). Blum (1974), olumlu içsel konuşmaların, bir olumluluk içerdiğini ve bireyin durumların olumlu yönlerine yönelmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme/çerçeveleme ise, bireyin bir uyarının kendi üzerindeki duygusal etkilerini azaltmak için uyarana ilişkin düşünce ve algılarını değiştirmek amacıyla kullandığı uyum sağlamaya yönelik bir başa çıkma stratejisi, fonksiyonel olmayan şemaların, olumsuz otomatik düşüncelerin yeniden yapılandırılması olarak tanımlanmaktadır (Gross ve Thompson, 2007; Mipham, 2003; Long ve Hayes, 2014). Başarılı bir bilişsel yeniden değerlendirmenin, olaylara ilişkin yapılan ilk ve uyum sağlamaya yönelik olmayan değerlendirmeden farklılaşmasıyla kendisini ortaya koyduğu belirtilmektedir (Garland ve diğerleri, 2009).

Bazı bireylerin stresli durumlarda, daha kötümser oldukları, daha düşük performans gösterdikleri, psikolojik uyumlarının zarar gördüğü, daha olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir (Chang, 2003; Drach-Zahavy ve Somech, 1999). Olumlu bir bakış açısının geliştirilmesiyle bireylerin geleceğe ilişkin beklentilerinin olumlu yönde değiştiği, daha çok güdülendikleri, hedeflerini belirlemede ve gerçekleştirmede daha çok çaba harcadıkları, daha başarılı oldukları, psikolojik ve fiziksel açıdan kendilerini daha mutlu ve doyumlu hissettikleri ifade edilmektedir (Grant ve Higgins, 2003; Wenglert ve Rosen, 2000).

2.4.2. Reformatif /Yenileyici Öz-Düzenleme

Reformatif/Yenileyici öz-düzenleme davranışı, var olan ve bireye zarar veren uyumsuz davranış ve içsel yaşantıları onararak onları sürdürmek yerine onları değiştirmeyi, yeni davranışlar edinmeyi ve sorunlu alışkanlıkları kırmayı ifade etmektedir. Bu öz-düzenleme davranışının yıkıcı ve zarar veren alışkanlıkları yenileyici bir etkisi bulunmaktadır (Rosenbaum, 1980) ve *anlık doyumların ertelenmesi, dürtülerin düzenlenmesi, problem çözme stratejilerinin kullanılması* gibi teknikler aracılığıyla, bireyi değişikliğe yöneltmektedir. Yenileyici öz-düzenlemeyle bireyin, gelecekte kendisine daha büyük sorunlar yaratabilecek olan davranış ve alışkanlıklarını kısa dönemde stres ve huzursuzluk yaratsa bile değiştirmeyi tercih ettiği görülmektedir (Coşkun, 2009; D’Zurilla, 1986; Etçi, 2013; Rosenbaum, 1990; 1993; Tetik ve Köse, 2015). Sigara içen bir bireyin vücuduna zarar verdiğini fark ederek sigara içme davranışını bırakması, yenileyici öz-düzenleme davranışına örnek olarak verilebilir.

Anlık doyumlarını erteleyemeyen bireylerin dürtüsel davrandıkları bilinmektedir. Toomey, Seville, Mann, Abashian ve Wingfield (1995), kronik ağrı sorunu yaşayan hastalarla yürüttükleri çalışmalarında, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan hastaların daha az dürtüsellik ve daha fazla psikolojik uyum gösterdikleri görülmüştür. Wulfert, Block, Santa-Ana, Rodriguez ve Colsman (2002) ise lise öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilere iki seçenek sunmuşlardır. Bu seçenekler, küçük miktarda hemen verilecek olan para ödülünü ya da bir hafta sonra verilecek olan daha büyük miktarda bir para ödülünü içermektedir. Anlık doyumlarını erteleyemeyerek küçük miktardaki parayı kabul eden öğrencilerin; öz-düzenleme becerilerinin daha zayıf olduğu, daha fazla sigara, alkol, madde kullandıkları ve akademik başarılarının daha zayıf olduğu görülmüştür.

Öztürk (2018), çocuk evlerinde çalışan bakım elemanlarıyla yürüttüğü çalışmasında, öğrenilmiş güçlülük ve problem çözme arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Budak (2009), çalışmasında problem çözme stillerini en iyi yordayan değişkenin öğrenilmiş güçlülük olduğunu göstermiştir. Öztaykutlu (2014) ise okul öncesi öğretmenlerine yer verdiği çalışmasında, öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin kaçınan ve aceleci problem çözme stilleri ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

2.4.3. Yaşantısal Öz-Düzenleme

Yaşantısal öz-düzenleme davranışı, bireyin karşılaştığı yeni durumları değiştirme çabasına girmeden ve değişimden kaçmadan olduğu gibi kabul etmesini ve yeni yaşantılara açık olmasını ifade etmektedir (Coşkun, 2010a; Siva, 1991; Rosenbaum ve Piamenta, 1998; Tetik ve Köse, 2015). Yaşantısal öz-düzenleme, bireyin duygusal, bilişsel ve davranışsal kaynaklarını geliştirerek yeni ve yapıcı davranışların ortaya çıkmasını teşvik etmektedir (Rosenbaum, 1993). Bireyin dikkatini duygu, düşünce, duyum ve davranışlarına odaklayarak onların farkına varmasını, olaylara nesnel olarak yaklaşmasını, anda kalarak anlık yaşantılardan faydalanmasını (Rosenbaum ve Piamenta, 1998), hoşuna giden etkinliklerle eğlenceli vakit geçirmesini (Mete, 2017), müzik, resim, spor gibi keyifli aktiviteleri dolu dolu yaşamasını (Rosenbaum, 1993) sağlamaktadır. Ayrıca Güloğlu (2006), yaşantısal öz-düzenlemenin Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinin üst bölümlerinde yer alan saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçların giderilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Açlıkla ilgili duygu ve düşüncelerini reddeden, bastıran anoreksik bir danışanın, duygu ve düşünceleri reddetmek yerine onlara odaklanarak onları yaşaması ve kabul etmesi, bu öz-düzenleme biçimine örnek olarak gösterilebilir (Coşkun, 2010a).

Öz-düzenleme davranışlarının yer aldığı Tablo 1'e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1

Rosenbaum'un öz-düzenleme davranışları

Öz-Düzenleme Davranışı	Onarıcı Öz-Düzenleme	Yenileyici Öz-Düzenleme	Yaşantısal Öz-Düzenleme
Süreç	Otomatik değildir, bilinçli olarak gerçekleşir.	Otomatik değildir, bilinçli olarak gerçekleşir.	Kendiliğinden gerçekleşir.
Kullanılan Beceriler	Bilişsel yeniden değerlendirme, olumlu içsel konuşmalar, duygu ve düşünceleri düzenleme gibi bilişsel becerilerden faydalanılır.	Planlama, problem çözme, anlık doyumları erteleme, dürtüleri, duygu ve düşünceleri düzenleme gibi davranışsal beceriler kullanılır.	Kaçınma ya da değişim için zorlama yoktur. Farkındalığın duygu, düşünce ve duyumlara yönlendirilmesini, algı ve duygulara odaklanılmasını, nesnel bir biçimde düşünmeyi, anlık yaşantılardan yararlanmayı içermektedir.
Hedefler	Hedefin gerçekleşmesi için bireyin benimsediği tutum ve davranışların sürdürülmesi ve sürece olumsuz olarak müdahale eden duygu, düşünce, duyum gibi içsel yaşantıların gözlemlenip düzenlenmesi hedeflenmektedir.	Bireyi hedefe ulaşma konusunda olumsuz yönde etkileyen, ona rahatsızlık veren ve sorun yaratan davranış ve alışkanlıkların değiştirilmesi ve hedefe yönelik yeni ve yapıcı davranışların benimsenmesi hedeflenmektedir.	Bireyin bir değişim çabasına girmeden ve değişimi inkâr etmeden yeni yaşantılara açık olmasını, duygu, düşünce, davranış listesini geliştirmesini hedeflemektedir.
Sonuç	Duygusal gerginlik azaltılarak doyuma ulaşmaya çalışılır.	Bireye daha uzun vadede doyum sağlamaya çalışılır.	Doyum sağlayan aktivitelere yer verilir.

2.5. Öğrenilmiş Güçlülük ve Benzer Kavramlar

Öğrenilmiş güçlülüğün alanyazında yer alan bazı kavramlarla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bölümde öğrenilmiş güçlülükle ilişkili olan öğrenilmiş çaresizlik, psikolojik sağlamlık, öğrenilmiş iyimserlik ve duygusal zekâ gibi kavramlara yer verilmiştir.

2.5.1. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öğrenilmiş Çaresizlik

Birey, olumlu davranışlar kadar olumsuz davranışları da öğrenmektedir. Bunlardan biri, çaresizlik içeren davranışlardır (Düzgün ve Hayalioğlu, 2006). Seligman ve Maier (1967), bu davranışlara *öğrenilmiş çaresizlik* ismini vermişlerdir. Köpekler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalardan yola çıkarak deneyde verilen şoktan kaçmak için çaba

harcamayan köpeklerin çaresizlik davranışı geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle öğrenilmiş çaresizlik, bireyin ortaya koyduğu çaba ve davranışlarının yaşanılan durumu değiştiremeyeceğine ve problemi çözemeyeceğine olan kazanılmış inançları olarak tanımlanmaktadır (Erkuş, 1994). Öğrenilmiş çaresizlik, bireyin ne kadar çok çaba harcarsa harcasın durumu değiştiremeyeceğini öğrenerek durum karşısında edilgen kalması ve bu davranışı diğer stres yaratan durumlara genellemesi olarak ifade edilmektedir (Düzgün ve Hayalioğlu, 2006; Seligman ve Maier, 1967; Zimmerman, 1990). Böylece öğrenilmiş çaresizlik yaşayan bireyin kaygı, korku duyarak yeni yaşantılardan kaçındığı ya da yaşantılara teslim olduğu (Seligman, 1972), umutsuz, ilgisiz, eylemsiz olduğu ve motivasyon eksikliği gösterdiği görülmektedir (Tutar, 2007).

Öğrenilmiş çaresizlik, Seligman (1975) tarafından depresyonun ortaya çıkışına neden olan bilişsel yapıları ve çevresel durumları açıklamada kullanılan bir model olarak ortaya atılmıştır. Öğrenilmiş çaresizliğin belirtilerinin depresyon ile büyük benzerlik gösterdiği ve öğrenilmiş çaresizliğin yoğunluğunu gittikçe artırması sonucunda depresyonun ortaya çıktığı belirtilmektedir (Gintner ve diğerleri, 1989). Daha sonra Abramson, Seligman ve Teasdale (1978), yaptıkları çalışmalarla öğrenilmiş çaresizlik modelini yenilemişlerdir. Stresli durumlarla başa çıkmada başarısızlığa uğrayan ve başarısızlıktan kendilerini sorumlu tutan bireylerin daha fazla çaresizlik yaşadıkları ortaya konulmuştur.

Öğrenilmiş çaresizlik modeline göre ortaya konulan davranış ve sonucu arasında bir ilişkinin olmadığının öğrenilmesi; bireyi bilişsel, motivasyonel ve duygusal anlamda olumsuz olarak etkilemektedir. Çözümüne yönelik davranışların sayısı gittikçe azalmakta ve birey, umutsuzluğa kapılarak yeni eylemler ortaya koymaktan kaçınmaktadır (Aydın, 2006; Coşkun, 2010a).

Öğrenilmiş güçlülük, öğrenilmiş çaresizliğin karşı kutbu olarak kabul edilmektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Seligman ve Maier, 1967). Benzer şekilde Schwartz (2012), çaresizlik ve güçlülüğün insan beyninin iki kutuplu fonksiyonu olduğunu ifade etmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da öğrenilmiş çaresizliği ölçmek amacıyla Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden yararlanıldığı görülmektedir (Gözaydın, 2017).

Öğrenilmiş güçlülük, öğrenilmiş çaresizliğin tersine bireyin olaylarla baş edeceğine ve problemleri çözeceğine ilişkin kazanılmış inanç ve eylemlerini ifade etmektedir. Kısacası öğrenilmiş güçlülük, bireyin çaresizliği öğrenmek yerine güçlü olmayı öğrenmesidir (Rosenbaum, 1983). Öğrenilmiş güçlülük, bireyin güçlü yanlarına ve stresle başa çıkmaya vurgu yaparken; öğrenilmiş çaresizliğin ise kusurlu ve yetersiz özelliklerine vurgu yaptığı görülmektedir (Yıldız, 2014). Aynı zamanda öğrenilmiş güçlülük modeli, depresyonun ortaya

çıkmasına zemin hazırlayan bilişsel yapı ve çevresel durumların varlığında dahi bireyi depresyondan koruyan faktörler, depresyonun ve diğer rahatsızlıkların ortaya çıkmasını önleyen ve geriletken beceriler üzerinde dururken; öğrenilmiş çaresizlik modeli ise depresyona yol açan bilişsel tarz ve süreçlerin neler olduğunu açıklamaktadır (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Rosenbaum ve Jaffe, 1983). Bunlara ek olarak öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyler, zorluklar karşısında mücadele etme ve çıkış yolu bulma gibi davranışlar sergilerken; öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan bireylerin ise kaçış, pes etme gibi davranışlar ortaya koydukları görülmektedir (Rosenbaum ve Jaffe, 1983).

Öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesi ile öğrenilmiş çaresizliğin azalacağı ve öğrenilmiş güçlülük kavramının bireylerin başarılı ve güçlü olma isteklerini ortaya çıkararak, bu konuda eylemlerini ortaya koymalarını destekleyeceği ifade edilmektedir (Tutar, 2007). Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik modelinin, bireylerin dış dünyadaki stresli durumları düzenleme süreçlerine odaklandığı görülmektedir. Ancak stresli durumlara müdahale etmek mümkün değildir. Öğrenilmiş güçlülük modelinin belirttiği gibi sadece stresli olayların bireyler üzerindeki etkileri düzenlenmektedir. Bireylerin stresin etkilerinden ziyade stresin kendisini ortadan kaldırmaya çalışmaları, çaresizlik ile sonuçlanmaktadır (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985). Tüm bu bilgiler ışığında, öğrenilmiş güçlülüğün, öğrenilmiş çaresizliğe karşı koruyucu bir unsur olduğu ifade edilebilir (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985; Rosenbaum ve Jaffe, 1983, Rosenbaum ve Palmon, 1984). Benzer şekilde öğrenilmiş güçlülük ve çaresizlik değişkenlerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında; bu iki kavram arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (Rosenbaum ve Ben-Ari 1985; Telner ve Singhal 1984).

2.5.2. Psikolojik Sağlamlık

Öğrenilmiş güçlülük ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram ise psikolojik sağlamlıktır (Gürkan, 2006; Subaşı, 2015). Psikolojik sağlamlık ve öğrenilmiş güçlülük pek çok açıdan benzer kavramlar olarak kabul edilmektedir (Dayıoğlu, 2008; Ekici, 2014). Psikolojik sağlamlık, bireyin stresli olaylar sonrasında kendisini çabuk toparlaması, güçlükleri yenmesi ve çabuk iyileşmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise psikolojik sağlamlık, değişen durumlara güçlü bir uyum sağlama süreci ve problem çözme stratejilerinin esnek kullanımı olarak ifade edilmektedir (Buss, Block ve Block, 1980). Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler girişken, motivasyon düzeyi yüksek, kendini rahat ifade edebilen, sağlıklı sosyal becerilere sahip, neşeli, duygusal açıdan dengeli, belli bir amacı edinmiş bireylerdir (Letzring, Block ve Funder, 2005).

Psikolojik sağlamlığın zorluklara rağmen başarıma isteği, duyguları düzenleme, mücadele etme gibi özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrenilmiş güçlülüğün de benzer şekilde stresli ve zorlu durumlara rağmen başarıma güdüsü besleme ve içsel yaşantıları düzenleme üzerine vurgu yaptığı görülmektedir (Gürkan, 2006). Ayrıca psikolojik sağlamlığın; öğrenilmiş güçlülük gibi başa çıkma becerileri, problem çözme becerileri (Dumont ve Provost, 1999; Werner, 1995), öz-yeterlik (Martin ve Marsh, 2006), duygusal zekâ (Özer ve Deniz, 2014), benlik saygısı (Güloğlu ve Kararırmak, 2010) gibi değişkenler ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenilmiş güçlülüğün önemli bir bileşeni olan anlık doyumların ertelenmesi ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Doyumlarını erteleyen bireylerin güçlü, mücadeleci, sorumluluk sahibi, girişken, uyumlu, üretken, stresle başarılı bir biçimde başa çıkan, duygusal dürtülerini düzenleyen bireyler oldukları görülmektedir. Doyumlarını erteleyemeyen bireylerin ise sinirli, huzursuz, telaşlı, öz-düzenleme becerileri zayıf, madde kullanmaya yatkın, psikolojik sağlamlık düzeyi ve özgüveni düşük, akademik başarıları zayıf, okul kurallarını ihlal etme eğiliminde olan bireyler oldukları belirtilmektedir (Buss ve diğerleri, 1980; Mischel, 1984; Wulfert ve diğerleri, 2002).

Bazı çalışmalar, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur (Gürkan, 2006; Kaner ve Bayraklı, 2010). Dayıoğlu (2008) da üniversite giriş sınavına hazırlanma sürecinde olan lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip ve algılanan sosyal destek düzeyleri yüksek bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de yüksek olduğunu, algılanan sosyal destek ve öğrenilmiş güçlülüğün birlikte psikolojik sağlamlığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

2.5.3. Öğrenilmiş İyimserlik

Öğrenilmiş güçlülük kavramının, Seligman (1975) tarafından ortaya atılan öğrenilmiş iyimserlik kavramı ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Seligman'a (1990) göre, bireyin yaşama iki farklı bakış açısı vardır; iyimserlik ve kötümserlik. İyimserlik, bireyin yaşadığı durumlara ve şanssızlıklara ilişkin umutlu ve olumlu inancı olarak ifade edilirken; kötümserlik ise bireyin yaşadığı durum ve şanssızlıklara yönelik umutsuz ve olumsuz inançlarıdır. İyimser bireyin, yaşamdaki zorluklar karşısında daha dayanıklı olduğu ve zorlukları yenme konusunda daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Çünkü iyimser bireyin karşısına çıkan stresli ve zorlu durumları, aşılması gereken bir fırsat olarak değerlendirdiği görülmektedir (Seligman, 1998).

Öğrenilmiş iyimserlik, bireylerin stresli durumlar karşısında sağlam durabileceklerine ve stresli durumların üstesinden gelebileceklerine dair duydukları inanç olarak ifade edilmektedir (Seligman, 1974). İyimserlik, geleceğe yönelik olumlu beklentiler, bir durumun sonuçlarının olumlu bir biçimde ele alınarak değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenilmiş iyimserlik, öğrenilmiş güçlülük gibi küçük yaşlardan itibaren bireylerin geçmiş yaşantılarıyla şekillenen, öğrenilebilen bir beceridir (Avcı, 2009). Ayrıca öğrenilmiş iyimserlik düzeyi yüksek olan bireylerin stresli olaylara dair daha umutlu; öğrenilmiş iyimserlik düzeyi düşük olan kötümser bireylerin ise daha umutsuz oldukları belirtilmektedir (Seligman, 1974). İyimser ve kötümser bireylerin davranışları incelendiğinde, kötümserliğin çaresizlik, depresyon ve eylemsizlik ile ilişkili olduğu görülürken, iyimserliğin ise daha sağlıklı eylemler üretme ve öz-düzenleme davranışları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Godin, Cote, Naccache, Lambert ve Trottier, 2005; Seligman ve diğerleri, 1988).

Wang ve Zauszniewski (2018), öğrenilmiş güçlülüğün yordayıcılarını ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, iyimserlik ve akademik stres değişkenlerinin öğrenilmiş güçlülüğün önemli yordayıcıları olduklarını bulmuşlardır. Eroğlu, Akbaba, Adıgüzel ve Peker (2014), özel bir eğitim kurumuna devam eden çocukların anneleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında; yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip annelerin destek arama, iyimserlik ve öz-güven düzeylerinin yüksek olduğu, düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip annelerin ise daha fazla çaresizlik hissettikleri, daha çok boyun eğme davranışı gösterdikleri ve daha az destek arayışına girdikleri görülmüştür.

2.5.4. Duygusal Zekâ

Öğrenilmiş güçlülüğün, duygusal zekâ ile de ilişkili olduğu belirtilmektedir (Polatçı ve Boyraz, 2010; Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve başkalarının duygularını gözlemlemesi, duygularını ayırt ederek, onları sağlıklı bir biçimde ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Salovey ve Mayer, 1990).

Yapılan çalışmalar, öğrenilmiş güçlülük ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi nicel olarak ortaya koymuştur. Polatçı ve Sobacı (2014); duygusal zekânın, öğrenilmiş güçlülük ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğunu ve öğrenilmiş güçlülük ile kişilik özellikleri arasında aracılık rolü oynadığını bulmuşlardır. Soylu (2015), psikiyatri kliniğinde çalışan 218 hemşirenin stresle başa çıkma stratejileri ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla Rosenberg Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, hemşirelerin öğrenilmiş güçlülük ile duygusal zekâ düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğunu göstermiştir. Öner (2018), çalışanlar ile gerçekleştirdiği çalışmasında

duygusal zekâ ile öğrenilmiş güçlülük arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu, duygusal zekâ düzeyinin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin %24'ünü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını belirtmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ile stresle başa çıkma stratejileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Deniz ve Yılmaz, 2006; Önen, 2012).

2.6. Öğrenilmiş Güçlülük ve Bireylerde Geliştirilmesi

Bireyin fiziksel ve psikolojik olarak daha sağlıklı olması ve stresli, zorlu durumlarla daha etkili başa çıkması için öğrenilmiş güçlülük düzeyi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin nasıl artırılabilceğinin ele alınması gerekmektedir.

Öğrenilmiş güçlülük, bireyin doğumdan itibaren içinde bulunduğu okul, aile ve sosyal çevreyle etkileşimi sonucunda koşullanma, bilgi ve yönergeler, model alma, tecrübe kazanma gibi formal ya da informal yollarla kazandığı bir beceridir (Coşkun, 2009; Rosenbaum, 1983; Yıldırım, Gülpınar ve Uğuz, 2012) ve öğrenme süreci, ömür boyu devam etmektedir (Rosenbaum, 1988). Her bireyin öğrenme yaşantıları, yetiştiği ortamlar ve özellikleri farklı olduğu için öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de farklılık göstermektedir (Dağ, 1992; Rosenbaum, 1990; Yıldız, 2014). Dolayısıyla her bireyi stresli durumlar karşısında farklı düşünmeye yönelten, başa çıkma stratejilerini ve buna bağlı olarak uyum sağlama düzeylerini farklı kılan faktörün, öğrenilmiş güçlülük olduğu belirtilmektedir (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, Hoeksama-Susan, 1999). Rosenbaum'a (1990) göre ise öğrenilmiş güçlülük, bireyin kişisel özelliklerinden, sosyal ve durumsal faktörlerden etkilenmektedir. Birey, kazandığı becerileri, yaşamı boyunca kullanmaktadır (Boyraz ve Aydın, 2003). Geçmişteki başarıları, gelecekte yaşayacağı stresli durumlar karşısında başarılı olma olasılığını artırmaktadır (Rosenbaum, 1988).

Bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyinin; aile ortamından sosyal çevreye, eğitim aldığı okullara kadar pek çok ortam ve pek çok faktör tarafından dolaylı ya da doğrudan, olumlu ve olumsuz etkilendiği belirtilmektedir (Yalçın, 2007). Ailenin özellikle küçük yaşlarda çocuğun öğrenilmiş güçlülük becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rolü olduğu söylenebilir (Türkel, 2006). Anne ve babanın çocuğu sağlıklı yetiştirme biçimleri, bireyin öğrenilmiş güçlülük düzeyini artıran ve onu güçlendiren bir etki yaratmaktadır (Keskinoğlu, 2009). Ebeveynler çocuklara geliştirici, keşfedici ve destekleyici öğrenme ortamları sağlayarak onların öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artırmaktadırlar (Türkel ve Tezer, 2008).

Zauszniewski ve diğerleri (2002), annelerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile çocukların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kliwer ve Lewis (1995) de ergenlerin ve

çocukların öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile aile faktörü arasında tutarlılık olduğunu belirtmiştir. Brewin, Andrew ve Furnham (1996), üniversite öğrencileriyle kesitsel olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında; öğrenilmiş güçlülük, iyimserlik, kendini olumlu değerlendirme gibi kavramları olumlu biliş tipleri olarak kabul etmişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; kendini olumlu değerlendirme ve öğrenilmiş güçlülüğün, anne ve baba algıları ile ilişki içinde olduğu ve bu değişkenlerin etkilerinin nesiller boyunca gözlemlendiği görülmüştür.

Okul ortamı, çocuğun aile ortamından sonra yaşamındaki en önemli alanlardan birini oluşturmaktadır. Sosyalleşme sürecinde, okulların büyük rolü vardır. Okul; bazı öğrenme kalıplarının aktarıldığı, farklı sosyal yaşantılarla karşılaşılan bir ortamdır. Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülüğün kazanılmasında ailenin yanı sıra okul ortamının da büyük rolü vardır. Özellikle problem çözme becerilerini geliştirici, araştırma tutkusunu teşvik eden, yaparak öğrenmenin ön planda olduğu, öz-düzenleme becerilerine önem verilen okul ortamlarında, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha başarılı bir biçimde geliştirildiği belirtilmektedir (Bekçi, 2009; Keskinoğlu, 2009).

Öğrenilmiş güçlülük, çalışma yaşamında da iş stresinin olumsuz etkilerinin en aza indirgenmesi, psikolojik, sosyal ve fiziksel kaynaklı rahatsızlıklardan korunulması konusunda önemli bir araç olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülüğün, iş ortamında yöneticiler tarafından çalışanların sağlığını ve verimliliğini artırmak amacıyla geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Bilgili, 2019; Çakır, 2009; Yalçınkaya, 2019).

Türkel ve Tezer (2008), öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesi konusunda bireye uygun öğrenme ortamlarının sunulması gerektiğini ileri sürmektedir. Öğrenme ortamları, eğitim aracılığıyla sağlanabilmektedir. Rosenbaum (1983) da öğrenilmiş güçlülüğün eğitim yoluyla öğrenilebilecek ve geliştirilebilecek bir beceri olduğunu belirtmiştir. Öğrenilmiş güçlülüğün eğitim aracılığıyla geliştirilebilecek bir beceri olduğu diğer pek çok araştırmacı tarafından da vurgulanmaktadır (Burçak, 2012; Keskinoğlu, 2009; Özkan ve Yıldız, 2015).

Öğrenilmiş güçlülükle ilişkili bileşenlerin ve becerilerin bireye öğretilmesi yoluyla öğrenilmiş güçlülük düzeyinin geliştirildiği belirtilmektedir (Akdemir ve diğerleri, 2011; Coşkun, 2007; White, Smith, O'Dowd, 2001). Eğitim programlarında; genellikle problem çözme stratejileri, başa çıkma becerileri, olumlu içsel konuşmalar geliştirme, kendini olumlu olarak değerlendirme, planlama, düzenleme, öz-yeterlik geliştirme, karar verme (Zauszniewski, 2006), doyumları erteleme, duygusal ve fiziksel yanıtlarla başa çıkma (Siva, 1991; Zauszniewski, 1997) gibi becerilere yer verildiği görülmektedir. Ancak öğrenilmiş güçlülüğün yapısı ve ortaya atılan bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik gibi olumlu

kavramların özellikleri karşılaştırıldığında görülen benzerlikler, öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesinde başka becerilere de ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Tüm bunlara ek olarak öğrenilmiş güçlülüğü geliştirici eğitimlerin akademik eğitime dahil edilmesinin faydalı olacağı (Yobas ve diğerleri, 2014) ve öğrenilmiş güçlülük becerilerinin psikolojik danışmanların yardımı ile geliştirilebileceği belirtilmektedir (Güloğlu, 2006).

2.7. Bilinçli Farkındalık Kavramı

Bilinçli farkındalık, bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü dalga yaklaşımlarından biri olarak kabul edilen, psikolojik problemlere fonksiyonel ve bağlamsal bir bakış açısıyla yaklaşan (Kahl ve diğerleri, 2012), bireyin yaşantılarını içsel olarak nasıl değerlendirdiği üzerine kurulu olan bir kavram olup (Frank, Jennings ve Greenberg, 2016) son zamanlarda büyük ilgi görmektedir (Dixon ve Overall, 2016; Quaglia, Braun, Freeman, McDaniel ve Brown, 2016). Bilinçli farkındalık yaklaşımları ise zihnin kendi doğasının anlaşılabilirliğini öne sürmekte (Kabat Zinn, 1990) ve olumlu yönde yaşanan psikolojik bir dönüşümü ifade etmektedir (Siegel, Germer, Olendzki ve Didonna, 2008). Bilinçli farkındalık, evrensel bir insanlık yeteneği olarak doğuştan gelmektedir. Her birey, tarafından uygulanabilmektedir (Kabat Zinn, 2003).

Bilinçli farkındalık, doğu kültürü temelli olmasına rağmen kendisine batı kültüründe de yer bulmuş, bireyin acılarıyla başa çıkmasını sağlayan ve Budizmin kalbi olarak kabul edilen (Kabat Zinn, 2003; Sieger ve diğerleri, 2008), önemli pozitif psikoloji kavramlarından biridir (Taşdemir, 2018). Kelime olarak, Pali dilindeki *Satipatthana* kelimesinden gelmektedir (Goldstein, 2006). Sati, sahip olunması istenilen bir dikkat durumunu ifade etmekte olup (Cullen, 2011) dikkat, bilinçlilik ve hatırlama anlamına gelmektedir. Sati kelimesi İngilizceye *mindfulness* olarak geçmiş ve *mindfulness* ise Türkçede *farkındalık* (Ögel, 2015), *bilgece farkındalık* (Hisli Şahin ve Yeniçeri, 2015) ve *bilinçli farkındalık* şeklinde kullanılmaya başlanmıştır (Özyeşil ve diğerleri, 2011). Günümüzde yaygın olarak *bilinçli farkındalık* şeklinde ifade edilse de bu terim *mindfulness*'ı gerçek anlamda ifade etmediği için farklı terim arayışları devam etmektedir. Bu çalışmada, Özyeşil ve diğerleri (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nden yararlanıldığı için *bilinçli farkındalık* ifadesinin kullanılması tercih edilmiştir.

Bilinçli farkındalık; öz-anlayışın bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Öz-anlayış, zorlu ve stresli zamanlarda dahi bireyin kendisine yönelik anlayışlı ve şefkatli tutumu, andaki yaşantıların bütünüyle farkında olunması ve yaşantıların tüm insanlığın bir parçası olduğu anlayışı olarak ifade edilmektedir (Neff ve Tirsch, 2013, Neff, 2003a). Öz-anlayış, bireyin duygularını fark etmesini ve duygularına anlayış ve şefkatle yaklaşmasını sağlayan

duygu temelli bir başa çıkma stratejisi olarak ele alınmaktadır (Neff, 2003a). Öz-anlayışın temelde üç bileşeni bulunmaktadır. Bunlardan biri, öz-şefkattir. Öz-şefkat, bireyin herhangi bir başarısızlık ya da zorlanma durumunda kendisini acımasızca eleştirmesi, yargılaması yerine kendisine anlayış, şefkat ve sevecenlikle yaklaşması anlamına gelmektedir. Öz-şefkat düzeyi yüksek olan bireyin, daha yapıcı ve olumlu içsel konuşmalara sahip olduğu belirtilmektedir (Neff, 2003b). İkincisi ise ortak/evrensel paylaşımların farkında olmaktır. Bu bileşen bireyin, acı veren ve rahatsız edici durumlar karşısında yalnız olduğunu hissetmek yerine yaşanan acının, tüm insanlığın ortak parçalarından biri olduğuna inanmasını ifade etmektedir. Birey, zor ve stresli durumlar karşısında aynı sorunu sadece kendisinin yaşamadığının, yaşantıların evrensel yaşantılar olduğunun farkındadır. Böylece yaşantılarına birer tecrübe gözüyle bakmaktadır (Kirkpatrick, 2005; Neff, 2003b).

Üçüncü bileşen olan bilinçli farkındalığa ilişkin ise alanyazında pek çok farklı tanım yer almaktadır. Bilinçli farkındalık, şimdiki zamanda gerçekleşen duygusal, fiziksel ve bilişsel yaşantıların dikkatli bir biçimde farkında olunması olarak tanımlanmaktadır (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009). Meraklı, açık olma gibi eğilimleri; an odaklı, yalın, yargı ve değerlendirme içermeyen dikkati ifade etmektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Bilinçli farkındalık, bireyin yaşadığı ya da yapmayı planladığı bir durum ya da olayın etkisi altında kalmadan sadece ana odaklanarak andaki yaşantıların farkına varmasıdır (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalığın genel tanımı basit olsa da altında yatan daha pek çok anlamı bulunmaktadır (Gunaratana, 2011). Kabat Zinn (2005) *her nereye gidiyorsan, olduğun yer işte orasıdır* sözüyle bilinçli farkındalığın önemini vurgulamıştır.

Bilinçli farkındalık; zihnin dağıldığını, geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kaldığını fark etmek, dikkati, sakince yönlendirerek anda kalmayı seçmek, rahatsız edici olsalar bile duygu, düşünce ve duyuları görmezden gelmeye, değiştirmeye ya da bastırmaya çalışmadan olanı olduğu gibi görerek açık ve şefkat dolu bir tutumla kabul etmektir (Brown ve Ryan, 2003; Nicholas ve Chambers, 2006). Bilinçli farkındalık; duygu ve düşüncelere aşırı bağlanmak yerine duygusal ve zihinsel dengeyi kurmak, yargılamadan anda olanlara odaklanmak (Brown ve Ryan, 2003), olaylara müdahale etmek, onları manipüle etmek yerine sürecin bir parçası olarak zihni gözlemlemektir. Ayrıca zihinsel engel ve hatalardan uzaklaşarak engellerin arkasındaki gerçekleri görmek, tüm yaşantılarla iletişime geçerek olumlu yönde değişim yaşamak için adımlar atmak (Siegel ve diğerleri, 2009), dikkati açık bir merakla ve istemli bir biçimde yönlendirmektir (Bishop ve diğerleri, 2004; Kabat Zinn, 2003).

Bilinçli farkındalık, dikkatin öz-düzenlenmesi, andaki içsel yaşantılara ilişkin farkındalık düzeyindeki artış ile karakterize edilmektedir. Bilinçli farkındalık sürecinde duygu

ve düşünceler; etiketlenmeden, tepki gösterilmeden, birer yaşantı olarak nesnel bir biçimde gözlemlenmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık; bireyin merak, kabul, açık yüreklilik, anlayış ve açıklık içeren bir yaklaşımla yaşantılar ile irtibata geçmesini ifade etmektedir (Bishop ve diğerleri, 2004). Çünkü bilinçli farkındalık hem zihnin hem de kalbin önemli bir bileşenidir. Açık yüreklilik ile birey; yaşantılarına şefkat, anlayış ve samimiyetle katılabilmektedir (Alidina, 2016).

Bilinçli farkındalık; kişisel ve derin bir keşfetme yolculuğu, bireysel dönüşümü sağlayan bir yol (Siegel ve diğerleri, 2009), üstbilişsel farkındalık süreci (Bishop ve diğerleri, 2004), zihnin ana anahtarı, doruk noktası ve zihni şekillendirmek için kullanılabilecek önemli bir araçtır (Thera, 2005). Bilinçli farkındalık, bireyin kim olduğu, davranışları, hedefleri, değerleri, bilişsel süreçleri, tutumları, yetenekleri, fiziksel özellikleri gibi pek çok özelliğinin farkına varmasına yardımcı olmaktadır (Aydın, 2011; Kabat Zinn, 2003; Özyeşil ve diğerleri, 2011).

Kabat Zinn (2003) bilinçli farkındalığı; dikkatin yargısızca, şimdiki ana bilinçli bir biçimde yönlendirilmesi sonucunda ortaya çıkan farkındalık durumu olarak tanımlamaktadır. Tanımda özellikle üç önemli ögenin yer aldığı görülmektedir. Bunlar, dikkati yönlendirmek, an içinde yaşamak ve yargısız tutumdur. Dikkat; duyarlı bir biçimde bilinci odaklama sürecini (Westen, 1999), zihnin anda meydana gelen yaşantıları anlama çabasını ifade etmektedir (Shapiro ve diğerleri, 2006). Bilinçli farkındalık sürecinde ilk adım, dikkattir. Çünkü dikkat, istemli bir biçimde yönlendirilmediğinde; yaşantıların farkına varılması da mümkün değildir (Atalay, 2018). Dolayısıyla bilinçli farkındalık uygulamalarının temeli, dikkatin yönlendirilmesine dayanmaktadır (Shapiro ve diğerleri, 2006). Dikkati yönlendirmek, farkındalık süreçlerini artırarak bireyin sahip olduğu seçenekleri görmesini sağlamaktadır (Eblin, 2014). Ayrıca odaklanmış dikkat aracılığıyla birey, zorlu duygularıyla aşırı özdeşleşmekten ve yineleyici düşüncelerinden uzaklaşacak gücü kendisinde bulmaktadır (Siegel ve diğerleri, 2008).

Bireyin günlük yaşamda yaşadığı bazı sorunlar, zihnini tüm gün boyunca meşgul etmektedir. Birey, düşünce ve duygularla yoğun bir uğraş içinde olduğu için anda meydana gelenlerin farkına varmakta güçlük çekmektedir. Fakat zihnin ürettiği otomatik düşünceler, daha fazla strese ve kaygıya sebep olmaktadır (Killingsworth ve Gilbert, 2010; Soysal, Bodur ve Hızlı, 2005). En somut ve gerçek olan an, yaşanan andır (Killingsworth ve Gilbert, 2010). Ana odaklanmak, bireyin gelecek hakkında endişelenmeden ve geçmiş için üzülmekten şu anda gerçekleşmekte olan şeylere odaklanmasını ifade etmekte olup an için yaşamayı değil, anın içinde yaşamayı vurgulamaktadır (Kabat Zinn, 2003; 2005). Ancak birey, içinde bulunulan

anda yaşayamadığında yaşamın en değerli ve anlamlı yönlerini, gelişim ve dönüşüm fırsatlarını kaçırmaktadır (Kabat Zinn, 1994). Dolayısıyla bireyin vaktinin çoğunu, yaşam üzerine düşünerek geçirmesi yerine yaşayarak geçirmesi gerekmektedir (Siegal, 2010).

Yargısızca yaklaşmak, içsel yaşantıların, görülen, hissedilen ve düşünülen şeylerin etiketlenmeden, oldukları haliyle farkına varmaktır (Eblin, 2014). Tüm yaşantılar, genetik yapı gibi faktörler; bireyin algılarını, yaşama bakış açılarını sınırlayarak sadece belli bir kalıba sokmakta ve gerçeği görmesine engel olmaktadır. Bilinçli farkındalık ise bireye çıkış yolunu göstermektedir (Germer, 2009). Bilinçli farkındalık sayesinde birey; yaşamı ve içsel yaşantılarını eleştirmeden yaşamakta (Germer, Siegel ve Fulton, 2005), geçmiş ve geleceğin algıları üzerindeki etkilerini keşfetmektedir (Atalay, 2018). Bu bakış açısı, bireyin gerçeği olduğu haliyle, anlayış ve kabul odaklı bir yaklaşım çerçevesinde görmesini sağlamaktadır (Mace, 2007).

Zihnın, süreklilik arz eden ve gelip geçici duyular üretme makinesi olduğunun farkına varma süreci olarak tanımlanan bilinçli farkındalık kavramı (Davis ve Hayes, 2011); evrensel olup belli bir dini yaklaşımı ya da bir ideolojiyi ifade etmemektedir (Grossman, 2010; Kabat Zinn, 1994). Bilinçli farkındalık, bireyin sadece kendisini ve çevresini gözlemlemesini ve dikkatini davranışlarına, içsel yaşantılarına sistematik olarak yönlendirmesini sağlayan bir süreçtir. Bireyin kendisiyle olan temasını ifade etmektedir (Kabat Zinn, 1994). Dolayısıyla yürütülen çalışmalara kolayca uyarlanabilmektedir (Niemic, 2013).

Bilinçli farkındalığın yapısını anlayabilmenin, zor olduğu ifade edilmektedir. Bunun nedenlerinden biri, bilinçli farkındalığın düşünme sürecinden önce meydana gelmesidir. Çünkü bilinçli farkındalık süreci, sözsüzdür ve kelimeler zihinde belirmeden önce ortaya çıkmaktadır (Germer ve diğerleri, 2005). İkincisi, bilinçli farkındalığın daha çok uygulama temelli ve yaşantısal olması, üçüncüsü ise bazı yaklaşımlar tarafından bilinçli farkındalık kavramının ilişkili olduğu duygu düzenleme, öz-düzenleme gibi değişkenler çerçevesinde ele alınıyor olmasıdır (Brown ve diğerleri, 2007).

Bilinçli farkındalık, hiçbir şey düşünmemeyi, zihni tamamen boşaltmayı değil; dağınık olan zihni odaklamayı (Selvili Çarmıklı, 2018), zihnın nasıl odaklandığının ve nasıl dağıldığının farkına varmayı (Siegal, 2010), ruhla, zihinle, bedenle bir olmayı (Çollak, 2018), bölünmemiş dikkati hedeflemektedir (Linehan ve Romeor, 1993). Dolayısıyla bilinçli farkındalık, zihnın eğitilmesine dayanmaktadır. Birey, genellikle ne düşündüğünün ve ne hissettiğinin farkına varmakta güçlük çekmektedir. Çünkü günlük yaşamda pek çok dikkat dağıtıcı unsur yer almaktadır. Dikkat dağıtıcılardan bazıları; bireyin kendi zihninin ürettiği geçmişe ilişkin anıları ve geleceğe ilişkin felaket senaryolarıdır (Siegal ve diğerleri, 2009).

Zihin, bir makine gibi sürekli düşünce üretmektedir. Üretilen düşüncelerin büyük çoğunluğu geçmiş ve geleceğe ilişkin olumsuz beklentileri, endişeyi, pişmanlıkları, kaygıyı içermektedir (Gilbert ve Tirsch, 2009). Birey, üretilen düşünceleri gerçek olarak kabul ederek onlara inanmaktadır. Davranışlarını ise düşünceler doğrultusunda şekillendirmektedir. Bu durum, bireyin zihninin içinde kaybolmasına ve andan kopmasına neden olmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004). Ancak zihnin ürettiği düşünceler, sadece birer duyumdur ve mutlak gerçeği yansıtmamaktadır. Bilinçli farkındalık, bireyi zihnin çalışma prensibi konusunda eğitmektedir. Bireyin düşüncelerini birer duyum olarak kabul etmesi, düşüncelerin gelip geçmesine izin vermesi ve gerçeği yansıtmadıklarının farkına varması konusunda yardımcı olmaktadır (Atalay ve diğerleri, 2017; Gilbert ve Tirsch, 2009).

Bilinçli farkındalık, tepkisel olmak yerine yanıt vermeyi teşvik etmektedir. Yanıt vermek ve tepkisiz olmak, bireyin kendisini tepki vermek zorunda hissetmeden sadece içsel yaşantıların gelip gitmesine izin vermesi anlamına gelmektedir (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney, 2006). Tepki vermek, otomatik olarak gerçekleşmekte iken; yanıt vermek ise bilinçli ve üzerinde düşünülmüş bir yaklaşımı gerektirmektedir (Alidina, 2017). Ancak birey, genellikle edindiği koşullanmalarının etkisi altında kalarak yaşadığı olaylara otomatik hale gelmiş tepkiler vermektedir. Tepkiler, otomatik olduğu için bireye seçim yapma şansı sunmamaktadır. Bilinçli farkındalık durumunda ise birey, yaşantılarını nesnel bir biçimde ve yargılayıcı olmadan gözlemlediği için tepkisel olmak yerine daha yansıtıcı yanıtlar vermektedir (Bishop ve diğerleri, 2004). Çünkü birey, düşüncelerinin gerçeği ve kendi kişiliğini yansıtmadığını fark ettiğinde (Ögel, 2012) yaşantılarını değiştirmeye çalışmamakta (Langer, Gordon ve Nguyen, 2017) ve tepkisiz kalmaktadır. Böylece bilinçli farkındalık sayesinde birey, kendi seçtiği eylemler doğrultusunda yaşamını sürdürmektedir (Alidina, 2017).

Bilinçli farkındalık; zihnin yaratıcı, meraklı, yeniliklere ve olasılıklara açık halini ifade etmekte olup (Langer, 1993) farkındalığın da farkında olmayı (Thornton ve McEntee, 1995) yani derin bir farkındalık sürecini içermektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Farkındalık süreci sayesinde birey; kendisini, içsel ve dışsal dünyayı gözlemlemektedir (Brown ve Ryan, 2003; Brown ve diğerleri, 2007). Böylece bireyin daha olumlu bir ruh hali içinde olduğu, yaşamı sevgiyle kucakladığı, kim olduğuna, neleri nasıl yaptığının, çevresinde yaşananlara ilişkin daha yüksek bir farkındalığa ulaştığı belirtilmektedir (Ögel, 2012). Ancak ifade edilen gözlem süreci, her an gerçekleşmemektedir. Bireyin sürekli anda kalması da mümkün değildir, zihnin dağılması normaldir. Çünkü zihin, evrimsel olarak dağılmaya yatkındır. Ancak bilinçli farkındalık sayesinde birey, dikkatinin dağıldığını fark ederek onu yeniden içinde bulunan

ana yönlendirmektedir. Bu durum, bireyin anda kalmayı seçmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bilinçli farkındalık, bireyin zihnini sürekli olarak anda tutması değil; zihnini gözlemleyerek, dağıldığını fark etmesi sürecidir (Brown ve diğerleri, 2007).

Bilinçli farkındalığın karşı kutbu, umursamazlık olarak kabul edilmektedir. Umursamazlık, bilinçli farkındalık durumunun yokluğu, bireyin duygu, düşünce, duyum gibi içsel yaşantılarını kabul etmemesi, reddetmesi (Brown ve Ryan, 2003), görmezden gelmesi, yok sayması anlamına gelmektedir (Germer, 2004). Umursamazlık, bireyin davranışları, nesneleri, yaşantıları belli kategoriler içine yerleştirerek otomatik ve dürtüsel davrandığı bir durum olarak ifade edilmektedir. Umursamazlık durumunda elde edilen bilgilerin çoğu, belli bir otorite figürü tarafından aktarılmaktadır. Bu durum, bireyin olaylara tek bir bakış açısından bakmasına neden olarak farklı yollar hakkındaki olasılıklara engel olmaktadır. Bilinçli farkındalık ise bireylere, farklı bakış açıları, yaşama ilişkin net bir görüş sağlamaktadır (Langer, 1989; Germer, 2004).

Umursamazlık; yineleyici düşünme, otomatik pilot, kaçınma ve yapma durumu gibi süreçleri içermektedir (Kınay, 2013). Süreçlerden ilki olan yineleyici düşünceler; tekrarlayıcı, eleştirel ve yargılayıcıdır. Yineleyici düşünme ise tekrarlayıcı düşüncelerin ard arda zihinsel süreçten geçirilmesi durumunu ifade etmektedir. Yineleyici düşünme sürecinde birey, şimdiki zaman yerine geçmiş ve geleceğe odaklanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Dolayısıyla ruminasyon düzeyinin yüksek olması, bilinçli farkındalık düzeyini azaltmaktadır. Bunu destekler nitelikte yapılan araştırmalar da ruminasyon ve bilinçli farkındalık arasında olumsuz yönde ilişkilerin olduğunu ortaya koymaktadır (Baer ve diğerleri, 2006; Feldman ve diğerleri, 2007; Raes ve Williams, 2010).

Bir diğer süreç olan otomatik pilot, bireyin içinde bulunulan ana ilişkin farkındalığını kaybederek amaçsız ve bilinçsiz bir biçimde eyleme geçmesi durumudur (Crane, Kuyken, Hastings, Rothwell ve Williams, 2010). Otomatik pilot durumunda olan birey, eylemlerini otomatik olarak gerçekleştirmekte olup dikkatini ise eylemle ilişkili olmayan şeylere yönlendirmektedir (Ögel, 2012). Birey, çoğu zaman *içinde bulunulan an*'ı yaşayamamakta, içsel yaşantılarını fark edememekte ve kendisini belli bir davranışı yaparken yani otomatik pilot durumunda bulmaktadır (Grossman, 2010; Williams ve Penman, 2014). Aslında otomatik pilot durumu, fizyolojik kökenli olup karmaşık işlemlerin basitleşmesini hedeflemektedir. Böylece bireye evrimsel olarak önemli bir avantaj sağlamaktadır (Ögel, 2012). Ancak otomatik pilot sürecindeki düşünce ve duyguların çoğalmaya başlaması, sorunlar yaratmaya ve bireyin kendisini çaresiz hissetmesine neden olmaktadır (Williams ve Penman, 2015). Bilinçli farkındalık, otomatik pilot durumundan çıkılarak farkındalığın *içinde*

bulunulan an'a odaklanması ile karakterizedir. Birey, dürtüsel ve otomatik olarak eylemlerini ortaya koyduğunda bilinçli farkındalık düzeyi de azalmaktadır (Deci ve Ryan, 1980). Dolayısıyla otomatik pilotun denetlenmesi büyük önem taşımaktadır (William ve Penman, 2014).

Kabat Zinn'e (2011) göre, birey otomatik pilot durumuna geçerek yaşamındaki renkle potansiyeli kaybetmektedir. Bireyin tüm ilişkileri giderek daha yapay hale gelmektedir. Otomatik pilot durumu, beraberinde hatalı düşünceleri ve bilişsel çarpıtmaları getirmekte (Grossman, 2010), yeni fikirlerin üretilmesini, yaratıcılığı, problemlere ilişkin farkındalığı, bilinçli kararlar verilmesini sınırlamakta (Langer, 1989) ve problem çözme sürecini zorlaştırmaktadır (Ögel, 2012). Bilinçli farkındalık sayesinde birey, içsel ve dışsal yaşantılarını yargılamadan gözlemleyerek farkındalık kazanmakta ve davranışlarını kendisi seçmektedir. Böylece gösterdiği otomatik hale gelmiş olan tepkilerini azaltmaktadır (Shapiro, Schwartz ve Bonner, 1998).

Pek çok kişi; duygu, düşünce ve duyumlarını kabul etmeyerek onlardan kaçma ve kaçınma yolunu tercih etmektedir. Bu durum, *keyif ilkesi*'nden kaynaklanmaktadır. Birey, sürekli keyif içinde olmayı tercih etmekte ve bir sonraki anın daima daha iyi olacağına inanmaktadır. Dolayısıyla hoş gitmeyen şeylerden uzak durmaya çalışmaktadır (Siegal, 2010). Ancak kaçma ve kaçınma durumu, umursamazlıkla yakından ilişkilidir. Çünkü birey, olumsuz olarak adlandırdığı içsel yaşantılarına ilişkin kaçma ve kaçınma davranışı gösterdiğinde daha çok problem yaşamaktadır (Kınay, 2013). Önemli olan tüm içsel yaşantıların etiketlenmeden, nesnel bir biçimde gözlemlenerek farkına varılması ve kabul edilmesidir. Bilinçli farkındalığa göre; duygu ve düşünceler, istenmedik ve rahatsız edici olsalar da yaşamın bir parçasıdır. Böylece bilinçli farkındalık bireyin, olumsuz duygu ve düşüncelere olan tolerans kapasitesini geliştirerek onu daha güçlü hale getirmekte (Bishop ve diğerleri, 2004; Tonga, 2018) ve bireyin kendisini daha iyi hissetmesini sağlamaktadır (Carmody ve Baer, 2008). Ayrıca bilinçli farkındalık sayesinde birey; acı ve mutluluk arasında bir fark olmadığını, kaçma davranışı göstermek yerine duyguyu yaşamının gerekli olduğunu keşfetmektedir. Bilinçli farkındalığa göre gerçekle temas halinde olmak, acı ve mutluluk gibi içsel yaşantıların esas doğasını görmemizi sağlamaktadır. Acı, bireyin kendisini geliştirmesi için vardır (Nhat Hanh, 1993).

Umursamazlıkla ilişkili bir diğer yapı, *yapma durumu*'dur. Birey, istemediği eylemleri genellikle hızlı bir biçimde bitirerek onlardan kurtulmaya çalışır. Ancak bireyin amacı, bitirmek olduğu için eyleme ilişkin süreç ve kalite göz ardı edilir. Bilinçli farkındalık ise bireyi

yapma durumu 'ndan çıkartarak onun sürece ilişkin *olma durumu* 'na geçmesine yardımcı olur (Kabat- Zinn, 2003).

Germer'e (2009) göre bilinçli farkındalığın karşı kutbu, *aşırı özdeşleşme* olarak kabul edilmektedir. Birey bazen ona acı veren duygu ve düşünceleriyle aşırı özdeşleşerek stresli durumlarla başa çıkmakta zorluk yaşamaktadır. Böyle bir durumda, zihin ve düşünceler birleştiği için aralarında mesafe kalmamaktadır (Ögel, 2012; Şenormancı, Konkan, Güçlü ve Sungur, 2012). Birey, kendisini duygu ve düşünceleri içerisinde kaybetmektedir. Aşırı özdeşleşme, bireyin yaşantılarını net bir biçimde algılamasını sınırlandırmakta ve beraberinde pek çok rahatsızlığı getirmektedir. Öte yandan bilinçli farkındalık durumunda birey, ne zaman acı yaşadığını ve ne zaman kendisini eleştirmeye başladığını fark ederek stresli durumlarda çıkış yolunu kolayca bulmaktadır (Ögel, 2015; Özyeşil, 2011). Çünkü bilinçli farkındalık, bireyin kendi zihnini dışarıdan nesnel olarak gözlemlemesini, zihninin her an düşünce ürettiğinin farkında olmasını ve düşünceleriyle kendisi arasına mesafe koymasını sağlayarak aşırı özdeşleşmeyi azaltmaktadır (Baer, 2003; Ögel, 2012).

Stresli durumlar karşısında birey, kendisine yargılarla ve daha katı, eleştirel tutumlarla yaklaşabilmektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Kendisini düşünce ve duygularına kaptırmakta, duygu ve düşünceleriyle aşırı özdeşleşerek başa çıkmada ve dürtüsel tepkilerini düzenlemekte güçlük çekmektedir (Ögel, 2012; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Ayrıca korku ve kaygısı açığa çıkmış, otomatik hale gelmiş olan davranışları devreye girmiştir (Kabat Zinn, 1994). Bu durum, bireyi umutsuzluğa sürüklemektedir (Brown ve diğerleri, 2007). Ancak iyi oluşun en önemli bileşenlerinden olarak kabul edilen bilinçli farkındalık (Brown ve Ryan, 2003); açık, yargılayıcı olmayan, nesnel, şefkatli ve esnek yaklaşımı gerektirdiği için stresli durumlarda bireyin farkındalık düzeyini artırmakta (Germer, 2005) ve bireyin içinde bulunduğu umutsuzluğu azaltmaktadır (Brown ve diğerleri, 2007; Keng ve diğerleri, 2011). Bilinçli farkındalık sayesinde birey, stresli ve zorlu durumlardan daha az olumsuz yönde etkilenmektedir. Kaygı, depresyon gibi olumsuz duygular ve bozukluklar daha az görülmektedir (Siegal, 2010).

2.8. Bilinçli Farkındalık ve Bilinçli Farkındalıkla İlişkili Tutumlar

Kabat Zinn'e (2009) göre bilinçli farkındalık, yedi önemli tutumdan oluşmaktadır. Tutumlar; kabul etmek, yeni başlangıçlar yaşamak, sabırlı olmak, güvenmek, yargılayıcı ve etiketleyici olmamak, akışına bırakmak ve mücadele etmemektir.

2.8.1. Kabul Etmek

Birey, stresi ortaya çıkartan faktörlerden kurtulmaya odaklanarak içsel yaşantıları yok saymaktadır. Tehlikelerden kaçınmak, yaşamda kalmak için evrimsel açıdan gerekli olabilir; ancak (Diener ve Ryan, 2009) duygu, düşünce ve duyum gibi içsel yaşantılardan kaçınmak, yaşantıları bastırmak ya da reddetmek, bireyin iyi oluşunu olumsuz yönde etkilemektedir (Ögel, 2015). Yaşantıların yoğunluğunun artmasına da neden olmaktadır (Demir, 2014) ve beraberinde pek çok psikolojik sorun görülmektedir (Ögel, 2015). Dolayısıyla bilinçli farkındalık, içsel yaşantılarla uzlaşmayı, rahatsız edici olmaları durumunda bile yaşantıların kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Demir, 2014).

Kabul etmek; bireyin teslim olması, edilgen davranması, bir şeyleri sevmesi ya da ona uygun gelmeyen bir davranışı yapmak zorunda kalması anlamına gelmemektedir (Jacobson, Christensen, Prince, Cordova ve Eldridge, 2000). Kabul etmek; etkin bir süreç olup (Özyeşil, 2011), rahatsızlık veren düşünce, duygu ve duyumların görmezden gelinmesi, bastırılmaya çalışılması yerine bireyin kendisine izin vermesi, olanı olduğu gibi yaşaması anlamına gelmektedir (Demir, 2014; Kabat Zinn, 2009; Ögel, 2015). Kabul etmek; bireyin hatalarına rağmen kendisine ve başkalarına karşı şefkatli ve anlayışlı olmasını, yaşamda kazanç gibi kayıpların da olabileceğini fark etmesini, kurtulmak ya da görmezden gelmek istediği özelliklerini benimsemesini sağlamaktadır (Williams ve Kabat Zinn, 2013). Ayrıca kabul etmek; stresli durumlarla (Atalay, 2018) ve sorunlarla başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır (Siegel, 2010). Çünkü içsel yaşantıların kabul edilmesi, davranış değişimi için en önemli öğelerden biri olarak ele alınmaktadır (Christensen ve Jacobson, 1999). Kabul etme süreci, davranış değişimini tetiklemektedir (Jacobson ve diğerleri, 2000).

2.8.2. Yeni Başlangıçlar Yaşamak

Acemi zihni olarak da ifade edilen tutum, aslında acemilikten ziyade eylemlerin yaşamda ilk kez yapıyor olmanın merakı ve heyecanıyla gerçekleştirilmesi, bireyin yeniliklere açık olması olarak ifade edilmektedir (Kabat Zinn, 1990). Yeni başlangıçlar yaşamak; bireyin, olanı olduğu haliyle açık ve net olarak görmesi, geçmiş yaşantılarının etkisinde kalmadan ana odaklanması (Özyeşil, 2011), açık, yaratıcı bir zihin ile yeni fırsatları rahatlıkla görmesidir (Özok, 2018). Çünkü her an, birbirinden farklı ve özeldir. Her bir yaşantı ise benzersizdir. Yeni başlangıçlar yaşamak, bireye yaşamın çok sayıda seçenek ve fırsat içerdiği gerçeğini hatırlatmaktadır (Kabat Zinn, 1990). Böylece bireyin istekleri ve motivasyonu artacak ve an içerisindeki zenginlikleri görebilecektir (Kınay, 2013). Birey, daha önce fark etmediği, gözden kaçırdığı, peşin hüküm verdiği detayları fark ederek konular hakkında yeni bilgiler edinecektir. Ayrıca önceki bilgilerinin sınırlarını aşarak yeni farkındalıklar kazanacak, yeni

fırsatlar yaratabilecek, durumları yepyeni bir bakış açısıyla görebilecektir (Kabatt-Zinn, 2009; Wolf ve Serpa, 2015).

2.8.3. Sabırlı Olmak

Kabat Zinn'e (2009) göre her olay, olması gerektiği zamanda gerçekleşmektedir ve sabır, bir bilgelik olarak kabul edilmektedir. Birey, sabrettiğinde yaşadığı karmaşanın dinginleşerek berraklaştığını görmektedir (Atalay, 2019; Kabat Zinn, 2009). Sabırlı olmak, başka bir anı beklemek ve onu arzulamak yerine her anın kıymetini bilmek ve onu yaşamak, her ana açık olmak anlamına gelmektedir (Kabat Zinn, 2009; Kınay, 2013). Sabır; bireye beklemeyi öğretmek gelişmesine ve olgunlaşmasına aracılık etmektedir (Atalay, 2019). Yaşanan zorluklar içerisindeki yeni ve güzel şeylerin farkına varılmasına ve *içinde bulunulan an*'ın keyifle yaşanmasına yardımcı olmaktadır (Kabat Zinn, 1990). Bilinçli farkındalık uygulamaları, beden ve zihnin eğitilmesini sağlayarak sabrı geliştirmektedir (Kabat Zinn, 2009).

2.8.4. Güvenmek

Bir tutum olarak güven; bireyin ne kadar özel olduğunu fark ederek kendisi olması, başkalarına bağımlı kalmadan kendi seçimleri doğrultusunda harekete geçmesi ve kendi davranışlarının sorumluluğunu alması anlamına gelmektedir. Güven, bireyin başkalarına güvenmesinden ziyade kendisine güvenmesiyle ilişkilidir. Sadece başkalarına güvenen birey, kendisi olmaktan vazgeçerek başkalarını takip ve taklit etmektedir (Kabat- Zinn, 1990). Ancak bireyin başkalarına özenmesi, onlar gibi olmak istemesi ve onların söylediklerini, yaptıklarını sorgulamadan yerine getirmesi, kendi özüne aykırıdır. Aslında birey, özgür olmayı ve kendisi olmayı istemektedir (Kabat Zinn, 2003; Özyeşil, 2011).

Bazen birey, yaşamında hatalar yapabilir. Ancak bireyin kendisine güvenerek bu hataları kabul etmesi, yoluna devam etmesi açısından önemlidir (Kabat-Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık yaklaşımlarıyla bireyde güven duygusu geliştirilmeye çalışılmaktadır. Birey, bilinçli farkındalık uygulamaları sayesinde kendisinin farkına vararak kendi istek ve seçimleri doğrultusunda yaşamını sürdürmekte (Kınay, 2013), sorumluluk almakta, kendisine ve kendi varoluşuna güvenmektedir (Kabat Zinn, 2003; Özyeşil, 2011). Güven duygusu; benlik saygısını, başkalarına duyulan güveni de artırmaktadır (Kabat Zinn, 2009).

2.8.5. Yargılayıcı ve Etiketleyici Olmamak

Bireyin yaşama ilişkin genelleştirilmiş yargıları bulunmaktadır (Kınay, 2013). Birey, otomatik olarak farkında olmadan kendi yaşantılarını yargılama eğilimine sahiptir (Kabat

Zinn, 2005). Yaşantılar; genellikle kötü, iyi, yanlış, doğru olarak etiketlenmektedir. Yargılar ve etiketlemeler; çevreyi ve durumları hızlı bir biçimde değerlendirmek, tanımlamayı kolaylaştırmak için kullanılan sınıflandırmalar sonucu oluşmaktadır. Bireyin geçmişe ilişkin koşullanmalarına ve sahip olduğu kısıtlı bilgilere dayanan yargı ve görüşleri ise onun düşüncelerini oluşturmaktadır (Kabat Zinn, 2009).

Yargılayıcı ve etiketleyici olmak, bireyin stres düzeyini artırarak sorunları daha fazla büyütmektedir. Stres düzeyinin azaltılması ve öz-düzenlemenin gerçekleştirilmesi için otomatik hale gelmiş olan yargıların farkına varmak gereklidir. Böylece birey, korkularının ve kaygısının üstesinden gelerek problemleri daha kolay çözmektedir (Kınay, 2013; Özyeşil, 2011). Dolayısıyla yargılayıcı ve etiketleyici olmama, bilinçli farkındalığın bir diğer tutumunu oluşturmaktadır. Yargılayıcı ve etiketleyici olmamak; bireyin yargı, etiketleme gibi otomatik hale gelmiş olan tepkilerini, onu yaşamda engelleyen ve durduran korkularını fark ederek daha nesnel bir bakış açısıyla *içinde bulunulan an*'ı kucaklamasını ifade etmektedir (Kabat Zinn, 2009; Özyeşil, 2011). Bu tutum ile birey, sadece kendi yaşantılarıyla sınırlı kalmayıp yeni fikirlere açık olmakta ve durumları farklı bakış açılarından görmeye başlamaktadır. Böylece daha kapsamlı değerlendirmeler gerçekleştirmekte (Özyeşil, 2011), kendisine ve yaşantılarına karşı merhametle yaklaşmaktadır (Demir, 2014).

2.8.6. Akışına Bırakmak

Zihnimiz sıklıkla korku ve kaygı içeren *Ben değersizim, ben seilmeyen biriyim*, gibi düşünceler üretmekte, geçmiş ya da gelecek zamanla meşgul olmaktadır. Düşüncelerin sürekli olarak zihni meşgul etmesi; zaman içerisinde kalıcı olmalarına ve inandırıcılık düzeylerinin artmasına neden olmaktadır (Çatak ve Ögel, 2009). Birey, sevdiği duygu ve düşüncelere sarılarak ve sevmediği duygu ve düşüncelerden uzaklaşarak yaşamını sürdürmeyi tercih eder. Ancak önemli olan, bireyin kendisini akışa bırakmasıdır (Atalay, 2018; Demir, 2014).

Akışına bırakmak; durumların gerçekleşmesine izin vermek, onları fark ederek geçip gitmelerini izlemek, içsel yaşantılarla birleşmeden onları serbest bırakmak anlamına gelmektedir (Çatak ve Ögel, 2009; Kabat Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık; bireyin duygu ve düşünceleriyle savaşıması, tepkisel davranışlar göstermesi yerine içsel yaşantılarını sadece gözlemleyerek onları akışına bırakmasını sağlamaktadır. Böylece akışına bırakma tutumuyla ruminasyonlar azaltılarak zihin, karmaşıklıktan ve çelişkilerden kurtulmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010; Kınay, 2013).

2.8.7. Mücadele Etmemek

Birey, yapması gereken işleri aceleyle yapıp bitirmeye odaklanarak, süreci göz ardı etmektedir. Bu durum, hırsa ve isteklerin takıntı haline gelmesine neden olmaktadır (Kabat-Zinn, 1990; Özyeşil, 2011). Ancak sonuçlar kadar süreç de büyük önem taşımaktadır. Bireyin hedeflerine ulaşmasının en iyi yolu, sonuçlara bir an önce ulaşmaya çalışmak yerine her anın farkında olup onu kabul etmek ve yaşamaktır. Düzenli uygulamalar ve sabır ile hedeflere doğru hareket etmek, daha fazla anlam kazanmaktadır (Kabat- Zinn, 1990). Dolayısıyla mücadele etmeme tutumu; arzulara ve haz yaratan durumlara bağlanmadan, onların çekiciliğine aldanmadan karmaşadan uzak durmayı ifade etmektedir (Kabat Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık, mücadele etmemek tutumuyla zihni eğitmeyi hedeflemektedir (Özyeşil, 2011).

2.9. Bilinçli Farkındalık Temelli Terapiler

Bilinçli farkındalık temelli terapiler, bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü dalgası ve yeni üyeleri olarak isimlendirilmektedir (Brown ve diğerleri, 2011). Birinci dalga olarak kabul edilen davranışçı yaklaşımlar; edimsel ve klasik koşullanma, öğrenme gibi konulara yoğunlaşmışlardır. Davranışçı yaklaşımlar; tepki, uyaran arasındaki ilişkiyi temel almıştır. İkinci dalga, 1970’li yıllarda ortaya çıkan bilişsel davranışçı terapilerdir. Bu terapi sistemi, düşüncelerin içeriğinin değiştirilmesi yoluyla duygu ve davranışları değiştirmeye odaklanmıştır. Üçüncü dalga olarak isimlendirilen bilinçli farkındalık temelli terapiler ise bireyin içsel yaşantılarına ilişkin farkındalığını ve kabulünü geliştirmeyi, fonksiyonel davranışları sürdürme ve fonksiyonel olmayan davranışları ise değiştirme prensibi ile hareket ederek bireyin yaşam doyumunu ve iyi oluşunu artırmayı hedeflemektedir (Balcı, 2018; Brown ve diğerleri, 2011; Siegel ve diğerleri, 2009).

Bilinçli farkındalık temelli terapilerin, bilişsel davranışçı terapiler arasında yer almasının iki temel sebebi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, her iki terapi yaklaşımının *bireyin dünyayı kendi zihni ile yarattığı görüşünü* temel almasıdır (Gilbert, 2005). İkincisi ise bilinçli farkındalık süreçlerinin; dikkati düzenleme, üstbiliş, duygu düzenleme, bilişsel yeniden değerlendirme, maruz bırakma gibi bilişsel içerikli kavramlarla ilişkili olmasıdır (Çatak ve Ögel, 2010). Bilinçli farkındalık temelli terapiler ile bilişsel davranışçı terapiler arasındaki farklılık incelendiğinde; bilişsel davranışçı yaklaşımların akılcı olmayan düşüncelerin tespit edilerek bu düşüncelerin değiştirilmesi, yeni düşüncelerin yerleştirilmesi temeline dayandıkları görülmektedir. Öte yandan bilinçli farkındalık temelli terapiler, danışanların fonksiyonel ve akılcı olmayan düşüncelerinin doğruluğunu değerlendirmeye ya da onları değiştirmeye odaklanmamaktadır. Danışanlara içsel yaşantılarını gözlemlmelerini, onların

geçici olduğunu fark etmelerini ve onları değerlendirmek yerine kabul etmelerini öğretmektedir. Bireyin dikkatini düzenleme konusunda eğitilmesi ve kaçınma davranışının azaltılması, büyük önem taşımaktadır (Baer, 2003; Hüröğlu, 2018).

Bilinçli farkındalık, 1990'lı yıllardan itibaren terapi yaklaşımlarında yer almaya başlamış ve etkili bir faktör haline gelmiştir (Didonna, 2009). Günümüzde bilinçli farkındalık temelli terapi ve programlar, teorik alt yapısı güçlü ve deneysel olarak kanıtlanmış yaklaşımlardır (Baer, 2003). Üçüncü bir dalga olarak ortaya çıkan Bilinçli Farkındalık Temelli Terapilerden bazıları şunlardır; Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Kabat-Zinn, 1982), Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Segal, Teasdale, Williams ve Gemar, 2002), Diyalektik Terapi (Linehan, 1993), Duygu Düzenleme Terapisi (ERT) (Mennin, 2006), Şefkat Odaklı Terapi (Gilbert, 2010), Kabul ve Kararlılık Terapisi (Hayes ve diğerleri, 1999).

Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, özgün, hümanist ve yaşantısal bir bakış açısına sahiptir. Aralarında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunsa da hepsinin ortak özelliği, bilinçli farkındalık aracılığıyla bireyin psikolojik sağlığına katkıda bulunmaktır (Mennin ve Fresco, 2009). Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda; kabul, diyalektik yaklaşım, ayırışma ve sahip olunan değerlere büyük önem verilmektedir. Terapi yaklaşımları, duygu ve düşüncelerin içeriğine değil, duygu ve düşüncelerin bağlamlarına (duygu ve düşüncelerle kurulan ilişkilere) odaklanmaktadır. Dolayısıyla içsel yaşantıların formlarından ziyade işlevsellikleri ve bağlamları, ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra içsel yaşantıların değiştirilmesinden ziyade kabul edilmesi, terapilerin en önemli özelliklerinden birini oluşturmaktadır. Ancak her ne kadar değişim doğrudan hedeflenmese de kabul ve bilinçli farkındalığın etkisiyle değişim, dolaylı olarak gerçekleşmektedir (Hayes, 2004; Teasdale, Segal ve Williams, 2003). Terapiler, yaşam kalitesinin artırılmasında, davranışların düzenlenmesinde, psikolojik bozuklukların tedavisinde etkili bir biçimde kullanılmaktadır (Hayes ve Shenk, 2004).

2.9.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Mindfulness Based Stress Reduction Programme [MBSR])

Jon Kabat Zinn (1979) tarafından Massachusetts Üniversitesi Medikal Merkezinde geliştirilmiştir. MBSR, başlangıçta hastanelerde kronik ağrı tedavisi gören ya da stres kaynaklı bozukluklar yaşayan bireylere uygulanmıştır (Mace, 2008). Kronik ağrı, acı ve stresin azaltılmasında kullanılan, meditasyonları içeren, yapılandırılmış, standart bir grup programıdır. Program, bireylere sekiz ya da on hafta boyunca, haftada iki ya da üç saat olarak uygulanmaktadır. Katılımcı sayıları, 10-40 arasında değişkenlik göstermektedir (Brantley, 2005). MBSR'nin genel amacı, bireyin günlük yaşamını farkındalık düzeyi yüksek olarak

sürdürmesini sağlamak (Kabat Zinn, 1990), öz-düzenleme (Kabat Zinn, 2005) ve stresli durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmek, stres düzeylerini azaltmaktır (Atalay, 2018; Kabat-Zinn, 1982).

Temelinde Budist felsefesi yer alan MBSR, zihinsel ve bedensel uygulamaları içermektedir (Kabat-Zinn, 1982). Programda gözlemlene alıştırmaları, stresi tetikleyen unsurlara ilişkin psiko-eğitim, grup tartışmaları, yoğun meditasyon, yoga, beden taraması, nefes egzersizleri, kas gevşetme alıştırmaları gibi formal bilinçli farkındalık teknikleri bulunmaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalığın günlük yaşamdaki yürüme, yeme gibi aktivitelere uygulandığı informal bilinçli farkındalık teknikleri uygulanmaktadır (Baer, 2003; 2006; Eblin, 2014; Grossman, Niemann, Schmidt ve Walach, 2004; Kabat Zinn, 1990; Mazza- Daviez, 2015). Programda ağrıyla başa çıkma, duygularla başa çıkma gibi süreçlere de yer verilmektedir (Kabat-Zinn, 1982).

Yapılan araştırmalar; MBSR'nin önleyici, destekleyici, tamamlayıcı bir müdahale olarak kullanıldığını göstermekte ve etkililiğini ortaya koymaktadır (Atalay, 2018; Carmody ve Baer, 2009; Visted, Vøllestad, Nielsen ve Nielsen, 2015). MBSR'nin klinik olduğu kadar klinik olmayan gruplar üzerinde de başarılı olduğu görülmektedir. Çünkü MBSR'nin en büyük amaçlarından biri, bilinçli farkındalık uygulamalarının herkes tarafından günlük yaşamda kullanılmasının sağlanmasıdır (Kabat Zinn, 2011). Ayrıca Pascoea, Thompson ve Ski (2017) tarafından gerçekleştirilen bir çalışma, terapinin beynin stres tepkisi ve düzenleme becerileriyle ilgili bölgelerini etkilediğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla programın, stresi azaltan öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla kullanılabileceği vurgulanmaktadır.

2.9.2. Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Mindfulness Based Cognitive Therapy [MBCT])

Duygu durum bozukluklarında özellikle nüksü önlemek amacıyla Segal, Williams ve Teasdale (2002) tarafından geliştirilmiştir. Terapi; klinik uygulamalar, bilişsel terapi ilkeleri ve bilinçli farkındalık meditasyonlarının uygulamasını birleştirmiş, ampirik ve geçerliliği kanıtlanmış bir yaklaşımdır (Işık Terzi ve Ergüner Tekinalp, 2013; Segal ve diğerleri, 2002). MBCT, MBSR'ye bağlı olarak geliştirilen sekiz oturumluk, en fazla on iki katılımcıyla, 2-2,5 saat süren oturumlarla gerçekleştirilen bir grup programıdır (Mace, 2008; Teasdale, Segal ve Williams, 1995). Tedavinin temel hedefi, bilinçli farkındalık aracılığıyla bireyin içsel yaşantılarıyla olan ilişkisini değiştirmesini sağlayarak depresyonda nüksü önlemektir (Segal ve diğerleri, 2002; Segal, Williams ve Teasdale, 2012). MBCT, bireyin nüksü tetikleyen

düşüncelerinin ve örüntülerinin önceden farkına varması ve önleyici planlar geliştirerek müdahalede bulunması için ona yardımcı olmaktadır (Lau ve McMain, 2005).

MBCT, bireyin *şimdi ve burada* kalmasını, duygu durumlarını dengelemesini sağlamaktadır. Ayrıca bireyin duygu ve düşünceleri kesin bir gerçeklikten ziyade birer duyum olarak kabul etmesini sağlayarak depresyona sebep olan ruminasyon düzeyini azaltmaktadır (Baer, 2003; Segal, Teasdale, Williams ve Gemar, 2002; Segal, Williams ve Teasdale, 2002). Süreçte; beden taramaları, nefes egzersizleri, yoğun meditasyonlardan (Baer, 2006), duygusal öz-düzenlemeye, dikkati düzenlemeye, bilişsel esnekliğe, düşünce ve duygulara dair farkındalığa yer veren uygulamalardan (Hayes ve Feldman, 2004), maruz bırakma, aktivite düzenleme planları, içinde bulunulan ana odaklanma, engellerle başa çıkma yolları gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır (Crane, 2009; Çatak ve Ögel, 2010).

2.9.3. Diyalektik Davranış Terapisi (Dialectical Behavior Therapy [DBT])

Marsha Linehan tarafından 1993 yılında sınırdaki kişilik bozukluğunu tedavi etmek ve sınırdaki kişilik bozukluğu yaşayan bireylerin intihar girişimlerini önlemek amacıyla geliştirilmiştir (Mace, 2008). Terapi; bilinçli farkındalık ve kabul odaklı yaklaşımlardan, Zen felsefesinden, danışanı merkeze alan bakış açısından, değişim odaklı terapilerden etkilenerek oluşturulmuştur (Ögel, 2015; Robins, Schmit III ve Linehan, 2004). Bireysel ve grup olarak uygulanmaktadır. Terapinin temel amaçları arasında bilinçli farkındalık teknikleri aracılığıyla içsel ve dışsal yaşantıların olduğu haliyle kabul edilmesi (Robins ve Rosenthal, 2011) ve uç noktalardaki duyguların dengelenmesi yer almaktadır (Lau ve McMain, 2005).

Diyalektik düşünme, dünyada genel geçer doğruların yanı sıra bağlama göre değişkenlik ve görecelik gösteren yaklaşımların da olduğunu ifade etmektedir. Tez ve zıttı olan anti-tez birlikte varlığını sürdürmekte olup ikisinin birleşiminden sentez elde edilmektedir. En temel diyalektik ise kabul ve değişimin kendisidir. Birey, değişime karşı direnç gösterdiğinde; değişimi, yaşamında çoğu zaman gerçekleştirememektedir. Bu nedenle yapılması gereken, kabul etmektir. Çünkü kabul etmek, beraberinde değişimi getirmektedir (Baer, 2003).

Diyalektik Davranış Terapisi, duyguların öz-düzenlenmesini ve farkındalığın artırılmasını amaçlayan bir terapidir (Linehan, Bohus ve Lynch, 2007). Çünkü terapi, sınırdaki kişilik bozukluğunun duygusal düzenleme becerilerinde görülen eksiklik nedeniyle ortaya çıktığını ileri sürerek bireyin duygusal düzenleme becerilerini bilinçli farkındalık aracılığıyla geliştirmeyi hedeflemektedir. Terapide duygusal düzenleme becerilerinin yanı sıra farkındalığın, kabulün, kişiler arası ilişkilerin, stresle başa çıkma ve sıkıntıya katlanma becerilerinin geliştirilmesi ön planda tutulmaktadır (Dimidjian ve Linehan, 2003; Linehan,

1993; Mace, 2008). Süreçte; psiko-eğitime, yaşantısal alıştırmalara ve ödevlere yer verilmekte (Ögel, 2015), bilişsel davranışçı terapi tekniklerinden, değişimi başlatma, kabulü sağlama, meditasyon gibi davranış ve bilinçli farkındalık temelli uygulamalardan yararlanılmaktadır (Çatak ve Ögel, 2010).

2.9.4. Duygu Düzenleme Terapisi (Emotional Regulation Therapy [ERT])

Mennin (2006) tarafından yaygın ankiyete bozukluğu yaşayan bireylerin tedavisinde kullanılmak üzere geliştirilen yeni terapi yaklaşımlarındandır. ERT, özellikle duygusal anlamda düzensizlikler yaşayan ve kaçınma davranışı gösteren bireyleri hedeflemektedir. Terapi, bilişsel davranışçı terapi yaklaşımları üzerine kurulmuş olsa da duyguların düzenlenmesine ilişkin bir beceri eğitimi de kapsamaktadır (Greenberg, 2015). ERT'nin temel hedefleri; duyguların farkına varılmasını, tanımlanmasını ve ayırt edilmesini sağlamak, duyguların kabul edilmesini ve düzenlenmesini kolaylaştırmak, duygusal kaçınma stratejilerini azaltmak, davranışları motive etmek, karar verme becerilerini güçlendirmektir (Mennin, 2006).

2.9.5. Şefkat Odaklı Terapi (Compassion Focused Therapy [CFT])

Gilbert (2010) tarafından geliştirilen yeni terapi yaklaşımlarından olan şefkat odaklı terapi; utanç duygusu yüksek, kendisini acımasızca eleştiren, şefkate ihtiyaç duyan, zorbalığa ve istismara uğramış bireylere uygulanmaktadır. Terapinin temel amacı; kendini tehdit altında hissetme, dürtüsellik gibi evrimsel koruma sistemlerini dengelemeye çalışmaktır. Koruma sistemleri; bireylerin kaçma ve kaçınma davranışı göstermesine, kendilerini güvende hissedememelerine ve kendilerini sürekli eleştirmelerine neden olmaktadır. Terapi; utanç ve eleştiriyi azaltarak şefkati artırmayı hedeflemektedir. Süreçte; öz-eleştirilerin farkına varılması, sevgi ve şefkat dilinin geliştirilmesi gibi aşamalara yer verilmekte olup bilinçli farkındalık tekniklerinden sıklıkla yararlanılmaktadır (Atalay, 2019; Gilbert, 2010).

2.9.6. Kabul ve Kararlılık Terapisi (Acceptance and Commitment Therapy [ACT])

Kabul ve Kararlılık Terapisi; Hayes ve diğerleri tarafından (1999) geliştirilmiş, hümanistik ve davranışçı yaklaşımların bilinçli farkındalık ile bir araya gelmesi sonucunda oluşmuş bir terapi yaklaşımıdır (Ögel, 2015). Terapiye göre kullanılan dil, bireyin yaşadığı duygusal ve bilişsel süreçlerin daha yoğun algılanmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla terapi; bilinçli farkındalığı kullanarak bireyin kabul, seçim yapma ve eyleme geçme ilkeleri doğrultusunda yaşamını sürdürmesine yardımcı olmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2011; Wilson

ve diğerleri, 2011). Terapi, psikolojik esnekliği geliştirmeye odaklanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 1999). Süreçte, meditasyonun yanı sıra çok sayıda farklı ve kısa uygulamadan yararlanmaktadır (Baer, 2006). Konu, psikolojik esneklik başlığı altında detaylı olarak açıklandığı için burada kısaca tanımlanmıştır.

2.10. Umut Kavramı

Umut ve umutsuzluk, geleceğe ilişkin hedeflerin gerçekleşmesi konusundaki olasılıkların yansımalarıdır (Melges ve Bowly, 1969). Geçmişten günümüze bu iki kavram, farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Bazen yapılan tanımlamaların çelişkiler içerdiği de görülmektedir. Umut, Türkçede ummak kökünden türemiş ve Türk Dil Kurumu (TDK, 2021) tarafından ummaktan ortaya çıkan güven duygusu, sanmak, olması düşünülen ya da olması beklenen şey, ümit olarak tanımlanmaktadır. Umut; bireyi motive eden, bireyin dünyaya, geleceğe ve kendisine dair olumlu algılarını besleyen, ona esneklik kazandıran olumlu bir duygudur (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008). Romero (1989) umudu, hedeflenen rotaya ulaşma isteğinin duygusal ögesi olarak tanımlamaktadır.

Umut; bireyin yaşamına anlam katan, ana ve geleceğe odaklanmasını sağlayan, olumlu bakış açısını ve iyi oluşunu yükselten, sağlıklı ilişkilerini destekleyen, bireye uyum sağlaması için güç veren bir duygudur (Sarıçam ve Akın, 2013). Ancak içinde bulunulan ana ve geleceğe odaklanan umut; geçmişi görmezden gelmek, geçmişteki yaşantıları yok saymak anlamına gelmemektedir. Çünkü içinde bulunulan anı ve geleceği geçmişten bağımsız olarak ele almak, yaşanılan gerçeklikten kopmaya neden olabilir. Umut ise gerçeklik ile bağlantılı önemli duygulardan biridir (Bahadır, 2002).

Umut, bireyin sahip olduğu hedefleri ve hedefleri gerçekleştirmeye yönelik yüksek beklentileri olarak ifade edilmektedir (Stotland, 1969). Umut, bir şeyin gerçekleşmesini kuşku duymadan ve korkmadan istemektir (Aydoğan, 2010; Cutcliffe ve Herth, 2002). Savaş esirlerini gözlemleyen Marcel (1963) ise umudu; bireye çaresizlik durumlarında, zorluklarla ve stresle başa çıkma sürecinde güç veren ve onu iyileştiren duygu olarak tanımlamaktadır. Umudun stresli durumların olumsuz etkilerini azaltan koruyucu faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Benard, 1999). Çünkü umut, bireyin zorlu durumlar karşısında esnek ve uyum sağlayıcı olmasını kolaylaştırmaktadır (Gottschalk, 1974).

Erikson'a (1977) göre umut, bir duygudan ziyade bireyin isteklerine ulaşmak için yeterince güçlü olduğuna ilişkin düşünceleridir. Dolayısıyla umudun; bireye karşılaştığı problemleri çözme konusunda yardımcı olduğu (Akmanış, 2020), onun acılarını başarıya

dönüştürmesinde, sorumluluk almasında, yaşamda daha girişken davranmasında ve kendisini olumlu yönde değiştirmesinde önemli fırsatlar sunduğu belirtilmektedir (Yavuz, 2009).

Umut; bireyin hedefe ulaşmada çeşitli yollar bulacağına inanması, zorluklarla karşı karşıya kaldığında başarılı bir biçimde sonuca ulaşacağına ilişkin motivasyon duymasıdır (Yenibaş, 2002). Ancak umudun, motivasyondan daha fazlası olduğu ifade edilmektedir (Lazarus, 1999). Çünkü umut etmenin temelinde, bireyin kendisine, başkalarına ve dünyaya duyduğu güven duygusu yer almaktadır. Güven duygusu, bireyin yaşama daha umutlu bakmasını kolaylaştırmakta (Kumcağız, 2007) ve problemlerin çözümüne ilişkin yeni yollar bulacağına dair inanç geliştirmesini sağlamaktadır. Böylece birey, problemleri çözdükçe karşısına çıkan yeni problemleri de çözeceğine inanmaktadır. Yukarıda ifade edilen inanç, umut olarak tanımlanmaktadır (Yenibaş, 2002).

Lazarus (1999) umudu, ümitsizlik ve çaresizlik gibi duygularla ve stresli durumlarla başa çıkma kaynağı olarak tanımlamaktadır. Umut, bireyin başa çıkma çabalarını desteklemektedir. Umut düzeyi düşük olan bireyin ise harekete geçmekte zorlandığı görülmektedir. Benzer şekilde Orlich (2004), umudun başa çıkma becerileri ile yakından ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle umudun, etkili başa çıkma davranışlarının ortaya konulması için zemin hazırladığı ifade edilebilir (Dursun, 2012).

Umut, bireyin kapasitesine ve mutluluğa erişmeye vurgu yapan en önemli kavramlardandır (Seligman, 2002). Pozitif psikoterapide, konsültasyon ve dengeyle birlikte üç temel ilkedен birini oluşturmaktadır (Pesechcron, 1987). Jensen ve Luthans'a (2006) göre ise umut; iyimserlik, esneklik ve öz-yeterlik gibi bireyin temel kaynakları arasında yer almaktadır. Pozitif psikoloji alanyazınında umudun, psikolojik sorunlara karşı koruma görevi gördüğü belirtilmektedir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Bu nedenle umut, bireyin yaşamındaki koruyucu faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Hjemdal, 2007).

İlk yıllarda edilgen ve duygu temelli olarak algılanan umut; Snyder ve diğerleri (1991a) tarafından psikolojik ve fiziksel sağlıkla, akademik performansla yakından ilgili olan hedef yönelimli, etkin ve bilişsel ağırlıklı bir süreç olarak yeniden tanımlanmıştır. Snyder ve diğerlerine (2002) göre umut, bir duygudan ziyade dinamik ve etkileşimli bir bilişsel motivasyon sistemi olarak ele alınmaktadır. Çünkü umut, bireyin hedeflerine etkin bir biçimde ulaşmaya çalıştığı süreci ifade etmektedir. Dolayısıyla Snyder ve diğerleri (1991b) umudu; bireyin hedefe yönelik karar vermeye, hedefi gerçekleştirmek için yollar planlamaya, kendisini motive ederek planlamış olduğu yolları uygulamaya ilişkin algıladığı kapasitesi olarak tanımlamaktadırlar.

Umut, kişisel bir özellik taşıdığı için her bireyin umutlu olma kapasitesinin farklı olduğu ve umudu sürdürme konusunda farklı yaklaşım ve stratejilere sahip olduğu belirtilmektedir (Güner, 1999). Umudun gerçekleşmesi bireyden bireye, durumdan duruma, beklentilerin nasıl ve ne zaman gerçekleşebileceğine göre farklılık göstermektedir (Melges, 1969). Umudun; bireyin hedeflerine ve başarıya ulaşmasına öncülük ettiği ve bu nedenle umut düzeyindeki farklılıkların, bireyin hedeflerine ulaşma yolundaki farklılıklara neden olduğu (Snyder ve diğerleri, 2002), stresli ve zorlu durumlara yaklaşım biçimini etkilediği belirtilmektedir (Hagen ve diğerleri, 2005).

Umudun karşı kutbu olarak ele alınan umutsuzluk ise bireyin başına kötü şeylerin geleceğine ve durumu değiştirmek için bir şey yapamayacağına ilişkin beklentileri olarak ele alınmaktadır. Bireyin olayı değişmez olarak değerlendirmesi, daha önce elde ettiği başarısızlıkları genelleştirmesi, olayların olumsuz nedenleri konusunda kendisini suçlaması umutsuzluğu ortaya çıkaran nedenlerden bazılarıdır (Abela ve Seligman, 2000). Bilişsel kuramlara göre, stresli durumlarda bireyin geleceğe ilişkin olumsuz beklentileri tetiklenmekte ve umutsuzluk ortaya çıkmaktadır (Duruari, 1994).

Umut ve umutsuzluk, bir kutbun iki yönünü ifade etmektedir. Umut, bireyin hedefe ulaşmak için uygulayacağı planların başarılı olacağına ilişkin beklentilerini ortaya koyarken; umutsuzluk ise başarısız olacağına dair beklenti ve yargılarını içermektedir (Beck 1974; Derebaşı, 1996). Umutsuzluk, Ferdico (1999) tarafından umudun tamamlayıcısı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle alanyazında yürütülen çalışmalar incelendiğinde; bazı araştırmalarda umut düzeyini ölçmek için Umutsuzluk Ölçeği'nden yararlandığı görülmektedir. Örneğin; Düvenci (2015) öğretmenlerin, Akalın (2006) okul öncesi öğretmeni adaylarının, Eftun Yıldız (2018) üniversite öğrencilerinin, Namdar (2018) ortaokul öğrencilerinin, Bayır (2019) ebeveynlerin umut düzeyini ölçmek için Umutsuzluk Ölçeğini kullanmıştır.

Umutsuzluk kavramı, ilk olarak Bilişsel Kuram çerçevesinde Beck, Weissman, Lester ve Trexler (1974) tarafından açıklanmıştır. Beck ve diğerlerine (1974) göre umutsuzluk, bireyin şu anki durumunda herhangi bir değişim ya da gelişim yaşanmadığında ortaya çıkmaya başlamaktadır. Umutsuz birey; dünya, kendisi ve gelecek hakkındaki akılcı olmayan düşünceleri ile depresyon ve umutsuzluk düzeyini daha fazla artırmaktadır (Rosenbaum ve Carty, 1994). Dolayısıyla umutsuzluk, geleceğe dair olumsuz beklentileri (Akmanış, 2010), zorlu duyguları (Zeyrek ve diğerleri, 2009) ve başarısızlığa ilişkin yargıları (Gençay, 2009) içermektedir. Daha sonra umutsuzluk kavramı, Seligman'ın (1972) Öğrenilmiş Çaresizlik Modeline konu olarak modelin temelini oluşturmuştur. Seligman'ın Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinden sonra Abramson, Metalsky ve Alloy (1978), modelden yararlanarak Depresyonun

Umutsuzluk Modelini oluşturmuştur. Depresyonun Umutsuzluk Modeline göre, depresyonun nedeni olarak umutsuzluk ve çaresizlik gösterilmiştir. Umutsuzluk, hatalı ve akılcı olmayan düşüncelerle yakından ilişkilidir. Bireyin stresli durumlar karşısında iyi gelişmelerin yaşanmayacağına, her zaman kötü şeylerin yaşanacağına ilişkin düşüncelerini yansıtmaktadır (Tucker, 2002).

Umut ve umutsuzluğun bireyin yaşama bakış açısı, sağlığı ve verimliliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Deveci, Ulutaşdemir ve Açık, 2011). Çünkü umut ve umutsuzluğun, olumlu ve olumsuz olarak adlandırılan duyguları ortaya çıkardığı belirtilmektedir (Snyder, 2000). Umutsuzluğa, çaresizlik, suçluluk, mutsuzluk gibi duygular (Ağır, 2007); problemlerin çözülemeyeceğine, hedeflere ulaşamayacağına ilişkin karamsar düşünme biçimleri eşlik etmektedir (Odağ, 1995). Umutsuzluk, depresyonun en temel özelliklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bireyin sahip olduğu yeteneklerin ve ortaya koyduğu eylemlerin hedefe ulaşmasında yetersiz olduğuna inanması, kendisini başarısız olarak görmesi, kurtulamayacağına ve problemleriyle başa çıkamayacağına ilişkin düşünceleri, depresyona yol açarak bireyi karanlığa ve umutsuzluğa itmektedir (Korap, 2000). Dolayısıyla umutsuzluğun kaygı, şizofreni, madde bağımlılığı, fiziksel hastalıklar, antisosyal kişilik bozukluğuyla yakından ilişkili olduğu (Beck, 1974), bireyin yaşam enerjisini ve yaşama isteğini azalttığı, intihar ve intihar girişimlerine neden olduğu vurgulanmaktadır (Derebaşı, 1996).

2.11. Umut ve Tarihsel Gelişim

Umut üzerine yapılan ilk çalışmaların kökeni, 13. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Bu dönemde yaşayan Kant, Hume gibi önemli filozoflar umudun, insan doğasını oluşturan en temel duygulardan olduğunu ifade etmişlerdir (Snyder, 1998). Bazı felsefeciler tarafından ise umudun bir ilüzyon ya da plasebo olduğuna inanılmıştır. Marx umudu, yaşamı ertelemek; Nietzsche de acizlik olarak açıklamıştır (Snyder ve diğerleri, 1999). Platon, Bacon gibi ünlü düşünürlerin umudu; bir yanılsama, edilgenlik ve zayıflık göstergesi olarak ele aldıkları görülmektedir (Snyder, 2000). Karşıt görüşlere rağmen, mitolojide yer alan Pandora'nın Kutusunda umut kavramı, insanlığın Pandora'nın kutuyu açmasıyla yeryüzüne yayılan gut, romatizma gibi hastalıklarla; kin, intikam ve kıskançlık gibi zorlu duygularla başa çıkmasını sağlayan güç olarak sembolize edilmektedir (Snyder, 2000). Benzer şekilde Tillich (1965), umudun abartılmış ve gerçek dışı bir beklenti olmadığını açıklamaya çalışmıştır. Menninger (1959) ise umut üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasının bir sonucu olarak, umudun sağlamlığı gösteren olumlu bir yapı olduğunu ileri sürmüştür. Bu görüş günümüzde de kabul edilmekte ve desteklenmektedir.

İlk dönemlerde din ve felsefe alanında araştırılan umut, zaman içerisinde doğal afetlerin, savaşların artışıyla birlikte yerini umutsuzluk kavramına bırakmış ve alanyazında umutsuzluk üzerinde çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Zournazi, 2002). 1950 ve 1960'lı yıllarda ise daha detaylı bir biçimde ele alınan umut kavramının, birey üzerindeki olumlu etkileri incelenmiştir (Eliott ve Olver, 2007). Bu yıllarda önemli psikolog ve psikiyatristler, umudu hedeflere ulaşmak için olumlu içeriğe sahip beklentiler olarak değerlendirmiş ve umudun tek boyutlu bir yapı olduğunu ileri sürmüşlerdir (Farber, 1968; Frank, 1968; Menninger, 1959).

Umuda ilişkin ilk yaklaşımlardan biri, Mowrer (1960) tarafından ortaya konulmuştur. Mowrer (1960) umudu ikincil bir pekiştireç olarak ele almış ve hayvanlar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalardan yararlanarak umuda davranışsal bir bakış açısı kazandırmıştır. Deneye katılan hayvanlara arzuladıkları şeylerle ilişki kurmalarını sağlayacak bir uyaran verildiğinde, hayvanların beklentiye girdikleri görülmüş ve arzulanan şeye ulaşmak için çaba harcadıkları belirlenmiştir. Buradan hareketle, uyaran ve tepki arasında ilişki oluştuğunda; deneklerin umut düzeylerinde de artış olduğu bildirilmiştir. Deneklerin istenilen hedefe ulaşmak için eylemlerini artırdıkları ve sonuca ulaşmayı bekledikleri, umut aracılığıyla hedefe yönelerek istenen eylemi sürdürdükleri belirtilmiştir.

Victor Vroom, 1964 yılında Beklenti-Umut Modelini ortaya atmıştır. Modele göre, bireyin harcadığı çaba, ulaştığı sonuçlar ve elde etmeyi umut ettiği ödüller arasında ilişki bulunmaktadır. Daha çok çalışanlara yönelik kullanılan model, bireyin verimliliğini artırmada teşviklerin büyük önem taşıdığını ve yöneticilerin sağlayacakları olanaklarla çalışanların umutlarını yüksek tutabileceklerini vurgulamaktadır.

Stotland ise 1969 yılında geliştirdiği umut teorisinin temelinde, bilişsel şemalar olduğunu belirtmektedir. Stotland, bu teorisini modele dönüştürmemiştir; ancak bireylerin davranışlarının gözlemlenmesi ile umudun belirleneceğini ifade etmiştir. Stotland (1969) umudu, sıfırdan az beklentiler olarak tanımlamaktadır. Hedef yönelimli düşüncelere sahip olmanın, umutlu olmak için yeterli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle umutlu bireyler, hedeflerine ulaşma olasılığının yüksek olduğuna inananlardır.

Melges (1969), Stotland gibi umut üzerinde çalışmalarını yürütmüş; umut ve umutsuzluğun, bilişsel süreçlerin kendi arasındaki etkileşimleri sonucunda ortaya çıktığını ileri sürmüştür. Süreçler; güvene karşı güvensizlik, yeteneğe karşı şans ve kısa döneme karşı uzun dönem olarak ifade edilmektedir.

Güvene karşı güvensizlik: Güven duygusu, umut duygusunun gelişmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Güvensizlik arttıkça bireyin hedefleri kısıtlanmakta ve eylemlerinin olumsuz sonuçlanma olasılığı yükselmektedir. Ancak güven duygusu ile sorumluluklar paylaşmakta,

kısa süreli hedefler yerine uzun süreli hedefler tercih edilmekte ve umut düzeyi yükselmektedir.

Yeteneğe karşı şans: Birey, hedeflerine ulaşma konusunda sahip olduğu yeteneklere ya da şansa güvenmektedir. Hedeflerinin gerçekleşmesinin şansa bağlı olduğuna inanıyorsa hedefe yönelik davranışları daha az ortaya koymakta, daha az çaba harcamakta, daha etkisiz planlar yapmaktadır. Bu durum, bireyin kendisine olan güvenini ve yeteneğine olan inancını olumsuz yönde etkileyerek umutsuzluğa neden olmaktadır.

Kısa döneme karşı uzun dönem: Umut hem kısa hem de uzun süreli hedeflerde önemli rol oynamaktadır. Bireyin hedefe ulaşması uzadıkça, hemen sonuç elde edemediği için umutsuzluk duymaya başlamaktadır. Dolayısıyla uzun süreli hedeflere ek olarak kısa süreli hedeflere de yer verilmesi gerekmektedir.

Buradan hareketle Melges (1992, akt. Yarapsanlı, 2011), bireyin başkalarına ve kendisine güvenmesinin, hedeflere ulaşmada şanstın ziyade yeteneklerine inanmasının ve hedeflerin dengeli olarak belirlenmesinin sonucunda umudun ortaya çıktığını belirtmektedir.

Stres ile psikolojik bozukluklar ve başa çıkma arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların artış gösterdiği 1970'li yıllarda, olumsuz duygu ve akılcı olmayan düşünceler gibi değişkenlere de yer verilmeye başlanmıştır. Özellikle olumsuz duygu ve akılcı olmayan düşüncelerin, başa çıkma ve iyileşme üzerinde olumsuz etkisinin olduğu; umut gibi olumlu düşünme biçimlerinin ise koruyucu ve iyileştirici olduğu ifade edilmiştir (Cohen ve Lazarus, 1979). Bununla birlikte 1970 ve 1980'li yıllarda umut üzerine yapılan çalışmalar, sayıca artış göstermiş ve umutla ilgili kuram ve modeller geliştirilmeye başlanmıştır (Van Gestel-Timmermans, Bogaard, Brouwers, Herth ve Van-Nieuwenhuizen, 2010). Ancak yapılan pek çok çalışma, birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirildiği için bilimsel anlamda bir bütünlük sağlanamamıştır (Snyder, 2000). Bu yaklaşımlardan biri, Dufault ve Martocchio (1985) tarafından ileri sürülmüştür. Dufault ve Martocchio (1985), umudun karmaşık ve çok boyutlu yapısını ortaya koymaya çalışmışlardır. Umudun; davranış, duygu ve düşüncelerden oluşan bir yapı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Araştırmacılara göre, umudun iki farklı türü bulunmaktadır. Bunlar; özelleştirilmiş ve genelleştirilmiş umuttur. Özelleştirilmiş umut, bireyin değer verdiği hedefleri için sahip olduğu umut olarak ifade edilmektedir. Yani özelleştirilmiş umut, bireyin en önemli hedefi olarak neyi algıladığını yansıtmaktadır. Öte yandan genelleştirilmiş umut ise belli bir objeye bağlı olmaksızın, bireyin genel olarak sahip olduğu umudunu ifade etmektedir. Ayrıca Dufault ve Martocchio (1985) umudun altı boyutu olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunlar aşağıda verilmektedir;

- 1) *Bilişsel Boyut*: Hayal kurmak, algılamak, hatırlamak, düşünmek, şaşırmak, hedefi tanımlamak
- 2) *Duygusal Boyut*: Belirsizlik, sonuca dair güven duymak, hedefi arzulamak
- 3) *Davranışsal Boyut*: Hedefe yönelik eylemler, uyum sağlama becerisi, fiziksel, psikolojik, sosyal ve manevi davranışlar
- 4) *Zaman Boyutu*: Geçmiş, şimdi ve gelecek zaman arasındaki bağlantılar
- 5) *Yakınlık Boyutu*: Aileyle, doğayla, başkalarıyla ve maneviyatla kurulan bağlantılar
- 6) *Bağlamsal Boyut*: Yaşam döngüleri, ihtiyaca ilişkin algılar

Nowotny (1986) stresli durumlardan etkilenen bireyler ve kanser hastalarıyla yürüttüğü çalışmalarında, umut kavramını araştırmıştır. Umudun bazı özelliklere sahip olduğunu öne sürmüştür. Nowotny'ye göre;

- 1) Umut, durağan değildir. Bazen güçlenmekte ve bazen zayıflamaktadır. Değişim, duruma ve zamana bağlı olarak gerçekleşmektedir.
- 2) Umut; düşünce, duygu, ilişki ve davranışları içermektedir.
- 3) Umut, bireye yaşama dair güçlü bir enerji vermekte ve birey için çıkış yolu oluşturmaktadır. Enerji, bireyi güdülemekte ve onu geleceğe dair çaba harcaması için cesaretlendirmektedir. Çıkış yolu sayesinde ise birey, yaşamını değiştireceğine, düzene koyacağına inanmaktadır.

Ayrıca Nowotny (1986) geliştirmiş olduğu Umut Ölçeğinde; özgüven, başkalarıyla yakınlık, manevi inançlar, olası gelecek, etkin katılım ve içsel güçler olmak üzere altı boyuta yer vererek umudu çok boyutlu olarak incelemiştir. Yine bu yıllarda çalışmalarını sürdüren Miller ve Powers'e (1988) göre ise umudun on önemli özelliği aşağıda verilmektedir; yaşam amacı ve yaşamın anlamı, hedefleri gerçekleştirme, karşılıklı ilişki kurma, mükemmeliyetçiliği azaltma, olumlu sonuç beklentisi, olasılık duygusu, geçmiş, şimdi ve geleceğe ilişkin iyimserliği sürdürme, iyi oluşu koruma ve başa çıkma becerilerine sahip olma, fiziksel ve psikolojik etkinlik, artmış farkındalık ile umudun sürdürülmesini sağlayan içsel ve çevresel fırsatların farkına varmak.

1990'lı yıllarda umuda ilişkin farklı görüşler ortaya atılmaya başlanmıştır. Averill, Caitlin ve Chon (1990); umudu bilişsel kurallar tarafından yönetilen bir duygu olarak ele almış, onu davranışsal ve sosyal sistemler üzerinden açıklamaya çalışmıştır. Teori, umudun karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ve kurallar ile sosyal normların sürece dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Averill ve diğerlerine (1990) göre umut, kültürel ve sosyal ilişkiler süreci içerisinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca araştırmacılar, umutlu insanı tanımlamak için dört özellik ileri sürmüşlerdir. Bu özellikler aşağıda verilmektedir;

- 1) Umut, başarılı olma olasılığının doğru ve gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesiyle ortaya çıkmaktadır.
- 2) Yaşanan durumlar ve sonuçlar, umut için büyük önem taşımaktadır.
- 3) Belirlenen hedeflerin orta zorlukta ve ulaşılabilir olması gerekmektedir.
- 4) Birey; sosyal, kişisel ve ahlaki açıdan kabul edilebilirlik düzeyi yüksek olan hedefler için umut etmektedir.
- 5) Hedefe ulaşmak için uygulanan planın, bireyin kontrolü altında tutulması önemlidir.
- 6) Umutlu birey, hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli çabayı harcamaya daha istekli ve heveslidir.

Farran ve Popovich (1990) umudu, bilişsel bir yapı olarak tanımlayarak umudun dört sürecini aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

İlişkisel Süreç: Bireyin başkalarıyla ilişki kurma sürecini ifade etmektedir.

Yaşantısal Süreç: Umudu arama, umut ve umutsuzluk arasındaki ilişkiyi fark etme, kayıp ve acıların farkına varma sürecini açıklamaktadır.

Mantıksal Düşünme Süreci: Hedefleri belirleme, bilişsel yeniden değerlendirme gibi bilişsel temelli süreçleri içermektedir.

Manevi Süreç: Bireyin kendisinden çok daha büyük bir güç ile bağlantı kurmasını ve bu gücün doğrultusunda, yaşamda anlam ve hedef arama sürecini açıklamaktadır.

1991 yılında ise Snyder ve diğerleri, üç boyutlu bir umut modeli geliştirmiştir. Snyder ve diğerlerinin (1991a) modelinden önce öne sürülen teoriler; umudu, hedefe yönelim sürecinde uyum sağlamayı kolaylaştıran bir güç olarak ele almışlardır; ancak bireyin hedefini sürdürmesini sağlayan faktörleri tam anlamıyla açıklayamamışlardır. Buradan yola çıkarak Snyder ve diğerleri, farklı araştırmacıların görüşlerini bir araya getirmişler ve Umut Modelini oluşturmuşlardır. Günümüzde umut çalışmalarında en çok kullanılan model haline gelen Snyder'in Umut Modeli, bu çalışmaya da konu olduğu için modele dair detaylı bilgiler ayrı bir başlık altında verilmiştir.

20. yüzyıldan itibaren umut kavramı, bireyin iyi oluşunu olumlu yönde etkileyen pozitif psikolojinin ilgi alanlarından biri haline gelmiştir (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikolojinin yaygınlaşması ile son yıllarda umut üzerine yapılan çalışmalarda sayıca bir artış yaşandığı görülmüştür (Sarı ve Şahin, 2013).

2.12. Snyder'in Umut Modeli

Kansas Üniversitesinde klinik psikoloji üzerine çalışmalarını sürdüren Snyder, umut kavramını araştırmaya başlamış ve umudu bir duygudan ziyade hedef yönelimli bilişsel bir

süreç olarak açıklamıştır. Snyder'e göre umut, bireyin küçük ya da büyük bir hedefe sahip olması ile başlamaktadır. Çünkü hedefler belirlendiğinde birey, o hedefe ulaşmak için umut beslemeye başlamaktadır. Daha sonra Snyder ve diğerleri (1991b), bilişsel ve motivasyonel temelli umut modelini oluşturmuşlar ve pozitif psikoloji alanına kazandırmışlardır. Umut modeli, bireyin sahip olduğu hedeflerin önemi ve gerekliliği üzerine kurulmuş yaklaşımlardan biridir (Snyder, 1995).

Modelde umudun bilişsel yönünün ağır bastığı söylene de duygusal boyut, tamamen yok sayılmamaktadır. Duyguların bilişsel değerlendirmelerin bir sonucu olarak ortaya çıktığı ve duygunun niteliğini ise umut düzeyinin belirlediği ifade edilmektedir. Umutlu bireylerin hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştıkları stres durumlarını, üstesinden gelmesi gerekli olarak algılamaları, enerjilerini hedefe yönlendirmeleri ve başarılı olmaları nedeniyle olumlu duygular yaşadıkları belirtilmektedir. Umut modelinde stres kaynakları, bireyin iyi oluşunu sürdürme sürecindeki engelleri temsil etmektedir (Snyder ve diğerleri, 2000). Umut düzeyi düşük olan bireylerin ise çaresizlik, yetersizlik, şüphe gibi olumsuz duyguları daha fazla yaşadıkları bildirilmektedir (Snyder, 1995).

Snyder ve diğerleri (1991b), umudun bireyin sahip olduğu kapasite ve yeterlikleri hakkındaki algılarını üç boyut halinde etkilediğini belirtmişlerdir. Boyutlardan ilki, hedefe yönelik düşüncelerdir. Diğer iki boyut ise Sürekli Umut Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Boyutlar, ölçeği Türkçeye uyarlayan Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından *alternatif yollar düşüncesi* ve *eyleyici düşünceler* olarak isimlendirilmiştir.

2.12.1. Hedefe Yönelik Düşünceler

Hedefler, umut modeli dahilinde en temel bilişsel öğelerden biri olarak ele alınmaktadır (Snyder ve diğerleri, 1991a). Bireyin bilişsel faaliyetlerinin yönünü belirlemektedir (Snyder ve diğerleri, 2002). Dolayısıyla hedefe yönelik düşünceler, bireyin öğrenme ve başa çıkma sürecinin önemli bir kısmını oluşturmaktadır (Snyder, 1995).

Scheier ve Carver (1985), davranışların bireyin sahip olduğu ve değer verdiği hedefler doğrultusunda şekillendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde umut modeline göre her birey, hedef yönelimlidir. Hedef yönelimli olmak, bireyin yaşamda ulaşmak istediği noktaya doğru ilerlemesi için başlangıç noktası görevini görmektedir (Snyder, 1995). Hedefler ise bireyin hayal ettiği ve ulaşmak istediği sonuç, kişisel yaşantılar, istekler, arzular ve çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Snyder ve diğerleri, 2000). Her birey için hedefler farklılık göstermekte olup bireyin kazanmayı, yaşamayı, olmayı, yapmayı istediği şeyleri yansıtmaktadır. Bunlar; kısa süreli, uzun süreli, sıradan, önemli, yaşam boyu çalışılması gereken hedefler olabilmektedir. Ancak hedeflerin gerçekçi, belli bir düzeye kadar belirsizlik içeren ve

ulaşılabilir nitelikte olması beklenmektedir. Çünkü gerçekçi olmayan ve ulaşılması mümkün olmayan hedefler, bireyin cesaretini kırarken; gerçekleşeceği kesin olan hedefler ise bireyin motivasyonunu dūřurerek onu edilgen hale getirmektedir (Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Feldman, 2003). Ayrıca hedeflerin esnek ve değişikliklere açık olması, başarısızlık yaratacak bir olasılık tespit edildiğinde; hedeflerin kolayca gūncellenebilir olmasını ya da yeni yollar belirlenmesini sağlamaktadır (Snyder, 2002).

Snyder'e (2002) gōre hedefler, beř farklı alanda ele alınmaktadır. Bunlar; gūnlūk hedefler, zorunlu hedefler, yařam hedefleri, geliřimsel hedefler ve ulařılamaz hedeflerdir. Gūnlūk hedefler, bireyin gūnlūk yařam rutini içerisinde gerçekleřtirmesi gereken adımları içermektedir. Zorunlu hedefler, mutlaka ulařılması gerektiėi dūřūntūlenlerdir. Yařam hedefleri, bireyin tūm yařamına ve yařam amacına iliřkindir. Geliřimsel hedefler, belli bir geliřim sūreci içerisinde gerçekleřtirilmesi ve kazanılması gereken becerilere yōneliktir ve daha uzun vadelidir. Ulařılamaz hedefler ise bireyin ulařmak istediėi ancak yapamayacaėına inandıklarıdır.

Hedefler sonuçları itibariyle ikiye ayrılmaktadırlar. Bunlar olumlu sonuç beklentili ve olumsuz sonuçları engellemeye yōnelik hedeflerdir (Snyder, 2000). Olumlu sonuç beklentili hedef, bir hedefe ulařma arzusunu ifade ederken; olumsuz sonuçları engellemeye yōnelik hedef ise arzu edilmeyen sonuçları geciktirmeyi ifade etmektedir. Olumlu sonuç beklentili hedefler, ilk kez planlanmış olabileceėi gibi var olan bir hedefi sūrdūrmeye yōnelik ya da zaten başarılımış bir hedefi daha da ileri tařımaya iliřkin olabilmektedir. Bireyin sınavı kazanmak istemesi ilk kez planlanan hedefe, sahip olunan akademik başarının sūrdūrūlmek istenmesi, var olan hedefin sūrdūrūlmesine ve kendisi sınavı kazanmasına raėmen sınava hazırlanan diėer ōėrencilere yardım etmek istemesi ise başarılımış bir hedefi daha ileri tařımaya ōrnek olarak verilmektedir. Diėer bir tūr olan olumsuz sonuçları engellemeye yōnelik hedefler ise bir řey bařlamadan onu durdurmak ya da istenmeyen řeyleri ertelemeye dair caydırıcılık olmak ūzere iki řekilde incelenmektedir (Snyder, 2002). Bir iř yerinden kovulmayı istememek, bir řey bařlamadan onu durdurmaya ve iřten kovulmayı ertelemek için yollar aramak ise istenmeyen řeyleri ertelemeye dair caydırıcılıėa ōrnek olarak verilebilir. Umut dūzeyi yūksık olan bireylerin daha fazla olumlu sonuç beklentili hedefler belirledikleri gōrūlūrken; umut dūzeyi dūřūk olan bireylerin ise kaçmaya ve ertelemeye daha eėilimli oldukları için daha fazla olumsuz sonuç engelleyici hedefleri kullandıkları belirtilmektedir (Snyder ve diėerleri, 2006).

Hedefe yōnelik olan dūřūnceye birbirleriyle etkileřim içinde olan iki boyut daha eřlik etmektedir (Snyder ve diėerleri, 2000); ūnkū hedef belirleme, hedefe yōnelik alternatif yollar

oluşturma ve bu yolda kendini motive edebilmek için eyleyici düşüncelere sahip olma ile şekillenmektedir (Snyder ve diğerleri, 1991a).

2.12.2. Alternatif Yollar Düşüncesi

Hedeflerin varlığı, tek başına yeterli değildir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için planlama aşamasına ihtiyaç duyulmaktadır. Umut modeline göre planlama aşaması, alternatif yollar düşüncesi olarak ifade edilmektedir. Bireyin belirlediği hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak belirli yolların bulunması gerekmektedir. Belli bir rotaya sahip olmayan hedeflere ulaşmak zordur (Snyder, 2002). Bu nedenle Snyder ve diğerleri (1991a), alternatif yollar düşüncesini ileri sürmüşlerdir.

Birey, hedefe ulaşmak için çeşitli yollar planlayabilir. Alternatif yollar düşüncesi, bireyin onu hedefe götüren yolları planlamasına dair yeterliliğini değerlendirmesine dayanan düşünce biçimleridir (Snyder ve diğerleri, 2000). Bir diğer ifadeyle, bireyin hedeflerine ulaşması için etkili ve başarılı planlar yapabildiği ve yapabileceğine ilişkin inançlarını ifade etmektedir (Snyder ve diğerleri, 2002). Birey, alternatif yollar düşüncesi aracılığıyla davranışlarını hedefe ulaştıracak biçimde düzenlemektedir. Böylece şimdi ve gelecek zaman arasında bir köprü kurulmaktadır (Rand ve Chavens, 2009).

Yapılan planların bazıları, başarısız olabilir. Ancak umutlu olan bireyin, başarısız olsa da denemeye devam ettiği, hedeflerine ulaşma yolunda önüne çıkan engelleri aşmak için farklı planlar üretebildiği belirtilmektedir (Snyder ve diğerleri, 2002). Dolayısıyla bireyin karşılaşabileceği engelleri göz önünde bulundurarak birden fazla çözüm yoluna sahip olması, büyük önem taşımaktadır (Rand ve Chavens, 2009).

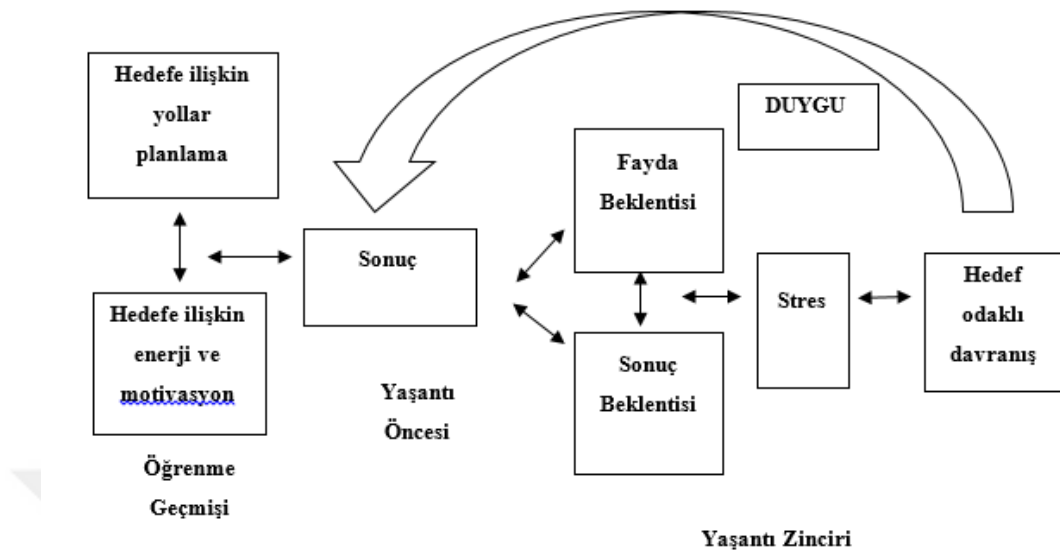
2.12.3. Eyleyici Düşünceler

Birey, hedeflerine doğru ilerlerken enerji ve motivasyona ihtiyaç duyar. Snyder ve diğerlerine (1991a) göre, eyleyici düşünceler bireyin algıladığı bilişsel irade gücü ve onu hedefine doğru yönlendiren kendi enerjisi ile motivasyonudur. Hedefe yönelik kararlılık olarak ifade edilen umudun bu boyutu, hedeflenen yolda harekete geçme ve hareketi sürdürme inancı olarak da tanımlanmaktadır (Snyder ve diğerleri, 1998). Eyleyici düşünceler, temelde umudun motivasyonel yönünü işaret etmekte ve hedefe giden yolda bireyi, cesaretlendirmektedir (Snyder, 2002). Eyleyici düşünceler, bireyin içinde bulunulan anda, geçmişte ve gelecekteki hedeflerine ulaşmaya dair etkili ve başarılı kararlar verdiğine ve vereceğine; hedefleri için kullanabileceği yetenek ve yeterliklerine olan güvenini ifade etmektedir (Cramer ve Dyrkacz, 1998; Snyder ve diğerleri, 1991a).

Eyleyici düşünceler, bireyin hedefe yönelik hazır olma durumu ve istekleridir (Snyder ve diğerleri, 1991a; Snyder ve diğerleri, 2002). Bireyin hedefe odaklanması için gerekli olan zihinsel enerjiyi sağlamaktadır (Edwards, 2009). Ayrıca bireyin *Yapabilirim, başarabilirim* gibi olumlu içsel konuşmalarının, bu düşünce biçimini yansıttığı belirtilmektedir (Snyder ve diğerleri, 1998).

Alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler bileşenleri, birbiriyle ilişkili ve umudu tamamlayan yapılar olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bileşenlerden birinin eksikliği, umudun da gerçekleşmesini engellemektedir (Drach-Zahavy ve Somech, 2002). Yüksek düzeyde eyleyici düşüncelere sahip olan birey, alternatif yollar üretmekte güçlük çekiyorsa, her ne kadar hedefe ulaşmak için kendisine güvense ve başaracağına inansa da gerekli adımları atmadığı sürece başarılı olması zora girer ve enerjisiyle motivasyonu azalır. Benzer şekilde alternatif yollar üreten ancak kendisini güdüleyemeyen birey ise başarılı olamayacağını ve hedeflerinin ulaşılamaz olduğunu düşünecektir (Snyder ve diğerleri, 1991b). Alternatif yolları uygulamaya koyma konusunda da sorun yaşayacaktır. Bu nedenle birey, alternatif yolları reddedip terk edecek edilgen kalmayı tercih edecektir (Snyder ve diğerleri, 2002). Örneğin; iş bulamayacağına inanan birey, motivasyonunu ve enerjisini alternatif yolları bulmaya yönlendiremeyecektir. İyi bir Cv hazırlamak, aldığı eğitimlerle yeteneklerini geliştirmek, iş görüşmelerine katılmak gibi alternatif yollar üreten bireyin ise harekete geçmek için istekli ve motivasyon sahibi olması gerekmektedir. Sonuç olarak alternatif yollar üreten ve eyleyici düşüncelere sahip bireyin, yaşamla daha kolay başa çıktığı ve başa çıkma isteğine sahip olduğu söylenebilir (Irving ve diğerleri, 1998). Irving ve diğerleri (1998), umudu olan bireyin problem çözme stratejilerini daha fazla kullandığını belirtmektedir. Dolayısıyla umut ve başa çıkma arasında önemli bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir (Yola, 2011).

Snyder'ın (2000) modeli yakından incelendiğinde, alternatif bulma yollarının ve eyleyici düşüncelerin, çocukluk dönemindeki yaşantılar ile geliştiği ve geçmişteki öğrenmelerde yer aldığı görülmektedir. Umut sürecinde, bu iki özellik birbirleriyle etkileşime geçerek hedeflere dair sonuçların değerlendirilmesini sağlamaktadır. Birey, eğer elde edeceği sonucun yeterince önemli olduğuna karar verirse; yaşamı boyunca alternatifler üretmeye ve motivasyonunu yüksek tutmaya devam etmektedir. Süreçte bazı stres kaynaklarıyla karşılaşabilir; ancak umut düzeyi yüksek olan birey, hedef odaklı davranışlarını sürdürmeye devam etmektedir. Hedef odaklı davranış, geribildirim olarak bir duyguyu ortaya çıkarmakta ve bireyin bilişsel yapısını etkilemektedir. Model sürecine ilişkin şemaya Şekil 2'de yer verilmiştir.



Şekil 2. Snyder'in Umut Modeli.

Umut, organize edilmiş bir inanç sistemini ifade etmektedir. Snyder ve diğerlerine (2002) göre umut, üç düzeye sahip bir sistemden oluşturmaktadır. Bunlar; genel bir özellik olarak umut, belli bir alana özgü spesifik umut ve belli bir amaca özgü spesifik umuttur.

Genel bir özellik olarak umut: Bu düzey, bireyin yeterli alternatif yollar üretebileceğine ve enerjisini hedefine yönlendirebileceğine dair genel değerlendirmelerini ve farkındalıklarını içermektedir. Birey, hedeflerine ilişkin sahip olduğu kapasitesini genel olarak değerlendirmektedir (Snyder ve diğerleri, 1991a).

Belli bir alana özgü spesifik umut: Umutla ilişkili inanç sisteminin daha spesifik biçimini ifade etmektedir. Bireyin yaşama dair genel umudu yüksek olsa da sosyal ilişkileri gibi daha spesifik bir alanda umut düzeyi düşük olabilir. Bu durumda, umut düzeyi belli bir alana özgü olarak değerlendirilmelidir. Spesifik alanlar Snyder ve diğerleri (2002) tarafından romantik ilişkiler, sosyal ilişkiler, boş zaman aktiviteleri, aile ortamı, iş ve akademik yaşam olarak ortaya konulmuştur.

Belli bir amaca özgü spesifik umut: Bireyin genel ve spesifik alana ilişkin umudu yüksek olsa da bazı spesifik hedeflere ilişkin umut düzeyi düşük olabilir. Bireyin kendisine ilişkin algıladığı yetersizlikler daha fazla ön plana çıkmaktadır (Snyder, 2005). Örneğin; bireyin yaşama dair genel umut düzeyi ile sosyal ilişkilerine dair alana özgü umut düzeyi yüksek olabilir; ancak okuldaki sınıf arkadaşıyla olan tartışmaları, onun belli bir hedefe özgü umut düzeyini olumsuz yönde etkileyerek motivasyon ve planlama becerilerini düşürmektedir.

Yukarıda açıklanan umut düzeyleri, dinamik bir etkileşim içinde bulunmakta ve karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler (Snyder ve diğerleri, 2002). Bunun sonucunda

bir düzeydeki değişim, diğer düzeyleri de etkilemektedir. Örneğin; bireyin hedefe ulaşma ve hedefi takip etme konusunda eksiklikleri olduğunu algılaması, onun belli bir alana özgü ve genel umut düzeyini de olumsuz yönde etkilemektedir (Shorey, Snyder, Rand, Hockemeyer ve Feldman, 2002; Snyder ve diğerleri, 2002).

Umut modeli, alana kazandırıldıktan sonra bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiştir. Eleştirildiği noktalardan bazıları, yüksek umudun bir illüzyon olduğu ve insanların kendisini kandırmasına neden olduğudur. Ancak Snyder'e (2002) göre, umuda yöneltlen eleştirilerin nedeni; bireyin uygun olmayan, gerçek dışı hedefler edinmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla Snyder (2002) umudu, sahte ve gerçekçi umut olmak üzere iki şekilde ele almaktadır. Aşırı ve gerçekçi olmayan umut; boş beklentiler, sahte umutlar olarak ifade edilmektedir (Snyder ve diğerleri, 2002). Bireyin belirlediği hedeflerin gerçekleştirilemeyecek düzeyde olması, hatalı hedeflerin seçilmesi, hedeflere ulaşmak için hatalı yolların kullanılması ve kullanılan stratejilerin güçlü ve esnek olmaması, sahte hedefler ile ilişkilendirilmektedir (Snyder, 2002; Snyder, Cheavens ve Sympson, 1997). Umut düzeyi düşük olan bireyin, ulaşamayacak kadar yüksek ya da motivasyonunu kıracak kadar basit ve kolay gerçekleştirilebilir hedefleri olduğu görülmektedir. Gerçekçi umut ise geleceğin, gösterilen sebatın ve beklentilerin değerlendirilmesi, olasılıkların ve tüm sonuçların gözden geçirilmesi anlamına gelmektedir (Downman, 2008). Bu nedenle bireyin gerçekçi, kendi kapasiteleri ile uyumlu hedefler belirlemesi, büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bireyin hedeflerini, kendi kapasitesi ve yeterliği doğrultusunda değerlendirmesi ve yine kendi kapasitesine uygun, uygulamaya konulabilir, alternatif yollar belirlemesi gerekmektedir (Snyder, 1995; Snyder ve diğerleri, 2002). Son olarak; hedefe ulaşma sürecinde karşılaşılabilecek problemlerin hesaba katılması, risklerin değerlendirilmesi ve yol haritalarının belirlenmesi, gerçek umudu ortaya koyan özelliklerden bazılarıdır (Groopman, 2005). Bunu destekler bir biçimde umut düzeyi yüksek olan bireyin; hedeflerine ilişkin dengeyi sağladığı, hedeflerinde değişiklik yapabildiği ve stresli durumlarla karşılaştığında yılmadan, hedeflerine doğru ilerlediği belirtilmektedir (Snyder ve diğerleri, 2000). Ayrıca hedeflerinin daha net ve hedefe ulaşmak için bulduğu yolların daha yaratıcı olduğu bildirilmektedir (Snyder, 2002).

2.13. Psikolojik Esneklik Kavramı

Psikolojik esneklik kavramı, 20 yılı aşkın bir süredir alanyazında yerini almaktadır. Psikolojik esneklik; Hayes, Strosahl ve Wilson tarafından 1999 yılında geliştirilen, üçüncü dalga terapilerden biri olan Kabul ve Kararlılık Terapisi temelinde ortaya konulmuş, bireyin davranış biçimlerini açıklamaya çalışan önemli kavramlardan biridir. İşlevsel davranışların ve

psikolojik sađlđđın en 6nemli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Hayes, 2004). Değişime ve yeniliklere açık olma, anda kalma, yeri geldiğinde gereğini yapma prensiplerine dayanmaktadır. B6ylece bireyin yaşam kalitesini artırarak stresli ve zorlu durumlarla başa ııkma s6recinde daha etkili ve fonksiyonel davranışların ortaya konulmasına katkı sağlamaktadır (Harris, 2018; K6roğlu, 2011; Strosahl, 2004). Psikolojik esneklik modeli; iısel ve kişilerarası s6reıleri iıeren (Ben-Itzhak ve diğerleri, 2014), değer ve hedefleri odağına alan, an ve eylem odaklı, b6t6nc6l bir yaklaşımdır (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte ve Pistorello, 2013). Model, bireyin karşılaştığı zorlu ve stresli durumları kabul ederek yaşamını anlamlı hale getirecek davranışları s6rd6rmede kararlılık g6stermesini ya da gerekirse davranışlarını değerleri doğrultusunda değiştirmesini ifade etmektedir (Harris, 2018; Harris, 2018). B6ylece psikolojik esneklik modeli, bireyin değer ve hedeflerine y6nelik kararlı eylemler ortaya koymasına yardımcı olmayı hedeflemektedir (Strosahl ve Robinson, 2009).

Modelde davranışı etkileyen iki fakt6r 6zerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin doğrudan yaşantılarını ifade etmektedir. Diğer i se yargılar, kurallar, eleştiriler gibi dile dayalı, s6zel olan ve bilişsel s6reılerin davranışlar 6zerindeki etkisini belirtmektedir. Dolayısıyla modelin ıevresel ve bilişsel s6reıleri, problemlili ve sağlıklı davranışları aııklaamak iıin kullandığı g6r6lmektedir (McCraken ve Morley, 2014).

Psikolojik esneklik yaklaşımına g6re, psikopatoloji, yapısal bir problem değildir. Bireyin ıevre etkileşimi ile gerıekleştirdiği değerlendirmeler sonucunda ortaya ıkıkmaktadır. Ayrıca yaklaşım, iısel yaşantıların bastırılmadan ya da değiştirilmeden kabul edilmesini desteklemekte ve tanısali sınıflandırmalar yerine davranış analizini teşvik etmektedir (Yavuz, 2015).

6đrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceri olan (Hayes, 2004) psikolojik esneklik, bireyin iıinde bulunulan an ile temasa geıemesi, seıtiği hedef ve değerleri doğrultusunda davranışlarını s6rd6rmesi ya da değiştirmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012). Psikolojik esneklik; duygu, d6ř6nce, bedensel duyumlar gibi iısel yaşantıların yorumlanmadan, yargılanmadan, değiştirilmeden ve bastırılmadan olduğu haliyle yaşanması, kabul edilmesi s6recidir (Aktepe, 2016). Ayrıca iıinde bulunulan ana dair farkındalık, uyum sağlama ve başa ıkma yeterliliği, bireyin kendisini iısel yaşantılarından ayırıştırabilme becerisidir (Gird, Zettle, Webster ve Hardage-Bundy, 2013; K6roğlu, 2011; Walach, Buchheld, Buttenm6ller, Kleinknecht ve Schmidt, 2006).

Psikolojik esneklik; bireyin stresli durumlar karşısında bile fonksiyonel ve değer odaklı seıimler yapması, değer ve hedefleri doğrultusunda harekete geıemesi ve ilerlemesi gibi s6reıleri iıeren, temelinde *farkındalıkla kabul*'e yer veren bir kavramdır (Bond ve diğerleri,

2011). Psikolojik esnekliği yüksek olan birey, içsel yaşantılarıyla savaşmayı bırakarak enerjisini hedefine harcamakta (Fledderus, Bohlmeijer, Fox, Schreurs ve Spinhoven, 2013), kendi hedef ve değerlerine uygun olarak eyleme geçeceği pek çok bilişsel ve fiziksel seçeneğe sahip olmaktadır (Ciarrochi ve diğerleri, 2010). Birey, hedef ve değerleri doğrultusunda davranışlarını seçebilmektedir (Fledderus ve diğerleri, 2013).

Psikolojik esneklik, bireyin durumlar karşısında farklı yanıtlar geliştirme becerisine odaklanmaktadır. Ancak bir durum karşısında farkında olmadan verilen otomatik tepkiler, bireyi katılığa sürükleyerek eylemsel seçenekleri kısıtlamaktadır (Atkins ve Parker, 2012). Psikolojik esnekliğin karşı kutbunu oluşturan bu durum, *psikolojik katılık* olarak isimlendirilmektedir. Psikolojik katılık, değerler doğrultusunda atılacak davranışların kısıtlanması şeklinde tanımlanmaktadır (Luoma ve diğerleri, 2007).

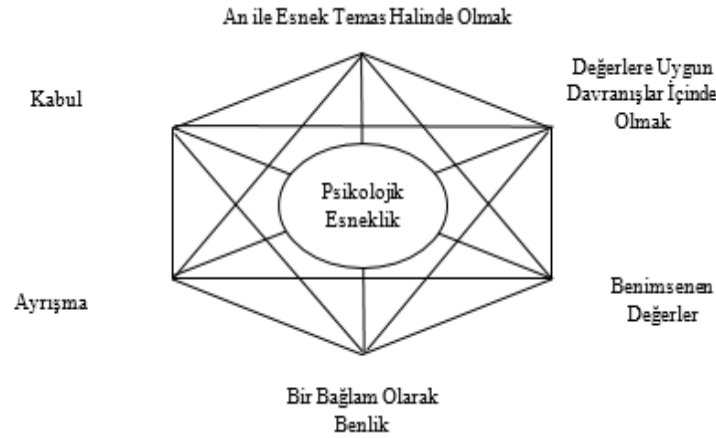
Kabul ve Kararlılık Terapisi'ne göre psikolojik problemlerin temel sebebini, psikolojik katılık oluşturmaktadır (Cullen, 2008; Hayes ve diğerleri, 2006). Psikolojik katılık, psikolojik tepkilerin değerler ve hedefler üzerinde kurduğu katı hâkimiyetidir (Bond ve diğerleri, 2011). Bireyin geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kalarak içinde bulunduğu anı yaşayamamasını, içsel ve dışsal uyaranlardan olumsuz yönde etkilenecek onları kabul edememesini, kendi değer ve hedefleri doğrultusunda davranışlarını ortaya koyamamasını ifade etmektedir (Yavuz, 2015).

Psikolojik katılık; davranışların değerler, kabul ve farkındalık yerine düşünce, duygu gibi içsel yaşantılar tarafından kontrol edilmesidir. Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme, psikolojik katılığa sebep olan iki önemli faktör olarak kabul edilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Yapılan çalışmalar, psikolojik katılığın obsesif kompulsif bozukluk, depresyon, anksiyete, sosyal fobi, madde kullanımı gibi bozukluklarla yakından ilişkili olduğunu göstermekte olup bu bozuklukların tedavisinde Kabul ve Kararlılık temelli tedavilerin başarılı olduğunu göstermektedir (Dalrymple ve Herbert, 2007; Hayes ve diğerleri, 2004; Forman, Herbert, Moitra, Yeomans ve Geller, 2007; Twohig ve diğerleri, 2006).

2.14. Psikolojik Esneklik ve Boyutları

Temelinde psikolojik esneklik kavramının yer aldığı Kabul ve Kararlılık Terapisi altıgeni, *psikolojik esneklik modeli* veya *esnek altıgen modeli [hexaflex]* olarak da isimlendirilmekte olup altı bileşenden oluşmaktadır (Blackledge, Ciarrochi ve Deane, 2009; Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Harris, 2018; Hayes ve diğerleri, 2012). Altı bileşen; bireyin davranış listesini genişleterek onun psikolojik esnekliğini artırmakta (Hayes ve diğerleri, 2006) ve yüksek psikolojik esneklik düzeyini yansıtmaktadır (Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Hayes ve diğerleri, 2012).

Bileşenler; kabul, ayrışma, bir bağlam olarak benlik, an ile esnek temas halinde bulunmak, benimsenen değerler, değerlere uygun davranışlar içinde olmaktır. İlk dört bileşen; ana odaklanma ve kabul süreçlerini temsil etmektedir. Bu süreçlerin süreçlerinin temel amacı, yeniliklere ve değişime açık olmayı sağlamaktır. Dolayısıyla ana odaklanma ve kabul süreçleri, bireyin kendisini içsel yaşantılarından ayırıştırabilmesini, yaşantıların gelip geçmesine izin vermesini ve onları olduğu haliyle görmesini kolaylaştırmaktadır (Harris, 2018). Son dört bileşen olan bir bağlam olarak benlik, an ile esnek temas halinde bulunmak, benimsenen değerler, değerlere uygun davranışlar içinde olmak ise davranış değişimi ve kararlılık süreçlerini temsil etmektedir. Değerler, hedefler ve kararlı davranışlar, *gereğini yap* ilkesi doğrultusunda bireyi harekete geçirerek yaşam kalitesini yükseltecek eylemlerin ortaya konulmasını sağlamaktadır (Block, 2002; Coyne, McHugh ve Martinez, 2011). Görüldüğü üzere; an ile esnek temas halinde bulunmak ve bir bağlam olarak benlik, her iki aşamada da yer almaktadır ve altı bileşen birbirleriyle etkileşim içindedir (Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Ferguson, Coulson ve Barnett, 2011; Harris, 2006; Hayes ve diğerleri, 2013). Psikolojik esnekliğin altı bileşenini yansıtan Şekil 3 aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Esnek Altıgen Modeli.

2.14.1. Kabul

Kabul; bireyin istenmeyen düşünce ve duygularını bastırmak, görmezden gelmek, değiştirmeye, onlardan kurtulmaya çalışmak gibi kaçma ve kaçınma davranışları göstermek yerine onları kabul ederek tüm yaşantılara açık hale gelmesidir (Harris, 2018; Hayes ve diğerleri, 2006; Yavuz, 2015). Başka bir tanıma göre kabul; bireyin duyguları ve düşünceleri ile mücadele etmeyi bırakması, duygu ve düşüncelerinin arasında sıkışmadan onların var olmasına izin vermesi, gözlemlemeye istekli olması olarak ele alınmaktadır (Hayes, 2004; Köroğlu, 2011). Ancak kabul; boyun etmek, teslim olmak, savunmasız kalmak, tahammül etmek ya da katlanmak gibi edilgen, kaderci bir yaklaşım değildir (Dalrymple ve Herbert,

2007; Hayes, 2004). Bireyin ilgili yaşantıları, istediği ve sevdiği anlamına da gelmemektedir (Harris, 2009; Harris, 2018).

Yaşantısal kaçınmanın bir alternatifi olan kabul sayesinde birey, enerjisini kaçma ve kaçınma davranışına harcamak yerine onun için değerli olan hedeflerine yönlendirmektedir. Bilişsel içerikte yer tutan istenmeyen içsel yaşantılarını kabul ederek kendisini hafifletmekte ve olumlu içsel yaşantılara yer açmaktadır (Aktepe, 2016; Luoma ve diğerleri, 2007). Dolayısıyla kabul, etkin bir süreç olup zorlu duygularla başa çıkma stratejilerinden biri olarak ele alınmaktadır. İçsel yaşantıları ile yüzleşmeye, onları kabul etmeye istekli olan bireyin zorlu ve stresli durumlarla daha etkili başa çıktığı görülmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012).

2.14.2. Ayırışma

Ayrışma; *çözülme, mesafe koyma, gitmesine izin verme* gibi terimlerle ifade edilmektedir (Harris, 2018). Bireyin kendisini düşünce, duygu ve imgelerden ayırıştırması (Harris, 2009; Hayes, 2004), fonksiyonel olmayan düşüncelerden ve endişelerden uzaklaşarak onları sadece birer düşünce, imge olarak görmesi anlamına gelmektedir (Blackledge ve Hayes 2001; Harris, 2018). Ayırışma; bireyin duygu, düşünce ve imgelerinin gerçekte ne olduğunu fark etmeye ve anlamaya ilişkin girişimlerini içermektedir (Hayes ve diğerleri, 2011). Bireyin kendisini düşüncelerine kaptırması ya da onlar arasında kaybolması yerine düşüncelerin geçip gitmesine izin vermesi, yaşantılarının geçici bir doğaya sahip olduğunu algılaması ve düşünme sürecini izlemesi, ayırışmanın bir parçası olarak kabul edilmektedir (Forman ve diğerleri, 2002; Hayes ve diğerleri, 2011).

Ayrışma, bireyin düşünce ve imgelerinin sadece sözel ifadelerinin birer yansıması olduğunun farkına varmasını ifade etmektedir. Ayırışma aracılığıyla birey, düşüncelerinin gerçeği yansıtmadığını, onlardan korkmak ya da onlara uymak zorunda olmadığını anlamaktadır (Bond ve diğerleri, 2011). Çünkü düşünceler, birer komut değildir; onlara uyulmasına gerek yoktur. Ayırışmanın temel hedefi; içsel yaşantılardan kurtulmak yerine onları bağlamları çerçevesinde ele almak (Köroğlu, 2011), davranışları kısırlaştıran ve onları kontrol eden fonksiyonel olmayan düşüncelerin ve dilin etkisini azaltmaktır (Gaudiano, 2011).

2.14.3. Bir Bağlam Olarak Benlik (BOB)

Psikolojik esneklik modeline göre, iki farklı benlik yapısı bulunmaktadır. Bunlardan ilki, kavramsal benlik ve ikincisi ise gözlemleyen yani bir bağlam olarak benliktir. Bir bağlam olarak benlik; temasa geçmeyi çoğunlukla unuttuğumuz, duyumsama, duygulanım ve düşünme gibi içsel yaşantıları izleyen, takip eden benliğimizdir (Harris, 2018; McHugh ve Stewart, 2012). Bir bağlam olarak benlik, düşünce, duygu ve bedendeki değişimlere şahitlik

eden; ancak kendisi süreklilik arz eden, sabit ve sadece gözlemleyen benliktir (Harris, 2009; Hayes, 2004; Ghomian ve Shairi, 2014; Luoma ve diğerleri, 2007). Bir bağlam olarak benlik, tüm durumlardan bağımsız bir benliği işaret etmektedir. Bireyin duygu, düşünce ve durumları gözlemleyerek, gerçeğin görünenden daha fazlası olduğunu fark etmesine yardımcı olmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012). Bireyin içsel yaşantıları ile birleşmeden, içinde bulunduğu anın farkında olmasını sağlamaktadır.

Bir bağlam olarak benlik, kabul ve ayrışmanın sağlanması ve değerlerin farkına varılması için bireye önemli bir psikolojik alan sunmaktadır (Harris, 2009; Vatan, 2016). Böylece bireyin kendi yarattığı öykülere olan bağlılığının azalmasına, kendisine ilişkin değerlendirmelerini gözden geçirmesine, onları kabul ederek, kendisini onlardan ayırtmasına yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla bireyin benliğe ilişkin fonksiyonel olmayan ve zarar verici değerlendirmeleri, yargıları azalmakta ve birey, değer ve hedeflerine daha fazla yaklaşmaktadır (Aktepe 2016; Cansız 2016; Ulusoy 2015; Yavuz 2015). Ayrıca bireyin içsel yaşantılarını gözlemleme becerisinin, başa çıkma becerilerini geliştirdiği ifade edilmektedir (Yavuz, 2015). Örneğin Baer (2003), yeme bozukluğu yaşayan bireylerin beslenme alışkanlıklarını gözlemlemeleri sonucunda, beden duyularına ilişkin doyma gibi ipuçlarını daha kolay yakalayarak daha hızlı ve kolay iyileşme gösterdiklerini bulmuştur.

2.14.4. An ile Esnek Temas Halinde Bulunmak (AET)

An ile esnek temas halinde bulunmak, bireyin tüm farkındalığı ile şimdi ve burada olması (Hayes, 2004; VanBoven ve Dorothy, 2006), içinde bulunduğu an ile derin bağ kurması ve onu doya doya yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Köroğlu, 2009). An ile temasa geçmek, bireyin dikkatini geçmiş ya da gelecek yerine *şimdi ve burada*'ya odaklayarak anda meydana gelen durumları ve içsel yaşantıları fark etmesi, otomatik pilot durumundan çıkarak ve düşünceleriyle özdeşleşmekten sıyrılarak dikkatini ve farkındalığını içsel ve dışsal dünyaya yönlendirmesi olarak ifade edilmektedir (Harris, 2018; Hayes ve diğerleri, 2012).

An ile temasa geçmekteki amaç, içsel ve dışsal uyaranların nesnel bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Dolayısıyla içinde bulunulan ana dikkatini istekli olarak yönlendirmek, iç ve dış uyaranların kurallardan ve ilişkisel çerçevelerden ayırtılmasını sağlayarak, esnek olarak gözlemlenmesini kolaylaştırmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006; Yavuz, 2015). Ayrıca an ile esnek temas halinde bulunmak, bireyin içinde bulunduğu bağlamı ve işlevselliği fark etmesi ve onun için önemli olan davranışları tespit ederek seçimini bu davranışları ortaya koymaktan yana yapması açısından büyük önem taşımaktadır (Christodoulou, 2010).

2.14.5. Benimsenen Değerler (BD)

Her bireyin yaşama dair değerleri ve hedefleri bulunmaktadır. Değer ve hedeflerin farkına varmak ve onlarla sıkı bir ilişki içinde olmak, bireye bir yol haritası sunmakta olup onun yaşamı daha anlamlı yaşamasını sağlamaktadır (Harris, 2009; Köroğlu, 2011). Değerler, bireyin yaşamda esas yapmak ve sahip olmak istediği şeyleri, yaptığı seçimleri ifade etmekte ve (Hayes, Masuda, Bissett, Luoma ve Guerrero, 2005) *seçilmiş yaşam yönergeleri* olarak isimlendirilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2011). Örneğin; iyi bir anne olmak, yardımsever bir öğretmen olmak, bireyin sahip olabileceği değerler arasında yer almaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006).

Değerler; değişkenlik gösterebilen, birey için büyük önem arz eden ve bireyin davranışlarını şekillendiren yaşam alanlarıdır (Hayes, Pistorello ve Levin, 2012). Yaşamın pek çok alanında temsillerine rastlayabileceğimiz, amaç odaklı davranışlarımıza yön vermeyi ifade etmektedir (Cansız 2016; Ulusoy 2015; Yavuz 2015). İlk adım olarak değerlerin tanımlanması, psikolojik esnekliğin artırılması için önemlidir (Aktepe 2016; Cansız 2016; Yavuz 2015). Çünkü değer ve hedeflerin farkına varılması, değerlere yönelik davranışların ortaya konulması için gerekli motivasyonu sağlamakta, bireyin zorlu ve stresli durumlarla yüzleşmesini kolaylaştırmakta ve ona güç vermektedir (Hayes ve diğerleri, 2004; Köroğlu, 2011). Değerler ve hedefler keşfedilip tanımlandıktan sonra değer ve hedeflere ulaşmak için atılacak somut adımlar, karşılaşılabilecek engeller ve uygulanabilecek çözüm yolları üzerine odaklanılmaktadır (Hayes, 2004).

2.14.6. Değerlere Uygun Davranışlar İçinde Olmak (DUD)

Değerlere uygun davranışlar içinde olmak, modelin en temel hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Bireyin hedef ve değerlere sahip olması, değer ve hedeflere yönelik eylemlerde bulunması ile anlam kazanmaktadır (Fletcher ve Hayes, 2005). Değerlere uygun davranışlar, birey için hoş olmayan ve istenmedik olabilir. Ancak hedef ve değerlere ulaşmak için sıkıntıya katlanarak gereğinin yapılması gerekmektedir (Harris, 2018). Başka bir tanıma göre ise değerlere uygun davranışlar, bireyin sahip olduğu değer ve hedefleri tarafından yönlendirilen eylemleridir (Hayes ve diğerleri, 2006). Eylemler, stresli ve zorlu durumlar karşısında dahi bireyin yılmadan ve pes etmeden hedeflerini takip etmeye devam etmesi olarak kabul edilmektedir (Harris, 2018). Değerlere yönelik davranışlar, fark edilen değerler ve içinde bulunulan bağlam doğrultusunda hedefler belirlemeyi ve hedeflere yönelik davranışları ortaya koymayı vurgulamaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012; Hofmann ve Asmundson, 2008). Dolayısıyla psikolojik esneklik yaklaşımı; dürtüsel, kaçma ve kaçınma gibi davranışları azaltarak bireyin fonksiyonel davranış listesini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Değerler ve

hedeflerle ilişkili olarak esnek ve uyumlu davranışların güçlendirilmesini desteklemektedir (Hayes ve diğerleri, 2006; Yavuz 2015).

Değerlere uygun olarak yapılan eylemler, etkilidir. Bu aşamada birey, güdülenerek değerlerine ilişkin hedefler belirleyebilir. Hedefleri gerçekleştirmek için gerekli davranışları ortaya koyabilir, karşılaşılabileceği engellerin farkındadır ve engellerle başa çıkabilecek hazırlığı vardır (Coyne McHugh ve Martinez, 2011; Köroğlu, 2011). Bireyin değer ve hedef odaklı davranışlarının artması, yaşam kalitesinin de yükselmesini kolaylaştırır. Böylece bireyin eline daha anlamlı bir yaşamı sürdürmek için olanak geçmiştir olur (Cansız 2016; Ulusoy 2015).

2.15. Psikolojik Katılık Boyutları

Psikolojik katılık, bireyin davranışlarının düşünce, duygu gibi içsel yaşantılar tarafından kontrol edilmesi olarak tanımlanır. Bireyin davranış listesindeki kısıtlılığı ve darlığını ifade eden psikolojik katılık (Hayes ve diğerleri, 2006), psikolojik esnekliğin karşı kutbunu oluşturmakta olup altı bileşenden meydana gelmektedir. Bileşenler; yaşantısal kaçınma, birleşme, geçmiş ve geleceğin egemenliği, kavramsal benliğe bağlılık, değerlerin yokluğu ve fonksiyonel olmayan davranışlar olarak adlandırılan kaçınma/dürtüsellik/eylemsizliktir (Eilenberg, Kronstrand, Fink ve Frostholt, 2014; Hayes, 2004). İlk dört bileşen, bireyin içinde bulunulan anı yaşamasına engel olarak geçmiş ve gelecek arasında sıkışıp kalmasına neden olmaktadır (Yavuz, 2015). Bu durum, bireyin yeni ve fonksiyonel davranışları fark etmekte zorluk yaşaması, değer ve hedeflerinden uzaklaşarak fonksiyonel olmayan davranış kalıplarını tekrarlaması ile sonuçlanmaktadır (Aktepe, 2016; Cansız, 2016).

Psikolojik katılığın insanların acı çekmesinin temel sebebi olduğu (Lamb, 2018), depresyonda görülen akılcı olmayan düşüncelerin (Ruiz ve Odriozola-González, 2016), düşük benlik saygısı, yalnızlık, kronik ağrı, yabancılaşma gibi sorunların (Harris, 2006), anksiyete, depresyon, stres gibi psikolojik bozuklukların (Bond ve diğerleri, 2011; Kashdan ve Rottenberg, 2010) psikolojik katılık ile yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir. Ayrıca psikolojik katılık düzeyi yüksek olan bireylerin değerleri ve hedefleri doğrultusunda hareket etmek yerine, onay alma isteği ve sosyal çevreden aldıkları eleştiriler doğrultusunda hareket ettikleri görülmektedir. Kaygı, suçluluk gibi zorlayıcı duygulardan kaçınma davranışlarını ortaya koydukları görülmektedir (Hayes, 1989).

2.15.1. Yaşantısal Kaçınma

Yaşantısal kaçınma; bireyin işlevsiz olarak algıladığı içsel yaşantılarının biçimini, yoğunluğunu ve sıklığını değiştirme çabası (Baer ve Krietemeyer, 2006; Yavuz, 2015), akılcı olmayan düşünceler, zorlayıcı duygular, anılar gibi rahatsızlık duyduğu içsel yaşantılarını kabullenmek yerine onları bastırma, görmezden gelme ya da onlardan kaçma, kurtulmaya çalışma gibi uyum sağlamaya yönelik olmayan başa çıkma stratejilerinin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Harris, 2018; Hayes ve diğerleri, 2004). Bağlamla uyumlu olmayan ve bireyi değer ve hedeflerinden uzaklaştıran kaçma ve kaçınma davranışları, kısa süre için bireye rahatlık sağlasa da uzun vadede beraberinde pek çok problemi getirmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2006; Yavuz, 2015). Yaşantısal kaçınma girişimleri, ilişkisel çerçeveleri zayıflatmak yerine güçlendirmektedir. Bir nesneyi düşünmeme çabası, aslında o nesneyi daha fazla hatırlatıcı olmaktadır (Hayes, 2004). Dolayısıyla bireyin bir şey düşünmemeye ya da hissetmemeye çalışması; ipuçlarını devreye sokarak paradokslara yol açmakta ve yaşantıların yoğunluğunu artırmaktadır (Burke ve Moore, 2014; Köroğlu, 2011; Wegner, Erber ve Zanakos, 1993).

İstenmeyen durumlardan kaçınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan madde kullanımı, sosyal geri çekilme, aşırı yemek yeme gibi eylemler, yaşantısal kaçınma davranışları olarak kabul edilmektedir (Harris, 2009; Hayes ve diğerleri, 2004). Dolayısıyla yaşantısal kaçınmanın, psikopatoloji ve stres ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir (Bonanno, Papa, O'Neill, Westphal ve Coifman, 2004; Tiwari ve diğerleri, 2008; Yavuz, 2015). Yapılan çalışmalar, yüksek yaşantısal kaçınma davranışlarının depresyon, posttravmatik stres bozukluğu, iş performansında düşme ve endişeye sebep olduğunu göstermektedir (Hayes ve diğerleri, 2004; Tiwari ve diğerleri, 2008). Ayrıca yaşantısal kaçınma davranışını sıklıkla ortaya koyan bireylerin kendilerine ve başkalarına yönelik daha fazla olumsuz değerlendirmeye sahip oldukları, duygularını daha çok bastırmaya çalıştıkları görülmektedir. Yaşantısal kaçınma düzeyi düşük olan bireylerin ise içsel yaşantılarının daha fazla farkında oldukları ve onları yargılayıcı olmadan kabul ettikleri ifade edilmektedir (Kashdan ve diğerleri, 2006).

2.15.2. Birleşme

Birleşme; ilişkisel çerçeve olarak adlandırılan düşünce, içsel konuşma gibi içeriklerin davranışlar üzerinde baskınlık ve hâkimiyet kurması, kontrolü ele geçirmesi olarak tanımlanmaktadır (Hayes, 2004; Hayes ve diğerleri, 2006; Yavuz, 2015). Başka bir tanıma göre birleşme; bireyin düşünce ve imgelerini, tehdit edici, uyulması gereken nesnel gerçekler olarak görmesi, düşüncelerine gereğinden fazla bağlanması (Bond ve diğerleri, 2011;

Gillanders ve diğerleri, 2014), sözel dili ve düşünceleri ile yapılandığı bir dünyada yaşaması (Hayes, 2004) olarak ifade edilmektedir. Birleşme; bireyin düşünceleri ile kaynaşması sonucunda, düşüncelerinin davranışlarının belirleyicisi haline gelmesidir (Aktepe, 2016; Harris, 2019).

Birleşme durumunda birey, düşüncelerini kural olarak kabul etmekte ve kendi davranışları için referans olarak kullanmaktadır (Hayes ve Pankey, 2002). Dolayısıyla yüksek düzeyde birleşme yaşayan bireyin, çevresindeki uyaranlara göre değil; sadece kendi düşüncelerine göre hareket ettiği görülmektedir. Bu durum, bireyin içinde bulunduğu bağlama uygun ve fonksiyonel yanıtlar vermesine, değer odaklı davranışlar sergilemesine engel olmaktadır (Tao ve diğerleri, 2010; Ruiz, Suárez-Falcón, Riano-Hernández ve Gillanders, 2017; Yavuz, 2015).

2.15.3. Geçmiş ve Geleceğin Egemenliği

Geçmiş ve geleceğin egemenliği; anı yaşayamamak, bireyin geçmişteki hataları ile geleceğe ilişkin endişeleri arasında sıkışıp kalarak *içinde bulunulan anın* farkındalığından gittikçe uzaklaşması olarak ifade edilmektedir. Birey, geçmişteki acı verici anılarını düşünerek sürekli ruminasyon yapmakta ya da geleceğe ilişkin endişelerine yoğun olarak odaklanmaktadır (Connelly, 1999; Harris, 2009). Bu nedenle yeni davranış fırsatlarını gözden kaçırarak fonksiyonel olmayan davranışlara yönelmekte (Luoma ve diğerleri, 2007), yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşamaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012).

2.15.4. Kavramsal Benliğe Bağlılık

Kavramsal benlik; diğer adıyla düşünen benlik, benliğin düşünceler, anılar, inançlar, hayaller üzerine yoğunlaşan (Hayes ve diğerleri, 2006; Luoma ve diğerleri, 2007), yargıları yansıtan yönüdür (Wachtel, 2014). Kavramsal benlik, tanımlayıcı ve değerlendirici öğelerin toplamından meydana gelmekte olup bireyin benliği ile bütünleşmesi olarak ele alınmaktadır (Köroğlu, 2011). Kavramsal benliğe bağlanma, bireyin kendisine yüklediği olumsuz değerlendirme ve yargıların başkaları tarafından onaylanması sonucunda, günlük yaşamda işlevsizliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2005; Yavuz, 2015).

Her bireyin isim, cinsiyet, yaş gibi özellikleri ve kendisine özgü bir öyküsü bulunmaktadır. Tüm güçlü ve zayıf yönleri, yaşamdaki rolleri, yorumları, değerlendirmeleri, hayalleri, beklentileri, çıkarımları, sevdiği ve sevmediği şeyler, öykünün bir parçasını oluşturmaktadır. Ancak bireyin olumlu ya da olumsuz öykülere aşırı bağlanması, kendisini kavramsal benliğinin bir parçası olarak tanımlaması, ilişkisel çerçevelerin davranış üzerindeki kontrolünü artırmakta, davranış listesinde kısırlaşmaya, değer odaklı davranışlarda azalmaya

neden olmaktadır (Aktepe 2016; Cansız 2016; Christodoulou, 2010; Luoma ve diğerleri, 2007; Yavuz, 2015). Örneğin bireyin, kendisini *işe yaramaz, zavallı, beceriksiz* olarak tanımlaması ve öykülerini bu tanımlamalar üzerinden gerçekleştirmesi benliğini zedelemekte ve onun kendi gerçekliğini yansıtmaya engel olmaktadır (Christodoulou, 2010; Harris, 2006).

2.15.5. Değerlerin Yoksunluğu

Bireyi diğer organizmalardan ayıran en önemli faktörlerden biri, amaca yönelik davranışlar ortaya koymasıdır (Köroğlu, 2009). Ancak yaşamdaki istenmeyen, sıkıntı ve rahatsızlık veren durumların, bireyin davranışları üzerindeki kontrolü ele geçirmesi, değerler ve hedeflerin unutulmasına sebep olmaktadır (Harris, 2018). Dolayısıyla değerlerin yokluğu, bireyin değer ve hedefleriyle uyumlu olmayan çelişkili davranışlarda bulunması olarak ifade edilmektedir (Lillis ve Kendra, 2014; Yavuz, 2015). Örneğin değer alanlarından birini *kariyerinde önemli adımlar atmak* olarak belirleyen kişi, *ben beceriksizim, başarısızım* düşüncelerine sahip olabilir. Düşünceler, kariyerine ilişkin çaba göstermesine engel olarak bireyi değer ve hedeflerinden uzaklaştırıp mutsuz bir yaşama sürükleyebilir (Blackledge ve Hayes, 2001; Harris, 2009). Bu nedenle birey, değer ve hedeflerinin farkında olmasa da ya da umutsuzluk nedeniyle unutmuşsa da değerleriyle bağlantı kurması büyük önem taşımaktadır (Eifert ve Forsyth, 2005).

2.15.6. Kaçınma/ Dürtüsellik/ Eylemsizlik

Fonksiyonel olmayan davranışlar olarak ifade edilen kaçınma/dürtüsellik/eylemsizlik; değer ve hedeflerden uzak, içinde bulunulan anla teması olmayan, yaşamı zenginleştirmek yerine onu kısırlaştıran, kendini yineleyen davranış biçimleridir (Hayes ve diğerleri, 2011; Harris, 2009). Bu davranışlar, kaçınma odaklı ya da dürtüsel, otomatik, tepkisel davranışlardır (Hayes ve diğerleri, 2006). Bireyin rahatsızlık veren içsel yaşantılarından uzaklaşmak için zarar verici eylemlere yönelmesi durumunu ifade etmektedir (Aktepe 2016; Cansız 2016; Hayes ve diğerleri, 2006; Yavuz 2015).

Birey; dürtüsel davranma, kaçma ve kaçınma davranışı gösterme ve harekete geçmek için isteksiz olma gibi durumlar nedeniyle stresli ve zorlu durumlar karşısında kolaylıkla pes etmektedir. Etkisiz olan eylemleri sürdürmekte (Harris, 2006) ve değerleri doğrultusunda adımlar atmakta zorluk yaşamaktadır (Hayes ve diğerleri, 2012). Dolayısıyla bireyin aşırı uyumak, intihar girişiminde bulunmak, işleri ertelemek, okula ya da işe gitmemek, şiddete başvurmak gibi davranışları ortaya koyarak yaşamına zarar verdiği görülmektedir (Harris, 2018; Yavuz, 2015).

2.16. Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT)

KKT, üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapilerden biri olarak Hayes ve diğerleri tarafından 1986 yılında geliştirilmeye başlanmıştır. Kuramın alt yapısı, felsefesi, ölçümleri ve uygulanabilirliği üzerine detaylı bir biçimde çalışılmış ve kuram, sağlam bir temel üzerine oturtulmuştur. 1999 yılında ise Hayes ve diğerleri kuramı kitap olarak yayınlamışlardır (Harris, 2018; Hayes, 2004).

KKT'nin kökleri, davranışçılığa dayanmakta olup düşünceleri içeren ve ampirik bilgilerle desteklenen bir bakış açısına sahiptir (Hayes, 2008). KKT, pragmatik felsefe temelli, klinik bir yaklaşımdır. Davranış terapisini temel alsa da geleneksel bir davranış terapisi değildir. Benzer şekilde bilişsel davranışçı terapi akımlarından biri olarak kabul edilse de alışılmış bilişsel davranış terapisinden farklı özelliklere sahiptir (Köroğlu, 2011). Temeli, felsefi bir yaklaşım olan İşlevsel Bağlamsal Kuram (İBK) ve bireyin bilişsel süreçlerinin deneysel analizine odaklanan İlişkisel Çerçeve Kuramı'na (İÇK) dayanmaktadır. KKT, insan dilinin ve düşüncelerinin ilişkisel çerçeveler aracılığıyla kazanıldığını ileri süren, uygulamalı davranış analizi yaklaşımı olarak kabul edilmektedir (Harris, 2018; Hayes, 2004; Hayes ve diğerleri, 2004).

Bağlam, davranışlar üzerinde önemli bir etkiye sahip olan ve değişkenlik gösteren olay akışı olarak ifade edilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2012). Organizmalar, etkileşimlerini dinamik olarak bağlamlar içerisinde gerçekleştirmektedir (Hayes, 2004). İBK; durumun bütününe odaklanma, bilimsel hedefleri ve pragmatik doğruları temel alma, bağlamın önemini fark etme gibi bileşenlere sahip bir yaklaşımdır (Hayes ve diğerleri, 2004). Bu nedenle İBK, davranışların içinde bulundukları bağlamlar ve sahip oldukları işlevler doğrultusunda ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir (Biglan ve Hayes, 1996; Hayes, 2008). İÇK ise sözel dilin bağlamsal olarak davranışı kontrol ettiğini belirterek dil ile ilgili süreçleri (Ciarrochi ve diğerleri, 2010), bireyin düşünmeyi ve dili kullanmayı nasıl öğrendiğini incelemektedir. İÇK'ya göre; bireyin davranışları ve öğrenme süreçleri, ilişkisel çerçeveler olarak adlandırılan ilişkisel kalıplar ve kurallar tarafından yönlendirilmektedir (Blackledge, Ciarrochi ve Deane, 2009). İlişkisel çerçevelerdeki değişimler, psikolojik esneklikteki değişimlere sebep olmaktadır (Ciarrochi ve diğerleri, 2010).

KKT; bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri içeren, farkındalık odaklı, hümanistik bir terapi yaklaşımıdır (Hayes ve diğerleri, 2006; Ögel, 2015). Geleneksel davranışçı yaklaşımların yanı sıra yaşantısal terapilerden, bilişsel davranışçı terapilerden ve Gestalt terapisinden yararlanmaktadır (Köroğlu, 2011). Çok kapsamlı bir bakış açısına sahip olan

KKT; kabul, bilinçli farkındalık, davranış değişimi ve kararlılıkla ilgili tekniklerden faydalanan bir terapi yaklaşımıdır (Hayes ve diğerleri, 2006).

Danışanlar terapiye genellikle eksik, hasarlı ve kusurlu olduklarını ileri sürerek gelmekte ve terapistten kendilerini düzeltmelerini talep etmektedir. Fakat KKT'ye göre danışanlar, hasta ya da bozuk değildir, sadece kendi kurdukları tuzaklara düşmüş bireylerdir (Köroğlu, 2011). KKT sürecinde danışanların, içsel yaşantılarıyla kurdukları ilişkiler değiştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece danışanların duygu, düşünce ve duyumlarını *sempptom* olarak algılamaları engellenerek onları *kötü* ya da *zararlı* olarak etiketlemeleri önlenmektedir. Danışanlar, içsel yaşantılarını doğal ve sağlıklı olarak kabul etmekte ve onlardan kurtulmaya çalışmamaktadır (Harris, 2018; Hayes, 2008).

KKT; danışan merkezli bir yaklaşımdır. Kabul edici, içten, açık, anlayışlı, saygılı ve şefkatli olmayı benimsemektedir (Harris, 2018; Ögel, 2015). Danışanlar, destekleyici biçimde dinlenerek terapi sürecine etkin katılım sağlamaları konusunda teşvik edilmektedirler. Danışanlara bir şeyi kabul ettirmek ya da onları ikna etmek için baskı yapılmamaktadır. Kendi seçimlerini gerçekleştirmeleri için izin verilmekte ve kendilerinin terapisti olmaları konusunda desteklenmektedirler (Harris, 2018; McCracken, 2005).

KKT; didaktik değildir. Metaforlar, paradokslar, öyküler, davranış değişikliği çalışmaları, yaşantısal alıştırma ile desteklenen ve psiko-eğitimi içeren bir terapi. Özellikle zihnin çalışma prensipleri, kaçınma davranışlarının normallığı gibi konularda psiko-eğitimden yararlanılmaktadır (McCracken, 2005; Powers, Vördding ve Emmelkamp, 2009).

KKT'nin temel amaçları; psikolojik esnekliği geliştirmek (Hayes, 2004), bireyin yaşantılarını nasıl yorumladığını ve onları nasıl ilişkilendirdiğini fark etmesini sağlamak (Köroğlu, 2011), değerlerini ve hedeflerini ortaya çıkartarak değer ve hedefleriyle zayıflayan bağlarını tekrardan güçlendirmektir (Harris, 2018). Bunun yanı sıra yaşantısal kaçınmayı ve birleşmeyi azaltarak kabul süreçlerinin devreye girmesini desteklemek (Hayes ve diğerleri, 2006; Thomas ve diğerleri, 2014), bağlamların ve fonksiyonel olmayan ilişkisel çerçevelerin keşfedilmesini sağlayarak onlara müdahalede bulunmak (Dahl, Stewart, Martell ve Kaplan, 2015), diğer amaçları arasında yer almaktadır.

KKT sürecinde ayırışma teknikleri desteklenmekte, içsel yaşantıların gözlemlenmesi ve anla temasın artırılması teşvik edilmektedir (Thomas ve diğerleri, 2014). Danışanların içsel yaşantılarıyla kabul odaklı bağ kurmaları sağlanmakta (Luoma, Drake, Kohlenberg ve Hayes, 2011), içsel yaşantıların davranışlar üzerindeki olumsuz etkisi azaltılmaktadır (Thekiso ve diğerleri, 2015). KKT'ye göre düşünceler, duygular ve duyumlar önemlidir; ancak esas önemli

olan düşünce, duygu ve duyumların bağlamları ve bireyin sahip olduğu değer ve hedefleridir (Köroğlu, 2011).

KKT yaklaşımının amacı, klinik semptomları azaltmak değildir ve semptomlar üzerinde çalışılmamaktadır. KKT'ye göre; yaşam kalitesini belirleyen öğeler, değer ve odaklı eylemlerdir. Burada temel hedef, semptomların azaltılması olmasa da yaşam kalitesinin yükselmesi ile semptomlar zamanla kaybolmaktadır. KKT, semptomları ortadan kaldırmayı değil; bireyin semptomlarla olan ilişkisini değiştirmeyi vurgulamaktadır (Harris, 2007; Harris, 2018; Koffman ve Walters, 2014). Bununla birlikte KKT'nin bozukluklar üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Fuchs, Lee, Roemer ve Orsillo, 2013). Yapılan çalışmalar, KKT'nin şizofreni, anksiyete, depresyon, sınırda kişilik bozukluğu, diyabet, epilepsi gibi rahatsızlıklarda başarı sağladığını göstermektedir (Dalrymple ve Herbert, 2007; Gratz ve Gunderson, 2006; Hayes ve diğerleri, 2004; Tapper ve diğerleri, 2009; Twohig, Hayes ve Masuda, 2006). Ancak KKT'nin, dil becerilerini kullanmada sorun yaşayan otizm ve beyin hasarlı danışanlarda daha az etkili olduğu belirtilmektedir (Harris, 2018).

KKT'ye göre psikolojik bozuklukların ve psikopatolojinin temel nedeni, zorlu duygular ve durumlar değildir. Duygu, düşünce ve durumların değiştirilmeye, bastırılmaya ve ortadan kaldırılmaya çalışılmasıdır (Bond ve Hayes, 2002). KKT, bireyin içsel yaşantılarının içeriğini değiştirmesini ya da yeni düşünce, duygu oluşturmamasını değil; içsel yaşantılarıyla olan temas biçimlerini değiştirmesini önemsemektedir (Bond ve Flaxman, 2006; Köroğlu, 2011). Dolayısıyla düşünceyi doğruluğu ve yanlışlığı ile değil, fonksiyonelliği açısından incelemektedir (Hayes, 2008).

Terapi, değer ve hedeflerin davranış değişimi için bir harita olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireyin birleşme, kaçınma gibi fonksiyonel olmayan başa çıkma stratejilerini kullanmak yerine yaşamına anlam katacak olan değer ve hedefleri seçmesi ve onlarla uyumlu olarak küçük ve somut adımlar atması konusunda yardımcı olmaktadır (Bond ve Flaxman, 2006; Köroğlu, 2011). Bütüncül bir farkındalık ile yaşantılara açık, güçlü ve akışta olmayı desteklemektedir. Dolayısıyla KKT'nin hedeflerinden biri de bireyin kabul, ayrışma, farkındalık gibi psikolojik becerileri kullanarak stresli, zorlu durumlarla ve kendi acılarıyla başa çıkmasına yardımcı olmaktır (Ciarrochi ve diğerleri, 2010; Cullen, 2008).

KKT, bireye zorlu yaşam durumlarında ve acıda dahi yaşama gücü ve anlam bulması konusunda yardımcı olmaya çalışmaktadır. Bu nedenle KKT, acıların bireyin büyümesi ve gelişmesi için gerekli olduğunu ve bireye daha zengin ve anlamlı bir yaşam için olanak sunduğunu ileri sürmektedir (Harris, 2018; Hayes ve diğerleri, 2011).

KKT, bireyin kullandığı sözel dil nedeniyle kendi zihninde sıkışıp kaldığını ve içinde bulunduğu anı kaçırdığını iddia etmektedir. Bireyin kullandığı dilden ve düşünceden tamamen sıyrılması mümkün değildir ve gerekli de değildir. Çünkü sağlıklı bir bireyin doğasında bulunan düşünme biçimleri, onun acı çekmesine yol açmaktadır. Buradan hareketle KKT, bireyin dilini ve düşüncelerini daha etkili olarak kullanmasını öğretmeyi amaç edinmiştir (Hayes ve diğerleri, 2004). Amaç doğrultusunda, *fark etme* süreçlerinden yararlanmaktadır. Fark etme süreçleri sayesinde birey, içsel yaşantılarını gerçeklerden ayırtmaktadır (Köroğlu, 2011; Polk ve Schoendorff, 2014). İçsel yaşantıların gerçekle uyuşmaması, bireye kendisiyle, var olan durumla ve içsel yaşantıları arasında hareket edebileceği bir alan sunmaktadır. Birey, bu alanda değer odaklı olmayan davranışlarının farkına varmakta ve böylece otomatik olarak oluşturduğu tepkiler azalmaktadır (Atkins ve Parker, 2012).

Psikolojik esnekliği artırmak için KKT'nin her seansında ve altıgeninin her bileşeninde bilinçli farkındalık temelli teknikler kullanılmaktadır (Levin ve diğerleri, 2012). Çünkü danışanlar, dürtülerinin etkisi altında ve otomatik olarak düşünmeye, hareket etmeye eğilimlidir. Ancak içsel yaşantılardan ayrışmada, onları kabul etmede, değer odaklı davranışları ortaya koymada ilk adım, fark etmektir (Hayes ve diğerleri, 2005). Bilinçli farkındalık teknikleri, bireyin sözcüklerden gerçeklere geçişine yardım etmektedir (Harris, 2018). Bireyin içsel yaşantılarıyla kurduğu ilişkileri gözden geçirmesi için yol göstermektedir (Levin ve diğerleri, 2012). Terapi sürecinde bilinçli farkındalık teknikleri yardımıyla, istenmeyen duygu ve düşüncelerin fark edilerek dile getirilmesi, farklı ve komik şekillerde seslendirilmesi, nefes egzersizleri gibi uygulamalar gerçekleştirilmektedir (Flaxman, Blackledge ve Bond, 2010; Köroğlu, 2011). KKT, bilinçli farkındalık tekniklerinin yanı sıra kabul ve şefkat odaklı teknikler, yaratıcı umutsuzluk, davranış aktivasyonu, beceri eğitimi, problem çözme, çatışma çözme, somutlaştırma, güvengenlik, maruz bırakma, krizle başa çıkma, iletişim teknikleri, kendine telkin, problemleri parçalara ayırma gibi stratejilerden de yararlanmaktadır (Hayes ve Lillis, 2012; Strosahl ve Robinson, 2009). Ayrıca terapide mizah ve yaratıcılık da önem taşımaktadır (Harris, 2018).

2.17. Psikolojik Esnekliğin Ölçümü

Psikolojik esneklik, soyut bir yapıya sahiptir. Bu durum, psikolojik esnekliğin maddeler ile ifade edilmesini zorlaştırmış ve ölçme araçlarının geliştirilmesini geciktirmiştir (Bond ve diğerleri, 2011). Ancak psikolojik esnekliği temel alan yaklaşımların yaygınlaşması, psikolojik esnekliğin ölçme araçları yolu ile ölçülerek keşfedilmesini gerekli kılmıştır (Hayes ve diğerleri, 2004).

1994 yılında Egner ve Zanakos tarafından düşüncelerin bastırılma düzeyini ölçmek için bir ölçek geliştirilirken, 1998 yılında McCracken tarafından ağrıdan kaçınma düzeyini ölçen ölçek geliştirilmiştir. Ancak yukarıda ifade edilen ölçekler, psikolojik katılığı doğrudan değerlendirmemektedir. Psikolojik katılığı doğrudan değerlendirebilen ölçekler geliştirilmesine karar verilmiş (Hayes ve diğerleri, 2004) ve böylece *Kabul ve Eylem Formu* isimli ilk ölçek ortaya çıkmıştır. Kabul ve Eylem Formu (KEF), Hayes ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılığı ölçmeyi hedefleyen, geniş uygulama alanına sahip, dokuz maddeden oluşan, 7'li Likert tipi, tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak bulunmuştur. Test tekrar test sonuçları birkaç ay sonra gerçekleştirilmiş olup 0,65 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte içsel yaşantılardan kaçınma, kaçma, değer yönelimli davranışları ortaya koyamama, benliği ve yaşantıları olumsuz etiketleme gibi süreçlere yönelik maddeler yer almaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılık puan ortalamalarının anksiyete, iş doyumu, depresyon gibi kavramlarla anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür (Chawla ve Ostafin, 2007; Hayes ve diğerleri, 2004; Hayes ve diğerleri, 2006).

Sonraki yıllarda yapılan çalışmalarda Kabul ve Eylem Formu'nun iç tutarlılık katsayılarının soruna yol açtığı görülmüştür. Özellikle, ölçeği anadillerinde cevaplamayanlarla eğitim düzeyi düşük olan bireylerin yer aldığı alt gruplarda, sorunun büyüdüğü görülmüştür. Buradan yola çıkılarak Kabul ve Eylem Formu'nun iç tutarlılık katsayılarının düşük ve tutarsız olduğuna (Bond ve Bunce, 2003), faktör yapısının değişkenlik gösterdiğine ve zayıf olduğuna karar verilmiştir (Bond ve diğerleri, 2011). Böylece ölçek, psikometrik açıdan güçlendirilerek 2011 yılında Bond ve diğerleri tarafından yenilenmiş ve Kabul ve Eylem Formu II (KEF II) geliştirilmiştir.

KEF II, bireyin yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılık düzeyini ölçmeyi amaçlayan, yedi maddeli, 7'li Likert tipi, tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek, klinik ve klinik olmayan bireylerin yer aldığı farklı örneklem gruplarıyla çalışılarak geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler, duygu ve düşüncelerin yaşanmasına ilişkin isteksizliği ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının 0,78 ve 0,88 arasında değiştiği, bu değerlerin Kabul ve Eylem Formu I'den daha yüksek olduğu ve maddelerin varyansın %50'sini açıkladığı görülmüştür (Bond ve diğerleri, 2011). Ölçek, Meunier ve diğerleri tarafından 2014 yılında 291 üniversite öğrencisi ile çalışılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. İki ay sonra uygulanan test tekrar test sonucu ise 0,80 olarak bulunmuştur. Aynı ölçek, Yavuz ve diğerleri tarafından 2016 yılında klinik tanı almış ve almamış toplam 474 bireyle çalışılarak yeniden Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak bulunmuş ve

maddelerin varyansın %56,9'nu açıkladığı görülmüştür. Yurt içi alanyazında, psikolojik esneklik üzerine yürütülen çalışmalarda sıklıkla bu ölçekten yararlanıldığı görülmektedir.

Alanyazında Kabul ve Eylem Formlarının spesifik versiyonları da geliştirilmeye başlanmıştır. Farklı popülasyonlar için özel olarak uyarlanan ölçeklerden bazıları şu şekildedir; diyabet (Gregg, Callaghan, Hayes ve Glenn-Lawson, 2007), kronik ağrı (Barke, Riecke, Rief ve Glombiewski, 2015; McCracken, Vowles ve Eccleston, 2004), epilepsi (Lundgren, Dahl ve Hayes, 2008), psikotik semptomlar (Shawyer ve diğerleri, 2007), madde bağımlılığı (Luoma, Drake, Kohlenberg ve Hayes, 2011), sosyal anksiyete (MacKenzie ve Kocovski, 2010), beden imajı (Callaghan, Sandoz, Darrow ve Feeney, 2015; Linardon, Messer, Lee ve Fuller-Tyszkiewicz, 2019), trikotillomani (Houghton ve diğerleri, 2014), nikotin bağımlılığı (Gifford ve diğerleri, 2004). Spesifik popülasyonlar ve bozukluklar için geliştirilen bu ölçekler, ilgili konuya ilişkin bilgi sağlasa da genelleştirme ve uygulama kapsamı açısından sınırlı kalmaktadır (Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam, 2016). Dolayısıyla farklı alan ve popülasyonlarda ortak kullanım olanağı sağlayacak genel bir ölçeğin geliştirilmesinin, alana önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Bond ve diğerleri, 2011).

Geniş kullanım alanına sahip olan Kabul ve Eylem Formlarına yönelik bazı eleştiriler getirilmektedir. Eleştirilerden biri, KEF II'nin yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılıktan ziyade psikolojik stresi ölçtüğüne ve ölçme aracındaki bazı maddelerin stres faktörüyle örtüşmesine ilişkin görüşlerdir (Wolgast, 2014). Bu görüşü destekler nitelikte KEF II ile Kısa Yaşantısal Kaçınma Ölçeği'nin karşılaştırıldığı bir çalışmada, iki ölçeğin farklı yapıları ölçtüğü ve KEF II'nin daha çok stres, kaygı, depresyon gibi psikolojik problemlerle ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ölçek yapısının daha fazla değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Tyndall ve diğerleri, 2019).

Kabul ve Eylem Formları, yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılığı ölçmeyi amaçlamakta olup ölçeklerden alınan yüksek puanlar, yüksek yaşantısal kaçınma ve psikolojik katılık düzeylerini işaret etmektedir. Psikolojik esnekliğin karşı kutbu olarak kabul edilen yüksek psikolojik katılık düzeyi, psikolojik esneklik düzeyinin düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Psikolojik esnekliğin ölçülmesinde yoğun bir biçimde kullanılan ölçeklere bir diğer eleştiri ise Kashdan ve Rottenberg'den (2010) gelmektedir. Kashdan ve Rottenberg (2010), psikolojik katılığın psikolojik esnekliğin karşı kutbu olmadığını, düşük psikolojik katılık düzeyinin yüksek psikolojik esneklik düzeyini işaret etmediğini ve ölçme aracındaki maddelerin tersten puanlaması yolu ile psikolojik esnekliğin etkili ve doğru bir biçimde ölçülemeyeceğini belirtmektedir. Ölçeklere getirilen başka bir eleştiri, KEF II'nin psikolojik katılık ve psikolojik esneklikten ziyade yaşantısal kaçınma ve kabul süreçlerini ölçmeyi

hedeflediğine ilişkin görüşlerdir (Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam, 2016). Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda Kabul ve Eylem Formlarının kabul kavramını ölçmek amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Gupta ve Kumar, 2015; Moring, Bowen, Thomas ve Joseph, 2015). Bu nedenle ölçeklerin değerlendirmeye çalıştığı yapıların gözden geçirilmesinin büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir (Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam, 2016).

Alanyazında Kabul ve Eylem Formlarının tek boyutlu yapılarına ilişkin getirilen eleştiriler de yer almaktadır. Örneğin; Kohtala ve diğerleri (2018), KEF II'nin psikolojik esneklik ve yaşantısal kaçınmaya ilişkin tüm süreçleri tek boyutlu bir ölçek ile ölçmeye çalıştığını bildirmişlerdir. Ancak ölçeğin, psikolojik esneklik kavramının altında yatan süreçleri yeterince yansıtmadığını iddia etmişlerdir. Dolayısıyla çok boyutlu ölçeklere yer verilmesinin, psikolojik esneklikle ilişkili diğer bileşenler hakkında daha fazla bilgi sağlayacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam (2016) ölçeğin, psikolojik esnekliğin bileşenlerine ilişkin bilgi vermekte yetersiz kaldığını, analizler sonucunda maddelerin değerler ve farkındalığa ilişkin boyutlara faktör yükü vermediğini ifade etmişlerdir.

Kabul ve Eylem Formlarını geliştiren araştırmacılar, çok boyutlu yapıya sahip ölçeklerin model ile teorik olarak uyum göstereceğini belirtmişlerdir. Ayrıca psikolojik esneklik bileşenlerinin farklı boyutlar olarak karşımıza çıkabileceğini, farklı bileşenlere daha fazla odaklanılması gerektiğini ifade etmişler ve bileşenlerin göz önünde bulundurulması ile çok boyutlu ölçme araçlarının geliştirilebileceğini vurgulamışlardır (Hayes ve diğerleri, 2004). Psikolojik esneklik sürecini oluşturan bileşenlerin ve bileşenler arasındaki ilişkilerin ele alınmasının, Kabul ve Kararlılık Terapisinin danışanlarda yarattığı değişim ve gelişim sürecine daha fazla ışık tutacağı, yordama temelli analizlerden daha başarılı ve etkili sonuçlar alınmasını sağlayacağı belirtilmektedir (Hulbert- Williams, Storey ve Wilson, 2015). Bu nedenle alanyazında, tek boyutlu yapıya sahip olan Kabul ve Eylem Formlarına alternatif olarak çok boyutlu ölçme araçları geliştirilmeye başlanmıştır.

2014 yılında Ben-Itzhak ve diğerleri tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmayla 20 maddeli, beş boyutlu yapıya sahip olan Psikolojik Esneklik Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları şu şekilde belirlenmiştir; olumlu değişim algısı, benliği esnek olarak nitelendirme, benliği yenilikçi ve açık olarak nitelendirme, gerçekliği değişken ve dinamik bir olgu olarak algılama, gerçekliği çok yönlü olarak algılama. Ölçeğin geliştiricileri, ölçeğin alt boyutlarının esnek altıgen modelinde yer alan bileşenlerden farklı olduğunu ve böylece psikolojik esnekliğin farklı yönlerinin keşfedilmesi açısından alana katkı

sağlayacağını belirtmişlerdir. Ancak ölçek, yaygın kullanım alanına sahip olamamıştır. Francis, Dawson ve Golijani- Moghaddam ise 2016 yılında 377 yetişkin bireye yer verdikleri çalışmalarında Kabul ve Kararlılık Terapisi Süreçlerini Kapsamlı Değerlendirme Ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Üç alt boyutlu ve 23 maddeli olan ölçeğin alt boyutları şu şekildedir; davranışsal farkındalık, yaşantıya açıklık, benimsenen değerler. Araştırmacılar, ölçekte *bir bağlam olarak benlik* bileşenine ilişkin maddelere yer veremediklerini belirtmişlerdir. Fakat kuramın teorik ve ampirik alt yapısının güçlü bir biçimde varlığını sürdürmesi için *bir bağlam olarak benlik* bileşeninin ölçülebilirliğinin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı ölçek, Karakuş ve Akbay tarafından deneme formu kullanılarak 2020 yılında Psikolojik Esneklik Ölçeği adı ile Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasına 310 yetişkin birey katılmıştır. Ölçeğin üç yerine beş boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuş ve boyutlar, esnek altıgen modeli çerçevesinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı için iç tutarlılık katsayısı 0,79 olarak bulunurken; alt boyutların iç tutarlılık katsayılarının 0,59 ve 0,84 arasında değiştiği belirtilmiştir.

Kabul ve Kararlılık Terapisi, teorik açıdan güçlü bir biçimde ortaya konulmuş olsa da modelde yer alan bileşenlerin ampirik olarak henüz yeterince belirlenemediği görülmektedir (Hayes ve diğerleri, 2006). Dolayısıyla amaca hizmet edecek daha başarılı ve kapsamlı değerlendirme ve ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir (Hayes ve diğerleri, 2004; Yavuz, 2015). Wendling (2012) ise esnek altıgen modeline, modelde yer alan süreç ve bileşenlere odaklanılmasının ve psikolojik esneklik kavramının farklı yönleriyle değerlendirilmesini sağlayacak ölçme araçlarının geliştirilmesinin alana büyük katkı sağlayacağını belirtmektedir. Böylece psikolojik esneklik kavramının diğer psikolojik süreç ve bileşenlerle olan ilişkisinin ele alınması kolaylaşacaktır. Curtiss ve Klemanski (2014) de benzer şekilde, psikolojik esnekliğin tek boyutlu bir yapı yerine bileşenleriyle birlikte incelenmesi gerektiğini ileri sürerek gerekli çalışmaların yapılmasını desteklediğini belirtmiştir. Buradan hareketle, psikolojik esneklik kavramını çok boyutlu bir yapı olarak ölçebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bu tez çalışmasındaki amaçlardan biri, Kabul ve Kararlılık Terapisi kapsamında geliştirilmiş bir kavram olan psikolojik esnekliğin, bileşenleri doğrultusunda (kabul, bir bağlam olarak benlik, ayrışma, an ile esnek temas halinde olmak, benimsenen değerler, değerlere uygun davranışlar içinde olmak) eğitim fakültesi öğrencileriyle ölçümünü test edecek, çok boyutlu bir ölçme aracı geliştirmektir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri gibi bireyci bir kültürde geliştirilmiş olan psikolojik esneklik kavramının, Türkiye gibi *biz* temeline dayanan toplulukçu bir kültürde incelenmesinin, alanyazına büyük katkı sağlayacağı

düşünülmektedir (Hofstede, 2001). Dolayısıyla ölçeğin doğrudan Türk kültüründe geliştirilerek psikometrik yapısının ortaya konulması hedeflenmiştir.

2.18. İlgili Araştırmalar

2.18.1. Öğrenilmiş Güçlülük ile ilgili Araştırmalar

2.18.1.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Akgün (2004), üniversite öğrencilerinin başa çıkma stratejileri, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve stres algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yürüttüğü çalışmada, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu, problemlerini çözmede daha planlı davrandıklarını ve daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca daha az kaçma ve kaçınma davranışı gösterdiklerini, çevrelerinden daha çok sosyal destek aldıklarını ve daha olumlu düşünerek, daha olumlu değerlendirmeler yaptıklarını göstermiştir.

Cenkseven (2004); 500 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada, öznel ve psikolojik iyi oluşun yordayıcılarını araştırmıştır. Çalışmada yer verilen öğrenilmiş güçlülük, kendini kabul, algılanan hoşnutluk (akademik başarı, ebeveyn, arkadaş ve flört ilişkisi), sağlık durumu ve boş zaman etkinlikleri, öznel ve psikolojik iyi oluş değişkenleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğün, öznel ve psikolojik iyi oluşun yordanmasında en önemli yordayıcı değişken olduğu bulunmuştur.

Öğretir (2004), araştırmasında olumlu düşünmeye dayalı geliştirdiği psiko-eğitim programını annelere uygulamıştır. Program sonrasında; annelerin benlik algıları, otomatik düşünceleri ve öğrenilmiş güçlülükleri incelenmiştir. Bulgular, programa katılmadan önce daha depresif, önyargılı, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve stresle başa çıkma becerileri düşük olan annelerin programa katıldıktan sonra daha az önyargılı, daha olumlu, sosyal, bağımsız olduklarını göstermiştir. Buna ek olarak Öğretir, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile stresle başa çıkma becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiğini bulmuştur.

Coşkun (2010), üniversite sınavına hazırlanmakta olan 774 lise öğrencisinin öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Karaca'nın (2010) hükümlüler ile yürüttüğü çalışmada; öğrenilmiş güçlülüğün, yaşantıya açıklık ile olumlu yönde ve umutsuzluk ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Polatçı ve Boyraz (2010), öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğüne ilişkin bir model geliştirerek modeli test etmişlerdir. Modelde duygusal zekâ, rol stresörleri, iş çıktıları ve müşteri odaklılık değişkenleri kullanılmıştır. Müşteri odaklı olmanın, öğrenilmiş güçlülük ile iş tatmini arasında aracı rolü oynadığı; öğrenilmiş güçlülüğün de müşteri odaklılık ve duygusal zekâ arasında aracılık rolü oynadığı ortaya konulmuştur.

Ceyhan ve Ceyhan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; eğitim fakültesinde öğrenim gören 198 öğrencinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile kendini kabul düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, demografik değişkenler açısından ele alınmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde sınıf ve cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmazken; öğrenilmiş güçlülük ve kendini kabul arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Etcı (2013), 258 işitme engelli öğrenci ile yürüttüğü tez çalışmasında öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Bulgular, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre, 10. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerine göre öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak öğrenilmiş güçlülüğün gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu, öğrenilmiş güçlülük düzeyi arttıkça umutsuzluğun azaldığı tespit edilmiştir.

Erden ve Ümmet'in (2014) öğrenilmiş güçlülüğü değerler, cinsiyet ve aile yaklaşımları değişkenlerine göre inceledikleri çalışmalarına, 420 lise öğrencisi katılmıştır. Sonuçlar; değerler, cinsiyet ve aile yaklaşımlarının öğrenilmiş güçlülüğü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğün başarı, öz-yönelim, yardımseverlik, evrensellik, güvenlik gibi değerler ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur.

Eroğlu ve diğerleri (2014), özel eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların anneleriyle bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya katılan 222 annenin öğrenilmiş güçlülük ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bulgular, öğrenilmiş güçlülüğün iyimserlik, özgüven ve sosyal destek arama stratejileri ile olumlu yönde; çaresizlik ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın ve diğerleri (2015), eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik başarı beklentileri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Öğrenilmiş güçlülük

düzeyi yüksek olan öğrencilerin akademik beklenti başarılarının yüksek olduğu ve zorluklar karşısında akademik başarıyı elde edene kadar pes etmeden çaba harcadıkları görülmüştür. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük olan öğrencilerin ise çözüm odaklı düşünmekte zorluk yaşadıkları ve daha az çaba harcadıkları için akademik anlamda daha başarısız oldukları ortaya konulmuştur.

Mammadova (2016), 16-18 yaşındaki çocuk cezaevinde kalan ergenler ile aileleriyle birlikte kalan ergenlerin öğrenilmiş güçlülük, umutsuzluk ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında, öğrenilmiş güçlülüğün yaşam doyumu ile olumlu yönde; umutsuzluk ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak araştırmanın sonuçları, cezaevinde kalan ergenler ile aileleriyle birlikte kalan ergenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Bilgiç ve diğerleri (2017), üniversitede hemşirelik eğitime devam eden 353 öğrencinin öğrenilmiş güçlülük, umut ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bulgular, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan hemşire adaylarının umut ve öz-yeterlik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Öner (2018), çalışanlar üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında duygusal zekâ düzeyleri ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu bulmuştur. Duygusal zekâ düzeylerinin ise öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin %24'ünü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı hesaplanmıştır.

Aytekin (2019), yetiştirme yurdunda büyüyen yetişkinlerle, aile yanında büyüyen yetişkinlerin psikolojik iyilik halleri ile öğrenilmiş güçlülük düzeylerini araştırmıştır. Katılımcıların psikolojik iyilik hallerinin; öğrenilmiş güçlülük, yaş ve kurumda kalma süresi gibi değişkenler tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordandığı görülmüştür. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğün kendini kabul, yaşam amaçları, bireysel gelişim, başkalarıyla olumlu ilişkiler, özerklik ve genel psikolojik iyilik hali değişkenleri ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Ertural (2019), 467 üniversite öğrencisinin karar vermede öz saygı ve karar verme stillerini öğrenilmiş güçlülük, üstbilis ve demografik değişkenler açısından araştırmıştır. Öğrencilerin %51'inin düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %80'inin orta ve yüksek düzeyde kaçınan, %75'inin panik ve %70'inin ise erteleyici karar verme stillerine sahip oldukları bulunmuştur. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendine güvenli, öz-saygılı ve dikkatli karar verme stillerini daha fazla; kaçınan, panik ve erteleme karar verme stillerini ise daha az kullandıkları görülmüştür.

Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük becerilerinin geliştirilmesinin büyük önem taşıdığı belirtilmiştir.

Kaya (2019), 568 lise öğrencisinin tükenmişlik düzeylerinin yordanmasında öğrenilmiş güçlülük ve olumsuz otomatik inançların rolünü araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenilmiş güçlülüğün tükenmişliğin alt boyutları olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenilmiş güçlülüğün olumsuz otomatik inançlar ölçeğinin alt boyutları olan kendine yönelik olumsuz düşünceler, şaşkınlık, kaçma, uyumsuzluk, yalnızlık, umutsuzluk ile olumsuz yönde; yetkinlik ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak bulgular, öğrenilmiş güçlülük ile olumsuz otomatik inançların tükenmişliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

2.18.1.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Gintner ve diğerleri (1989), üniversite mezunlarıyla yürüttükleri çalışmalarında öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin çoğunlukla problem odaklı başa çıkma stratejisini kullandıkları görülmüştür. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi düşük olan bireylerin ise düşüncelerinde dalgınlık hali yaşadıkları, dikkatlerini odaklamakta, farkındalıklarını sağlamakta güçlük çektikleri ve daha savunmacı oldukları bulunmuştur. Ayrıca kendilerini olumsuz yönde değerlendirdikleri, suçladıkları ve kendilerine karşı önyargı geliştirdikleri bildirilmiştir. Bu durumun nedeni olarak öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireylerin yaşadıkları çaresizlik ve içinde bulundukları durumdan kurtulamayacaklarına ilişkin olarak sahip oldukları genelleşmiş inançlar gösterilmiştir.

McWhirter (1997), 625 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmasında öğrenilmiş güçlülük, yalnızlık, benlik saygısı ve cinsiyet değişkenlerine yer vermiştir. Araştırmanın bulguları; öğrenilmiş güçlülüğün yalnızlık ile olumsuz yönde; benlik saygısı ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük, benlik saygısı ve cinsiyet değişkenlerinin sosyal yalnızlığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadıkları saptanmıştır.

Rong (2000) 65-85 yaşları arasındaki bireyler üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrenilmiş güçlülüğün stres algıları ile olumsuz yönde; uyum fonksiyonu ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu bulmuştur. Çalışma bulgularından hareketle, öğrenilmiş güçlülüğün bireylerin stresle başa çıkması ve yeni koşullara uyum sağlaması üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Zauszniewski, McDonald, Krafcik ve Chung (2002), 82 diyabet hastası kadının kabul, depresyon semptomları, olumlu düşünceler ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki

ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular; olumlu düşünceler ve depresyon semptomlarının öğrenilmiş güçlülüğü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Olumlu düşüncelerin depresyon semptomları ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide aracı rolü oynadığı bulunmuştur. Ayrıca kabul ve olumlu düşüncelerin öğrenilmiş güçlülük ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Kennett ve Keefer (2006) 244 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmalarında; öğrenilmiş güçlülük, akademik başarı ve üniversiteye uyum sağlama değişkenlerini ele almıştır. Yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan öğrencilerin, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan öğrencilere göre akademik zorlukların üstesinden geleceklerine dair daha kuvvetli inançlara sahip olduğu, akademik başarılarının daha yüksek olduğu ve üniversiteye daha kolay uyum sağladıkları ortaya konulmuştur.

Zauszniewski, Lai ve Tithiphontumrong (2006), yaşlı bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılması amacıyla bir psiko-eğitim programı hazırlamışlardır. Programda stresli durumlarla başa çıkma stratejileri, karar verme becerileri, problem çözme stratejileri, olumlu içsel konuşmalar geliştirme, iyimser düşünme, bilişsel yeniden çerçeveleme gibi becerilere yer vermişlerdir. Uygulanan eğitim programı sonucunda, araştırmaya katılan 46 yaşlı bireyin sağlık durumlarını daha olumlu olarak algılamaya başladığı tespit edilmiştir.

Moring (2007); öğrenilmiş güçlülük, proaktif başa çıkma, reaktif başa çıkma, öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmaya psikoloji dersi alan 206 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgular, öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan öğrencilerin proaktif başa çıkma ve öz-düzenleme düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Leung ve He (2010); ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmalarında öğrenilmiş güçlülüğün, çocuklarına yönelik yüksek beklenti geliştiren ebeveynlerin neden olduğu strese karşı koruyucu bir faktör olduğunu bulmuşlardır. Yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olan öğrencilerin bu stresle daha kolay başa çıktıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda, öğrenilmiş güçlülük becerilerinin akademik başarı, psikolojik ve fiziksel sağlık için önemli olduğu vurgulanmıştır.

Mezo ve Francis (2012), 690 üniversite öğrencisinin yer aldığı araştırmalarında öğrenilmiş güçlülüğün, duygusal sağlık belirtilerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını saptamışlardır. Buradan hareketle öğrenilmiş güçlülüğün, depresyon ile anksiyeteye karşı koruyucu bir faktör olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir.

Kennett, Reed ve Stuart (2013), öğrencilerin üniversiteye uyum sağlama ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya göre, akademik öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya göre, akademik öğrenilmiş

güçlülük düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin genel öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğu, daha az suçlayıcı tutum sergiledikleri, akademik sorumluluklar ile diğer sorumlulukları arasında denge kurdukları, üniversiteye daha kolay uyum sağladıkları görülmüştür.

Wang, Lai, Chang, Huang, Zauszniewski ve Yu'nun (2015) psikiyatri hemşirelerinin öğrenilmiş güçlülük, iş stresi ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarına, 154 hemşire katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle, öğrenilmiş güçlülüğün iş stresi ve depresyon ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Wang ve Zauszniewski'nin (2018), erken ergenlik dönemindeki bireyler ve onların aileleriyle gerçekleştirdiği çalışmalarına toplamda 361 kişi katılmıştır. Çalışmada, öğrenilmiş güçlülüğün yordayıcılarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Sonuçlar; erken ergenlik döneminde yaşanan akademik stresin ve iyimserlik düzeyinin, öğrenilmiş güçlülüğün önemli yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin bilişsel algılardan büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir.

Kennett, Nilas ve Carty (2020) 586 üniversite öğrencisinin öğrenilmiş güçlülük ve algılanan stres kontrolü düzeylerini; akademik stres, psikolojik sağlamlık, üniversiteye uyum ve fiziksel sağlık değişkenleri çerçevesinde ele alarak incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre; düşük öğrenilmiş güçlülük ve algılanan stres kontrolü düzeyine sahip olan öğrencilerin psikolojik sağlamlık, üniversiteye uyum düzeylerinin düşük olduğu, fiziksel sağlık yönünden zayıf oldukları ve akademik stres düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Chen, Palmer ve Lin (2021) geliştirdikleri Öğrenilmiş Güçlülük Programını yaşlılara bakım veren 30 katılımcıyla test etmişlerdir. Tek grup, ön test ve son test olarak uygulanan yarı deneysel desenli araştırma sonucunda, katılımcıların yaşanan stres, aile uyumu, üstlenilen yük, duygusal destek, fiziksel ve ekonomik açıdan zorlanma puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde iyileşme görülmüştür.

2.18.2. Bilinçli Farkındalık ile ilgili Araştırmalar

2.18.2.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Ülev (2004) 414 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada; bilinçli farkındalık ile stres, kaygı, depresyon ve stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Bulgular incelendiğinde; bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, sosyal destek arama yaklaşımı gibi uyumlu başa çıkma becerilerinde artış görüldüğü; uyum sağlamaya yönelik olmayan başa çıkma

stratejilerinden olan kendini suçlayıcı yaklaşım, boyun eğici yaklaşım stratejilerinde ise azalma görüldüğü tespit edilmiştir. Ayrıca bilinçli farkındalığın stres, anksiyete ve depresyon ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında, bilinçli farkındalığın farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemişlerdir. Sonuçlar, bilinçli farkındalığın kaygı, depresyon, stres ve olumsuz duygular ile olumsuz yönde; olumlu duygular ve öz-anlayış ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir.

Çelik ve Çetin (2014), 321 üniversite öğrencisi ile yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, bilinçli farkındalığın olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerileri ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Gündüz'ün (2016), bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasına 286 yetişkin katılmıştır. Araştırma sonucunda, bilinçli farkındalığın duygu düzenleme güçlüğü ve dürtü kontrolü alt boyutu ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Sünbül (2016) sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı durumda olan 752 ergenle yürüttüğü çalışmasında; bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık, öz-anlayış ve duygusal düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkileri ele almıştır. Analizler, bilinçli farkındalığın öz-anlayışı ve duygusal düzenleme güçlüğüne istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca öz-anlayışın duygusal düzenleme güçlüğüne istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Bunlara ek olarak bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu; bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve duygusal düzenleme güçlüğüne psikolojik sağlamlığın %21'ini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Can (2017) geliştirdiği bilinçli farkındalık temelli beceri programının etkisini araştırmak için yürüttüğü çalışmasında, depresif belirtiler gösteren üniversite öğrencilerine yer vermiştir. Program sonrasında deney grubuna katılan 16 öğrencinin stres ve depresyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalma görüldüğü; duygu düzenleme, öz-yeterlik, olumlu bellek ve duygu düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış yaşandığı bulunmuştur.

Kocaoğlu (2017) hazırladığı yedi haftalık Bilinçli Farkındalık Temelli Beceri Programını üniversite öğrencilerine uygulamıştır. Deney grubuna yüksek düzeyde obsesif

kompulsif belirtiler gösteren 19 öğrenci katılırken; kontrol grubuna ise herhangi bir belirti göstermeyen 16 sağlıklı öğrenci katılmıştır. Eğitim sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin dürtüsellik, fonksiyonel olmayan üstbilişsel inançlar ve obsesif kompulsif belirtilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur.

Akgün Boylu (2018) çalışmasını, 274 evli birey ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada, evli bireylerin evlilik doyumları, bilinçli farkındalık ve problem çözme becerileri araştırılmıştır. Bulgular; bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur.

Balcı (2018) bir şirkette çalışan 15 kadın katılımcıyla yürüttüğü tek gruplu deney desenli çalışmasında, altı oturumluk bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programını uygulamıştır. Çalışmada, uygulanan psiko-eğitim programının psikolojik sağlık ve duygusal zekâ düzeyleri üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Bulgular, psiko-eğitim programının kadınların psikolojik sağlık ve duygusal zekâ düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını göstermiştir.

Tonga (2018) 21 eğitim fakültesi öğrencisinin, bilinçli farkındalık üzerine görüşlerini incelemek için bir nitel çalışma gerçekleştirmiştir. Katılımcılar; bilinçli farkındalığın okuldaki öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini, öğretmenlerin bireysel ve iş yaşamlarına pek çok fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Ailelerin ise iletişim becerilerini güçlendirerek iş ve özel hayatları arasında denge kurmalarına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri, bilinçli farkındalığı kendi meslek yaşamlarında kullanmak istediklerini bildirmişlerdir.

Yavuz (2019), 561 eğitim fakültesi öğrencisinin bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkide manevi iyi oluşun aracılık etkisini incelemiştir. Yapısal eşitlik modeli ile gerçekleştirilen çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini en fazla etkileyen değişkenin, bilinçli farkındalık olduğu görülmüştür. Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Ayrıca manevi iyi oluşun, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadığı doğrulanmıştır.

Ateş (2020), yaşları 18-65 arasında değişen 1042 kişi üzerinde yaptığı çalışmasında Eudaimonik Öz-Düzenleme Ölçeğini geliştirmiştir. Ayrıca öz-yeterlik ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında eudaimonik öz-düzenleme ve bireysel gelişim inisiyatifinin aracılık rollerini incelemiştir. Bulgular; öz-yeterlik, bilinçli farkındalık, psikolojik iyi oluş, eudaimonik öz-düzenleme ve bireysel gelişim inisiyatif değişkenleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Eudaimonik öz-düzenleme ile

bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide bireysel gelişim inisiyatifinin; psikolojik iyi oluş ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide ise eudaimonik öz-düzenleme ve bireysel gelişim inisiyatifinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolleri olduğu test edilerek doğrulanmıştır.

Özdemir (2020) bilinçli farkındalık temelli stres azaltma eğitiminin psikolojik iyi oluş, umut ve fonksiyonel iyileşmeye olan etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Eğitime şizofreni tanısı alan, remisyon dönemindeki 137 kişi katılmıştır. Çalışmada; farkındalık, kontrol ve psiko-eğitim olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Farkındalık grubuna 16 haftalık bilinçli farkındalık temelli stres azaltma eğitimi ve psiko-eğitim grubuna sekiz haftalık genel bir psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır İşlem sonrası farkındalık grubunda yer alan bireylerin umut, psikolojik iyi oluş ve fonksiyonel iyileşme puan ortalamalarının, psiko-eğitim ve kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla artış gösterdiği bulunmuştur. Buradan hareketle bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının, etkili bir program olduğu ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2020b) 30-60 yaş arasındaki sağlıklı yetişkinlere uyguladığı bilinçli farkındalık ve meditasyon temelli Mutlu İnsan Eğitim Programının mutluluk, stres, benlik saygısı, umut düzeyleri ve beyin aktiviteleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada üç grup oluşturulmuş, deney grubuna (18 kişi) Mutlu İnsan Eğitim Programı uygulanırken, diğer gruba (11 kişi) sosyal aktiviteler uygulanmış ve kontrol grubuna ise (12 kişi) herhangi bir işlem yapılmamıştır. Sekiz hafta sonra katılımcıların beyin aktiviteleri EEG ile kayıt altına alınmıştır. Araştırma bulguları, Mutlu İnsan Eğitim Programına katılan bireylerin diğer gruplara kıyasla mutluluk, umut ve benlik saygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artış yaşandığını ortaya koymuştur. Ayrıca EEG sonuçlarına göre, deney grubundaki bireylerin beyin senkronizasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve alfa dalgalarının sol hemisferde yaygınlaştığı görülmüştür. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık ve meditasyon temelli Mutlu İnsan Eğitim Programının bireylerin olumlu düşüncelerini artırdığı ve olumlu zihin yapısını güçlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2020), üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve temel psikolojik ihtiyaçları arasındaki ilişkide stresle başa çıkma stratejilerinin aracılık rolünü incelemiştir. Çalışmaya 263 öğrenci katılmıştır. Bulgular; bilinçli farkındalık ve temel psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkide stresle başa çıkma stratejilerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadığını doğrulamıştır. Bilinçli farkındalığın, kaçınma başa çıkma stratejileriyle olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Yaklaşma başa

çıkma stratejileriyle ise olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğu bulunmuştur.

2.18.2.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Carson, Carson, Gil ve Baucom (2004), 44 çift ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında bilinçli farkındalık temelli müdahale programının etkisini araştırmışlardır. 22 çift deney grubunda yer alırken; 22 çift ise bekleme listesine alınmıştır. Uygulama sonrasında; deney grubunda yer alan çiftlerin bekleme listesinde yer alan çiftlere göre ilişki doyumu, otonomi, yakınlık, kabul, iyimserlik, maneviyat düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı artışların görüldüğü ortaya konulmuştur. Ayrıca iyileşmenin üç aylık izleme sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde devam ettiği bulunmuştur.

Carmody ve diğerleri (2009), yaşları 19 ve 77 arasında değişen ve bilinçli farkındalık merkezindeki eğitimlere katılan 260 kişiyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, psikolojik stres ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide değerlerin netleştirilmesi, öz-düzenleme, davranışsal esneklik, bilişsel esneklik ve yüzleşmenin aracılık rollerini araştırmışlardır. Bulgular, bilinçli farkındalığın değerlerin netleştirilmesi, öz-düzenleme, esneklik ve yüzleşme ile olumlu yönde; psikolojik stres ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca değerlerin netleştirilmesi, öz-düzenleme, davranışsal esneklik, bilişsel esneklik ve yüzleşme değişkenlerinin, psikolojik stres ve bilinçli farkındalık arasındaki aracılık rolleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrulanmıştır.

Sears ve Kraus (2009) 57 üniversite öğrencisine uyguladıkları bilinçli farkındalık meditasyonunun, öğrencilerin umut ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Çalışma sonucunda, uzun süreli bilinçli farkındalık meditasyonunun bilişsel çarpıtmaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür. Meditasyonun, bilişsel çarpıtmalar değişkeninin aracılık rolü ile umutsuzluğu ve kaygı düzeyini önemli ölçüde azalttığı görülmüştür.

Brausch (2011) 268 üniversite öğrencisinin başarı puan ortalamaları, bilinçli farkındalık, akademik stres, akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulgular, bilinçli farkındalığın akademik öz-yeterlik ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca bilinçli farkındalık, akademik stres ve öz-yeterlik düzeylerinin birlikte öğrencilerin dönemlik başarı puan ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Ren ve diğerlerinin (2011) bilinçli farkındalık meditasyonunun problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmalarında, 48 üniversite öğrencisi yer almıştır. Çalışmada üç farklı grupta yer alan 16'şar kişiye çözmeleri için 10 problem verilmiştir.

Problemlerden sonra iki deney grubuna farklı bilinçli farkındalık meditasyonları uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulama sonrası öğrencilerin çözemedikleri soruları yeniden cevaplamaları istenmiştir. Bulgular, meditasyon gruplarının kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı ve yüksek düzeyde problem çözme oranı gösterdiğini ortaya koymuştur.

Aghabagheri ve diğerleri (2012) multipl skleroz tanılı kadın ve kız çocuklarına uyguladıkları Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Grup Terapisinin bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında, deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin anlamlı olarak yükseldiği görülmüştür.

De Boer, Steinhagen, Versteegen, Struys ve Sanderma (2014), kronik ağrı tanılı, 87 hastanın ağrı ile ilişkili sahip oldukları felaket düşünceleri, bilinçli farkındalık ve psikolojik kabul düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Psikolojik kabul, KEF II ile ölçülmüştür. Bulgular; psikolojik kabulün, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde felaket düşüncelerini azalttığını ve felaket düşüncelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalık ise istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada, psikolojik kabulün ve bilinçli farkındalığın olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur.

Issen (2019), bilinçli farkındalık uygulamalarının özel eğitim alanı çalışanlarının psikolojik esneklik, tükenmişlik düzeyleri ve iş performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada gönüllü olan yedi katılımcı yer almıştır. Tek grup, ön test ve son test deneysel desen olarak gerçekleştirilen araştırmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının psikolojik esnekliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırırken tükenmişliği ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür.

Loo ve diğerleri (2014), pozitif psikolojide karakter güçleri olarak kabul edilen bilinçli farkındalık, umut, minnettarlık ve kişisel gelişim değişkenlerinin kumar bağımlılığı ile olan ilişkilerini incelemiştir. Çalışmaya yaş ortalamaları, 25,36 olan 801 Tayvanlı Çinli öğrenciyle bölgede yaşayan bireyler katılmıştır. Yüksek düzeyde umut ve minnettarlığın, kumar oynamaya ilişkin dürtüler ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalığın umut, minnettarlık ve kişisel gelişim ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir.

Martin (2015), 196 üniversite öğrencisinin öz-anlayış düzeylerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu

göstermiştir. Ayrıca bulgular, öz-anlayışın bilinçli farkındalık alt boyutunun öğrenilmiş güçlülüğün en büyük yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Öğrenilmiş güçlülük; öz-anlayışın alt boyutları olan öz-şefkat, öz eleştiri, bilinçli farkındalık, aşırı özdeşleşme, ortak insanlık ve izolasyon ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bilinçli farkındalığın, akademik öz-yeterlik ile ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bunlara ek olarak bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülüğün %3'ünü yordadığı ortaya konulmuştur.

Schonert-Reichl ve diğerleri (2015), 99 ilkokul öğrencisine uyguladıkları Bilinçli Farkındalık Temelli Sosyal Duygusal Öğrenme Programının (BFTSDÖP) etkisini araştırmışlardır. Deney grubuna BFTSDÖP uygulanırken; kontrol grubuna ise Sosyal Sorumluluk Eğitimi uygulanmıştır. Bulgular; BFTSDÖP'nin kontrol grubuna kıyasla öğrencilerin iyimserlik, empati, bilişsel kontrol, duygusal kontrol, perspektif alımı ve kabul düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığını; depresyon ve öfke düzeylerini ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir.

McClintock, Anderson ve Cranston (2015) çalışmalarında, fonksiyonel olmayan kişiler arası bağımlılık düzeyi yüksek olan 48 katılımcıya beş oturumluk bilinçli farkındalık temelli terapi uygulamışlardır. Araştırmada katılımcıların fonksiyonel olmayan kişiler arası bağımlılık ve çaresizlik düzeylerinin azaltılması amaçlanmıştır. Terapi sonrasında katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükseldiği görülmüştür. Ayrıca artmış bilinçli farkındalık düzeyinin çaresizlik ve fonksiyonel olmayan kişiler arası bağımlılık düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur.

Munoz, Hoppes, Hellman, Brunk, Bragg ve Cummins (2016), bilinçli farkındalık meditasyonunun iş yerinde çalışan bireylerin umut ve stres düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, deney (23 kişi) ve kontrol grubu (23 kişi) oluşturulmuş ve katılımcıların yaş ortalaması 44,4 olarak hesaplanmıştır. Deney grubuna altı haftalık bilinçli farkındalık meditasyon programı uygulanmıştır. Bulgular, programın bireylerin umut düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırırken; stres düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir.

Hartigan (2017), Saint Joseph Üniversitesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının müfredatına eklenen 16 haftalık bilinçli farkındalık ve MBSR uygulamalarının etkisini incelemiştir. Çalışmada, staj döneminde olan 20 öğretmen adayına ön test ve son test uygulanmıştır. Bulgular; bilinçli farkındalık ve MBSR uygulamalarının öğretmen adaylarının stres düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir. Adayların öğrencilere yargılayıcı olmayan bir tutum ile yaklaşıma başladıkları, öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla göz önünde bulundurdıkları, dönem

içerisindeki zorlayıcı ödevlerin üstesinden sakince ve kolayca geldikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık tekniklerini öğrencilere öğretmelerinin bir sonucu olarak; öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış yaşandığı bulunmuştur. Öğrencilerin birbirlerine daha fazla saygı, sabır ve empati ile yaklaşmaya başladıkları ortaya konulmuştur.

Ashe (2018), 30 ergenle gerçekleştirdiği çalışmasında bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve hedef yönelimli davranışlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucunda, bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik; bilinçli farkındalık ve hedef yönelimli davranışlar; psikolojik esneklik ve hedef yönelimli davranışların bazı alt boyutları arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Gautam ve Mathur'un (2018) bilinçli farkındalığın psikolojik esnekliği nasıl güçlendirdiğini ve karar verme sürecini nasıl geliştirdiğini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında, 130 hava çalışanı yer almıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilinçli farkındalığın psikolojik katılık ile olumsuz yönde; karar verme ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalığın, psikolojik esnekliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Marais ve diğerleri (2020), bilinçli farkındalık temelli eğitim programının psikolojik esneklik, iyi oluş, psikolojik sağlık ve zaman yönetimi üzerindeki etkisini ele almışlardır. Çalışmaya toplamda 43 akademisyen katılmıştır. Deney (21 kişi) ve kontrol (22 kişi) olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Bulgular; kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki katılımcıların psikolojik esneklik, iyi oluş, psikolojik sağlık ve zaman yönetimi düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

2.18.3. Umut ile ilgili Araştırmalar

2.18.3.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Akalın (2006) çalışmasında, meslek liselerinde Çocuk Gelişimi (593 kişi) ve eğitim fakültesinde okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin (109 kişi) umut düzeylerini ve meslek algılarını karşılaştırmıştır. Araştırmada umudu ölçmek amacıyla Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular; eğitim fakültesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin meslek lisesi öğrencilerine göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca mesleki algıları olumlu olan öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur.

Ağır (2007) 251 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmasında; öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini, geleceğe ilişkin olumsuz algılarını, bilişsel çarpıtmalarını ve

kişilerarası ilişkilerde yaşanan problemleri çözme biçimlerini incelemiştir. Bulgular; olumsuz benlik algısı, çaresizlik, kendini suçlama, yaşamı tehlikeli algılamaya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile umutsuzluk arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın (2010), umut ve duygusal zekânın psikolojik sağlamlığı yordamadaki rolünü araştırdıkları çalışmalarını 449 eğitim fakültesi öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları; umut, duygusal zekâ ve psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak umut ile duygusal zekânın, psikolojik sağlamlığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır.

Sarı (2011) 302 lise son sınıf öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada; umut, kontrol odağı ve mükemmeliyetçiliğin, mesleğe karar verme öz-yeterliliğini yordamadaki rollerini incelemiştir. Bulgular; umut, kontrol odağı ve mükemmeliyetçiliğin, mesleğe karar verme öz-yeterliliğini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Umudun; mesleğe karar verme öz-yeterliliği, gerçekçi planlar yapma, süreci doğru değerlendirme, bilgi toplama ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür.

Yarapsanlı (2011) 9-12 yaş arasındaki 599 çocukla yaptığı çalışmada; umutsuzluk, öğrenilmiş çaresizlik, algılanan anne-baba tutumu, olumsuz yaşam olayları ve depresif belirtiler gibi değişkenlere yer vermiştir. Araştırmanın sonuçları; umutsuzluğun depresyon, olumsuz yaşam olayları, güdü kaybı, öğrenilmiş çaresizlik ile olumlu yönde; anne kabulü ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu ortaya koymuştur.

Ceran (2013) 640 üniversite öğrencisinin başa çıkma tarzları ve umut düzeylerinin, iyimserlik düzeylerini yordamadaki rolünü incelemiştir. Yüksek umut düzeyine sahip olan öğrencilerin iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Umut ve başa çıkma tarzlarının alt boyutları olan olumlu yeniden bilişsel değerlendirme, duyguları açığa vurma, davranışsal kaçınma, kendini suçlama, kabul etme ve inkâr etmenin birlikte iyimserliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca umudun iki alt boyutunun (alternatif yollar düşüncesi, eyleyici düşünceler) aktif başa çıkma, planlama, olumlu yeniden bilişsel değerlendirme ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu bulunmuştur.

Dinçer (2013) 178 eğitim fakültesi öğrencisinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını, algılarını ve umutsuzluk düzeylerini incelemiştir. Araştırmasında, öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve algıları arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Mesleğe ilişkin tutum ve umutsuzluk arasında

olumsuz yönde; mesleğe ilişkin algılar ve umutsuzluk arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan (2013), 600 ilk ve ortaokul öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin başarı algıları ve öz-yeterlik düzeylerini yordayan değişkenleri incelemiştir. Çalışma; başarı algıları, öz-yeterlik, umut, akademik iyimserlik ve mesleki haz değişkenleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca umut, akademik iyimserlik ve mesleki hazzın başarı algısının; başarı algısı, umut, akademik iyimserlik ve mesleki haz ise öz-yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Yılmaz (2016), 416 lise öğrencisinin akademik erteleme davranışı, umutsuzluk düzeyleri ve problem çözme becerilerini incelediği araştırmasında; umutsuzluğun, problem çözme ile olumsuz yönde; akademik erteleme ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak problem çözme becerileri ve umutsuzluğun, akademik ertelemenin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları oldukları görülmüştür.

Bülbüloğlu (2018), strese bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik belirtileri, umut ve başa çıkma stratejileri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 18-25 yaş aralığındaki 595 gönüllü bireyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları; yüksek umut düzeyinin, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, psikolojik iyi oluş ile olumlu yönde; algılanan stres düzeyi ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca umut düzeyi düşük, algılanan stres düzeyi yüksek ve başa çıkma stratejilerinden çaresiz yaklaşımı kullanan bireylerin olumsuz duygu, kaygı ve depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Akkaya (2019), 357 sınıf öğretmenin umutsuzluk ve bilinçli farkındalık düzeylerini incelemeyi hedeflemiştir. Bulgular, umutsuzluk ve bilinçli farkındalık arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca umutsuzluk ölçeğinin alt boyutu olan umudun, bilinçli farkındalık ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülürken; umutsuzluk ölçeğinin bir diğer alt boyutu olan motivasyon kaybının ise bilinçli farkındalıkla olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmüştür.

Çağlayaner (2019) Aile, Sosyal Hizmetler ve Çalışma Bakanlığına bağlı kurumlarda görev yapan 300 çalışanın umut ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin, tükenmişlik düzeyini yordamadaki rollerini incelemiştir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; umut ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin tükenmişlik düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

yordadığı görülmüştür. Özellikle umudun, tükenmişliğin en güçlü yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Ayrıca umudun, psikolojik sağlık ile olumlu yönde; tükenmişlik ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu ortaya konulmuştur.

Menekşe (2019) umut, bilinçli farkındalık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 187 psikolojik danışmana yer vermiştir. Araştırmanın sonuçları, bilinçli farkındalık düzeylerinin, umut ve umudun iki alt boyutu olan alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler ile olumlu yönde; sürekli kaygı düzeyleri ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğunu göstermiştir.

Kaya, Kaval ve Bedir (2019), KPSS'ye hazırlanan 300 eğitim fakültesi öğrencisinin umut düzeyleri ile algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sonuçlar; umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin, algılanan sosyal destek düzeylerinin de yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aydoğdu (2020), 786 öğretmenin mutluluk düzeyi ve çözüm odaklı düşünce düzeyi arasındaki ilişkide yaşam doyumu ve umudun aracılık etkisini araştırmıştır. Bulgular; çözüm odaklı düşüncenin, mutluluk, yaşam doyumu ve umut ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca yaşam doyumu ile umudun, mutluluk düzeyi ve çözüm odaklı düşünce düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadığı kanıtlanmıştır.

Yam ve Kumcağız (2020), 211 ortaokul öğrencisinin okul doyumu ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkide umudun aracılık rolünü araştırmışlardır. Yapısal eşitlik analizleri sonucuna göre, okul doyumunun umut aracılığıyla yaşam doyumu ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğu doğrulanmıştır.

2.18.3.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Bonner ve Rich'in (1988); problem çözme, depresyon, umutsuzluk ve olumsuz yaşantılara ilişkin stres düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarına, 186 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bulgular; umutsuzluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme becerilerini zayıf olarak algıladıklarını göstermiştir. Umutsuzluğun, depresyon ve olumsuz yaşantılara ilişkin stres ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca depresyon, problem çözme ve olumsuz yaşantılara ilişkin stres düzeylerinin, umutsuzluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Chung (1996) 112 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, umudun psikolojik sağlık açısından önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Elde edilen bulgular, umut ve psikolojik sağlık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu

göstermiştir. Buradan hareketle Chung, umudun psikolojik sağlamlığın koruyucu faktörlerinden biri olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir.

Carifio ve Rhodes (2002), 100 üniversite öğrencisinin umut, öz-yeterlik ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında; umut, akademik öz-yeterlik ve iyimserlik değişkenleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Umut ölçeğinin alt boyutlarından biri olan alternatif yollar düşüncesi ile akademik öz-yeterlik arasında olumlu yönde ve yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu dikkati çekmiştir.

Chang'ın (2003) problem çözme, umut ve psikolojik uyum arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasına 347 orta yaşlı birey katılmıştır. Sonuçlar, umudun alt boyutlarından biri olan eyleyici düşüncelerin problem çözme ile olumlu yönde; depresif belirtiler ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür.

Nietfeld ve Enders (2003) stajyer öğretmenlerle gerçekleştirdikleri çalışmalarında; umut, amaç yönelimli davranışlar ve öz-yeterlik değişkenlerine yer vermişlerdir. Bulgular incelendiğinde; yüksek umut düzeyine sahip olan öğretmenlerin öğretme becerilerine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak daha fazla amaç yönelimli davranış ortaya koydukları görülmüştür.

Danoff-Burg, Prelow ve Swenson'ın (2004) yaşları 17-32 arasında değişen 104 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada, stresle başa çıkma becerileri ile umut arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha fazla aktif başa çıkma stratejisine sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin özellikle bilişsel yeniden değerlendirme ve problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Poch ve diğerleri (2004) 1277 üniversite öğrencisinin umutsuzluk düzeyleri ile uyum sağlama süreçlerini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin %14'ünün çok yüksek düzeyde umutsuzluk yaşadığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin üniversitedeki yaşamlarından memnun olmadıkları, sınavlara düzenli olarak katılım sağlamadıkları, depresif oldukları ve yüksek düzeyde intihar düşüncelerine sahip oldukları görülmüştür. Buradan hareketle araştırmacılar, üniversite öğrencilerinin intiharla ilgili düşüncelerini ve depresif duygu durumlarını önlemek, psikolojik iyi oluşlarını desteklemek, üniversite yaşamına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve akademik başarılarını artırmak için umut düzeylerini geliştirmeye yönelik program ve hizmetlere duyulan ihtiyacı dile getirmiştir.

Wong ve Lim (2009) 334 ortaokul öğrencisinin yaşam doyumu ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkide umut ve iyimserliğin aracı rolünü araştırmışlardır. Bulgular; umudun iyimserlik ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde

olduğunu göstermiştir. Umut ile iyimserliğin, yaşam doyumunu ve depresyonu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Ayrıca umut ve iyimserliğin, yaşam doyumu ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadıkları saptanmıştır.

Ho ve diğerlerinin (2011), umut ve iyimserliğin travma sonrası gelişimle ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarına 50 kanser hastası katılmıştır. Bireyin travmatik durumlar sonrasında gösterdiği gelişimi ifade eden travma sonrası gelişim değişkeninin, iyimserlik ve umut tarafından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordandığı görülmüştür. Araştırmacılar, umudun %16'lık varyansla travma sonrası gelişimi yordayan en önemli değişken olduğunu belirtmişlerdir.

Madan ve Pakenham'ın (2015), 12 ay boyunca gözlemledikleri hastalar ve hastalara bakım verenlerle yürüttükleri çalışmalarına, toplamda 140 kişi katılmıştır. Çalışmada, umut ve umudun alt boyutlarının (alternatif yollar düşüncesi, eyleyici düşünceler) değişime uyum sağlama üzerindeki doğrudan ve dolaylı stres azaltıcı etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Stres, umut, anksiyete, depresyon, olumlu duygular, olumlu düşünceler ve yaşam doyumu düzeylerinin ölçülmesine ilişkin ölçekler, katılımcılara 12 ay ara ile tekrar uygulanmıştır. Analizler sonucunda, umudun olumlu duygular, olumlu düşünceler, yaşam doyumu ile olumlu yönde; anksiyete, depresyon ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir. Yüksek umut düzeyinin uyum sağlamayı kolaylaştırdığı bulunmuştur. Araştırmacılar, bulgulardan hareketle umudun başa çıkmada kullanılan önemli koruyucu faktörlerden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Van Allen, Seegan, Haslam ve Steele (2016), obez çocuk ve gençlerin depresyon semptomları ve sağlıkla ilişkili yaşam kaliteleri arasındaki ilişkide umudun rolünü ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Çalışmaya 7-17 yaş aralığındaki 93 kişi katılmıştır. Yapısal eşitlik analizine göre; depresyon semptomları, umut ve yaşam kalitesi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ayrıca depresyon semptomlarının umut aracılığıyla sağlıkla ilişkili yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Oliver, Tomás ve Montoro-Rodriguez'in (2017) Yaşam Boyu Öğrenme Kursuna katılan 55 yaş ve üzeri 737 yaşlı birey ile gerçekleştirdikleri araştırmada; sosyal destek, algılanan sağlık, boş zaman aktiviteleri, maneviyat ve öz-denetim ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide umudun aracılık rolü test edilmiştir. Sonuçlar, algılanan sağlık hariç tüm değişkenlerin umudu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını ve tüm değişkenlerin umudun aracılık rolü ile yaşam doyumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Donald, Ciarroch, Parker ve Sahdra (2018), dört yıllık boylamsal çalışma ile ergenlerin kompulsif bilgisayar kullanımı, umut ve benlik saygısı düzeylerindeki değişimi araştırmışlardır. Araştırmaya yaş ortalamaları 13,7 olan 289 ergen katılmıştır. Bulgular, umudun benlik saygısı ile olumlu yönde; kompulsif bilgisayar kullanımı ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca kompulsif bilgisayar kullanımının, umut ile benlik saygısı düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmacılar, kompulsif bilgisayar kullanımının umut ve benlik saygısı düzeylerinde görülen değişim için bir öncül olduğunu belirtmişlerdir.

Xiang ve diğerleri (2020) yaşları 11-24 arasında değişen 2792 lise ve üniversite öğrencisinin öznel iyi oluş düzeyleri ile aile uyumları arasındaki ilişkide umut ve benlik belirginliğinin aracı rolünü ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçları; umut ve benlik belirginliğinin öznel iyi oluş ve aile uyumu arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını doğrulamıştır. Ayrıca umut, benlik belirginliği, öznel iyi oluş ve aile uyumu değişkenleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

2.18.4. Psikolojik Esneklik ile ilgili Araştırmalar

2.18.4.1. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Aktepe (2016) bipolar bozukluk tanısı almış, remisyon dönemindeki 101 kişi, psikiyatrik semptom göstermeyen 100 sağlıklı kişi ile gerçekleştirdiği çalışmada; psikolojik katılığı farklı değişkenler açısından ele alarak incelemiştir. Bulgular; bipolar bozukluk tanısı almış bireylerin psikolojik katılık, bilişsel kaynaşma düzeylerinin daha yüksek olduğunu; bilinçli farkındalık, değerler doğrultusunda yaşam düzeylerinin ise daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca psikolojik katılığın; bir bağlam olarak benlik, değerler doğrultusunda yaşam ve bilinçli farkındalık ile olumsuz yönde; bilişsel kaynaşma ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür.

Aydın'ın (2016) 657 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasında, psikolojik esneklik, yineleyici düşünme biçimi, öz-anlayış ve endişenin üniversiteye uyum sağlama düzeyini yordamadaki rolleri incelenmiştir. Bulgular; psikolojik katılığın üniversiteye uyum sağlama ve öz-anlayış ile olumsuz yönde; yineleyici düşünme biçimi ve endişe ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca psikolojik katılık düzeylerinin yineleyici düşünme, öz-anlayış, endişe ve üniversiteye uyum sağlama düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Demirci Seyrek ve Ersanlı (2017), psikolojik esneklik ve yaşamın anlamı değişkenleri arasındaki ilişkileri araştırmayı hedeflemişlerdir. Ayrıca 723 üniversite öğrencisinin katılım

sağladığı çalışmada; psikolojik esnekliğin, yaşam amacına sahip olma ve algılanan mutluluk durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular; psikolojik esneklik, yaşamın anlamı, anlamın varlığı ve anlam arayışı arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Bunlara ek olarak belirgin yaşam amacına sahip olan ve algılanan mutluluk düzeyi yüksek öğrencilerin, psikolojik esneklik düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur.

Öcel (2017) kanser tanılı 170 hastanın yer aldığı çalışmasında, psikolojik esnekliğin bilinçli farkındalık, iyi oluş ve damgalanma düzeyleri arasındaki ilişkide düzenleyicilik rolünü incelemiştir. Sonuçlar, psikolojik esnekliğin damgalanma ile olumsuz yönde; bilinçli farkındalık ve iyi oluş ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Psikolojik esnekliğin bilinçli farkındalık ile iyi oluş arasında; damgalanma ve iyi oluş arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düzenleyicilik rolü oynadığı doğrulanmıştır. Buradan hareketle; psikolojik esneklik, kanserle başa çıkmada etkili faktörlerden biri olarak kabul edilmiştir.

Kaya Akdemir (2018), sekiz oturumluk KKT'nin başa çıkma yeterliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 20 üniversite öğrencisi katılmış olup deney (10 kişi) ve kontrol grupları (10 kişi) oluşturulmuştur. Deney grubuna KKT uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Bulgular, terapi sonrasında öğrencilerin başa çıkma yeterlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artışın yaşandığını ve uygulamanın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Uygur (2018), duygusal şemaların psikolojik esneklik düzeyini yordamadaki rolünü araştırmıştır. Çalışmaya 270 eğitim fakültesi öğrencisi katılmıştır. Bulgular, duygusal şemaların psikolojik esnekliğin %77'sini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca psikolojik esnekliğin inkâr, duygulardan kaçınma, suçluluk gibi olumsuz duygusal şemalarla olumsuz yönde; uzlaş, anlaşılabilirlik, onaylanma gibi şemalarla ise olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür.

Albal (2019), 661 madde bağımlısı bireyin olumsuz bilişsel şemaları ile bağımlılık şiddeti arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolünü incelemiştir. Bulgular; olumsuz bilişsel şemaların bilinçli farkındalık ile olumsuz yönde; bağımlılık şiddeti, bilişsel birleşme, yaşantısal kaçınma ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Psikolojik katılığın duygusal yoksunluk, karamsarlık, duyguları bastırma, yetersiz öz-denetim ve tehditler karşısında dayanıksızlıkla olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Ayrıca psikolojik esnekliğin olumsuz bilişsel

şemalar ve bağımlılık şiddeti arasındaki aracılık rolü, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrulanmıştır.

Kuşçu (2019), 384 evli bireyin psikolojik esneklik, benlik kurgusu, evlilik uyumu ve affetme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde; psikolojik esneklik, eş desteği ve evlilik uyumu arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olduğu; psikolojik esneklik ve affetmenin, evlilik uyumunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak evlilik uyumunu yordayan en önemli değişkenin, psikolojik esneklik olduğu tespit edilmiştir.

İnce (2020), 283 üniversite öğrencisinin psikolojik esneklik, bilişsel esneklik, kişilik bozuklukları, internette oyun oynama bozukluğu arasındaki ilişkileri ele almıştır. Bulgular; psikolojik katılığın, internette oyun oynama bozukluğu ve kişilik bozuklukları ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir.

Kırca ve Ekşi (2020) karma desen ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ön test son test kontrol gruplu deneysel desen ve nitel analiz yöntemlerini birlikte kullanarak KKT temelli psiko-eğitim programının, psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ile Psikoloji bölümlerinde öğrenim gören sekiz üniversite öğrencisi deney grubunu oluştururken; beş öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubuna, sekiz oturumluk KKT temelli psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Veriler hem ölçekler yoluyla hem de açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Uygulanan eğitim programı sonrası nicel bulgular, deney grubunun psikolojik esneklik düzeylerinde kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olmadığını göstermiştir. Ancak nitel bulgular; deney grubunda anda kalmak, değer temelli eylemler, duygu ve düşüncelerle başa çıkmak, kriz yönetimi, kabul, ayrışma, otantiklik, kendini ve başkalarını tanımak temalarında istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu ortaya koymuştur.

Toprak, Arıca ve Yavuz'un (2020) psikolojik esneklik, tükenmişlik ve değerler arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarına, 81 tıp fakültesi öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; psikolojik katılığın tükenmişliğin bir alt boyutu olan duygusal tükenmişliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Psikolojik katılık ve entelektüel değerlere verilen önem alt boyutunun ise birlikte tükenmişliğin düşük yetkinlik alt boyutunu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadıkları görülmüştür.

Söğütü ve Göktaş (2021), sigara kullanan ve kullanmayan 546 üniversite öğrencisinin katıldığı çalışmalarında; psikolojik esneklik, nikotin bağımlılığı ve dürtüsellik değişkenlerine yer vermişlerdir. Nikotin bağımlısı öğrencilerin bağımlı olmayan öğrencilere kıyasla

dürtüsellik düzeyleri yüksek bulunurken; psikolojik esneklik düzeylerinin ise düşük olduğu ortaya konulmuştur.

2.18.4.2. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Bond ve Flaxman (2008) çağrı merkezinde çalışan 448 birey ile yürüttükleri boylamsal çalışmalarında psikolojik esneklik ve iş kontrolünün, iş ortamında yeni beceriler öğrenme, iş performansı ve genel psikolojik sağlık düzeyini yordamadaki rollerini araştırmışlardır. Ölçme araçları, çalışanlara beş günlük bilgisayar yazılımı kursu öncesinde, kurs esnasında ve sonrasında uygulanmıştır. İzleme testleri, iki ay ve üç ay sonra olmak üzere iki kez gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, psikolojik esneklik ve iş kontrolü düzeyleri yüksek olan çalışanların bilgisayar yazılımına ilişkin yeni becerileri daha kolay öğrendiklerini, iş performanslarının ve genel sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Psikolojik esneklik ve iş kontrolünün, iş ortamında yeni beceriler öğrenme değişkenindeki varyansın %24'ünü; iş performansı değişkenindeki varyansın %22'sini ve genel psikolojik sağlık değişkenindeki varyansın %41'ini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde açıkladıkları görülmüştür.

Fledderus, Bohlmeijer, Smit ve Westerhof (2010) KKT ve bilinçli farkındalık uygulamalarının, psikolojik esneklik düzeyini artırarak psikolojik sağlığı geliştirmeye olan etkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmalarında 93 yetişkin yer almıştır. 49 kişi KKT ve bilinçli farkındalık müdahalelerin uygulandığı deney grubuna atanırken; 44 kişi ise herhangi bir işlemin uygulanmadığı kontrol grubuna atanmıştır. Uygulama sonrası, kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki katılımcıların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiği bulunmuştur. Üç ay sonra uygulanan izleme testinde de deney grubundaki katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Morton, Snowdon, Gopold ve Guymer (2012), KKT'nin etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmaya şiddet içerikli davranışlar göstermeyen, konuşmada ve zihinsel aktiviteleri yerine getirmede sorun yaşamayan bipolar bozukluk tanılı 41 danışan katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 12 hafta boyunca uygulanan KKT'nin danışanların bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve duygu düzenleme düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı ve umutsuzluk, fonksiyonel olmayan düşünce ve davranışlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azalttığı görülmüştür.

Silberstein, Tirch, Leahy ve McGinn (2012), 107 yetişkinin bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik düzeyleri ve duygusal şemaları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Bulgular, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça psikolojik esneklik düzeyinin arttığını

göstermiştir. Bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik düzeyi yüksek yetişkinlerin, daha fazla uyum sağlamaya yönelik duygusal şemalara (kabul, kendini ifade etme, yüksek değerler vb.) sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik düzeyi düşük olan yetişkinlerin, daha fazla uyum sağlamaya yönelik olmayan duygusal şemalara (suçlama, ruminasyon, suçluluk, hissizlik vb.) sahip oldukları bulunmuştur.

Ruiz (2014) klinik tanısı olmayan, 18-69 yaş arasındaki 132 birey ile yürüttüğü araştırmasında, bilinçli farkındalık ve patolojik anksiyete arasındaki ilişkide psikolojik katılığın aracılık rolünü yapısal eşitlik analizi ile test etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; bilinçli farkındalığın psikolojik katılık aracılığıyla patolojik anksiyeteyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı doğrulanmıştır. Buna ek olarak psikolojik katılığın, patolojik anksiyete ile olumlu yönde; bilinçli farkındalık ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Gazla'nın 2015 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında, 191 yetişkin yer almıştır. Çalışmada psikolojik esneklik, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, hedef takibi, psikolojik sağlamlık ve psikolojik sağlık göstergeleri (düşük semptom düzeyi, yaşam doyumu, yaşama gücü) arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları; değişkenler arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Psikolojik esneklik ve psikolojik sağlık göstergeleri arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumu, hedef takibi ve psikolojik sağlamlığın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir.

Fiery (2016) toplamda 1600 çalışana yer verdiği çalışmasında, öz-anlayış, psikolojik esneklik ve iş temelli psikolojik esnekliğin, iş stresi ve sağlığını yordamadaki rollerini incelemiştir. Ayrıca çevrim içi olarak gerçekleştirilen dört haftalık öz-anlayış temelli meditasyon müdahalesinin, çalışanların öz-anlayış, duygusal yorgunluk, travmatik stres ve psikolojik esneklik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın bulguları; psikolojik esnekliğin ve iş temelli psikolojik esnekliğin, duygusal yorgunluğun istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğunu; öz-anlayış aracılığıyla psikolojik esneklik düzeylerinin artırılabilirliğini göstermiştir. Öz-anlayışın psikolojik esneklik, iş temelli psikolojik esneklik, duygusal kaynaklar ile olumlu yönde; duygusal yorgunluk ve duygusal talepler ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu görülmüştür.

Woldgabreal ve diğerleri (2016), olumlu psikolojik durumlar (psikolojik esneklik, umut, iyimserlik, öz-yeterlik), suça neden olan risk faktörleri ve 287 suçlu bireyle yürütülen süpervizyon çalışması sonuçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre umudun, psikolojik esneklik, öz-yeterlik, iyimserlik ile olumlu yönde;

psikolojik esnekliğin, öz-yeterlik ve iyimserlik ile olumlu yönde; öz-yeterliğin, iyimserlik ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğu tespit edilmiştir. Olumlu psikolojik durumların, suça neden olan risk faktörlerini azaltarak süpervizyon çalışması sonuçlarını olumlu etkilediği görülmüştür. Son olarak olumlu psikolojik durumların, suça neden olan risk faktörleri ile süpervizyon çalışması sonuçları arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ortaya konulmuştur.

Marcowski ve diğerleri (2017), sigara kullanan ve kullanmayan toplamda 195 birey ile bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin, dürtüsellik ile ilişkileri ele alınmıştır. Analiz sonuçları, bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik düzeyleri düşük olan ve sigara kullanan bireylerin dürtüsellik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle araştırmacılar, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin dürtü düzenleme stratejisi olarak kullanılabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Berryhill, Hayes ve Lloyd'un (2018) öz-anlayış ve psikolojik esnekliğin, iç içe geçmiş aile işleyişi ve anksiyete değişkenleri arasındaki aracılık rollerini inceledikleri çalışmalarına, 500 üniversite öğrencisi katılmıştır. İç içe geçmiş aile işleyişi ve anksiyetenin, öz-anlayış ve psikolojik esneklik ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür. Öz-anlayış ve psikolojik esnekliğin, iç içe geçmiş aile işleyişi ve anksiyete değişkenleri arasındaki ilişkide aracılık rolleri istatistiksel olarak anlamlı düzeyde doğrulanmıştır.

Meyer ve diğerleri (2018) 117 savaş gazisiyle yürüttükleri araştırmada; psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık, öz-anlayış, travma sonrası stres bozukluğu semptom şiddeti ve yaşam kalitesi gibi değişkenlere yer vermişlerdir. Araştırma bulguları, psikolojik esnekliğin bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve yaşam kalitesi ile olumlu yönde; travma sonrası stres bozukluğu semptom şiddeti ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermiştir. Psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve travma sonrası stres bozukluğu semptom şiddetinin birlikte yaşam kalitesini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur.

Fonseca, Trindade, Mendes ve Ferreira (2019), yaşam olayları ile depresyon arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya 18-65 yaş arasındaki 401 birey katılmıştır. Bulgulara göre, psikolojik esneklik ve depresyon arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Psikolojik esnekliğin, yaşam olayları ile depresyon arasındaki ilişkide istatistiksel olarak anlamlı düzeyde aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir.

Trindale, Mendes ve Ferreira (2020) psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon üzerindeki koruyuculuk rolünü araştırmışlardır. Çalışmada yaş ortalamaları 33,98 olan 84 yetişkin yer almıştır. Bulgular; psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş çaresizlik ve depresyona karşı koruyucu olduğunu, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan yetişkinlerin öğrenilmiş çaresizlik ve depresyon düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Puolakanaho, Tolvanen, Kinnunen ve Lappalainen (2020), KKT'nin tükenmişlik yaşayan çalışanlar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmada deney (88 kişi) ve kontrol (80 kişi) olmak üzere iki grup kullanılmıştır. Kontrol grubuna sadece klasik tedavi yöntemleri uygulanırken; deney grubuna klasik tedaviye ek olarak sekiz haftalık KKT müdahalesi uygulanmıştır. Sonuçlar; kontrol grubuna kıyasla deney grubundaki çalışanların depresif düşüncelerinin, otomatik olumsuz inançlarının, tükenmişlik ve stres düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığını ve iyi oluş, psikolojik esneklik düzeylerinin ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Buradan hareketle KKT'nin etkili bir müdahale yöntemi olduğu kanıtlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği, güvenilirliği ile araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülüğüne ilişkin bir model geliştirmeyi hedefleyen çalışma, nicel araştırmalar yaklaşımı ile tasarlanan ve ileri düzey ilişkisel tarama modellerinden biri olan yapısal modelleme yönteminin kullanıldığı, betimleyici bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim düzeyini belirlemek amacıyla kullanılan modellerdir (Karasar, 2007). Yapısal modelleme ise, değişkenler arasındaki nedenselliğin araştırıldığı ve onaylandığı bir yöntem biçimidir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada bilinçli farkındalık, bağımsız değişken; öğrenilmiş güçlülük, bağımlı değişken; umut ve psikolojik esneklik ise aracı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiler, ilişkiler arasındaki nedensellik araştırılarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esneklik değişkenlerinin aracılık rolleri incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir’de örgün eğitime devam eden eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. İzmir’de Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve İzmir Demokrasi Üniversitesi olmak üzere üç üniversitede eğitim fakültesi yer almaktadır. Ancak İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2018-2019 eğitim öğretim döneminde öğrenci kabul etmeye başlamıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde, fakültede bazı bölümlerde sadece birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin öğrenime devam ettiği görülmüştür. Bu göstergeler ışığında, İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin kriter dışında bırakılmasına karar verilmiştir. Dokuz Eylül ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrenci sayılarına, ÖSYM’nin yayınladığı Üniversite Tercih Kılavuzundan ve iki üniversitenin Eğitim Fakültesi Öğrenci İşlerinden temin edilen güncel öğrenci listelerinden ulaşılmıştır.

2020-2021 eğitim öğretim yılının güz döneminde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sekiz bölüm ve 21 anabilim dalında 4184 öğrenci; Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde altı bölüm ve sekiz anabilim dalında 1901 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda ise 6085 öğrenci yer almaktadır. Ulaşılabilecek örneklem sayısını hesaplarken %99 güven aralığı ve

%5 hata payı göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklükleri formülü kullanılarak hesaplanmış ve en az 600 eğitim fakültesi öğrencisine ulaşılması gerektiği saptanmıştır.

Evrendeki öğrencilere ulaşmak için olasılığa dayalı örneklem yöntemlerinden olan *üç aşamalı tabakalı seçkisiz küme örneklem yöntemi* kullanılmıştır. Üç aşamalı örneklem süreci, çok aşamalı küme örneklem yaklaşımı ya da çok aşamalı örneklem olarak adlandırılmaktadır. Çok aşamalı örneklem yönteminde, ulaşılacak olan örneklem iki ya da daha fazla aşamada elde edilmektedir. Tabakalı küme örneklem yaklaşımı ise tabakalı ve küme örneklem yöntemlerinin birleşimini içermektedir (Sedgwick, 2013). Tabakalı örneklem yöntemi, evrende alt grupların yer aldığı durumlarda kullanılan bir örneklem yöntemidir. Bu yöntemde evren, *tabaka* adı verilen kendisinden daha küçük ve homojen gruplara ayrılmaktadır (Berg, 1989; Dawson ve Trapp, 2001).

Çalışmada, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Her tabakadaki öğrenci sayısı, evrendeki öğrenci sayısına bölünerek tabakaların ağırlıkları hesaplanmıştır. Eğitim fakültelerinde yer alan öğrencilerin Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi tabakalarına göre dağılımı;

Birinci Tabaka: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi %69 olarak

İkinci Tabaka: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi %31 olarak görülmektedir. Evrende yer alan oranlara göre Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi tabakasından en az 414 ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi tabakasından en az 186 öğrencinin örneklem grubunda yer alması gerektiği belirlenmiştir.

Küme, doğal olarak bir arada bulunan bir grup insanı ifade etmektedir. Evrendeki bireyler, kümelerin içerisinde yer almaktadır (Sedgwick, 2013). Karasar'a (2006) göre küme örneklem yöntemi, evrende yer alan her kümenin eşit seçilme olasılığına sahip olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir. Küme örneklem yönteminde ortak özelliklere sahip olduğu düşünülen kümeler, örneklem alınmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırma kapsamında bölümler, anabilim dalları ve sınıf düzeyleri birer kümeyi ifade etmektedir. Her aşamada, bir önceki aşamada seçilmiş olan kümenin içinde yer alan kümeler seçilerek üç aşamada, hedeflenen örneklem ulaşılması planlanmıştır.

İlk aşama, her iki üniversite tabakasından yer alan bölümlerin en az %30'unu temsilen basit tesadüfi örneklem yöntemi ile bölüm seçilmesini içermektedir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi, evrende yer alan birimlerin kura ile seçkisiz olarak çekilmesi biçiminde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün ve Karadeniz, 2013). Basit tesadüfi

örnekleme yöntemi için rastgele sayılar tablosu kullanılmıştır. Her bir bölüm, bir sayıya denk gelecek biçimde sıralanarak kura çekilmiştir.

İkinci aşama, seçilen bölümlerden anabilim dalı seçimini içermektedir. Her bir tabakadan seçilen anabilim dallarının %50'sine ulaşılması hedeflenmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi tabakalarından seçilen bölümler altında yer alan anabilim dalları, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile numaralandırılarak sıralanmıştır. Anabilim dallarının %50'sini oluşturacak sayıda anabilim dalı kura ile çekilmiştir. Üçüncü aşama ise seçilen anabilim dallarından daha önce belirlenen sayıda öğrenciye ulaşana kadar basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle sınıf düzeyi seçimini içermektedir. Her anabilim dalında yer alan sınıf düzeyleri numaralandırılmış ve kura yöntemiyle seçilmiştir. Seçilen sınıf düzeylerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, toplamda 918 öğrenciye ulaşılmıştır. Uç değerler nedeniyle 10 katılımcının verisi çalışmaya dahil edilmemiş, analizler 908 öğrenci üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara ait demografik bilgiler

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	507	50,84
	Erkek	401	44,6
Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD)	156	17,18
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	123	13,55
	Özel Eğitim Öğretmenliği	90	9,91
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	116	12,77
	Sınıf Öğretmenliği	152	16,74
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	71	7,83
	Fransızca Öğretmenliği	65	7,16
	İngilizce Öğretmenliği	135	14,87
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	246	27,09
	2. Sınıf	260	28,63
	3. Sınıf	187	20,59
	4. Sınıf	215	23,68
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	447	49,2
	Ortaokul mezunu	131	14,4
	Lise mezunu	143	15,7
	Üniversite mezunu	74	8,1
	Lisansüstü eğitim	6	0,7
	Sadece okuma yazma biliyor	39	4,3
	Okuma yazma bilmiyor	63	6,9
	Vefat	5	0,6
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	332	36,6

	Ortaokul mezunu	183	20,2
	Lise mezunu	203	22,4
	Üniversite mezunu	149	16,4
	Lisansüstü eğitim	4	0,4
	Sadece okuma yazma biliyor	19	2,1
	Okuma yazma bilmiyor	6	0,7
	Vefat	12	1,3
Anne Çalışma Durumu	Ev hanımı	643	70,8
	Memur	55	6,1
	Serbest meslek	50	5,5
	Emekli	66	7,3
	İşçi	94	10,4
Baba Çalışma Durumu	Memur	127	14
	Serbest meslek	290	31,9
	Emekli	246	27,1
	İşçi	186	20,5
	Çalışmıyor	59	6,5
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	63	6,9
	İki kardeş	406	44,7
	Üç kardeş	244	26,9
	Dört kardeş ve üzeri	195	21,5
Algılanan Sosyo-ekonomik Düzey	Düşük	167	18,4
	Orta	679	74,8
	Yüksek	38	4,2
	Çok yüksek	24	2,6
Toplam		908	100

Katılımcıların 507'si kadın (%50,84) ve 401'i (44,16) erkektir, yaş ortalaması 20,65 ve standart sapması ise 2,23'tür. Çalışmaya katılan öğrenciler, bölümler açısından incelendiğinde; 156 kişinin (%17,18) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlıkta (RPD), 123 kişinin (%13,55) fen bilgisi öğretmenliğinde, 90 kişinin (%9,91) özel eğitim öğretmenliğinde, 116 kişinin (%12,77) sosyal bilgiler öğretmenliğinde, 152 kişinin (%16,74) sınıf öğretmenliğinde, 71 kişinin (%7,83) ilköğretim matematik öğretmenliğinde, 65 kişinin (%7,16) Fransızca öğretmenliğinde ve 135 kişinin (%14,87) İngilizce öğretmenliğinde öğrenim görmeye devam ettiği görülmektedir.

Katılımcılar sınıf düzeyi açısından ele alındığında, 246'sının (%27,09) birinci sınıf, 260'ının (%28,63) ikinci sınıf, 187'sinin (%20,59) üçüncü sınıf ve 215'inin (%23,68) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların anne eğitim düzeyleri gözden geçirildiğinde; 447'sinin (%49,2) ilkököl mezunu, 131'nin (%14,4) ortaokul mezunu, 143'ünün (%15,7) lise mezunu, 74'ünün (%8,1) üniversite mezunu, 6'sının (%0,7) lisansüstü eğitim mezunu, 39'unun (%4,3) sadece okuma yazma bildiği, 63'ünün (%6,9) okuma yazma bilmediği ve 5'inin (%0,6) ise vefat ettiği görülmektedir.

Benzer şekilde baba eğitim düzeyleri ele alındığında; 332'sinin (%36,6) ilkököl mezunu, 183'ünün (%20,2) ortaokul mezunu, 203'ünün (%22,4) lise mezunu, 149'unun

(%16,4) üniversite mezunu, 4'ünün (%0,4) lisansüstü eğitim mezunu olduğu, 19'unun (%2,1) sadece okuma yazma bildiği, 6'sının (%0,7) okuma yazma bilmediği ve 12'sinin (%1,3) vefat ettiği görülmektedir.

Örnekleme oluşturan katılımcıların anne çalışma durumları incelendiğinde; 643 kişinin (%70,8) ev hanımı, 55 kişinin (%6,1) memur, 50 kişinin (%5,5) serbest meslek, 66 kişinin (%7,3) emekli, 94 kişinin (%10,4) işçi olduğu söylenebilir. Baba çalışma durumları gözden geçirildiğinde ise 127'sinin (%14) memur, 290'ının (%31,9) serbest meslek, 246'sının (%27,1) emekli, 186'sının (%20,5) işçi olduğu ve 59'unun (%6,5) çalışmadığı görülmektedir.

Diğer taraftan katılımcıların kardeş sayılarına göre dağılımları ele alındığında; 63'ünün (%6,9) tek çocuk olduğu görülmektedir. Ayrıca 406'sının (%44,7) iki, 244'ünün (%26,9) üç ve 195'inin (%21,5) dört kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir.

Bunlara ek olarak katılımcıların 167'si (%18,4) sosyo-ekonomik durumlarını düşük olarak algımlarken; 679'u (%74,8) orta, 38'i (%4,2) yüksek ve 24'ü (%2,6) çok yüksek olarak algılamaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada veriler; Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır.

3.3.1. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği (RÖGÖ)

Ölçek, Rosenbaum (1980) tarafından geliştirilmiştir. Bireyin duygular, düşünceler gibi içsel yaşantılarını düzenlemesini sağlayan davranış ve beceri listesini ölçmeyi hedefleyen ölçek, 36 maddeden oluşmakta ve toplam puan vermektedir. Ölçek, 5'li Likert tipidir. Ölçekteki on madde, ters puanlanmaktadır. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanırken, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek puanlar 36 ile 180 arasında değişmekte ve elde edilen yüksek puanlar yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyini işaret etmektedir.

Ölçek, Dağ (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında, 99 kişilik ön çalışma ve 532 kişilik büyük örneklem grubu olmak üzere iki ayrı grup yer almıştır. Üniversite öğrencileriyle Türkçeye uyarlanan ölçeğin, örneklem grubunun yaş ortalaması 21,1 ve ranjı 18-28'dir. Büyük örneklem grubunun test tekrar test güvenirlik katsayısının 0,80 ve Cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,78 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında 12 alt boyutlu bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Bu boyutlar; planlı davranma, erteleme, ruh hali denetimi, dürtü denetimi, istenmeyen düşüncelerin denetimi,

yeterli olma ve kendini yatıştırma, yardım arama, ağı denetimi, iyiye yorma, denetleyici arama ve dikkati yönlendirme olarak isimlendirilmiştir. Ancak ölçeğin alt boyutlarının kullanılması araştırmacı tarafından önerilmemiştir. 393 eğitim fakültesi öğrencisi üzerinde ölçeği uygulayan Öztürk (2006) ise ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0,80 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplam puanından yararlanılmıştır.

3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ)

Anlık yaşantılara yönelik dikkat eğilimini ve farkındalık durumunu ölçmeyi amaçlayan ölçek, Brown ve Ryan tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Ölçek; tek boyutlu, 15 maddeli, 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek bilinçli farkındalık düzeyini işaret etmektedir. Ölçeği geliştirme aşamasında açımlayıcı faktör analizi, 313 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise 327 üniversite öğrencisi ve yaşları 18-77 arasında değişen 239 yetişkin grubuyla yürütülmüştür. Üniversite öğrencileri çalışma grubundan elde edilen Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,82 olarak bulunurken, yetişkin çalışma grubunun Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ise 0,87 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test katsayısı, 60 üniversite öğrencisiyle hesaplanmış ve 0,81 olarak elde edilmiştir.

Söz konusu ölçek, Özyeşil ve diğerleri tarafından Türkçeye 2011 yılında uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları, 727 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı, 0,80 ve test tekrar test katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeği eğitim fakültesi öğrencileri grubunda uygulayan Zümbül (2019), ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısını 0,79 olarak bulmuştur.

3.3.3. Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ)

Ölçek, bireyin umut düzeyini ölçmek amacıyla Snyder ve diğerleri tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasına, üniversite öğrencileri ve hasta bireyler katılmıştır. Ölçek, 8'li Likert tipi, 12 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici Düşünce olarak isimlendirilmektedir. Dört madde boş olarak kullanılmakta olup puanlamada sekiz maddeden elde edilen değerler göz önünde bulundurulmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan, 64 ve en düşük puan 8'dir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının Alternatif Düşünce alt boyutu için 0,63 ile 0,80; Eyleyici Düşünce alt boyutu için 0,71 ile 0,76 ve ölçeğin tamamı için ise 0,74 ile 0,84 arasında değiştiği görülmüştür. Test tekrar test güvenirlik katsayılarının üç hafta ve on hafta ara ile sırasıyla 0,85 ve 0,76 olarak hesaplandığı bulunmuştur (Snyder ve diğerleri, 1991b).

Ölçek, Türkçeye 2015 yılında Tarhan ve Bacanlı tarafından 676 kişilik üniversite öğrencisi grubu ile uyarlanmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı; Alternatif Yollar Düşüncesi boyutu için 0,78, Eyleyici Düşünce boyutu için 0,81 ve ölçeğin toplam puanı için 0,86 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada açıklanan toplam varyansın %61 olduğu bulunmuştur. Cronbach alfa güvenirlik katsayısının ise ölçeğin tamamı için 0,83 olduğu ortaya konulmuştur. Pedagojik formasyon öğrencileri (285 kişi) ile yürüttükleri çalışmada Demirtaş, Baytemir ve Güllü (2018), ölçeğin toplam puanı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısını 0,89 olarak bulmuştur. Bu araştırmada, ölçeğin toplam puanından yararlanılmıştır.

3.3.4. Psikolojik Esneklik Ölçeği (PEÖ)

Ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Madde yazım süreci öncesinde Kabul ve Kararlılık Terapisinin temelini oluşturan Esnek Altıgen Modeli ve psikolojik esnekliğin bileşenleri detaylı bir biçimde araştırılmış ve incelenmiştir. Alanyazında modelde yer alan süreçlere ve benzer yapıları ölçmeyi hedefleyen ölçme araçlarına ilişkin yürütülen çalışmalar gözden geçirilmiştir. Böylece psikolojik esneklik kavramını açıklamaya yönelik işlevsel tanımlar hazırlanmıştır. Alanyazın taraması doğrultusunda, modelde yer alan süreç ve bileşenleri ifade eden somut göstergeler ve ölçme biçimleri belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, Hayes ve diğerleri (2006) tarafından Esnek Altıgen Modeli çerçevesinde tanımlanan psikolojik esneklik bileşenleri (kabul, ayrışma, bir bağlam olarak benlik, an ile esnek temas halinde bulunmak, benimsenen değerler, değerlere uygun davranışlar içinde olmak) ve eğitim fakültesi öğrencilerinin gelişimsel dönem özellikleri göz önünde bulundurularak yazılmıştır. Madde havuzu, 97 madde ile oluşturulmuştur.

Ölçeğin taslak hali, kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla sekiz alan uzmanına (bir Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı uzmanı; yedi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı uzmanı) uzman görüşü formu ile birlikte gönderilmiştir. Uzmanlardan maddelerin ölçülmek istenilen yapıya ve dil bilgisine uygunluğunu değerlendirmeleri ve anlaşılmayan, tekrar eden maddeleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Uzmanlardan alınan görüşler, Lawshe (1975) tekniği kullanılarak incelenmiştir. Lawshe tekniğine göre her madde için uzman görüşleri *Uygun*, *Uygun Ancak Düzeltmeli* ve *Çıkartılmalı* şeklinde derecelendirilmektedir. Uzmanlardan gelen görüşler, *Uygun* için 3 puan, *Uygun Ancak Düzeltmeli* için 2 puan ve *Çıkartılmalı* için 1 puan şeklinde puanlanmıştır. Kapsam Geçerlik Oranları (KGO) " $KGO = \frac{Nu}{(N/2)} - 1$ " formülü ile hesaplanmıştır. Ayre ve Scally'nin (2014) Binom olasılığına dayalı tek kuyruklu test sonuçlarına göre, sekiz uzman için 0,05 düzeyinde en az 0,75 kapsam geçerliği oranına ulaşılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu oranın altında kalan maddeler ölçekten çıkartılmıştır.

Ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerinin incelenmesi için bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın yürütüleceği çalışma grubu, *tipik durum örnekleme tekniği* ile belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme tekniği, evreni en genel şekliyle temsil eden örneklem grubunun seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Planlanan ölçek, Buca Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında 2019-2020 yılının güz döneminde eğitimine devam eden 27 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden toplanan geribildirimler doğrultusunda, ölçeğin son hali hazırlanmıştır. Ölçek, 5’li Likert tipi (Beni hiç tanımlamıyor, Beni biraz tanımlıyor, Beni orta derecede tanımlıyor, Beni oldukça tanımlıyor, Beni tamamen tanımlıyor), 43 madde olacak biçimde oluşturulmuştur. Pilot uygulamanın ardından, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yürütülmesine karar verilmiştir.

3.3.4.1. PEÖ’nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın evrenini, İzmir’de örgün eğitime devam eden eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminde 2019-2020 güz yarıyılında İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrenciler yer almıştır. 2019-2020 güz yarıyılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesinde sekiz bölüm ve 21 anabilim dalında 4669 öğrenci ve Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yedi bölüm ve dokuz anabilim dalında 2156 öğrenci bulunmaktadır. Toplamda ise 6825 öğrenci yer almaktadır. Ulaşılabilecek örneklem sayısını hesaplarken %99 güven aralığı ve %4 hata payı göz önünde bulundurulmuştur. Örneklem büyüklüğü, örneklem büyüklükleri formülü kullanılarak hesaplanmıştır. En az 903 eğitim fakültesi öğrencisine ulaşılması gerektiği bulunmuştur. Fakat oluşabilecek veri kayıpları göz önünde bulundurulduğunda; 1000 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Ayrıca alanyazında faktör analizi çalışmaları için ulaşılması gereken örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı görüşler incelenmiştir. Bazı araştırmacılar (Gorsuch, 1983; Hatcher, 1994), faktör analizlerinde madde sayısının beş katı kadar katılımcının yer alması gerektiğini savunurken; bazı araştırmacılar ise (Kline, 1994; Nunnally, 1978) on katı kadar katılımcının yer alması gerektiğini ileri sürmektedir. Buradan hareketle, çalışmada 43 maddelik form için on katı katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için 500 ve doğrulayıcı faktör analizi için 500 olmak üzere toplamda 1000 katılımcıya ulaşmanın yeterli olacağına karar verilmiştir. İki ayrı çalışmanın verilerinin birlikte toplanması ve tesadüfi olarak ikiye bölünerek iki ayrı veri seti oluşturulması planlanmıştır. Evrendeki öğrencilere ulaşmak için olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden biri olan üç aşamalı tabakalı seçkisiz küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 1063 gönüllü öğrenci katılmıştır. Kayıp verilere ortalama değer ataması yapılarak Mahalanobis

uzaklıkları incelenmiştir. Dokuz veri setinde uç değer tespit edilerek veriler, veri setinden çıkartılmıştır. Analizler 1054 veri üzerinden gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında yer alan katılımcılara ait demografik özellikler, Tablo 3 ve 4'te verilmiştir.

Tablo 3

Açıklayıcı faktör analizi grubunun demografik bilgileri

		Değişkenler	N	%
Cinsiyet		Erkek	149	29,6
		Kadın	351	70,4
Bölümler		Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	37	6,7
		Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	110	19,9
		Kimya Öğretmenliği	5	0,9
		Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	116	20,9
		Fen Bilgisi Öğretmenliği	74	13,4
		Özel Eğitim Öğretmenliği	31	5,6
		Okul Öncesi Öğretmenliği	57	10,3
		Türkçe Öğretmenliği	70	12,6
		Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	54	9,7
Sınıf Düzeyi		1.sınıf	165	29,8
		2.sınıf	130	23,5
		3.sınıf	122	22
		4.sınıf	137	24,5
Anne Düzeyi	Eğitim	İlkokul mezunu	187	37,4
		Ortaokul mezunu	87	17,4
		Lise mezunu	109	21,8
		Üniversite mezunu	47	9,4
		Lisansüstü eğitim	4	0,8
		Sadece okuma yazma biliyor	27	7,7
		Okuma yazma bilmiyor	39	5,4
Baba Düzeyi	Eğitim	İlkokul mezunu	161	32,2
		Ortaokul mezunu	85	17
		Lise mezunu	133	26,6
		Üniversite mezunu	101	20,2
		Lisansüstü eğitim	3	0,6
		Sadece okuma yazma biliyor	12	0,8
		Okuma yazma bilmiyor	4	2,4
Algılanan Sosyo-Ekonomik Durum		Yüksek	6	1,1
		Orta	474	85,6
		Düşük	74	13,4
Toplam			500	100
Yaş Ortalaması		20,70		
Yaş Standart Sapması		2,50		

Tablo 4

Doğrulayıcı faktör analizi grubunun demografik bilgileri

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	213	38,3
	Kadın	341	61,6
Bölümler	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	43	8,6
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	64	12,8
	Kimya Öğretmenliği	52	10,4
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	36	7,2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	59	11,8
	Özel Eğitim Öğretmenliği	54	10,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	94	18,8
	Türkçe Öğretmenliği	94	18,8
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	3	0,6
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	169	33,8
	2.sınıf	60	12
	3.sınıf	151	30,2
	4.sınıf	119	23,8
Anne Düzeyi	Eğitim İlkokul mezunu	222	40,1
	Ortaokul mezunu	88	15,9
	Lise mezunu	124	22,4
	Üniversite mezunu	34	6,1
	Lisansüstü eğitim	2	0,4
	Sadece okuma yazma biliyor	34	6,1
	Okuma yazma bilmiyor	49	8,8
Baba Düzeyi	Eğitim İlkokul mezunu	174	31,4
	Ortaokul mezunu	103	18,6
	Lise mezunu	141	25,5
	Üniversite mezunu	99	17,9
	Lisansüstü eğitim	3	0,5
	Sadece okuma yazma biliyor	25	4,5
	Okuma yazma bilmiyor	8	1,4
	Sosyo-Ekonomik Durum Yüksek	13	2,4
Algilanan	Orta	431	86,2
	Düşük	56	11,2
Toplam		554	100
Yaş Ortalaması		20,59	
Yaş Standart Sapması		4,77	

Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemeleri, Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 24 ve IBM SPSS Amos (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences Analysis of Moment Structures) 24 paket programları ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Veri seti normallik açısından incelenmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda hata terimi dağılımlarının normal olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -0,76 ve +0,84 arasında değiştiği bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında yer almasının veri setinin normal dağıldığının bir göstergesi olduğu göz

önünde bulundurulduğunda normalliğin sağlandığı söylenebilir. Veri analizleri, iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise ölçeğin faktör yapısı ve boyutları test edilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyonu, temel bileşenler analizi, madde toplam korelasyonu ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

3.3.4.2. Madde Analizi Sonuçları

Madde analizi, ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin hedefi doğrultusunda çalışıp çalışmadığını tespit etmek, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) öncesinde maddeleri taramak ve temizlemek amacıyla kullanılmaktadır (Churchill, 1979). Amaç doğrultusunda, madde toplam korelasyonundan faydalanılmıştır. Madde toplam korelasyonları için alınması gereken sınır değer 0,30 olması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Yapılan madde analizi sonucunda, madde toplam korelasyon değerleri 0,30'un altında olan maddeler (P1, P2, P3, P4, P5, P10, P12, P13, P21, P33, P34, P39) ölçekten çıkartılmıştır. Madde analizine ilişkin sonuçlar, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Madde analizi sonuçları

Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu Değeri	Maddeler	Madde Toplam Korelasyonu Değeri
P1	0,27	P2	0,24
P3	0,26	P4	0,10
P5	0,29	P6	0,57
P7	0,37	P8	0,49
P9	0,55	P10	0,29
P11	0,31	P12	0,10
P13	0,19	P14	0,44
P15	0,38	P16	0,49
P17	0,50	P18	0,43
P19	0,31	P20	0,32
P21	0,12	P22	0,43
P23	0,35	P24	0,44
P25	0,50	P26	0,52
P27	0,56	P28	0,38
P29	0,45	P30	0,50
P31	0,46	P32	0,49
P33	0,21	P34	0,01
P35	0,41	P36	0,50
P37	0,39	P38	0,49
P39	0,28	P40	0,42
P41	0,45	P42	0,46
P43	0,45		

3.3.4.3. AFA Uygunluğunun İncelenmesi

Veri setinin AFA'ya uygunluğunun incelenmesi kapsamında, Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem uygunluğu testi (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Elde edilen değerler, KMO'nun 0,60'ın üzerinde olduğunu ve Barlett Küresellik Testi'nin ise 0,001 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur (Tabachnick ve Fidell, 2013). Buradan hareketle, çalışmamızda veri setinin AFA için uygun olduğu belirlenerek analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Kaiser-Mayer-Olkin Örneklem Uygunluğu Testi ve Barlett Küresellik Testi sonuçları

Testler	Değerler
KMO Örneklem Uygunluğu Testi	0,883
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık Ki-Kare
	Serbestlik Derecesi (sd)
	6047,427
	903

3.3.4.4. AFA'ya İlişkin Bulgular

Gerçekleştirilen ilk AFA sonuçlarına ilişkin özdeğerler, beş boyutlu bir yapıyı temsil etmiştir. Özdeğerlerin, varyansın %40,161'ini açıkladığı görülmüştür. Çalışmada Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ten (2010) yola çıkılarak faktör yükü sınırı 0,40 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla faktör yükü 0,40'ın altında kalan 11 madde (P11, P15, P18, P16, P25, P26, P19, P20, P8, P14 ve P27) ölçekten çıkartılmıştır. AFA ikinci kez tekrarlanmıştır. İkinci AFA sonuçlarına ait özdeğerler, varyansın açıklanma düzeyinin %55,18'e yükseldiğini göstermiştir. Ancak üç madde binişiklik (P23, P38, P29) ve bir madde ise (P40) madde toplam korelasyonu katsayısının sınırların altında kalması ($r=0,26$; $<0,30$) nedeniyle veri setinden çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2010). Geriye kalan 16 madde ile AFA tekrarlanmıştır. Son AFA'ya ilişkin özdeğerler, Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Özdeğeri 1'in üzerinde yer alan faktörler ve açıkladıkları varyanslar

Faktör	Toplam Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	2.064	12.902	12.902
2	2.056	12.850	25.751
3	2.000	12.499	38.251
4	1.807	11.293	49.543
5	1.727	10.796	60.339

Alanyazında açıklanan toplam varyans oranlarına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Kline'a (1994) göre toplam varyans oranının %40'ın üzerinde olması kabul edilebilir bir düzeydir. Ancak Hair ve diğerlerine (2006) göre toplam varyans oranının, en az %60 ve üzeri olması beklenmektedir. AFA sonuçlarına göre; ölçekte yer alan 16 maddenin açıkladığı varyans oranının %60,34 düzeyine ulaşmış olduğu görülmüştür. Alt boyutların açıkladıkları varyans oranlarının ise sırasıyla %12,90 / 11,29 / 12,50 / 12,85 / 10,80 olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Çalışmada ölçekten çıkarılan 27 maddenin, toplam varyansın düşmesine neden olmadığı aksine artışa neden olduğu tespit edilmiştir (%40,161-60,339). Buradan hareketle ölçeğin, Hair ve diğerlerinin (2006) ifade ettiği koşulu sağladığı söylenebilir. Ayrıca son AFA sonuçlarına göre tüm maddelerin faktör yüklerinin uygun düzeyde (>0,50) olduğu tespit edilmiştir. Faktör yüklerine ilişkin sonuçlar, Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Son AFA'ya ilişkin sonuçlar

Madde	λ	λ	λ	λ	λ
P30	0,70				
P28	0,63				
P37	0,50				
P31	0,78				
P9		0,82			
P6		0,84			
P42		0,61			
P36			0,69		
P35			0,83		
P43			0,70		
P22 (-)				0,81	
P7 (-)				0,78	
P32				0,56	
P24					0,79
P17					0,66
P41					0,77
Varyans Oranı	12,90	11,29	12,50	12,85	10,80
Toplam Varyans Oranı	60,34				

Elde edilen sonuçlara göre, Psikolojik Esneklik Ölçeğinin 16 madde ve beş boyutlu yapısı ile geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar şu şekilde isimlendirilmiştir; kabul, ayrışma, bir bağlam olarak benlik (BOB), an ile esnek temas halinde bulunmak (AET), benimsenen değerler ve değerlere uygun davranışlar içinde olmak (BDDUD). Alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler, Tablo 9’da; alt boyutlar arasındaki ilişkiler ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 9

Boyutlara ilişkin betimsel istatistikler

Faktörler	Madde Sayıları	$\bar{x}$	Std.
Kabul	4	14,95	3,13
Ayrışma	3	10,08	2,80
BOB	3	11,58	2,43
AET	3	8,06	1,78
BDDUD	3	12,16	2,19
Toplam Puan	16	56,83	7,79

Tablo 10

Alt boyutlar arasındaki ilişkiler

Boyutlar	1	2	3	4	5	6
Kabul	1	0,45**	0,38**	0,33**	0,47**	0,75**
Ayrışma		1	0,31**	0,34**	0,47**	0,77**
BOB			1	0,21**	0,45**	0,60**
AET				1	0,46**	0,64
BDDUD					1	0,80**
Toplam Puan						1

****p<0,01**

3.3.4.5. Uyum Geçerliği

Aynı yapıyı temsil eden maddelerin birbiri ile ilişkili olduğunu ve tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğünü ortaya koymak amacıyla AVE değerleri incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2006) göre AVE değerlerinin 0,50’den yüksek olması, ölçülmek istenen yapının uyum geçerliğinin sağlandığının bir göstergesidir. AVE formülü kullanılarak hesaplanan değerlerin, tüm alt boyutlar ve toplam puan için 0,50’nin üzerinde olduğu görülmüştür. AVE değerlerine ilişkin sonuçlar, Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

AVE değerleri

Boyutlar	AVE Değerleri
Kabul	0,51
Ayrışma	0,55
BOB	0,55
AET	0,53
BDDUD	0,55
Toplam	0,52

3.3.4.6. Güvenirlik Çalışmaları

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde güvenilirlik çalışmaları kapsamında madde toplam korelasyonu, %27'lik üst ve alt gruplar, yapı geçerliği, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve Spearman Brown güvenilirlik katsayısından yararlanılmıştır. Güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar, Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 12

Güvenirlik analizi sonuçları

Boyutlar	Maddeler	Madde toplam korelasyonu	%27'lik üst ve alt gruplar	CR değerleri	Cronbach alfa	Spearman Brown
Kabul	P30	0,55	7,374*	0,75	0,70	0,70
	P28	0,42	49,114*			
	P37	0,40	3,911*			
	P31	0,44	9,470*			
Ayrışma	P9	0,51	8,714*	0,80	0,73	0,78
	P6	0,51	6,286*			
	P42	0,41	7,199*			
BOB	P36	0,41	3,518*	0,79	0,67	0,71
	P35	0,32	3,023*			
	P43	0,47	5,114*			
AET	P22	0,32	5,909*	0,76	0,66	0,68
	P7	0,33	5,055*			
	P32	0,52	9,030*			
BDDUD	P24	0,46	4,538*	0,79	0,70	0,73
	P17	0,45	6,997*			
	P41	0,43	4,999*			
Toplam Puan				0,94	0,83	0,85

*p<0,01

Madde toplam korelasyonu, ölçeklerin iç tutarlıklarının bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda her maddenin ölçekle olan korelasyon ilişkileri belirlenmektedir. Madde toplam korelasyonları değerlendirilirken; değeri 0,30 ve üzerinde olan maddeler, ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli düzeyde kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Ölçekteki tüm maddeler için madde toplam korelasyonu katsayılarının, 0,32'den yüksek olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle; ölçekteki maddelerin tamamının, ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli düzeyde olduğu, bir diğer deyişle ölçeğin ayırt edici olduğu söylenebilir.

İç tutarlılığın belirlenmesinde kullanılan farklı tekniklerden biri, %27'lik üst ve alt gruplardır. Alanyazında *ayırt edicilik analizi* olarak da isimlendirilmektedir. İlk aşamada katılımcıların ölçekten aldıkları puanlar, büyükten küçüğe doğru sıralanarak üst ve alt gruplar oluşturulmaktadır. Daha sonra bu gruplardaki %27'lik dilimlerde yer alan katılımcıların puanları üzerinden *bağımsız gruplar için t testi* gerçekleştirilmektedir (Kartal ve Bardakçı, 2018). Gerçekleştirilen t testi sonuçları, üst ve alt gruplarda yer alan maddelerin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğunu ($p < 0,01$) ve dolayısıyla ölçeğin ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Alanyazında güvenilirlik düzeyini ifade etmek amacıyla kullanılan pek çok farklı güvenilirlik katsayısı mevcuttur. CR değerleri, bunlardan biridir ve yapı güvenirliğini ifade etmektedir. CR değerlerinin 0,70'in üzerinde olması, ölçeğin yapı güvenirliğinin yüksek olduğunun bir göstergesidir (Hair ve diğerleri, 2006). Çalışmada, CR formülü kullanılarak ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları için hesaplanan değerlerin 0,75'in üzerinde olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle, ölçeğin yapı güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, bir ölçme aracının güvenilir olduğunun önemli göstergelerinden biridir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0,60'ın üzerinde olması, ölçeğin oldukça güvenilir (Kayış, 2009); iyi düzeyde güvenilir (Cicchetti, 1994) veya kabul edilebilir (George ve Mallery, 2003; Streiner ve Norman, 2003) olduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Benzer şekilde Ghazali (2008), sosyal bilimler alanında gerçekleştirilen çalışmalarda 0,60 ve üzerindeki Cronbach alfa katsayılarının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Yapılan analizler sonucunda, alt boyutlara ve toplam puana ait Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının 0,66'nın üzerinde olduğu ortaya konulmuştur.

Bir ölçme aracının güvenirliğinin ortaya konulmasında kullanılan tekniklerden bir diğeri ise Testi Yarılama Yöntemidir. Testi Yarılama Yönteminde Spearman Brown güvenirlik katsayısından sıklıkla yararlanılmaktadır (Kartal ve Bardakçı, 2018). Yapılan

analizler sonucunda, alt boyutlara ve toplam puana ait Spearman Brown güvenilirlik katsayılarının 0,68'in üzerinde olduğu görülmüştür.

Son olarak güvenilirlik çalışmaları kapsamında, eşdeğer formlar tekniğinden yararlanılmıştır. Eşdeğer formlar tekniği, eşdeğer olduğu düşünülen formların aynı örneklem grubuna uygulanması ve elde edilen puanların, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu Katsayılarının hesaplanması ile gerçekleştirilmektedir. Elde edilen korelasyon katsayıları, birer güvenilirlik katsayısı olarak kabul edilmektedir (Baykul, 2000). Bu kapsamda Kabul ve Eylem Formu II, Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği ile Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır.

Kabul ve Eylem Formu II (KEF II): Psikolojik katılığı ölçmek amacıyla Bond ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen, Yavuz ve diğerleri (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan yedi maddeli, tek boyutlu, 7'li Likert tipi bir ölçektir. Ölçek, altı farklı örneklem grubu ile çalışılarak (2816 kişi) geliştirilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak belirtilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışmaları ise yaşları 18-65 arasında değişen 474 birey ile gerçekleştirilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,84 olarak bulunmuştur. Halihazırdaki çalışmada, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır.

Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği (ÇBYKÖ): Gámez ve diğerleri (2011) tarafından kaçınma davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek, 62 maddeli, altı boyutlu, toplam puan vermeyen, 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Altı boyutlar; erteleme, sıkıntıdan hoşlanmama, davranışsal kaçınma, sıkıntıya katlanma, inkâr/baskılama, bastırma/dikkat dağıtmadır. Ölçek, Sahdra ve diğerleri (2016) tarafından kısaltılarak 30 maddeli, 5'li Likert tipi bir ölçek haline getirilmiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,76-0,80 arasında olduğu bulunmuştur. Ölçeğin kısa formu; Ekşi, Kaya ve Kuşçu (2018) tarafından 375 eğitim fakültesi öğrencisi ile çalışılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Altı boyutlu, 7'li Likert tipi bir yapı elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının 0,76-0,87 arasında olduğu görülmüştür. Halihazırdaki çalışmada, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 0,66-0,90 arasında bulunmuştur.

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ): Ölçek, 2009 yılında Diener ve diğerleri tarafından geliştirilmiş olup yaşamda bireye psikolojik açıdan güç veren, amaçlı bir yaşama sahip olmak, iyimserlik, ilişkiler ve benlik gibi yapıları ölçmeyi hedeflemektedir. Tek boyutlu, sekiz maddeli, 7'li Likert tipi bir ölçek olan PİÖÖ'nün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçek, 2013 yılında Telef tarafından 529 eğitim fakültesi öğrencisi ile çalışılarak Türkçeye uyarlanmıştır. Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,80 olduğu

görülmüştür. Halihazırdaki çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0,87 olduğu ortaya konulmuştur.

Eşdeğer formlar arasındaki ilişkileri gösteren Tablo 13, aşağıda verilmiştir.

Tablo 13

Eşdeğer formlar

	Kabul	Ayrışma	BOB	AET	BDDUD	Toplam
KEF II	-0,30**	-0,46**	-0,12**	-0,43**	-0,30**	-0,46**
ÇBYKÖ						
Erteleme	-0,17**	-0,26**	-0,09**	-0,38**	-0,34**	-0,36**
Sıkıntıdan	-0,22**	-0,22**	-0,08*	-0,19**	-0,16**	-0,24**
Hoşlanmama						
Davranışsal	-0,10**	0,01	0,08	-0,09*	0,16**	-0,08*
Kaçınma						
Sıkıntıya	0,25**	0,43**	0,24**	0,24**	0,37**	0,45**
Katlanma						
İnkâr/Baskılama	-0,26**	-0,13**	-0,13**	-0,34**	-0,28**	-0,32**
Bastırma/Dikkat	-0,06**	-0,09*	0,06	-0,08*	0,13**	-0,15**
Dağıtma						
PİÖÖ	0,44**	0,47**	0,36**	0,47**	0,44**	0,60**

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 13'te görüldüğü üzere, Psikolojik Esneklik Ölçeğinin (PEÖ) alt boyutu olan kabul ile KEF II ($r=-0,30$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,17$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,22$, $p<0,01$), davranışsal kaçınma ($r=-0,10$; $p<0,01$), inkâr/baskılama ($r=-0,26$; $p<0,01$), bastırma/dikkat dağıtma ($r=-0,06$; $p<0,01$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Kabul ile sıkıntıya katlanma ($r=0,25$, $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,44$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Ayrışma ile KEF II ($r=-0,46$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,26$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,22$; $p<0,01$), inkâr/baskılama ($r=-0,13$; $p<0,01$) ve bastırma/dikkat dağıtma ($r=-0,09$; $p<0,05$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Ayrışma ile sıkıntıya katlanma ($r=0,43$; $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,47$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir.

BOB ile KEF II ($r=-0,12$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,09$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,08$; $p<0,05$), inkâr/baskılama ($r=-0,13$; $p<0,01$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. BOB ile sıkıntıya katlanma ($r=0,24$; $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,36$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

AET ile KEF II ($r=-0,43$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,38$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,19$; $p<0,01$), davranışsal kaçınma ($r=-0,09$; $p<0,05$), inkâr/baskılama ($r=-0,34$; $p<0,01$), bastırma/dikkat dağıtma ($r=-0,08$; $p<0,05$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. AET ile sıkıntıya katlanma ($r=0,24$; $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,47$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu hesaplanmıştır.

BDDUD ile KEF II ($r=-0,30$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,34$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,16$; $p<0,01$), inkâr/baskılama ($r=-0,28$; $p<0,01$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur. BDDUD ile davranışsal kaçınma ($r=0,16$; $p<0,01$), sıkıntıya katlanma ($r=0,37$; $p<0,01$) ve bastırma/dikkat dağıtma ($r=0,13$; $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,44$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu bulunmuştur.

Son olarak ölçeğin toplam puanı ile KEF II ($r=-0,46$; $p<0,01$), erteleme ($r=-0,36$; $p<0,01$), sıkıntıdan hoşlanmama ($r=-0,24$; $p<0,01$), davranışsal kaçınma ($r=-0,08$; $p<0,05$), inkâr/baskılama ($r=-0,32$; $p<0,01$), bastırma/dikkati dağıtma ($r=-0,15$; $p<0,01$) arasında olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam puanı ile sıkıntıya katlanma ($r=0,45$; $p<0,01$) ve psikolojik iyi oluş ($r=0,60$; $p<0,01$) arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya konulmuştur.

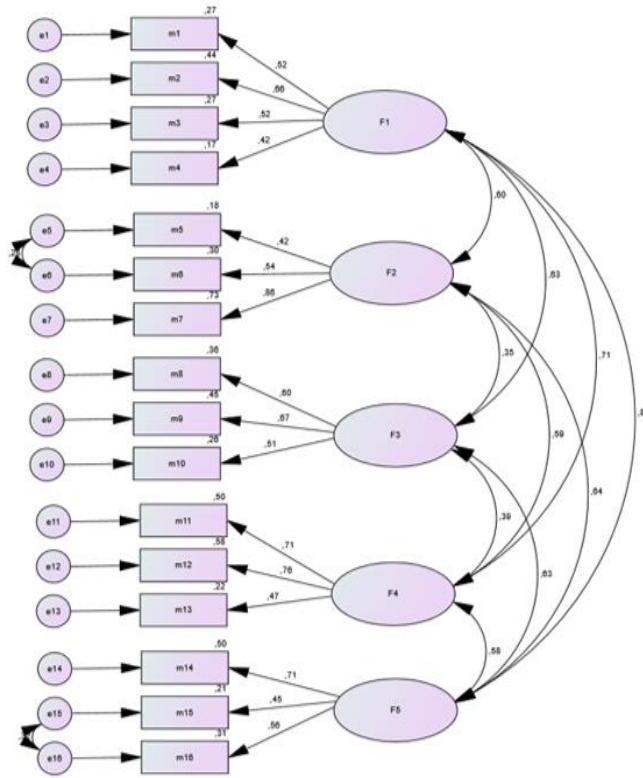
3.3.4.7. DFA'ya İlişkin Bulgular

Doğrulamalı faktör analizi, 554 kişilik örneklem grubu ve 16 madde ile gerçekleştirilmiştir. Model test edilirken χ^2/df , AGFI, CFI, GFI, IFI, NFI, TLI, RMSEA ve SRMR uyum indeksleri olarak kullanılmıştır (Thompson, 2004). DFA sonuçları, bazı uyum indekslerinin iyi uyum kriterlerinin altında kaldığını göstermiştir (CFI, GFI, TLI). Modelin önerdiği modifikasyonlar uygulanarak (p5-p6, p15-p16) analizler tekrarlanmıştır. Son gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre; modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları aracılığıyla uyum indekslerinin tümünün kabul edilebilir ya da ideale yakın uyum düzeylerine yükseldiği görülmüştür. Ayrıca faktör yüklerinin uygun aralıklarda olduğu, faktör yüklerine ait t değerlerinin ise 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle, modelin doğrulandığı söylenebilir. Modele ilişkin uyum indeks değerleri, Tablo 14'te ve DFA'ya ilişkin yol diyagramı ise Şekil 4'te verilmiştir.

Tablo 14

Uyum indeks değerleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA	Son DFA
	16 madde 5 boyut	16 madde 5 boyut
X ² /sd	3,34	2,62
AGFI	0,90	0,92
CFI	0,89	0,93
GFI	0,93	0,95
IFI	0,90	0,93
NFI	0,85	0,90
TLI	0,86	0,90
RMSEA	0,06	0,05
SRMR	0,05	0,05
Standartize Faktör yükleri	0,42* / 0,86*	0,42* / 0,86*



Şekil 4. DFA'ya ilişkin yol diyagramı.

DFA sonucu elde edilen madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve t değerleri Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Madde toplam korelasyonları, faktör yükleri ve t değerleri

Maddeler	r	Faktör Yükleri	T
P1	0,47	0,52	
P2	0,54	0,66	9,89**
P3	0,41	0,52	8,61**
P4	0,36	0,42	7,43**
P5	0,33	0,42	
P6	0,38	0,54	9,13**
P7	0,58	0,86	7,63**
P8	0,33	0,60	
P9	0,39	0,67	9,13**
P10	0,39	0,51	8,26**
P11	0,48	0,71	
P12	0,53	0,76	12,70**
P13	0,41	0,47	9,21**
P14	0,55	0,71	
P15	0,38	0,45	8,62**
P16	0,46	0,56	10,33**

Tablo 15 gözden geçirildiğinde; madde toplam korelasyon değerlerinin 0,33'ün üzerinde olduğu söylenebilir. Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tamamının 0,42'nin üzerinde olduğu ve değerlerin 0,001 düzeyinde anlamlı bulunduğu görülmektedir. DFA grubuna ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

DFA grubuna ilişkin betimsel istatistikler

Faktörler	Maddeler	$\bar{x}$	Std.
Kabul	P1	3.35	1.18
	P2	3.84	1.18
	P3	3.66	1.11
	P4	3.95	1.07
Ayrışma	P5	3.19	1.14
	P6	3.44	1.08
	P7	3.07	1.21
BOB	P8	3.73	1.03
	P9	4.29	0.88
	P10	3.41	1.18
AET	P11	3.71	1.16
	P12	3.49	1.17
	P13	3.40	1.09
BDDUD	P14	4.09	0.95
	P15	3.95	0.94
	P16	3.87	01.03
Toplam Puan		58.82	9.12

Sonuç olarak, ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde faktör yapısı gösterdiği, güvenirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğu ve ölçeğin doğrulandığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle, geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.5. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından örnekleme yer alan bireylerin cinsiyeti, yaşı, bölümü, sınıfı, anne baba eğitim düzeyi, çalışma durumu, kardeş sayısı, algılanan sosyo-ekonomik düzeyi gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemeleri Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 24 ve LISREL (Linear Structural Relations Statistics Package Program) 8.80 paket programları ile bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklere ilişkin betimsel istatistikler, Pearson momentler çarpımı korelasyonu ve Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Modelde yer alan hipotezler, Yapısal Eşitlik Modellemesi kullanılarak test edilmiştir. Yapısal eşitlik modelleri, ölçüm modellerinin ve yapısal modellerin testine dayanmaktadır. Ölçüm modelleri, değişkenler ve değişkenleri tanımlayan maddeler arasındaki ilişkiyi ifade ederken; yapısal modeller ise modeller arasındaki ilişkiyi temel almaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988). Yapısal eşitlik modellerinde, ölçüm modelini sınamak için Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmaktadır (Weston ve Gore, 2006). Doğrulayıcı faktör analizleri; araştırmada yer alan değişkenleri ve kullanılan ölçeklerin uyumluluğunu inceleyen, ölçekler ve maddeler arasındaki ilişkileri ortaya koyan hipotez testleridir (Lacobucci, 2009). Yapısal eşitlik modellerinin ilk aşaması olan Doğrulayıcı Faktör Analizleri, hatasız bir biçimde yapıldıktan sonra ikinci aşama olan yapısal modellerin test edilmesi süreci, daha başarılı sonuçlar vermektedir (Anderson ve Gerbing, 1988). Bu nedenle çalışmada, ölçekler Doğrulayıcı Faktör Analizine tabii tutulmuş ve elde edilen yeni yapılar doğrultusunda model test edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmadan önce ölçek yapıları, gözden geçirilmiştir. Ölçekleri, reflektif ölçekler ve formatif ölçekler olarak iki şekilde ele almak mümkündür. Reflektif ölçekler, birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip ve benzer anlamı yansıtan maddelerin yer verildiği ölçeklerdir (Baxter, 2009). Formatif ölçekler ise bir yapının temel ve yer değiştirilemez parçasını yansıtan maddelerden oluşmaktadır (Bagozzi, 2007). Her bir madde, belli bir yapıyı işaret etmektedir. Ölçeğin genel yapısı, maddelerin türüne ve sayısına karşı duyarlıdır. Dolayısıyla bir maddenin eklenmesi ya da çıkartılması, yapıda

değişikliklere sebep olmaktadır (Coltman, Devinney, Midgley ve Venaik, 2008). Ancak reflektif ölçeklerde maddelerdeki değişimler, yapıda bir değişime sebebiyet vermeyeceği için genel yapı korunmaktadır (Bollen ve Lennox, 1991). Çalışmada kullanılan dört ölçek incelenmiş ve ölçeklerin reflektif ölçekler olduğu görülmüştür. Doğrulamalı Faktör Analizinde maddelerde yaşanabilecek değişimlerin, ölçeklerin genel yapısını etkilemeyeceğine karar verilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Süreçte yol katsayıları, uyum indeksleri ve yol diyagramlarından yararlanılmıştır. Çalışmada Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) temel alınarak kullanılan uyum indeksleri, kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerleri, Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Çalışmada kullanılan uyum indeksleri, kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerler

Uyum Kriterleri	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
χ^2/sd	≤ 5	≤ 3
AGFI	$0,85 \leq AGFI \leq 0,90$	$0,90 \leq AGFI \leq 1$
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	$0,95 \leq CFI \leq 1$
GFI	$0,90 \leq GFI \leq 0,95$	$0,95 \leq GFI \leq 1$
NFI	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	$0,95 \leq NFI \leq 1$
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$	$0,95 \leq TLI \leq 1$
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0 < RMSEA < 0,05$
SRMR	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	$0 \leq SRMR < 0,05$
RMR	$0,05 \leq RMR \leq 0,10$	$0 \leq RMR < 0,05$

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmada kullanılan her bir ölçeğin, doğrulamalı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Uyum indeksleri değerlendirilmiş ve yapı geçerlikleri test edilmiştir. Ölçek güvenirliliği kapsamında, ölçeklerin Cronbach alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Psikolojik Esneklik Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde yürütülen güvenirlik ve geçerlik çalışmaları kapsamında; Lawshe tekniği, madde analizi, Açıklayıcı faktör analizi, uyum geçerliliği, madde toplam korelasyonu, %27’lik üst ve alt gruplar, yapı geçerliliği, Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, Spearman Brown güvenirlik katsayısı, eşdeğer formlar ve Doğrulamalı faktör analizinden yararlanılmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı, alanyazını temel alarak ve etik kuralları göz önünde bulundurarak araştırma modelini oluşturmuştur. Evren ve örnekleme karar vererek veri toplama araçlarını belirlemiş, ilgili kuramlar çerçevesinde ölçek maddelerini hazırlayarak test

etmiştir. Veri toplama sürecini etkin yöneterek basılı ölçek formlarını katılımcılara gönüllülük esası çerçevesinde bizzat kendisi uygulamıştır. Basılı olmayan ölçek formlarını ise çevrim içi platformları kullanarak kendisi hazırlamış ve linkleri ilgili gruplara ulaştırmıştır. Veri toplama sürecinden bulguların raporlanmasına kadar geçen tüm süreçte araştırmacı, nesnelliğini koruyarak etkin rol almıştır. Ayrıca araştırmacı, süreçte TÜBİTAK doktora bursu ile desteklenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Analizlere başlamadan önce normallik testi kapsamında, Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testine göre anlamlılık değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmüş ve tüm gruplar için verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ayrıca normal dağılımın bir diğer göstergesi olarak çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında yer alması, veri setinin normal dağıldığının bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -0,84 ve +0,88 arasında değiştiği görülmüştür. Buradan hareketle, veri setinin normalliğinin sağlandığı söylenebilir.

4.1. Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinin 36 maddelik yapısı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ilk aşamada uyum kriterlerinin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür. Ölçeğin kabul görmesi için elde edilen uyum iyiliği kriterlerinin kabul edilebilir sınırlar içine düşmesi gereklidir. Bu nedenle modelin önerdiği maddeler arasında modifikasyonlar (5-13, 14-19, 21-35 ve 23-31) yapılarak analizler tekrarlanmıştır. İkinci DFA sonucu elde edilen uyum kriterleri değerlerinin, kabul edilebilir uyum kriterlerine uyduğu belirlenmiştir. Uyum indekslerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 36 madde	Son DFA 36 madde
X ² /sd	4,69	4,28
AGFI	0,89	0,90
CFI	0,85	0,98
GFI	0,86	0,92
NFI	0,88	0,98
TLI	0,87	0,98
RMSEA	0,07	0,07
SRMR	0,08	0,04
RMR	0,06	0,06

Tablo 18 incelendiğinde; X² değerinin serbestlik derecesine olan oranının 4,28 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin 0,069 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer uyum değerlerinin ise mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine düştüğü belirlenmiştir. Ölçek için yapılan DFA analizi sonucunda ölçekteki

her bir madde için elde edilen madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonuçları, Tablo 19’da verilmiştir.

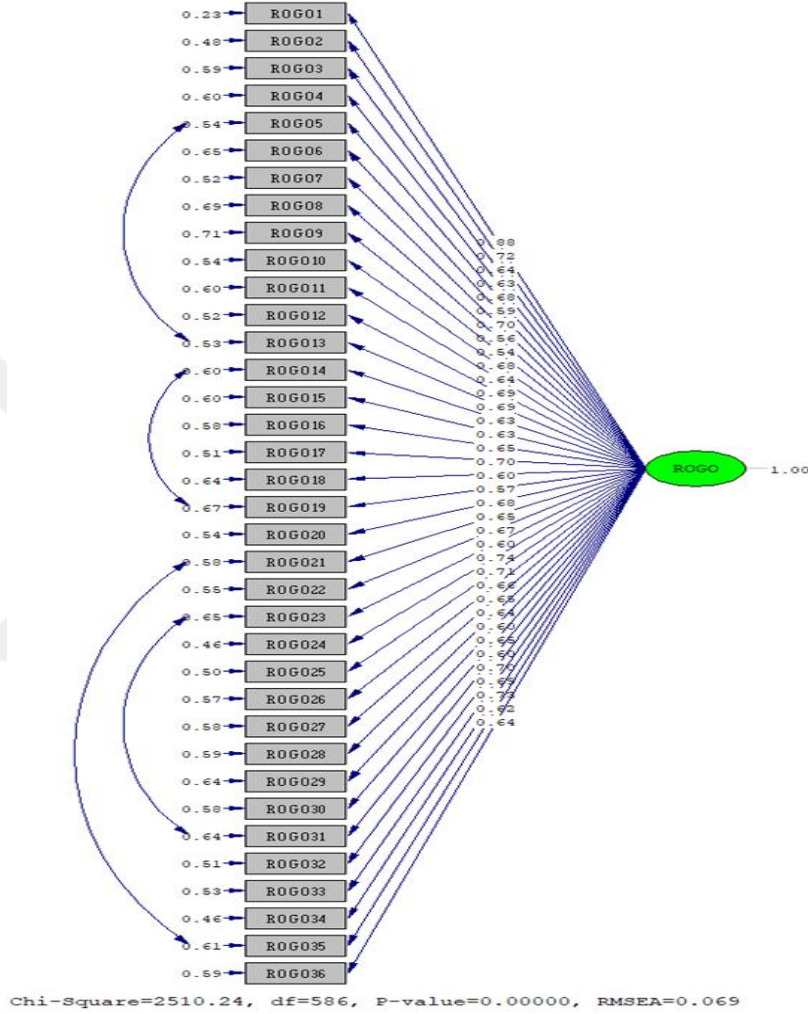
Tablo 19

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonucu

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t
Öğrenilmiş Güçlülük	1	0,88	0,77	0,23	33,51**
	2	0,72	0,52	0,48	25,05**
	3	0,64	0,41	0,59	21,47**
	4	0,63	0,40	0,60	20,88**
	5	0,68	0,46	0,54	23,95**
	6	0,59	0,35	0,65	19,17**
	7	0,70	0,48	0,52	23,79**
	8	0,56	0,31	0,69	18,11**
	9	0,54	0,29	0,71	17,22**
	10	0,68	0,46	0,54	22,92**
	11	0,64	0,40	0,60	21,15**
	12	0,69	0,48	0,52	23,52**
	13	0,69	0,47	0,53	23,31**
	14	0,63	0,40	0,60	20,89**
	15	0,63	0,40	0,60	21,09**
	16	0,65	0,42	0,58	21,75**
	17	0,70	0,49	0,51	24,05**
	18	0,60	0,36	0,64	19,74**
	19	0,57	0,33	0,67	18,55**
	20	0,68	0,46	0,54	22,87**
	21	0,65	0,42	0,58	21,62**
	22	0,67	0,45	0,55	22,60**
	23	0,60	0,36	0,64	19,48**
	24	0,74	0,54	0,46	25,72**
	25	0,71	0,50	0,50	24,36**
	26	0,66	0,43	0,57	22,02**
	27	0,65	0,42	0,58	21,58**
	28	0,64	0,41	0,59	21,25**
	29	0,60	0,36	0,64	19,70**
	30	0,65	0,42	0,58	21,60**
	31	0,60	0,36	0,64	19,66**
	32	0,70	0,49	0,51	24,01**
	33	0,69	0,47	0,53	23,40**
	34	0,73	0,54	0,46	25,55**
	35	0,62	0,39	0,61	20,52**
	36	0,64	0,41	0,59	21,20**
**p<0.01	Cronbach alfa: 0,94	0,54-0,88			

Tablo 19 incelendiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,54–0,88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu değerler kabul edilebilir değerlerdir. Ayrıca maddeler ile

örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t > 2,58$). Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0,94 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir. DFA'ya ait yol diyagramı, Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Rosenbaum Örgenilmiş Güçlülük Ölçeği yol diyagramı.

4.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin 15 madde ve tek boyutlu yapısı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen bulgular, Tablo 20'de yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, bazı model uyum indekslerinin istenilen düzeylerde olmadığı tespit edilmiştir. Modelin önerdiği 3-10 ve 3-14 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi kriterlerinin, kabul edilebilir uyum indeksi kriterlerini sağladığı belirlenmiştir.

Tablo 20

Bilinçli Farkındalık Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 15 madde	Son DFA 15 madde
X ² /sd	4,71	4,69
AGFI	0,88	0,92
CFI	0,88	0,98
GFI	0,92	0,94
NFI	0,89	0,98
TLI	0,89	0,98
RMSEA	0,06	0,06
SRMR	0,08	0,08
RMR	0,03	0,03

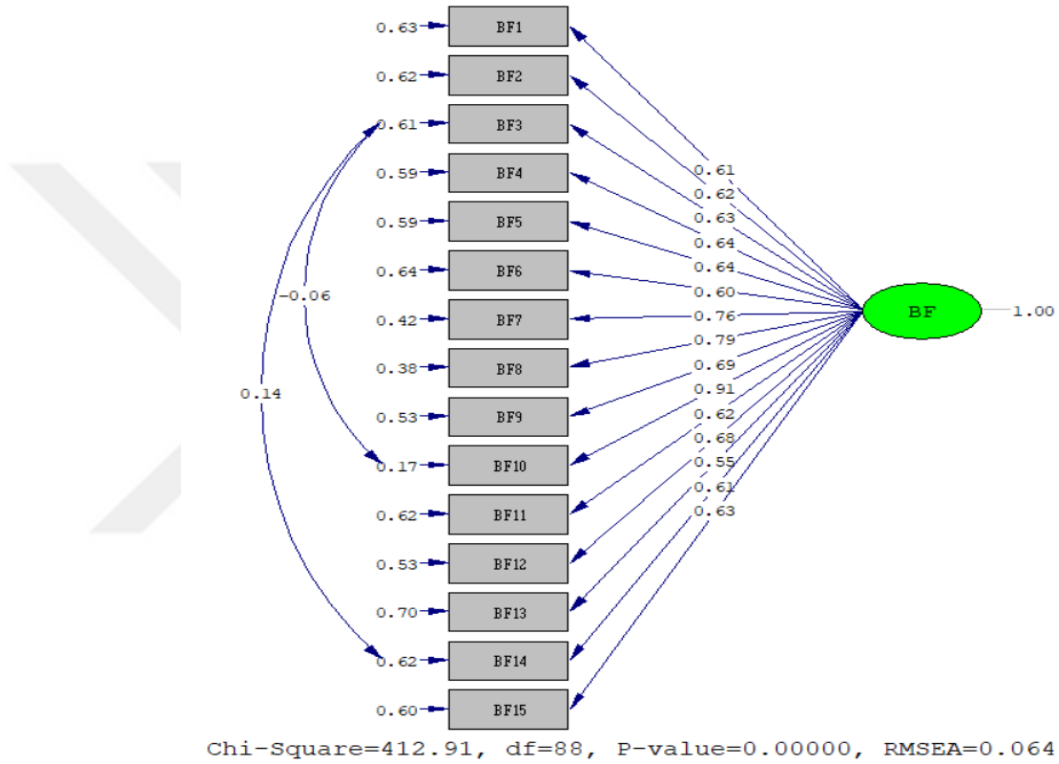
Tablo 20 incelendiğinde; X² değerinin serbestlik derecesine olan oranının 4,69 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,064 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine düştüğü belirlenmiştir. Ölçek için yapılan DFA analizi sonucunda; ölçekteki her bir madde için elde edilen madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonuçları, Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Bilinçli Farkındalık Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonucu

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t
Bilinçli Farkındalık	1	0,61	0,37	0,63	19,73**
	2	0,62	0,38	0,62	20,14**
	3	0,63	0,39	0,61	20,28**
	4	0,64	0,41	0,59	21,15**
	5	0,64	0,41	0,59	21,18**
	6	0,60	0,36	0,64	19,48**
	7	0,76	0,58	0,42	26,68**
	8	0,79	0,62	0,38	27,96**
	9	0,69	0,47	0,53	23,23**
	10	0,91	0,83	0,17	35,11**
	11	0,62	0,38	0,62	20,27**
	12	0,68	0,47	0,53	23,01**
	13	0,55	0,30	0,70	17,58**
	14	0,61	0,38	0,62	19,94**
	15	0,63	0,40	0,60	20,81**
**p<0.01	Cronbach alfa: 0,92	0,55-0,91			

Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,55–0,91 arasında olduğu belirlenmiştir. Elde edilen değerler, kabul edilebilir değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t > 2,58$). Ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısının 0,92 olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu bulunmuştur. DFA'ya ait yol diyagramı, Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. Bilinçli Farkındalık Ölçeği yol diyagramı.

4.3. Sürekli Umut Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Sürekli Umut Ölçeğinin sekiz madde ve iki boyutlu yapısı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 22'de yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, bazı uyum indekslerinin uygun aralıklarda olmadığı tespit edilmiştir. Modifikasyon önerilerine uygun kovaryans bağlantıları yapılarak (2-9 ve 10-12) DFA tekrarlanmıştır.

Tablo 22

Sürekli Umut Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeksleri	İlk DFA 8 madde	Son DFA 8 madde
X ² /sd	4,40	3,41
AGFI	0,95	0,97
CFI	0,88	0,99
GFI	0,97	0,98
NFI	0,89	0,99
TLI	0,94	0,99
RMSEA	0,08	0,05
SRMR	0,04	0,02
RMR	0,05	0,05

DFA sonucunda elde edilen uyum kriterleri değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir. X² değerinin serbestlik derecesine olan oranının 3,41 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin ise 0,052 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer uyum değerlerinin de mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine düştüğü bulunmuştur. Ölçek için yapılan DFA analizi sonucunda; ölçekteki her bir madde için elde edilen madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonuçları, Tablo 23’te verilmiştir.

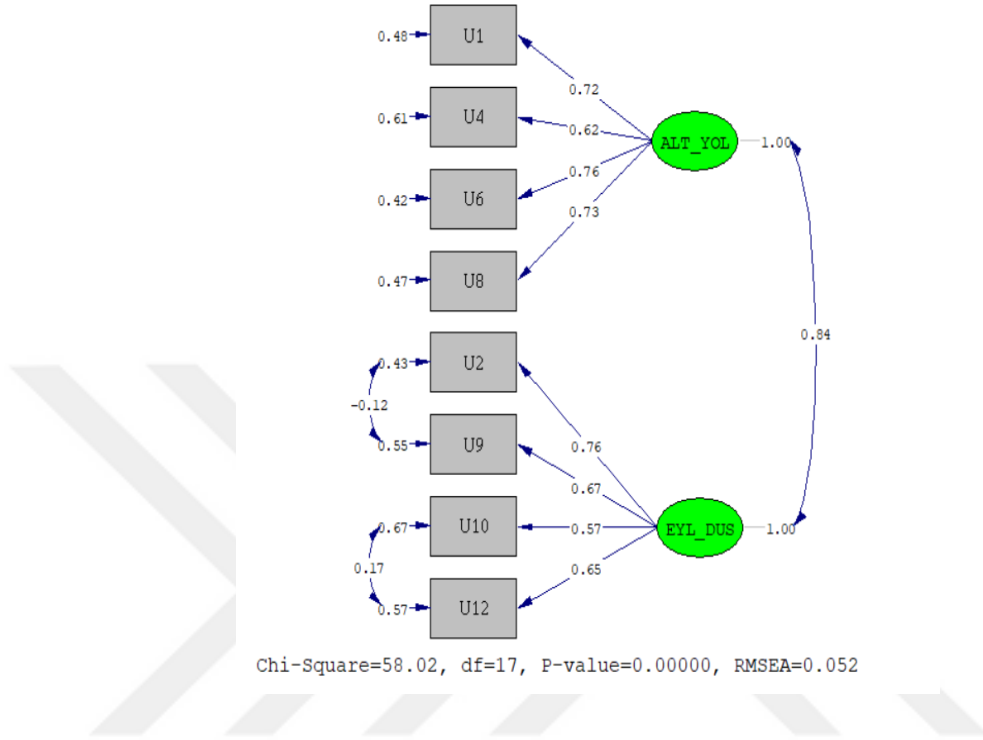
Tablo 23

Sürekli Umut Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenirlik analizi sonucu

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t	α (0,85)
Alternatif Yollar Düşüncesi	1	0,72	0,52	0,48	23,24**	0,80
	4	0,62	0,39	0,61	19,30**	
	6	0,76	0,58	0,42	25,19**	
	8	0,73	0,53	0,47	23,61**	
Eyleyici Düşünce	2	0,76	0,57	0,43	22,69**	0,76
	9	0,67	0,45	0,55	19,38**	
	10	0,57	0,33	0,67	17,06**	
	12	0,65	0,43	0,57	19,99**	
**p<0.01		0,57-0,76				

Sürekli Umut Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,57–0,76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerler, kabul edilebilir değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($t > 2,58$). Ölçeğin tümüne ait Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,85; alternatif yollar düşüncesi alt boyutu için 0,80 ve eyleyici düşünceler alt boyutu için 0,76

olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin, güvenilir ve geçerli olduğu ortaya konulmuştur. DFA'ya ait yol diyagramı, Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Sürekli Umut Ölçeği yol diyagramı.

4.4. Psikolojik Esneklik Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Psikolojik Esneklik Ölçeğinin 16 madde ve beş boyutlu yapısı ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 24'te yer almaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre uyum kriterleri, istenilen düzeyde olduğundan modifikasyon yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Tablo 24

Psikolojik Esneklik Ölçeği uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeksleri	DFA 16 madde
X ² /sd	4,86
AGFI	0,91
CFI	0,96
GFI	0,93
NFI	0,96
TLI	0,96
RMSEA	0,06
SRMR	0,06
RMR	0,06

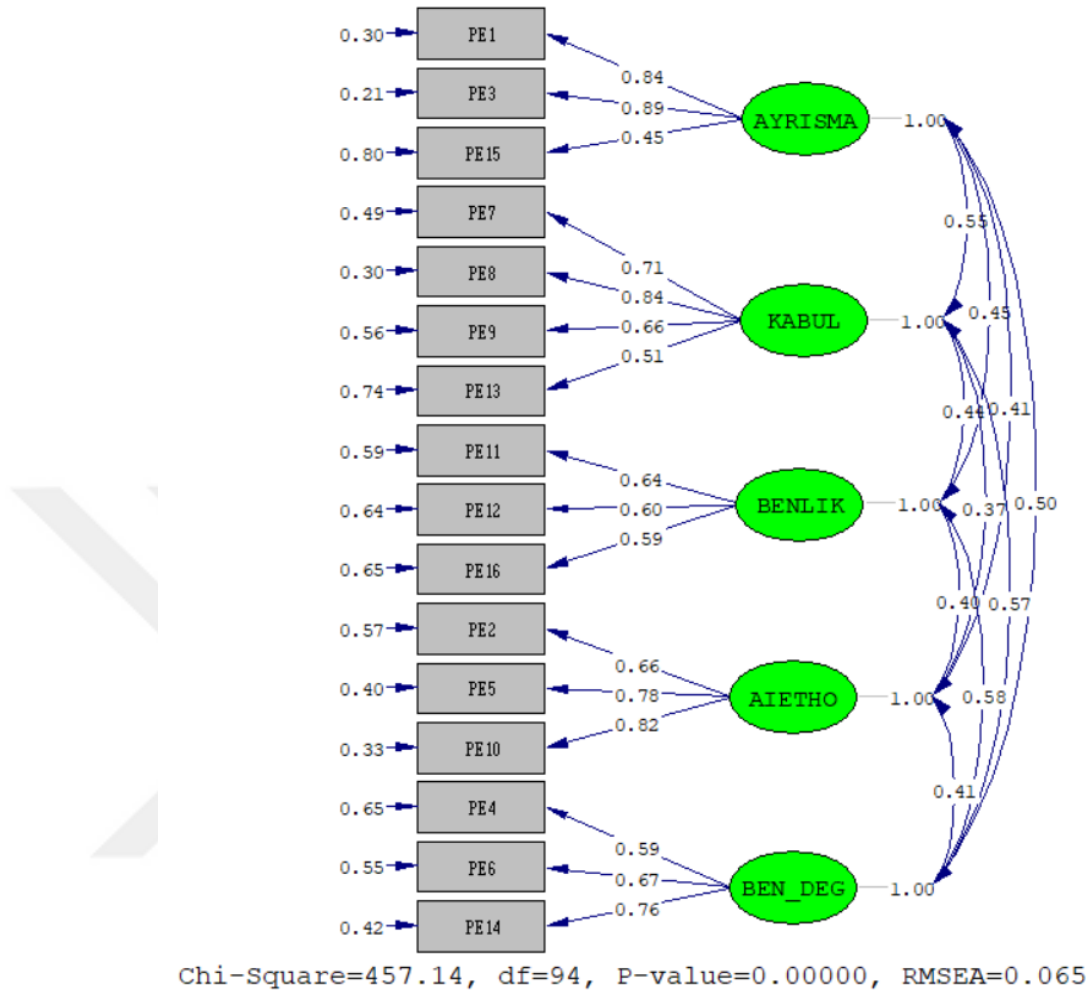
Tablo 24 incelendiğinde; X^2 değerinin serbestlik derecesine olan oranının 4,86 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde, RMSEA değerinin 0,065 ile kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu görülmüştür. Diğer uyum değerlerinin ise mükemmel ve kabul edilebilir uyum değerleri içerisine düştüğü belirlenmiştir. Ölçek için yapılan DFA analizi sonucunda; ölçekteki her bir madde için elde edilen madde istatistikleri ve güvenilirlik analizi sonuçları, Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Psikolojik Esneklik Ölçeğine ait DFA bulgularına ilişkin madde istatistikleri ve güvenilirlik analizi sonucu

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değeri	R ²	Hata	t	α (0,85)
Kabul	7	0,71	0,51	0,49	22,56**	0,77
	8	0,84	0,70	0,30	27,93**	
	9	0,66	0,44	0,56	20,58**	
	13	0,51	0,26	0,74	15,14**	
Ayrışma	1	0,84	0,70	0,30	27,78**	0,74
	3	0,89	0,79	0,21	29,96**	
	15	0,45	0,20	0,80	13,36**	
BOB	11	0,64	0,41	0,59	16,97**	0,65
	12	0,60	0,36	0,64	16,02**	
	16	0,59	0,35	0,65	15,83**	
AET	2	0,66	0,43	0,57	20,21**	0,80
	5	0,78	0,60	0,40	24,43**	
	10	0,82	0,67	0,33	26,06**	
BDDUD	4	0,59	0,35	0,65	17,08**	0,70
	6	0,67	0,45	0,55	19,67**	
	14	0,76	0,58	0,42	22,80**	
**p<0.01		0,45-0,89				

Psikolojik Esneklik Ölçeğinin DFA sonuçlarına göre, maddelerin faktör yüklerinin 0,45–0,89 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen değerler, kabul edilebilir değerlerdir. Maddeler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiki açıdan %99 güven düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur ($t>2,58$). Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85; alt boyutların Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0,77 / 0,74 / 0,65 / 0,80 ve 0,70 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur. DFA’ya ait yol diyagramı, Şekil 8’de sunulmuştur.



Şekil 8. Psikolojik Esneklik Ölçeği yol diyagramı.

4.5. Modelin Tanımlanması

Modelin tanımlanması aşamasında; modelde yer verilen öğrenilmiş güçlülük, bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik değişkenlerinin puan ortalamaları, standart sapmaları ve aralarındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26

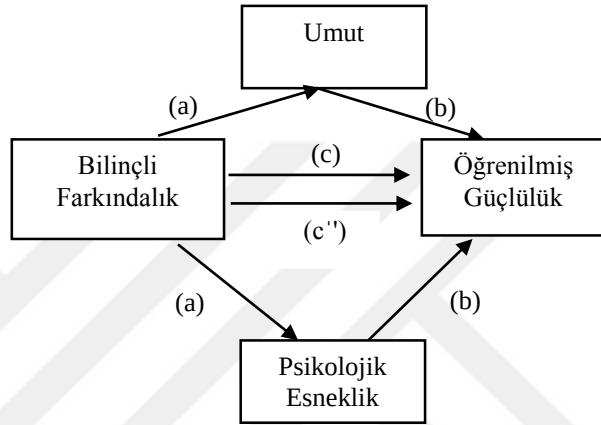
Modelin Tanımlanması

	2	3	4	$\bar{x}$	Std.
RÖGÖ	0,21**	0,49**	0,51**	134,12	27,29
BFÖ	1	0,26**	0,26**	51,84	15,30
SÜÖ		1	0,71**	50,47	8,26
PEÖ			1	62,32	8,82
P<0,001	RÖGÖ: Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği; BFÖ: Bilinçli Farkındalık Ölçeği; SÜÖ: Sürekli Umut Ölçeği; PEÖ: Psikolojik Esneklik Ölçeği				

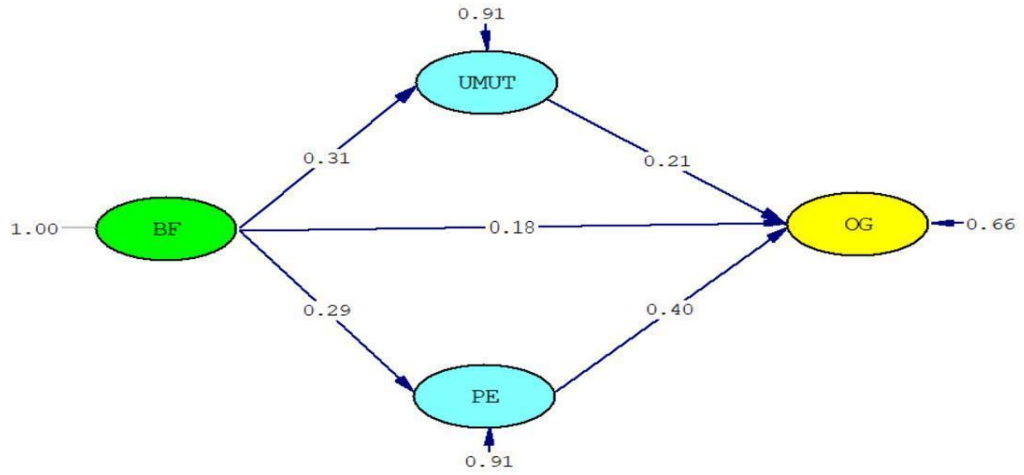
Tablo 26 incelendiğinde; RÖGÖ, BFÖ, SUÖ ve PEÖ'den alınan puan ortalamaları arasında olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

4.6. Araştırmanın Modeli ve Hipotezlerine Ait Bulgular

Çalışmada test edilecek model, Şekil 9'da verilmiştir. Araştırmada hipotezlerin test edilmesi için gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı ise Şekil 10'da yer almaktadır.



Şekil 9. Araştırmanın modeli.



Şekil 10. Hipotezlere ilişkin yapısal eşitlik modeli.

Araştırmanın modeline ait uyum indeks değerleri ise Tablo 27'de yer almaktadır.

Tablo 27

Modele ilişkin uyum iyiliği değerleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X ² /sd	3,26
AGFI	0,90
CFI	0,98
GFI	0,93
NFI	0,96
TLI	0,97
RMSEA	0,05
SRMR	0,05
RMR	0,07

Araştırmanın modeline ait sonuçlar incelendiğinde, modele ilişkin X² değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olması kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir. Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri ise kurulan modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Kurulan model doğrultusunda ulaşılan bulgulara göre araştırmanın hipotezlerine ait sonuçlar, Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Standardize edilmiş yol katsayıları, t-değerleri ve açıklanan varyans düzeyleri

Hipotezler	Yollar	Standart Değ.	t değeri	R² Değeri	Hipotez Sonucu
H1 (yol c): Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.	BF→OG	0,18	5,31**	0,03	Kabul
H2 (yol a): Bilinçli farkındalık, umut ile doğrudan ilişkilidir.	BF→UMUT	0,31	8,18**	0,10	Kabul
H3 (yol a): Bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ile doğrudan ilişkilidir.	BF→PE	0,29	7,37**	0,08	Kabul
H4 (yol b): Umut, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.	UMUT→OG	0,21	2,77**	0,04	Kabul
H5 (yol b): Psikolojik esneklik, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkilidir.	PE→OG	0,40	5,08**	0,16	Kabul

**p<0.01

Tablo 28'de yer alan değerler incelendiğinde; bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkili ($\beta = 0,18$; $t = 5,31$; $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş olup araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir. Sonuç; katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir

birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,18 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir.

Bilinçli farkındalığın, umut ile doğrudan ilişkili ($\beta = 0,31$; $t = 8,18$; $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş olup araştırmanın ikinci hipotezi kabul edilmiştir. Bulgu; katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir birimlik artışın, umut düzeylerinde 0,31 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir.

Bilinçli farkındalığın, psikolojik esneklik ile doğrudan ilişkili ($\beta = 0,29$; $t = 7,37$; $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş olup araştırmanın üçüncü hipotezi kabul edilmiştir. Sonuç; katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir birimlik artışın, psikolojik esneklik düzeylerinde 0,29 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir.

Umutun, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkili ($\beta = 0,21$; $t = 2,77$; $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş olup araştırmanın dördüncü hipotezi kabul edilmiştir. Sonuç; katılımcıların umut düzeylerinde bir birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,21 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir.

Psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş güçlülük ile doğrudan ilişkili ($\beta = 0,40$; $t = 5,08$; $p < 0,01$) olduğu belirlenmiş olup araştırmanın beşinci hipotezi kabul edilmiştir. Bulgu; katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinde bir birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,40 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir.

Bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esnekliğin aracılık rolleri (yol c'), Baron ve Kenny'nin (1986) üç adımı kullanılarak test edilmiştir. Yaklaşımına göre, aracılık etkisini ölçen modelin istatistiksel olarak şu üç aşamayı karşılaması gerekmektedir;

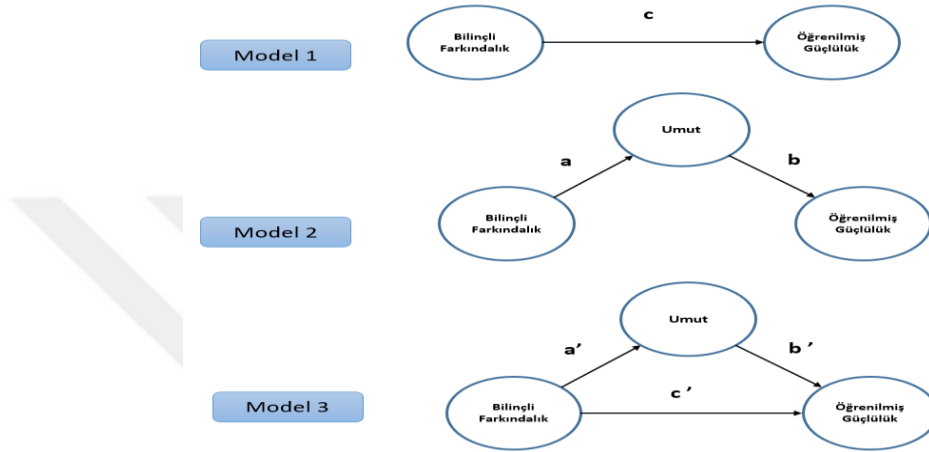
1) Bağımsız değişken, bağımlı değişkeni anlamlı olarak etkilemektedir.

2) Bağımsız değişken, aracı değişkeni anlamlı olarak etkilemektedir.

3) Bağımsız değişken ve aracı değişken analize katıldığında; aracı değişken bağımlı değişkeni anlamlı olarak etkilemektedir. Aracı değişkenin analize katılmasıyla bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkinin anlamsız olması, *tam aracılık* ve ilişkide azalmanın meydana gelmesi ise *kısmi aracılık* etkisi olarak ifade edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, daha önce anlamlı olan c yolunun, aracı değişkenin modele katılması ile anlamsız olması ya da anlamlı düzeyde farklılık göstermesi gerekmektedir. Ayrıca meydana gelen değişimin, aracı değişkenden kaynaklanan dolaylı etkisini doğrulamak için dolaylı etkinin istatistiksel anlamlılığı Sobel test istatistiği ile tespit edilmektedir.

4.6.1. Umudun Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Umudun aracılık rolüne ilişkin kurulan yapısal modeller, şekil 11’de verilmiştir. Model 1’de görülen c yol katsayısının c’ değerinden daha yüksek ve anlamlı olması gerekmektedir. Koşullar sağlandığında; umut değişkeninin, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu doğrulanmaktadır.



Şekil 11. Bilinçli Farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün belirlenmesi için kurulan modeller.

4.6.1.1. Bilinçli Farkındalık ile Öğrenilmiş Güçlülük Arasında Kurulan Modelin Test Edilmesi

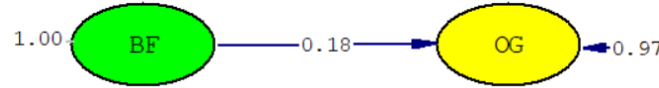
Birinci model, ölçüm modelidir. Tablo 29 incelendiğinde; bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasında kurulan ölçüm modelinin ($t=5,31 > 2,58$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Tablo 29

Ölçüm modeline ilişkin uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X^2/sd	3,61
AGFI	0,93
CFI	0,98
GFI	0,94
NFI	0,97
TLI	0,98
RMSEA	0,05
SRMR	0,05
RMR	0,07

Modelin X^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olması, kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir ($X^2= 4380,73$; $sd = 1213$; $\chi^2/sd = 3,61$). Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de kurulan modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Ölçüm modeline ilişkin yol diyagramı, Şekil 12'de verilmiştir.



Chi-Square=4380.73, df=1213, P-value=0.00000, RMSEA=0.054

Şekil 12. Ölçüm modeli.

4.6.1.2. Bilinçli Farkındalık, Öğrenilmiş Güçlülük ve Umudun Oluşturduğu Modelin Test Edilmesi

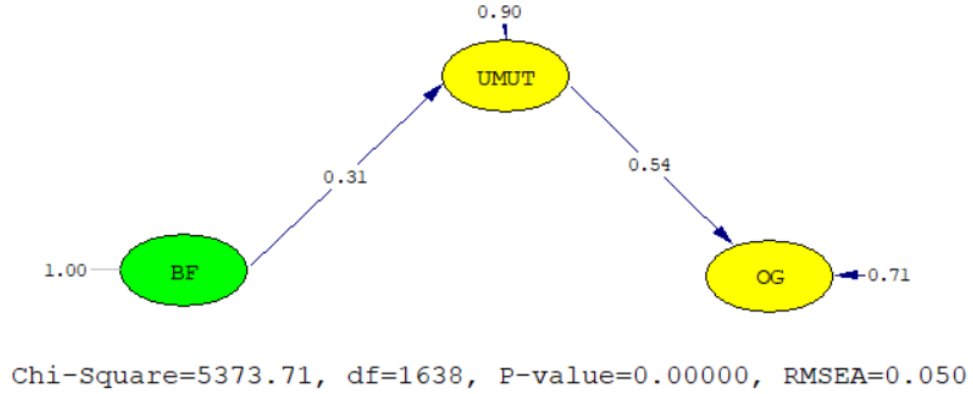
İkinci model yani bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve umut değişkeninin yer aldığı model test edildiğinde; bilinçli farkındalık ile umut ($t=8,33>2,58$) ve umut ile öğrenilmiş güçlülük ($t=14,28>2,58$) arasındaki yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Modele ilişkin uyum indekslerine Tablo 30'da yer verilmiştir.

Tablo 30

Umudun aracılık rolü ikinci modele ilişkin uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X^2/sd	3,19
AGFI	0,92
CFI	0,98
GFI	0,93
NFI	0,97
TLI	0,98
RMSEA	0,05
SRMR	0,08
RMR	0,05

Modelin X^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olması, kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir ($X^2= 5373,71$; $sd = 1638$; $\chi^2/sd = 3,19$). Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri, kurulan modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin yol diyagramı ise Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlük ve umudun oluşturduğu model.

4.6.1.3. Bilinçli Farkındalığın Öğrenilmiş Güçlülük Üzerindeki Etkisinde Umudun Aracılık Rolünün Test Edilmesi

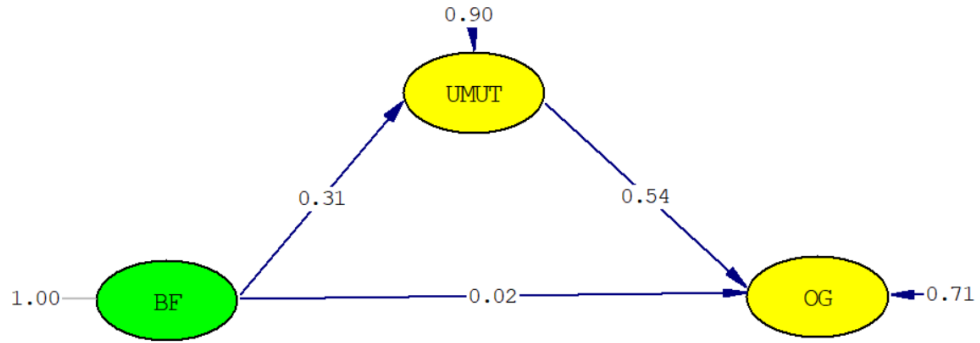
Üçüncü model yani bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde umudun aracılık rolü test edildiğinde, bilinçli farkındalık ile umut ($t = 8,26 > 2,58$), umut ile öğrenilmiş güçlülük ($t = 13,53 > 2,58$) arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük ($t = 0,57 < 1,96$) arasındaki yol katsayısının ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Umudun aracılık rolü üçüncü modele ilişkin uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X ² /sd	3,28
AGFI	0,91
CFI	0,98
GFI	0,93
NFI	0,97
TLI	0,98
RMSEA	0,05
SRMR	0,08
RMR	0,05

Modelin X² değerinin serbestlik derecesine oranının 5’in altında olması, kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir ($X^2 = 5373,27$; $sd = 1637$; $\chi^2/sd = 3,28$). Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de kurulan modelin, kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin yol diyagramı, Şekil 14’te verilmiştir.



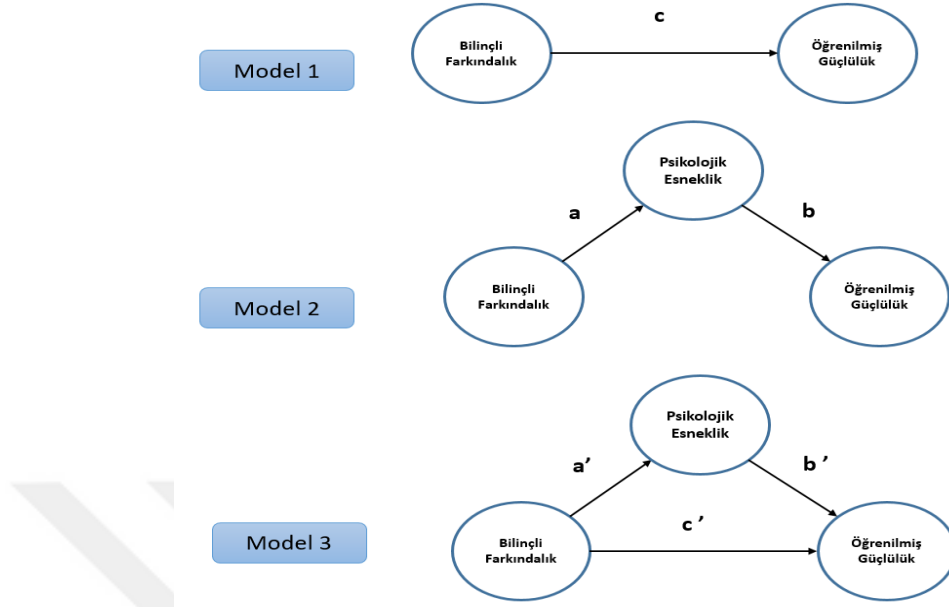
Chi-Square=5373.27, df=1637, P-value=0.00000, RMSEA=0.050

Şekil 14. Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde umudun aracılık rolüne ait model.

Görüldüğü üzere model 2’de, bilinçli farkındalık ile umut ($\beta=0,31$) ve umut ile öğrenilmiş güçlülük ($\beta=0,54$) arasında hesaplanan yol katsayılarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Model 3’te, yol katsayılarının hala anlamlı oldukları görülmektedir. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük için model 1’de gözlenen yol katsayısı $\beta=0,18$ ve anlamlı iken; model 3’te aynı katsayının $\beta=0,02$ ’ye düştüğü ve anlamlılığını yitirdiği belirlenmiştir. Buradan hareketle; bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülük üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi varken umudun aracılık rolü ile etkiyi ortadan kaldırdığı belirlenmiştir. Anlamlı etkiyi ortadan kaldırdığı için umudun, tam aracılık rolü oynadığı söylenebilir. Dolaylı etkinin, istatistiksel olarak anlamlılığını tespit etmek için Sobel test istatistiği gerçekleştirilmiştir. Sobel testi (ST) sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umudun aracılık etkisi olduğu doğrulanmıştır. Bu etkide, toplam etki büyüklüğünün 0,36; dolaylı etki büyüklüğünün 0,21 olduğu bulunmuştur (ST=7,27; $p<0,01$). Elde edilen bulgu, araştırmanın altıncı hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

4.6.2. Psikolojik Esnekliğin Aracılık Rolüne İlişkin Bulgular

Psikolojik esneklik değişkeninin, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük değişkenleri arasındaki ilişkide aracılık rolüne ilişkin kurulan yapısal modeller, Şekil 15’te verilmiştir.



Şekil 15. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolünün belirlenmesi için kurulan modeller.

4.6.2.1. Bilinçli Farkındalık, Öğrenilmiş Güçlülük ve Psikolojik Esnekliğin Oluşturduğu Modelin Test Edilmesi

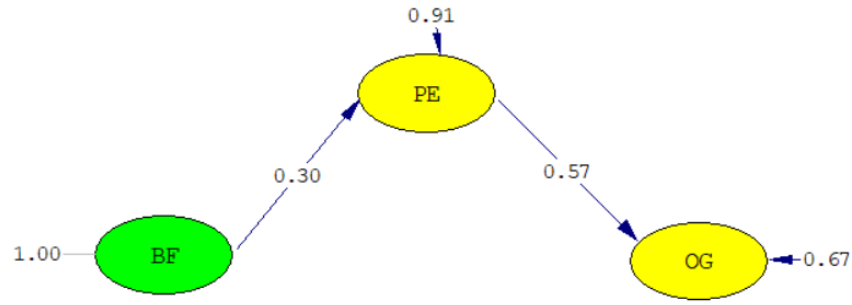
Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik esneklik değişkenlerinin oluşturduğu model test edildiğinde; bilinçli farkındalık ile psikolojik esneklik ($t=7,40>2,58$) ve psikolojik esneklik ile öğrenilmiş güçlülük ($t=12,27>2,58$) arasındaki yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Modele ilişkin uyum indeksleri, Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Psikolojik esnekliğin aracılık rolü ikinci modele ilişkin uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X^2/sd	3,53
AGFI	0,90
CFI	0,98
GFI	0,92
NFI	0,96
TLI	0,97
RMSEA	0,05
SRMR	0,05
RMR	0,07

Modelin X^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olması, kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir ($X^2=7512,51$; $sd=2129$; $\chi^2/sd=3,53$). Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de kurulan modelin, kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin yol diyagramı, Şekil 16'da verilmiştir.



Chi-Square=7512.51, df=2129, P-value=0.00000, RMSEA=0.053

Şekil 16. Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik esnekliğin oluşturduğu model.

4.6.2.2. Bilinçli Farkındalığın Öğrenilmiş Güçlülük Üzerindeki Etkisinde Psikolojik Esnekliğin Aracılık Rolünün Test Edilmesi

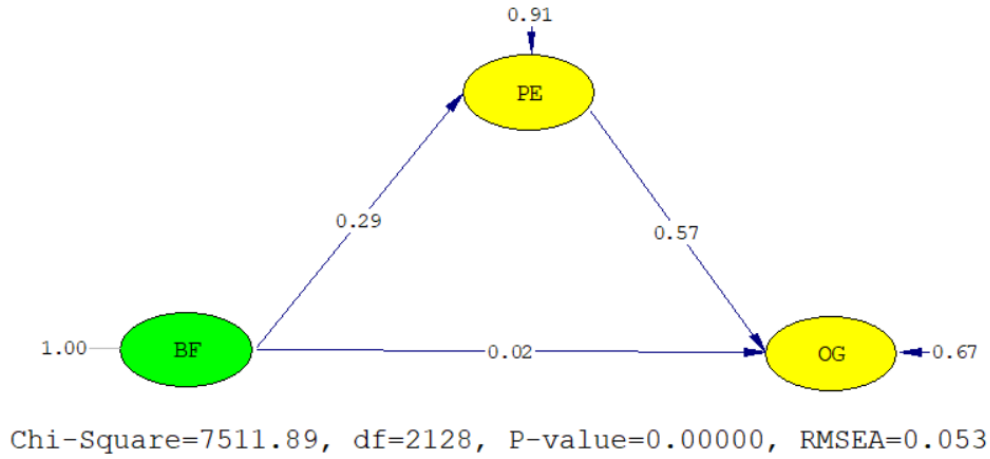
Bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde psikolojik esnekliğin aracılık rolü test edildiğinde; bilinçli farkındalık ile psikolojik esneklik ($t=7,31>2,58$), psikolojik esneklik ile öğrenilmiş güçlülük ($t=11,87>2,58$) arasındaki yol katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Ayrıca bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük ($t=0,56<1,96$) arasındaki yol katsayısının, istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Modele ilişkin uyum indeksleri, Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Psikolojik esnekliğin aracılık rolü üçüncü modele ilişkin uyum indeksleri

Model Uyum İndeksleri	DFA
X^2/sd	3,53
AGFI	0,90
CFI	0,97
GFI	0,92
NFI	0,96
TLI	0,97
RMSEA	0,05
SRMR	0,07
RMR	0,07

Modelin X^2 değerinin serbestlik derecesine oranının 5'in altında olması, kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir ($X^2 = 7511,89$; $sd = 2128$; $X^2/sd = 3,53$). Yapısal modele ait diğer uyum iyiliği indeksleri de kurulan modelin, kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir. Modele ilişkin yol diyagramı, Şekil 17'de verilmiştir.



Şekil 17. Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerindeki etkisinde psikolojik esnekliğin aracılık rolüne ait model.

Elde edilen bulgular gözden geçirildiğinde; model 2'de bilinçli farkındalık ile psikolojik esneklik ($\beta=0,30$) ve psikolojik esneklik ile öğrenilmiş güçlülük ($\beta=0,57$) arasında hesaplanan yol katsayılarının, istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Model 3'te, yol katsayılarının hala istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmektedir. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük için model 1'de gözlenen yol katsayısı, $\beta= 0,18$ ve istatistiksel olarak anlamlı iken; model 3'te aynı katsayının 0,02'ye düştüğü ve anlamlılığını yitirdiği belirlenmiştir. Buradan hareketle, bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisi varken; psikolojik esnekliğin aracılık rolü ile etkiyi ortadan kaldırdığı saptanmıştır. Anlamlı etkiyi ortadan kaldırdığı için psikolojik esnekliğin, tam aracılık rolü oynadığı söylenebilir. Dolaylı etkinin, istatistiksel olarak anlamlılığını ortaya koymak için Sobel test istatistiği gerçekleştirilmiştir. Sobel testi (ST) sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin, aracılık etkisi olduğu doğrulanmıştır. Bu etkide, toplam etki büyüklüğünün 0,38; dolaylı etki büyüklüğünün 0,23 olduğu bulunmuştur ($ST=7,12$; $p<0,01$). Bulgu, araştırmanın yedinci hipotezinin kabul edildiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu bölümde sırasıyla, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük; bilinçli farkındalık ve umut; bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik; umut ve öğrenilmiş güçlülük; psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük; bilinçli farkındalık, umut ve öğrenilmiş güçlülük; bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkilere ait bulgular ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Bilinçli Farkındalık ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ilk hipotezi, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ($\beta = 0,18$; $t = 5,31$; $p < 0,01$) var olduğu belirlenmiştir. Sonuç, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,18 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de artmaktadır. Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülüğü doğrudan etkilemektedir. Bulgulardan hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri açısından çok önemli olduğu ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça daha güçlü bireyler haline geldikleri söylenebilir. Arslan (2018) da bilinçli farkındalığın bireyleri strese ve zorlu durumlara karşı güçlendirdiğini belirtmektedir.

Alanyazında eğitim fakültesi öğrencileriyle yürütülmüş benzer bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı gruplar ile yapılan çalışmalar, bilinçli farkındalığın doğrudan ve dolaylı olarak öğrenilmiş güçlülük ile ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalar, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasında doğrudan anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuş olsa da bu çalışmalar sayıca sınırlıdır (Martin, 2015; Musil, Wallace, Jeanblanc, Toly, Zauszniewski ve Burant, 2021). Bununla birlikte hem yurt içinde hem de yurt dışında benzer değişkenler ele alınarak yürütülen araştırmalarda, paralel bulguların yer aldığı görülmektedir.

Martin (2015), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin Öz-Anlayış Ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği puan

ortalamaları ile olumlu yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bulgular, öz-anlayışın bilinçli farkındalık alt boyutunun öğrenilmiş güçlülüğün en büyük yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenilmiş güçlülüğün, öz-şefkat, öz eleştiri, bilinçli farkındalık, aşırı özdeşleşme, ortak insanlık veyalıtım alt boyutları ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülüğün %3'ünü istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Martin (2015) bulgulardan hareketle, içinde bulunulan an ile temasa geçebilen, olayları olduğu gibi görebilen, kendisine sevgi ve şefkatle yaklaşan, herkesin zorluklar yaşayabileceğinin farkında olan öğrencilerin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yüksek olduğunu, zorlu ve stresli durumlarla daha kolay başa çıktıklarını belirtmiştir. Ayrıca bilinçli farkındalığın, üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükle ilişkili becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Engelleri aşamayacağına inanan, problemleri çözemeyeceği konusunda kendisini sürekli eleştiren ve yargılayan, sıklıkla strese ve olumsuz duygulara kapılan bireyin, zorluklar karşısında güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Bowlin ve Baer, 2012; Feldman ve diğerleri, 2007). Ayrıca hayatını olumsuz duygu ve düşünceleri doğrultusunda yaşayan ve insanlardan uzak duran bireyin dikkatini, öğrenmesi gereken dersler yerine hataları ya da geçmişte yaşadığı hayal kırıklıkları üzerinde yoğunlaştırdığı görülmektedir. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülükle ilişkili becerilerini zenginleştiremediği ifade edilmektedir (Deniz ve Sümer 2010; Erkoç, 2017). Bireyin yaşadığı başarısızlıklara farkındalıkla, şefkatle, güvenli ve yargısız bir tutum ile yaklaşması, başarısızlık durumundaki rollerini daha olumlu ve destekleyici bir yaklaşım ile ele almasını sağlamaktadır (Grossman, 2010; Sternberg, 2000). Böylece birey, davranışlarını değiştirmesi konusunda güdülenmekte ve öğrenilmiş güçlülük becerilerini kullanmaya istekli hale gelmektedir. Benzer şekilde Martin ve diğerleri (2019) de üniversite öğrencilerinin yer aldığı çalışmalarındaki alt boyutlarından birini, bilinçli farkındalığın oluşturduğu öz-anlayış ile öğrenilmiş güçlülük arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca öz-anlayışın, *akademik güçlülüğü* istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuşlardır.

Bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik sağlıkla birbirleri ile çok yakından ilişkili kavramlardır. Üç değişkenin benzer yapı gösterdiğini ancak farklı kavramlar olduğunu ortaya koymak amacıyla Musil ve diğerleri (2021), faktör analizine yer verdikleri bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bulgular; bilinçli farkındalık, öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik sağlamlığın birbirleriyle olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu; ancak farklı kavramlar olduklarını doğrulamıştır. Ayrıca Akı (2002), öğrenilmiş

güçlülüğün alt boyutlarının dikkati yönlendirme ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki içinde olduğunu ortaya koyarken; Rosenbaum ve Baker (1984) ise öğrenilmiş güçlülüğün kendini izleme ve dikkati yönlendirme gibi bilinçli farkındalıkla ilişkili süreçleri içerdiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalıkla ilgili süreçlerin öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesi açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Alanyazında öğrenilmiş güçlülük ile benzer yapıya sahip değişkenler ve bilinçli farkındalık arasında yapılmış çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrenilmiş güçlülük ile benzer yapıya sahip olan değişkenlerden biri, psikolojik sağlamlıktır. Bilinçli farkındalığın, bir sağlamlık kaynağı olarak ele alındığı (Frewen, Dozois, Neufeld ve Lanius, 2012; Frye ve Spates, 2012), psikolojik sağlamlığı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı ve artırdığı (Grabbe ve diğerleri, 2012; Kurilova, 2013; Pidgeon ve Keye, 2014) görülmektedir. Yavuz (2019), öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık düzeylerini en fazla etkileyen değişkenin bilinçli farkındalık olduğunu bulurken; Mc Bee (2009) ise bilinçli farkındalık uygulamaları ile elde edilen becerilerin öğretmenlerin sağlamlık düzeylerinin gelişimine anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde öğrenilmiş güçlülük ile yakından ilişkili olduğu kabul edilen duygusal zekâ (Balcı, 2018; Özen, 2017; Pratscher ve diğerleri, 2019; Schutte ve Malouff, 2011) ve iyimserliğin (Bowlin ve Baer, 2012; Li ve diğerleri, 2019; Smith ve diğerleri, 2013), bilinçli farkındalık ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasında anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülüğün karşı kutbu olarak ifade edilen öğrenilmiş çaresizlik ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülmektedir (Ataria, 2018; McClintock ve diğerleri, 2015). Öğrenilmiş çaresizlik, yoğun bir bilinçsizlik durumu olarak kabul edilmektedir. Öğrenilmiş çaresizlik durumunda birey, farkında olmadan geçmişle ilgili kurduğu ilişkileri *içinde bulunulan an'a* getirmekte, davranış ve sonuçları arasındaki ilişkiyi fark edememekte ve gerçekçi bağlantılar kuramamaktadır (Abramson ve diğerleri, 1978). Farkındalık, gözlemlene ve öz-düzenleme becerilerini sağlıklı kullanamadığı için alternatif çözümler üretmekte güçlük yaşamakta ve yaşadığı başarısızlıkları değiştiremeyeceğini düşünmektedir (Covington, 1985). Ancak bilinçli farkındalık durumunda birey, öğrenilmiş çaresizliğin sebep olduğu *kurtulamayacağına, değiştiremeyeceğine* ilişkin düşüncelere kendini kaptırmak yerine *içinde bulunulan an'a* dikkatini yönlendirmektedir. Dolayısıyla bireyin, bilinçli farkındalık durumunda daha az çaresizlik yaşadığı belirtilmektedir (Pagnini, Bercovitz ve Langer, 2016). Ayrıca öğrenilmiş çaresizlik, bireyin değişim arayışını ve değişime ilişkin fırsatları fark etmesini engellerken (Seligman ve Maier, 1967); bilinçli

farkındalık ise her şeyin sürekli değişim içinde olduğunu fark etmesini ve bunlara uyum sağlayabilmesini desteklemektedir (Langer, 1989). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan birey, meydana gelen fırsatları fark ederek onları etkili bir biçimde değerlendirmektedir (Carlson, 1982). Örneğin; bacaklarını kaybettiği için öğrenilmiş çaresizlik yaşayan ve bir daha asla yürüyemeyeceğini düşünen birey, bilinçli farkındalık ile protezler sayesinde hayalini gerçekleştirebileceğini fark etmekte ve durumu kabullenmektedir (Pagnini ve diğerleri, 2016). Bu sayede bilinçli farkındalığın, çaresizliği azaltarak bireyi güçlendirdiği söylenebilir.

Teorik altyapı incelendiğinde; bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasında pek çok benzerliğin olduğu görülmektedir. Öğrenilmiş güçlülük, bireyin yaşadığı stres sonucunda öz-düzenleyici davranışlar ile duruma uyum sağlama yeteneği, başa çıkmada kullandığı bilgi ve beceri listesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan ve Şahin 2011; Yıldız, 2014). Yapılan tanımdan hareketle benzerliklerden bazıları, bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülük gibi zorlu ve stresli durumlara karşı önemli bir öz-düzenleme, uyum sağlama ve başa çıkma kaynağı olarak kabul edilmesidir. Çünkü bilinçli farkındalık sayesinde stresli ve zorlu durumlardan daha az olumsuz yönde etkilenilmekte ve stres, kaygı, depresyon gibi rahatsızlıklar daha az görülmektedir (Siegal, 2010). Olumlu sonuçların elde edilmesinde, bilinçli farkındalığın düzenleyici ve başa çıkmayı kolaylaştıran özelliklerinin büyük rol aldığı düşünülmektedir.

Bilinçli farkındalığın düzenleyici işlevlerinden biri, duygusal düzenleme olarak kabul edilebilir. Alanyazında bilinçli farkındalığın, duygusal düzenlemenin farklı bir biçimi (Corcoran ve diğerleri, 2010), duygusal düzenleme becerisi (Mennin ve Fresco, 2015) olarak kabul edildiği ve uyum sağlamaya yönelik duygu düzenleme süreçlerini geliştirdiği görülmektedir (Chambers ve diğerleri, 2009). Hayes ve Feldman'a (2004) göre bilinçli farkındalık, duygu ve düşüncelerin içeriğini değiştirmek yerine duygu ve düşüncelere dair farkındalık ve kabulü geliştirmektedir. Böylece bireyin duygu ve düşüncelerle olan ilişkileri değişmektedir. Bilinçli farkındalık, bireyin aşırı özdeşleşme, kaçınma, bastırma davranışlarını azaltarak ve bilişsel yeniden düzenlemeyi artırarak duygusal düzenlemeyi gerçekleştirmektedir (Mennin ve Fresco, 2015). Yapılan çalışmalar; yüksek bilinçli farkındalık düzeyinin kaçınma, bastırma, ruminasyon, endişe gibi uyum sağlamaya yönelik olmayan duygusal düzenleme stratejileri ve duygusal düzenleme güçlüğü ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir (Creswell, Way, Eisenberger ve Libertman, 2007; Feldman ve diğerleri, 2007; McDonald ve diğerleri, 2016).

Bilinçli farkındalığın en önemli düzenleyici işlevlerinden biri, dikkatin öz-düzenlenmesidir. Birey, dikkatini düzenleyerek duygu, düşünce ve duyumlarını fark etmekte

ve içsel yaşantılarındaki değişimleri anlık olarak gözlemlemektedir. Böylece dikkatin düzenlenmesi, bireyin duygu ve davranışlarını da düzenlemesini kolaylaştırmakta, stresi ve otomatik hale gelmiş eylemleri azaltmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004; Jha ve diğerleri, 2007; Pagnini ve diğerleri, 2016; Richard ve Shea, 2011).

Bilinçli farkındalık; farkındalık süreçlerini içeren uyum sağlamaya yönelik düzenleme becerileri (Brown ve Ryan, 2003; Chambers ve diğerleri, 2009), düzenlemeyi sağlayan üstbilişsel bir beceri (Doğan, 2012; Teasdale ve diğerleri, 2002), kapsamlı bir düzenleme süreci (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010; Masuda ve Tully, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli farkındalığın öz-düzenlemenin aşamalarından kabul edilen içsel yaşantılara dikkati odaklama, farkındalık, uyum sağlamaya yönelik başa çıkma becerileri ve bireyin eylemlerinin sonucunu fark etmesi gibi yapılarla ilişkili olduğu söylenebilir (Linehan, 1993a). Schutte ve Malouff'a (2011) göre ise bilinçli farkındalık, kendi doğası gereği bir öz-düzenleme görevi görmektedir. Böylece bilinçli farkındalık, bireyin davranışlarını düzenleyebilmesi için önemli bir fırsat sağlamaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Birey, otomatik pilot durumunu fark etmeye başladığında kendi davranışlarını düzenlemeye başlamaktadır (Williams ve Penman, 2015). Bu durum, otomatik hale gelmiş eylemlerin, düşüncelerin, duyguların ve fonksiyonel olmayan davranış örüntülerinin azaltılması açısından büyük önem taşımaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin ve bilinçli farkındalığın vurguladığı *içinde bulunulan an'a* odaklanma ve yargısız yaklaşımın, bireyin zorlu ve stresli durumlar altında dahi esnek bir biçimde uyum sağlamasını, daha mutlu yaşamasını kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Kieviet-Stijnen ve diğerleri, 2008; Sternberg, 2000). Meiklejohn ve diğerleri (2012) ise bilinçli farkındalığın stresle başa çıkmada kullanılan en önemli araçlardan biri olduğunu ifade etmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyin yeniliklere daha açık, daha yaratıcı olduğu, zorlu duygu ve düşüncelerin etkisi altında kalmadan onlarla daha kolay başa çıktığı vurgulanmaktadır. Dolayısıyla bireyin, zorlu ve stresli durumlara uyum sağlamaya yönelik yollarla yaklaştığı görülmektedir (Langer ve Moldoveanu, 2000). Ayrıca bilinçli farkındalık, yaşanan sorunlara ve stresli durumlara farklı açılardan bakmayı, düşünceleri yeniden değerlendirmeyi ve durumları nesnel olarak ele almayı sağlamaktadır (Williams ve Penman, 2015). Bu yönü ile bilinçli farkındalık, bireyin stresli durumlarla başa çıkmada kullandığı bir strateji (Thomas, 2011), psikolojik sağlığı ifade eden ve öz-düzenleme ile harmanlanmış başa çıkma becerileri (Bishop ve diğerleri, 2004; Chambers ve diğerleri, 2009; Kashdan ve Rottenberg, 2010), başa çıkma becerileri için gerekli olan başa çıkma kaynağı (Yılmaz, 2020) olarak kabul edilmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, öğrenilmiş güçlülüğün Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme, Reformatif/Yenileyici Öz-Düzenleme ve Yaşantısal Öz-Düzenleme olmak üzere üç farklı öz-düzenleme davranışı ve dört farklı bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bu bileşenler, fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak için bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması, problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, anlık doyum talebinin ertelenmesi ve içsel yaşantıların düzenlenebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancıdır (Rosenbaum, 1980; 1990). Bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülüğün öz-düzenleme davranışları ve bileşenleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bileşenlerden olan fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak için bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması süreci ve içsel yaşantıların düzenlenebileceğine ilişkin öz-yeterlik inancı, öğrenilmiş güçlülüğün redresif/onarıcı öz-düzenleme davranışlarını ifade etmekte olup bilişsel yeniden değerlendirme, duygu ve düşünceleri düzenleme ve olumlu içsel konuşmaları içermektedir.

Bilinçli farkındalığın, durumların farklı bakış açılarıyla ele alınmasını ve detayların farkına varılmasını sağladığı ve bu sayede bilişsel yeniden değerlendirmeyi kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bireyin bilişsel yeniden değerlendirme yapabilmesi için öncelikle ne düşündüğü ve ne hissettiğinin farkında olması gerekmektedir. Bilinçli farkındalık sayesinde birey, *içinde bulunulan an*'a odaklanabilmektedir. Böylece uyum sağlamaya yönelik olmayan duygu ve düşüncelerini daha kolay, hızlı ve doğru bir biçimde fark etmektedir (Allen, Blashki ve Gullone, 2006). Ayrıca bilinçli farkındalık, bir üstbilişsel farkındalık durumu olarak kabul edilmektedir. Üstbilişsel süreçlerin, iki önemli faydası olduğu belirtilmektedir. İlk olarak üstbilişsel farkındalık durumunda birey, kendisini uyum sağlamaya yönelik olmayan duygu ve düşüncelerinden ayırarak onların geçip gitmesine izin vermektedir (Corcoran ve diğerleri, 2010; Garland ve diğerleri, 2009). Birey, farkındalık kazanarak duygu ve düşüncelerinden ayrıldıktan sonra bilişsel yeniden değerlendirme aşamasına geçmektedir. Bu aşamada birey, bilinçli farkındalık aracılığıyla dikkatini uyum sağlamaya yönelik olmayan düşüncelerden daha anlamlı, yapıcı ve olumlu düşüncelere yönlendirmektedir (Troy, Shallcross, Davis ve Mauss, 2012). İkincisi ise bilinçli farkındalığın bireye kazandırdığı yüksek farkındalık ile bireyin yeniden değerlendirme yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgileri çevreden daha başarılı bir biçimde toplayabilmesidir. Çünkü birey, bilinçli farkındalık ile otomatik hale gelmiş olan duygusal tepkilerini engelleyerek dikkatini, yargısız bir biçimde duygu, düşünce, doyum ve içinde bulunduğu duruma yönlendirmektedir (Garland, 2013; Troy ve diğerleri, 2012). Bilgi toplandıkça yeniden değerlendirme yapmak için daha fazla seçenek oluşmaktadır (Garland ve diğerleri, 2010; Troy ve diğerleri, 2012). Yapılan çalışmalar; bilinçli farkındalık

uygulamalarının, uyumlu olmayan düşünme örüntülerinin kırılmasını, daha sağlıklı ve uyumlu düşünme örüntülerinin geliştirilmesini sağladığını göstermektedir (Dreyfus; 2011; Garland, Hanley, Farb ve Froeliger, 2013; Hanley ve diğerleri, 2013; Troy ve diğerleri, 2012). Bu nedenle bilinçli farkındalığın bilişsel yeniden değerlendirme ve durumların nesnel olarak ele alınması gibi özellikleri sayesinde (Williams ve Penman, 2015) bireyin stresli durumlarla başa çıkmada kullandığı önemli bir strateji olarak kabul edildiği belirtilmektedir (Thomas, 2011).

İçsel konuşma, bireyin kendisine yönelttiği olumlu ya da olumsuz cümle ve ifadeleri olarak tanımlanmaktadır. İçsel konuşmalar, olumlu olduğu zaman bireyin performansını artırmakta; olumsuz olduğu zaman ise performansını engelleyerek onu olumsuz yönde etkilemektedir (Hardy, 2006). Bilinçli farkındalık durumunda, duygu ve düşüncelerin gözlemlendiği, kabul edildiği (Kabat-Zinn, 1990) ve dikkatin öz-düzenlenmesi yolu ile içsel konuşmaların fark edildiği belirtilmektedir (Hatzigeorgiadis ve diğerleri, 2004). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyin daha fazla olumlu içsel konuşmaya ve daha az olumsuz içsel konuşmaya sahip olduğu görülmektedir (Bervoets, 2013). Ayrıca Masters ve Maxwell (2008), ruminasyonun olumsuz içsel konuşma olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Masters ve Maxwell'in yaklaşımından yola çıkarak bilinçli farkındalığın ruminasyonla olan olumsuz ilişkilerinin (Raes ve Williams, 2010), olumsuz içsel konuşmalara da ışık tuttuğu söylenebilir (Bervoets, 2013). Chroni, Perkos ve Theodorakis (2007) ise dikkat ve içsel konuşma arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur. Son olarak bilinçli farkındalığın, şefkat ve sevgi odaklı dili kullanması aracılığıyla olumsuz içsel konuşmaların yerine olumlu içsel konuşmaların kullanılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir (Deniz ve diğerleri, 2008; Shapiro ve diğerleri, 2006).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle bilinçli farkındalığın, bilişsel yeniden değerlendirme ve olumlu içsel konuşma süreçlerini içerdiği görülmektedir. Bilinçli farkındalığın bu süreçler aracılığıyla öğrenilmiş güçlülüğün *fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmak için bilişsel becerilerin ve öz-yönergelerin kullanılması* bileşenine katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca bilinçli farkındalığın başa çıkma stratejileri ve duygusal öz-düzenleme gibi değişkenlerle ilişki içinde olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Luberto, Cotton, McLeish, Mingione ve O'Bryan, 2014; Palmer ve Rodger, 2009; Uygur, 2018), yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olan bireylerin fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmada uyum sağlamaya yönelik stratejileri ve sağlıklı öz-düzenleme becerilerini kullandıkları belirtilebilir.

Öğrenilmiş güçlülüğün bir diğer bileşeni, öz-yeterlik inancıdır. Bilinçli farkındalığın ise bireye bilişlerin yeniden değerlendirilmesi (Hanley ve diğerleri, 2013; Vago ve

Silbersweig, 2012), şefkat, kabul, öz-yeterlik inancını sarsan, yıkıcı içsel konuşmaların yerine yapıcı ve anlayışlı içsel konuşmaların geliştirilmesi (Bervoets, 2013; Piet, Hougaard, Hecksher ve Rosenberg, 2010), öz eleştirinin azaltılması (Deniz ve diğerleri, 2008; Desrosiers ve diğerleri, 2013) gibi beceriler kazandırdığı görülmektedir. Bilinçli farkındalığın kazandırdığı beceriler sayesinde öz-yeterlik inancını geliştirdiği söylenebilir. Ayrıca öz-yeterlik inancı, bireyin kendisine ilişkin doğru, gerçekçi ve nesnel değerlendirmeler yapmasını ifade eden bir kavramdır (Ünal Keskin ve Orgun, 2006; Rosenbaum, 1983). Dolayısıyla nesnel değerlendirmeler yapmayı kolaylaştıran bilinçli farkındalık kavramı ile ilişkili olduğu belirtilebilir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık ve öz-yeterlik arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu ortaya konmuştur (Akçakanat ve Köse, 2018; Greason ve Cashwell, 2009; İskender, 2009). Yukarıda verilen bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bilinçli farkındalığın, öğrenilmiş güçlülüğün redresif/onarıcı öz-düzenleme sürecine katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrenilmiş güçlülüğün bileşenlerinden olan problem çözme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması, anlık doyum talebinin ertelenmesi süreci, öğrenilmiş güçlülüğün Reformatif/Yenileyici Öz-Düzenleme davranışlarını ifade etmektedir (Rosenbaum, 1980). Her problemin kendisine özgü bir özelliği bulunmaktadır. Bu nedenle probleme ilişkin farkındalık geliştirmek ve onu tanımlamak büyük önem taşımaktadır (Canbaz, 2001; Ögel, 2012; Soylu ve Pala, 2018). Bilinçli farkındalık sayesinde birey, problemle özdeşleşmek yerine problemin farkına varmaktadır (Deniz ve diğerleri, 2008; Özyeşil, 2011). Farkındalık süreci bireyin, çevresine olan duyarlılığının artmasını, yeniliklere açık olmasını, yeni ve sağlıklı bilişsel şemalar oluşturmalarını ve probleme farklı bakış açılarıyla yaklaşarak etkili çözümü bulmasını sağlamaktadır (Çollak, 2018; Langer ve Moldoveanu, 2000). Dikkatin esnek olarak yönlendirilmesi, farkındalık ve kabul süreçlerinin kullanılması, probleme dışarıdan bir gözle bakabilmeyi, onu nesnel olarak değerlendirebilmeyi sağlamakta (Soylu ve Pala, 2018) ve problemlerin çözümünü kolaylaştırmaktadır (Akgün Boylu, 2018). Alanyazındaki çalışmalar da bilinçli farkındalığın problem çözme (Klempel, 2018; Özgün, 2018; Parlar ve Akgün, 2018), planlama ve organize etme (Akçakanat ve Köse, 2018; Thierry ve diğerleri, 2016) becerileriyle olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu göstermektedir. Yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olan bireyin, probleme ve problemin bileşenleri arasındaki ilişkilere yönelik daha kapsamlı ve net açıklamalar getirdiği, problemi daha geniş bir bakış açısı ile ele alarak altta yatan süreçleri, problemin öncüllerini ve sonuçlarını fark ettiği, daha etkili ve sistematik planlar geliştirerek daha sağlıklı ve başarılı stratejiler kullandığı görülmektedir. Ayrıca tüm olasılıkları değerlendirerek rutin

ve tekrarlayıcı düşüncelerden kurtulduğu, problemin çözümü için farklı, yaratıcı fikirler ve çözüm yolları bulduğu, ileride karşılaşılabileceği problemlere ilişkin ipuçlarını önceden fark ettiği belirtilmektedir (Chen, 1999; Çelikten, 2001; Özgün, 2018; Ostafin ve Kassman, 2012; Ritchhar ve Perkins, 2000). Üstbilişsel süreçlerin de problem çözümüne katkı sağladığı belirtilmektedir. Bireyin kendi deneyimlerinden yola çıkarak problemi doğru olarak anlamasını, gerçek sorunun ne olduğunu ortaya koymasını ve çözüme nasıl ulaşacağını fark etmesini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Kışkır, 2011). Sonuç olarak bilinçli farkındalık, kabul aracılığıyla bireyin problemle barışarak ondan kaçmak yerine onu kabullenmesini ve problemin çözümüne yönelik olumlu bir tutum sergilemesini sağlamaktadır. Merak aracılığıyla bireyin problemi çözmeye istekli hale gelmesini desteklemektedir. Dikkatin olaylara yönlendirilmesi, büyük resmin görülmesi, yargılamadan ve etiketlemeden durumlara yaklaşılması gibi özellikler sayesinde ise problemin ve engellerin kolayca farkına varılmasını kolaylaştırmaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalığın üstbilişsel olarak değerlendirme ve yaratıcılık aracılığıyla problemin çözümüne ilişkin çok sayıda, yaratıcı, nesnel ve gerçekçi çözüm yolu bulunmasını sağladığı belirtilebilir.

Bilinçli farkındalığın, dürtü düzenleme stratejisi olarak kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Marcowski ve diğerleri, 2017; Taylor ve Mireault, 2008). Bireyin bilinçli farkındalık sayesinde dürtülerinin farkına vardığı (Westen, 1999), dürtülerini düzenleyerek (Wingrove ve Bond 1997) hedeflerine ulaşmak için dürtülerini erteleyebildiği ifade edilmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık, durumlara otomatik hale gelmiş, dürtüsel ve zararlı tepkiler göstermek yerine dikkati *içinde bulunulan an'a* odaklama, durumları anlamaya, tanımlamaya çalışma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Barnes ve diğerleri, 2007; Deci ve Ryan, 1980). Ayrıca bilinçli farkındalığın otomatik hale gelmiş ve dürtüsel eylemlerin karşı kutbunu oluşturduğu vurgulanmaktadır (Rosenberg, 2016). Bilinçli farkındalık, dürtüselliğin en belirgin göstergesi olan otomatik hale gelmiş tepkileri azaltarak eylemleri daha uyumlu ve fonksiyonel bir hale getirmektedir (Williams ve Grisham, 2012). Dolayısıyla bilinçli farkındalık temelli uygulamaların dürtüselliği azalttığı görülmektedir (Ashe, Newman ve Wilson, 2015; Murphy ve MacKillop, 2012; Lattimore, Fisher ve Malinowski, 2011; Park ve Drhanda, 2017). Bilinçli farkındalığın ise hazların ertelenmesi (Marcowski ve diğerleri, 2017; Soler ve diğerleri, 2016) ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu bulunmuştur. Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyin dürtüleriyle ilgili ipuçlarını fark ederek dikkatini esnek bir biçimde öz-düzenleyici davranışlarına yoğunlaştırdığını belirtmektedir. Özellikle yargılayıcı olmayan ve kabul edici bir tutuma sahip olmak, dürtülerin sadece birer içsel yaşantı olarak ele alınmasını ve daha

fonksiyonel, etkili davranışların ortaya konulmasını sağlamaktadır (van Dillen ve Papies, 2016). Benzer şekilde yapılan araştırmalar bilinçli farkındalığın ve bilinçli farkındalık uygulamalarının, kabul ve merak aracılığıyla bireyin sıkıntıya katlanma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Broderick ve Frank, 2014; Lotan, Tanay ve Bernstein, 2013; Nila, Holt, Ditzen ve Raab, 2016). Sıkıntıya katlanma, stresli ve hoş gitmeyen durumlarda bireyin kaçmadan ve dürtülerini erteleyerek eylemlerini içinde bulunduğu duruma yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Broderick ve Frank, 2014). Yüksek bilinçli farkındalık düzeyi, bireyin sıkıntıya daha geniş ve farklı bir bakış açısı ile yaklaşmasını kolaylaştırmakta (Roemer ve Orsillo, 2003) ve sıkıntıyı daha kabul edilebilir bir hale getirmektedir (Wachs ve Cordova, 2007). Dolayısıyla bilinçli farkındalık bireye davranışların farkına varılması, daha fonksiyonel davranışların ortaya konulması, anlık doyumlar yerine daha genel ve önemli hedeflerin ön planda tutulması gibi katkılar sağlamaktadır. Sağlanan katkılar aracılığıyla bireyin, dürtülerinin ve anlık doyumlarının azaldığı belirtilebilir. Yukarıda açıklanan bilgiler doğrultusunda, bilinçli farkındalığın öğrenilmiş güçlülüğün yenileyici öz-düzenleme sürecine de önemli katkılar sağladığı söylenebilir.

Son olarak öğrenilmiş güçlülüğün Yaşantısal Öz-Düzenleme bileşeni, bireyin karşılaştığı yeni durumları, değiştirme çabasına girmeden ve değişimden kaçmadan olduğu gibi kabul etmesini ve yeni yaşantılara açık olmasını amaçlayan, farkındalık, dikkatin yönlendirilmesi, nesnel düşünme gibi süreçleri içermektedir (Rosenbaum, 1998). Bilinçli farkındalığın ifade edilen süreçlerle uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü bilinçli farkındalık, bireyin anda kalarak dikkatini içinde bulunulan anda gerçekleşen durumlara, duygu, düşünce, duyum gibi içsel yaşantılara yönlendirmesini vurgulamaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalık, kabul edici yaklaşımla bireyin kaçma ya da kaçınma davranışı göstermeden yeniliklere ve yeni yaşantılara açık olmasını kolaylaştırmaktadır (Long ve Hayes, 2014). Kashdan ve Steger'a (2006) göre birey, açık ve meraklı olduğunda çevresindeki fırsatları daha kolay yakalamaktadır. Yapılan çalışmalar da bilinçli farkındalığın merak, değişime ve yeniliklere açıklık ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Bruin, Zijlstra ve Bögels, 2013; Langer ve Moldoveanu, 2000).

Görüldüğü üzere öğrenilmiş güçlülüğün yukarıda açıklanan işlev ve bileşenlerinin bilinçli farkındalık ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Birey, yüksek bilinçli farkındalık düzeyine ulaştığında dikkatini zarar verici içsel yaşantılarına yöneltip onların farkına varmakta ve bilişsel yeniden değerlendirme, yargılayıcı olmayan tutum, kabullenici ve şefkatli bir yaklaşım kullanarak öz-düzenleme, etkili başa çıkma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca durumlara ilişkin büyük resmi görerek, kendisini uzun vadede mutlu ve kaliteli bir yaşama

yönlendirecek olan davranış biçimlerini fark ederek, dürtüselliğini ve anlık hazlarını ertelemektedir. Pes etmeden planlama yaparak etkili problem çözme becerilerini kullanmakta, başarısız olsa da mücadele etmeye devam edip farklı çözüm yolları ve farklı yaklaşımlar ile davranışlarını değiştirmektedir. Böylece bilinçli farkındalığın, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılmasını sağlayacağı söylenebilir. Kovit 19 pandemisi sürecinde, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri daha fazla önem kazanmıştır. Öğrencilerin stresli süreci, güçlü kalarak sağlıklı olarak geçirmeleri gerekmektedir. Güçlülük düzeylerinin geliştirilmesinde bilinçli farkındalıktan yararlanılabilir.

5.1.2. Bilinçli Farkındalık ve Umut Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci hipotezi, bilinçli farkındalık ve umut arasında doğrudan ilişki olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalık ile umut düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ($\beta = 0,31$; $t = 8,18$; $p < 0,01$) var olduğu belirlenmiştir. Sonuç, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir birimlik artışın umut düzeylerinde 0,31 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça umut düzeyleri de artmaktadır. Bilinçli farkındalık, umudu doğrudan etkilemektedir. Buradan hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça daha umutlu bireyler haline geldikleri söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde; bilinçli farkındalığın ve bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, umut ve başarıya ilişkin umut düzeyini artırdığı (Collins, 2009; Loo ve diğerleri, 2014; Munoz ve diğerleri, 2018; Özdemir, 2020; Thornton ve diğerleri, 2014; Yıldırım, 2020b), umutla ilişkili kavramlardan olan planlama ve organize etme becerilerini (Thierry ve diğerleri, 2016; Witmann ve diğerleri, 2014), motivasyonu (Aydemir ve Karaman, 2017; Lehmann ve diğerleri, 2014; Li ve diğerleri, 2019), hedef yönelimli davranışları (Ashe, 2018) geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalığın umutsuzlukla olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konmuştur (Akkaya, 2019; Duberstein ve diğerleri, 2001). Benzer şekilde bilinçli farkındalıkla yakından ilişkili bir kavram olan öz-anlayış ile umut (Yang ve diğerleri, 2016), motivasyon, hedef odaklılık (Breines ve Chen, 2012; Kyeong, 2013; Lloyd ve diğerleri, 2013; Neely ve diğerleri, 2009; Powers ve diğerleri, 2007), başarı hedefleri (Neff Hsieh ve Dejjitrat, 2005), hedef süreci (Hope, Koestner ve Milyavskaya, 2014), hedefleri düzenleme (Neely ve diğerleri, 2009), başarı motivasyonu (Breines and Chen, 2012), planlama (Neff ve diğerleri, 2004) arasında da olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olduğu görülmektedir. Öğretmenlerle bir çalışma

gerçekleştiren Williams (2008) ise bilinçli farkındalığın, öğretmenlerin mesleği sürdürme isteklerini ve öğrencilere yardım etmeye dair umut düzeylerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Yukarıdaki açıklamalardan hareketle, bilinçli farkındalığın umut düzeyini artıran önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Ancak hem yurt içinde hem de yurt dışında bilinçli farkındalık ve umut değişkenlerini eğitim fakültesi öğrencileri ve öğretmenler üzerinde inceleyen çalışmaların, sayıca az olduğu görülmektedir. Bu nedenle konuya ilişkin daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Stresli ve zorlu durumlarda birey, düşük farkındalık düzeyinin bir sonucu olarak yargılarıyla hareket etmekte, daha katı ve eleştirel bir tutum sergilemektedir. Bu durum, bireyin umutsuzluk ve çaresizlik düzeyinin artmasına neden olmaktadır. Bilinçli farkındalık ise bireyin kendisini eleştirmek ve suçlamak yerine yargılayıcı olmayan, şefkatli, kabullenici ve esnek bir yaklaşım sergilemesini sağlamaktadır. Dolayısıyla bilinçli farkındalık, yaşanan umutsuzluğu azaltmakta ve stresli durumlarla başa çıkmada koruyucu bir kalkan görevini yerine getirmektedir (Brown ve diğerleri, 2007; Deniz ve Sümer, 2010; Ögel, 2015; Robinson ve Snipes, 2009).

Umudun geliştirilmesi için Snyder'in (1994) öne sürdüğü yaklaşımlardan biri de meditasyondur. Snyder (1994), meditasyonun bireyin stres düzeyini azalttığını ve zihnini sakinleştirerek umut düzeyini artırdığını ileri sürmektedir. Birey, meditasyon aracılığıyla enerjisini, zihnin karmaşık yapılarına harcamak yerine *içinde bulunulan an*'a odaklayarak zihnini tazelemektedir. Stres uyaranlarına daha az odaklanması, umutlu bireyin dikkatini hedefine vermesini kolaylaştırmaktadır (Munoz ve diğerleri, 2018). En etkili meditasyon yöntemlerinden biri olarak kabul edilen bilinçli farkındalık meditasyonlarının da bireyin zihnini dinginleştirerek stres düzeyinin azalmasını ve umut düzeyinin artmasını sağladığı söylenebilir.

Dikkatin *an*'a odaklanması, umut düzeyini artırmaktadır (Snyder, 1994). Kabat-Zinn de (akt. Psychalive, 2012) geleceği değiştirmeye dair umuda sahip olmak için ana odaklanmanın önemini ifade etmektedir. Çünkü gelecek, sadece anın kucaklanması ile değişmektedir. Bilinçli farkındalık sayesinde birey, *içinde bulunulan an*'a merak ve kabulle odaklanarak, her anın özel ve anlamlı olduğunu fark etmekte, değer ve hedeflerini netleştirerek umut düzeyini geliştirmektedir (Menekşe, 2019). Ayrıca dikkatin *içinde bulunulan an*'a yönlendirilmesinin, artmış farkındalık düzeyi ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Kabat Zinn, 2005). Miller ve Powers'a (1988) göre ise umudun on önemli özelliğinden biri, artmış farkındalık düzeyi ile içsel ve çevresel fırsatların farkına varmaktır. Farkındalık sayesinde bireyin umudunu sürdürebildiği ifade edilmektedir.

Snyder'e (2000) göre umut düzeyi yüksek olan birey, zorlu ve stresli durumlarla karşılaştığında endişelenmek ve ruminasyon yapmak yerine hedefine ve yapmakta olduğu işe odaklanmaktadır. Benzer şekilde Michale (2000), umutlu bireyin farkındalık ve dikkatini ruminasyonlar yerine verilen görevleri bitirmeye yönlendirdiğini belirtmektedir. Bu nedenle umut düzeyi yüksek bireyin, dikkatini ruminasyonlar yerine hedefine odaklaması sürecinde, bilinçli farkındalığın etkin bir rol aldığı düşünülmektedir.

Snyder ve diğerleri (1991b) tarafından geliştirilen Sürekli Umut Ölçeğinde, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler olmak üzere iki alt boyut yer almaktadır. Yakından incelendiğinde, alt boyutların bilinçli farkındalık ile ilişkili olduğu görülmektedir. Alternatif yollar boyutu için daha büyük hedeflere ulaşmada alt hedeflerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Umut düzeyi düşük olan birey, kendi kapasitesini yetersiz olarak algıladığı, otomatik olarak hareket etmeye eğilimli olduğu ve yeniliklere açık olmadığı için alt hedefleri belirlemekte, alternatif yollar bulmakta zorluk yaşamakta ve hedeflerine ulaşma konusunda kendisine daha az güvenmektedir. Dolayısıyla bireyin sahip olduğu yeteneklerin ve kapasitesinin farkında olması, durumları daha geniş bir bakış açısıyla ele alması, kendisini daha gerçekçi ve nesnel bir biçimde değerlendirmesi, en büyük gerekliliklerden bazıları olarak kabul edilmektedir (Snyder ve Lopez, 2002). Buradan hareketle bilinçli farkındalığın, gelişmiş farkındalık ve yargılayıcı olmayan, nesnel tutum aracılığıyla bireyi destekleyerek umut düzeyini artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan birey, geri bildirimlere ve yeniliklere daha fazla açık olduğu için alternatifleri araştırmakta ve durumların olumlu ve olumsuz yönlerini değerlendirmektedir (Gautam ve Mathur, 2018). Böylece birey, hedeflerine ulaşmada kullanabileceği çok sayıda, yaratıcı yol ve araçları daha kolay bulmaktadır (Tatoğlu, 2019).

Olumlu içsel konuşmaların, eyleyici düşünceler alt boyutunda önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. *Ben yetersizim*, *Ben beceremem* gibi olumsuz içsel konuşmalar ise bireyin kendisine olan güvenini ve motivasyonunu sarsmakta, hedeflerine ulaşma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Snyder ve diğerleri, 1998). Dolayısıyla bireyin, hedeflerine ilişkin düşüncelerini ve içsel konuşmalarını gözlemlemesi ve yapıcı olmayan içsel konuşmaları fark etmesi büyük önem taşımaktadır. McDermott ve Snyder (1999) bu duruma olumlu bakarak umut düzeyi düşük olan bireyin içsel konuşmalarını fark etmesi konusunda desteklenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Yıkıcı içsel konuşmaların fark edilerek yapıcı konuşmalar ile yer değiştirilmesinin umut düzeyini artıran en önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Dikkatin içinde bulunulan an'a yönlendirilmesi, içsel yaşantıların izlenerek fark edilmesi ve kendine şefkat gösterme gibi bilinçli farkındalık teknikleri

aracılığıyla yıkıcı içsel konuşmaların daha kolay fark edilerek sevgi ve şefkat dilinin yerleştirilebileceği söylenebilir. Bu nedenle bilinçli farkındalığın, umut ile yakından ilişkili olduğu ve umudu artırmada büyük bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda; bilinçli farkındalığın bireye geniş bir bakış açısı ve farkındalık kazandırdığı, olumlu içsel konuşmaları ve şefkat dilini desteklediği, yargılayıcı olmayan yaklaşımı ön plana çıkardığı belirtilebilir. Ayrıca yaşama merakla ve daha esnek yaklaşmayı sağladığı, olumlu duyguları teşvik ettiği, bireyin hedefe odaklanmasını ve odağını sürdürmesini kolaylaştırdığı, tüm olasılıkların nesnel bir biçimde değerlendirilmesini sağladığı görülmektedir. Bilinçli farkındalığın yukarıda ifade edilen özelliklerinin, umudun hedefe yönelik düşünceler, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler alt boyutları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Kovit 19 pandemisinin başlamasıyla birlikte yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, süreci daha olumlu değerlendirdikleri, geleceğe yönelik beklentilerini kaybetmeden hedefleri doğrultusunda adımlar atmaya devam ettikleri belirtilebilir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin umut düzeylerinin artırılmasında bilinçli farkındalığın etkili bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir.

5.1.3. Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın üçüncü hipotezi, bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ($\beta = 0,29$; $t = 7,37$; $p < 0,01$) var olduğu belirlenmiştir. Sonuç, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde bir birimlik artışın psikolojik esneklik düzeylerinde 0,29 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça psikolojik esneklik düzeylerinin de arttığı ve bilinçli farkındalığın psikolojik esnekliği doğrudan etkilediği söylenebilir. Buradan hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça psikolojik açıdan daha esnek bireyler haline geldikleri belirtilebilir. Öcel (2017) de benzer şekilde bilinçli farkındalık düzeyi yüksek bireylerin psikolojik olarak daha esnek bir yapıya sahip olduklarını belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde; son yıllarda bilinçli farkındalık kavramının eğitim alanında kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Bilinçli farkındalık temelli uygulamalarla elde edilen becerilerin, öğretmenlerin esneklik düzeylerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir (Mc Bee, 2009; Meiklejohn ve diğerleri, 2012). Bunun yanı sıra farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilen, bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik değişkenleri arasındaki ilişkinin ele

alındığı çalışmalar mevcuttur (Ashe, 2018; Kangasniemi ve diğerleri, 2014; Meyer ve diğerleri, 2019; Ramaci, Bellini, Presti ve Santisi, 2019). Çalışmalardan bazıları ise bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, psikolojik esneklik düzeyini artırdığını ortaya koymuştur (Issen, 2019; Marais ve diğerleri, 2020).

Psikolojik esnekliğin, bilinçli farkındalıkla yakından ilişkili olan öz-anlayış kavramıyla olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğu bulunmuştur (Fiery, 2016; Meyer ve diğerleri, 2018). Ayrıca öz-anlayış (Wendling, 2012) ve bilinçli farkındalığın (Gautam ve Mathur, 2018), psikolojik esnekliğin istatistiksel olarak anlamlı yordayıcıları olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, bilinçli farkındalığın psikolojik esneklikle ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak özellikle yurt içinde psikolojik esneklik kavramına yer veren araştırmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuya ilişkin daha fazla çalışmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Psikolojik esnekliğin kökeni, bilinçli farkındalığa dayanmaktadır. Bilinçli farkındalığın, KKT'deki yeri büyüktür (Wilson ve diğerleri, 2011). Bilinçli farkındalık temelli müdahale ve eğitim programlarının, otomatik hale gelmiş davranışlara dair farkındalığı artırarak, daha sağlıklı ve fonksiyonel davranışların ortaya konmasını sağlayarak (Bowen ve diğerleri, 2007; Williams ve Pennman, 2014), psikolojik esnekliği geliştirdiği bilinmektedir (Hayes ve diğerleri, 1999). Çünkü bireyin, eylemlerinin fonksiyonel olup olmadığını anlaması için davranışlarının farkına varması gerekmektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça, bireyin eylemlerini daha değer ve hedef odaklı olacak biçimde düzenlediği, daha fonksiyonel seçimler yaptığı belirtilmektedir (Harris, 2018). Fonksiyonel ve değer odaklı davranışların ise psikolojik esnekliğin, değerlere uygun davranışlar bileşeniyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Bond ve diğerlerine (2008) göre, psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık teknikleriyle geliştirilmektedir. Teknikler aracılığıyla bireyin, ilişkisel çerçevelerini gözlemlemesi sağlanarak, sözel dilinin içsel yaşantıları üzerindeki katı hâkimiyeti azaltılmaktadır. Ayrıca dikkatin *içinde bulunulan an'a* yönlendirilmesi, davranışların ve içsel yaşantıların farkına varılması gibi süreçlerin duygusal, bilişsel ve davranışsal esnekliği geliştirdiği belirtilmektedir (Shapiro ve diğerleri, 2006).

İçsel ve dışsal yaşantılara açık olmak ve olumlu duygu durumunda bulunmak, esnekliğin ön koşullarından kabul edilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Çünkü birey olumlu, meraklı ve alıcı olduğu zaman, yeni yaşantıları ve bilgileri fark etmekte, dinlemeye ve öğrenmeye daha açık ve istekli olmaktadır. Bilinçli farkındalık; yaratıcı, meraklı, yeniliklere, olasılıklara açık (Langer, 1993) ve olumlu bir zihin durumunu ifade etmektedir

(Garland ve diğerleri, 2009). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan bireyin, bir durumu ve bağlamı farklı açılardan değerlendirdiği, yenilikleri kabul ettiği, daha olumlu duygulara sahip olduğu belirtilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010; Morris ve Bilich-Eric, 2017). Yukarıda ifade edilen özelliklerin bireyin, esneklik düzeyini de artırdığı söylenebilir (Langer ve Piper, 1987).

Kabul, psikolojik esnekliğin en önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır (Hayes ve diğerleri, 1999). Benzer şekilde bilinçli farkındalık, bireyin kendisine yönelik yargı ve eleştirilerini azaltarak (Neff, 2003b; Yıldırım, 2020a; Yıldırım, 2020b) anlayışı, nazik olmayı ve şefkati artırmakta (Brown ve diğerleri, 2007), yargılama olmaksızın kabulü destekleyerek esnekliği kolaylaştırmaktadır (Kabat Zinn, 2005). Bu nedenle bilinçli farkındalığın daha az kendini suçlama (Finkelstein-Fox, Park ve Riley, 2019) ve daha yüksek koşulsuz kabul düzeyi ile ilişki içinde olduğu görülmektedir (Germer, 2009).

Bilinçli farkındalık, bireyin içsel yaşantılarıyla kurduğu ilişkilerin gözden geçirilmesini desteklemektedir. Bu yönüyle bilinçli farkındalık, KKT’de etkili ve önemli bir bilişsel yeniden değerlendirme görevi görmektedir. Bireyin içsel yaşantılarını, birer *engel* olarak değil; *anamlı bir yaşam için sağlıklı ve doğal yaşantılar* olarak fark etmesini sağlamaktadır (Harris, 2018). Böylece birey, içsel yaşantılarıyla aşırı özdeşleşmek yerine onlara *nesnel birer duyum ve düşünce* olarak yaklaşmaktadır. Gösterdiği fonksiyonel olmayan tepkileri azaltarak kabul sürecini kolaylaştırmaktadır (Hayes-Skelton ve Graham, 2013).

Sonuç olarak; bilinçli farkındalığın, psikolojik esneklik ve psikolojik esnekliğin bileşenleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bilinçli farkındalık, eğitim fakültesi öğrencilerinin kendilerine ve durumlara suçlamadan, eleştirmeden, anlayışla ve şefkatle yaklaşımlarına katkı sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin, Kovit 19 pandemisi sürecinde kendilerini ve durumları daha kolay kabul ettikleri düşünülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık; öğrencilerin değerlerini keşfetmelerini ve bu yolda adımlar atmalarını teşvik etmekte, aşırı özdeşleşmeyi azaltarak ayrışmayı desteklemekte, dikkatin yönlendirilmesini kolaylaştırarak anın farkına varılmasını ve bağlamsal benliğin gözlemlenmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin, psikolojik esneklik düzeylerini artıran önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir.

5.1.4. Umut ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın dördüncü hipotezi, umut ve öğrenilmiş güçlülük arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ortaya koymuştur. Umut ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ($\beta = 0,21$; $t =$

2,77; $p<0,01$) var olduğu belirlenmiştir. Sonuç, eğitim fakültesi öğrencilerinin umut düzeylerinde bir birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,21 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, eğitim fakültesi öğrencilerinin umut düzeyleri arttıkça öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de arttığı ve umudun, öğrenilmiş güçlülüğü doğrudan etkilediği söylenebilir. Bulgulardan hareketle, eğitim fakültesi öğrencilerinin umut düzeyleri arttıkça daha güçlü bireyler haline geldikleri belirtilebilir. Benzer şekilde Saleebey (2000); umudun, güçlü olmanın ve sağlamlığın önemli bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Alanyazında eğitim fakültesi öğrencileri (Alemdar 2018; Aydın, 2010; Nietfeld ve Enders, 2003; Sayar, 2012; Şahin, 2009) ve öğretmenlerle gerçekleştirilen (Kızıroğlu, 2012; Taner, 2008; Zihni, 2015), umut ve umutsuzluk değişkenlerine yer veren çok sayıda çalışma yer alsa da umut ve öğrenilmiş güçlülüğe birlikte yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Farklı çalışma gruplarıyla yürütülen; öğrenilmiş güçlülük, umut (Bilgiç ve diğerleri, 2017) ve umutsuzluk (Coşkun, 2010a; Etçi, 2013; McWhirter, 1997) arasında doğrudan istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu ortaya koyan çalışmalar ise sayıca sınırlıdır.

Bilgiç ve diğerleri (2017) 353 hemşirelik öğrencisiyle yürüttükleri çalışmalarında; öğrencilerin umut, öğrenilmiş güçlülük ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, yüksek umut düzeyine sahip olan öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ve öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar, geleceğe ilişkin umutlu olmak ile stresle başa çıkmada etkili olan öğrenilmiş güçlülük ve öz-yeterlik arasında önemli bir ilişkinin var olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca zorlu ve stresli durumlar esnasında umutsuzluğun, öğrenilmiş güçlülük düzeyini olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Coşkun, 2010a). Bu nedenle öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen ve öğrenilmiş güçlülük düzeyini artırarak bireylerin, zorlu ve stresli süreçleri daha kolay atlatmasına yardımcı olan faktörlerden birinin, umut olduğu düşünülmektedir.

Öğrenilmiş güçlülük kavramının, Seligman (1975) tarafından ortaya atılan öğrenilmiş iyimserlik kavramıyla benzer bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğrenilmiş iyimserlik, bireyin stresli durumlar karşısında sağlam durabileceğine ve zorlukların üstesinden geleceğine ilişkin duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır. İyimserliğin, umut gibi hedefe yönelik eylemlerin ortaya konulmasını sağlayan ve davranışlara güç veren, motivasyonel ve bilişsel bir özellik taşıdığı, geleceğe dair olumlu şeylerin olacağına ilişkin inancı artırdığı görülmektedir (Magaletta ve Oliver, 1999). Ayrıca öğrenilmiş iyimserlik düzeyi yüksek olan bireyin stresli olaylara dair daha umutlu; öğrenilmiş iyimserlik düzeyi düşük olan bireyin ise daha umutsuz olduğu belirtilmektedir (Seligman, 1974). Benzer şekilde yapılan çalışmalar; umudun, iyimserlik ile yakından ilişkili olduğunu (Carifio ve Rhodes, 2002; Magaletta ve

Olivier, 1999; Snyder ve diğerleri, 2000; Wong ve Lim, 2009) ve iyimserliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Magaletta ve Oliver, 1999). Öğrenilmiş iyimserliğin yanı sıra yüksek umut düzeyine sahip olan bireyin, psikolojik sağlamlık (Collins, 2009; Craig, 2005; Joseph ve Linley, 2006) ve duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğu bulunmuştur (Aydın, 2010). Bulguların, umudun öğrenilmiş güçlülük ile olan ilişkisine ışık tuttuğu söylenebilir.

Snyder ve diğerleri (2002) umudun, teorik olarak öğrenilmiş çaresizliğin karşı kutbu olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü hedeflerine ulaşmak için gerekli yolları bilen ve bunun için yeterli enerji ve motivasyona sahip olan bireyin, çaresizlik düzeyi düşüktür. Öğrenilmiş Çaresizlik Modelinin temelini ise umutsuzluk oluşturmaktadır (Seligman, 1972). Öğrenilmiş çaresizlik düzeyi yüksek olan bireyin, olayı değiştiremeyeceğine inandığı, pes ettiği, hedefine ulaşamayacağını düşündüğü, başaracağına ilişkin umut düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Yukarıda ifade edilen açıklamalar, öğrenilmiş çaresizlik ve umudun olumsuz yönde ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Öğrenilmiş çaresizliğin, öğrenilmiş güçlülüğün karşı kutbu olduğu göz önünde bulundurulduğunda (Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985), öğrenilmiş güçlülük ve umut değişkenlerinin de olumlu yönde ilişki içinde olduğu söylenebilir. Ağır (2007) ise umutsuzluk düzeyi yüksek olan bireyin, çaresizlik düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazında önemli bir stresle başa çıkma becerisi, güçlü bir düzenleme stratejisi ve uyum sağlamayı kolaylaştıran bir liste olarak kabul edilen öğrenilmiş güçlülüğün (Rosenbaum, 1983) umut ile pek çok benzerliğinin olduğu görülmektedir. Benzerliklerden bazıları, umudun başa çıkma, öz-düzenleme ve uyum sağlama üzerindeki önemli işlevleriyle ilgilidir. Umut düzeyi yüksek olan birey, enerjiktir ve güçlü yaşam amaçlarına sahiptir. Kaçma, kaçınma ve erteleme davranışı göstermeden, stresli ve zorlu durumlarla daha kolay başa çıkmakta ve farklı başa çıkma yolları bulabilmektedir (Baumgardner ve Crothers, 2009; Tarhan ve Bacanlı, 2015). Umut, bireyin dünyaya olan bakış açısını ve dünyayı nasıl algıladığını etkilemektedir. Böylece bireyin, engellerle karşılaşsa da güven duygusunu yitirmediği, sorunların çözüleceğine inanmaya ve çaba harcamaya devam ettiği görülmektedir. Ayrıca sorunlarıyla etkili bir biçimde başa çıktığı (Scheier ve Carver, 1987), başa çıkmaya istekli olduğu (Irving ve diğerleri, 1998), yeni durumlara uyum sağlama konusunda daha başarılı olduğu ifade edilmektedir (Scheier ve diğerleri, 1986). Yapılan çalışmalar, umutlu bireyin problem çözme, hedef yönelimli davranışlar ortaya koyma, sosyal destek arama gibi uyum sağlamaya yönelik başa çıkma stratejilerini daha fazla kullandığını göstermektedir (Scheier ve diğerleri, 1986; Solberg Nes ve Segerstrom, 2006; Stanton ve diğerleri, 2002).

Bunlara ek olarak umudun, geleceğe dair olumlu beklentiler geliştirilmesi ve davranışların pekiştirilmesi yoluyla düşünce ve davranışların öz-düzenlenmesini sağladığı belirtilmektedir (Rosenbaum, 1989; 1990).

Umudun, öğrenilmiş güçlülüğün öz-düzenleme davranışları ve dört bileşeniyle de yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bilişsel yeniden değerlendirme ve olumlu içsel konuşmalar aracılığıyla fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmayı hedefleyen Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme bunlardan biridir. Umut, hedeflere ulaşmak için olumlu istek ve beklentileri, sonuca dair olumlu duyguları artırdığı için (Snyder, 1994) planlama, hedef belirleme ve risk alma gibi eylemleri desteklemektedir (Breznitz, 1986). Bireyin yeteneklerini gerçekçi olarak değerlendirmesini, alternatif planlar geliştirmesini sağlamaktadır (Snyder, 2002; Snyder ve diğerleri, 1991a). Böylece umut, bireyi geçmişten farklı bir geleceği hayal etmeye yöneltmekte (Breznitz, 1986) ve içinde bulunduğu durumun değişeceğine dair motive etmektedir (Halperin ve Gross, 2011). Motivasyonun ise bilişsel yeniden değerlendirmeyi kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Çünkü bilişsel yeniden değerlendirme, olaylara dair daha geniş ve gelecek odaklı bir bakış açısını içermektedir (Gross ve John, 2003). Dolayısıyla umudun bilişsel yeniden değerlendirme ile ilişkili olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar da umut düzeyi yüksek olan bireyin, bilişsel yeniden değerlendirmeden sıklıkla yararlandığını göstermiştir (Baumgardner ve Crothers, 2009; Halperin ve Gross, 2011; Peh ve diğerleri, 2016; Rubin, 2001; Stanton ve diğerleri, 2002). Ayrıca umut ve öğrenilmiş güçlülük kavramlarının bilişsel yaklaşıma dayandığı ve her iki süreçte olumlu içsel konuşmaların yer aldığı belirtilmektedir (Duberstein ve diğerleri, 2001). Umudun *Durmayacağım, bunu yapabilirim* şeklinde olumlu içsel konuşmaları desteklediği görülmektedir (Snyder ve diğerleri, 1998). Bu nedenle öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireyin geleceğe dair daha olumlu bir bakış açısına ve beklentiye sahip olmasında (Güloğlu ve Aydın, 2007), umudun rol aldığı düşünülmektedir (Snyder ve diğerleri, 1998).

Umudun bilişsel yeniden değerlendirme ve olumlu içsel konuşmalara ilişkin işlevlerinin öz-yeterlikle de ilişkili olduğu söylenebilir. Umut düzeyi yüksek olan bireyin kendisini daha yeterli hissettiği belirtilmektedir (Tarhan, 2012). Çünkü umut, bireyi çaresizlikten kurtarmakta (Delisle, 2007), bireye geleceğe yönelmesi için bir nedeni olduğunu hatırlatmakta, umutsuzluk ve korkuyu azaltarak bireyin öz-yeterliliğini artırmaktadır (Fredrickson, 2009). Snyder ve diğerleri (1991a), öz-yeterlikte yer alan yetkinlik beklentisinin, umudun hedefe ulaşmaya dair motivasyon ve enerji; sonuç beklentisinin ise umudun hedefe ulaşmaya dair yollar planlama boyutlarıyla büyük benzerlik gösterdiğini belirtmektedirler. Umut düzeyi yüksek olan birey, geçmişteki başarılarının farkındadır, başarı durumunu

gelecekte sürdürebileceğine inanmakta, kendi yetenek ve becerilerine dair gerçekçi bir güven duymaktadır (McInerney, 2007). Dolayısıyla umudun, bireyin gerçekleştireceği eylemler konusunda başarılı olacağına ilişkin inancını artırarak daha gerçekçi bir öz-yeterlik inancı kazanmasını sağladığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar; umudun, öz-yeterlikle olumlu yönde ilişki içinde olduğunu (Akçay, 2012; Bilgiç ve diğerleri, 2017; Bryant ve Cvengros, 2004; Carifio ve Rhodes, 2002; Diemer ve Bluestein, 2007; Kezer ve diğerleri, 2016; Magaletta ve Oliver, 1999; Pedrotti ve diğerleri, 2008) ve umudun öz-yeterliğin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Magaletta ve Oliver, 1999; Sarı, 2011).

Öğrenilmiş güçlülüğün bir diğer öz-düzenleme biçimi; problem çözme becerilerini ve anlık doyumun ertelenmesini içeren Reformatif/Yenileyici Öz-Düzenlemedir. Bireyin kendisini ve problemi algılama biçimi, problemin çözümündeki en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Burger, 2006). Umutsuzluk düzeyi yüksek olan birey, kendi yeteneklerini ve içinde bulunduğu durumu sağlıklı değerlendirmekte güçlük yaşadığı için probleme ilişkin gerçekçi çözüm yolları üretememektedir (Bloomster, 1992; Murad, 2002). Öte yandan Snyder (2000), umut düzeyi yüksek bireyin problemi daha olumlu değerlendirerek çözmek için harekete geçtiğini ve problemle daha etkili başa çıktığını vurgulamaktadır. Farran ve diğerleri (1995) umudu, bireyin problemlerle etkin, yapıcı bir biçimde yüzleşme ve onlarla başa çıkmada yaratıcı yollar keşfetme becerisi olarak tanımlamaktadırlar. Alanyazında da umut ve problem çözme (Chang, 1998; Rubin, 2001); umutsuzluk ve problem çözme arasında yürütülen çok sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir (Acar, 2009; Dündar, 2008; Lai Kwok ve Shek, 2010; Nezu ve diğerleri, 2012; Oğuztürk ve diğerleri, 2011; Schote ve Clum, 1987; Vatan ve Dağ, 2009; Yazıcı, 2001; Zeyrek ve diğerleri, 2009). Yüksek umut düzeyinin anlık doyum ve hazların ertelenmesi sürecinde de önemli bir rol aldığı söylenebilir. Çünkü umutlu bireyin, hedeflerine ulaşacağına dair yüksek inanca sahip olduğu görülmektedir. Bu sayede bireyin, hedeflerine odaklanarak anlık doyum ve dürtülerini daha kolay erteleyebildiği düşünülmektedir. Bukchin ve Kerret (2020) de umut ile doyumları erteleme boyutu arasında olumlu yönde ilişkinin var olduğunu göstermiştir.

Umudun ilişkili olduğu düşünülen son öz-düzenleme davranışı, Yaşantısal Öz-Düzenlemedir. Umut, yaşantılara etkin katılımı teşvik etmekte (Nowatny, 1989) ve bireye yaşantılara açık olması için gerekli olan enerjiyi sağlamaktadır (Stotland, 1969). Bireyin enerjisinin düşük olması, değişimlere ve yeniliklere daha az açık olması ve pes etmeye daha fazla eğilim göstermesiyle sonuçlanmaktadır (Lane, 1987). Dolayısıyla umudun, öğrenilmiş güçlülüğün yaşantısal öz-düzenleme sürecini kolaylaştırdığı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda; umutlu eğitim fakültesi öğrencilerinin hedeflerine ulaşmak için çok sayıda alternatif plan üretebilen, gerekli motivasyon, istek ve güce sahip bireyler oldukları söylenebilir. Dolayısıyla umut düzeyi yüksek öğrenciler, kaçınma davranışı göstermek yerine pes etmeden çaba harcamaya ve denemeye devam etmektedir. Ayrıca umutlu eğitim fakültesi öğrencilerinin, stresli durumlar esnasında olumlu içsel konuşmaları kullandıkları, öz-yeterlik, iyimserlik düzeylerinin yüksek olduğu, yeni durumlara uyum sağlama konusunda daha başarılı oldukları belirtilebilir. Umut düzeyi düşük olan öğrencilerin ise hedeflerine ulaşabileceklerine dair inançlarının zayıf olduğu, gerçekçi planlar belirlemekte ve alternatif yollar üretmekte güçlük çektikleri, engeller karşısında karamsarlığa bürünerek daha çok pes ettikleri söylenebilir. Buradan hareketle umudun, öğrenilmiş güçlülük ile yakından ilişkili olduğu ve öğrenilmiş güçlülüğü kolaylaştırıcı faktörlerden biri olarak ele alınabileceği düşünülmektedir.

Yaşamdaki pek çok stresli ve zorlu durum, umut düzeyini olumsuz yönde etkilemektedir (Coşkun, 2010b). Özellikle günümüzde Kovit 19 salgını ve buna bağlı olarak gerçekleşen değişimlere, uzaktan eğitim sürecine uyum sağlamak, öğretmenlik becerilerini başarılı bir biçimde kazanmak, atanmak, stres kaynaklarından sadece bazılarıdır. Ancak kendi geleceğine umutla bakabilen, çeşitli problem çözme yolları planlayan, yüksek enerji ve motivasyona sahip olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, yaşamda daha güçlü kaldıkları ve daha etkili başa çıkma stratejileri kullandıkları düşünülmektedir.

5.1.5. Psikolojik Esneklik ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın beşinci hipotezi, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük arasında doğrudan bir ilişki olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ortaya koymuştur. Psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin ($\beta = 0,40$; $t = 5,08$; $p < 0,01$) var olduğu belirlenmiştir. Sonuç, eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinde bir birimlik artışın, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde 0,40 birimlik etki ile artış yarattığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle; eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyleri arttıkça öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de artmaktadır. Psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş güçlülüğü doğrudan etkilediği söylenebilir. Bulgudan hareketle; eğitim fakültesi öğrencilerinin, psikolojik esneklik düzeyleri arttıkça daha güçlü bireyler haline geldikleri belirtilebilir. Hayes ve diğerleri (2011) da psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin, stresli durumlarla etkili ve sağlıklı bir biçimde başa çıkabilen, güçlü bireyler olduklarını vurgulamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde; psikolojik esneklik kavramının, eğitim alanında ele alınmaya başlanan yeni kavramlardan biri olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle eğitim fakültesi öğrencileri (Uygur, 2018) ve öğretmenlerle (Rosado, 2017) yürütülmüş yeterince çalışmanın yer almadığı söylenebilir. Ayrıca psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örneklem gruplarıyla gerçekleştirilmiş ve benzer kavramlara yer veren çalışmaların olduğu görülmektedir. Çalışmalardan bazıları; psikolojik esnekliğin, duygusal zekâ (Salovey ve Mayer 1990) ve iyimserlik (Woldgabreal ve diğerleri, 2016) ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermektedir. Psikolojik esnekliğin önemli bileşenlerinden biri olan kabulün de öğrenilmiş güçlülük ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu ortaya konulmuştur (Amanvermez, 2015; Ceyhan ve Ceyhan, 2011; Kennett, O'Hagan ve Cezer, 2008).

Psikolojik esnekliğin, psikolojik sağlamlıkla benzer olarak zorlu ve stresli durumlara uyum sağlama gibi özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla psikolojik esneklik, bir sağlamlık faktörü olarak kabul edilmekte olup, iki kavram arasında olumlu ilişkilerin olduğu belirtilmektedir (Ben-Itzhak ve diğerleri, 2014; Gazla, 2015; Kuşçu, 2019). Thompson ve diğerlerine (2011) göre ise kabul, psikolojik sağlamlığın bileşenlerinden birini oluşturmaktadır.

Psikolojik esneklik düzeyleri düşük olan bireyin yaşantılarını yargılamadan gözlemlemek konusunda zorluk yaşadığı, kendisini içsel yaşantılarından ayıramadığı, değer ve hedef odaklı eylemlerini yerine getiremediği görülmektedir. Bunun sonucunda, öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı belirtilmektedir (Trindadea, Mendes ve Ferreira, 2020). Özellikle kabul sürecinin bireyi, stresli durumlara eşlik eden öğrenilmiş çaresizlikten kurtardığı ifade edilmektedir (Thompson, Nanni ve Levine, 1994). Dolayısıyla psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireyin, öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin daha düşük ve öğrenilmiş güçlülük düzeyinin ise daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Teorik altyapı incelendiğinde; hem psikolojik esnekliğin hem de öğrenilmiş güçlülüğün uyum sağlama, etkili başa çıkma ve düzenleme becerilerine önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Buradan hareketle, iki kavramın benzer özellikler taşıdığı ve birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan bireylerin, uyum sağlama düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Dönmez ve Genç, 2006). Benzer şekilde yapılan çalışmalar, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin de gelişmiş uyum sağlama becerilerine sahip olduklarını göstermektedir (Gautam ve Mathur, 2018; Luoma ve diğerleri, 2007). Eğitim yaşamında pek çok farklı durumla karşılaşan eğitim fakültesi

öğrencilerinin, sürece ve yeniliklere kolay uyum sağlamaları ve onları hedeflerinden alıkoyan faktörlerin farkına vararak eylemlerini hedeflerine yönlendirmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu kapsamda, psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülüğü geliştirerek öğrencilere büyük fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik katılımın temelinde, yaşantısal kaçınmanın yer aldığı belirtilmektedir. Yaşantısal kaçınma, başa çıkma ve uyum sağlamaya yönelik öz-düzenleme becerilerinin karşı kutbu olarak kabul edilmektedir (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Öte yandan psikolojik esnekliğin en önemli bileşenlerinden biri olan kabulün; bireyin düzenleme, değişime ve yeniliklere açıklık, farkındalık gibi süreçlerine büyük katkı sağladığı belirtilmektedir. Böylece bireyin zorlu ve stresli durumları, yaşamının bir parçası olarak kabul ettiği ve sürece daha kolay uyum sağladığı görülmektedir (Brooks ve Matson, 1982; Kintner, 1997). Bireyin değer ve hedeflere sahip olması ise onun zorlu ve stresli durumlarla yüzleşmesini desteklemekte ve ona güç vermektedir (Köroğlu, 2011). Psikolojik esneklik sayesinde bireyin, otomatik hale gelmiş düşünce ve duygularının etkisi altında kalmadan kendi değer ve hedeflerinin farkına vararak davranışlarını daha etkili düzenlediği ifade edilmektedir (Bond ve Bunce, 2003; Ruiz ve Perete, 2015). Psikolojik esneklik, *bağlama duyarlı düzenleme stratejileri* olarak ifade edilmekte olup (Kashdan and Rottenberg, 2010), bireye rahatsızlık veren içsel ve dışsal yaşantıların düzenlenmesini (Finkenauer, Engels ve Baumeister, 2005), başa çıkma yeterliğinin artırılmasını (Kaya Akdemir, 2018) sağlamaktadır. Dolayısıyla psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan bireyin, yeni ve zorlu durumlarla daha etkili bir biçimde başa çıktığı belirtilmektedir (Gautam ve Mathur, 2018; Luoma ve diğerleri, 2007).

Bireyin öğrenilmiş güçlülükle ilişkili davranışlarını sergilemesi için duygularının farkına varma, onları isimlendirme, gözlemlenme ve nesnel olarak değerlendirme gibi becerilere sahip olması gerekmektedir (Dağ, 1991; Rosenbaum 1983). İfade edilen becerilerin, psikolojik esneklik ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çünkü psikolojik esneklik, duygularla başa çıkmada ve duyguların düzenlenmesinde etkili araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2011). Psikolojik esnekliğin (Chawla ve Ostafin 2007; Hayes ve diğerleri, 2006), duygusal düzenleme (Gaukroger, 2018) ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı; duygusal düzenleme güçlüğü ile olumsuz yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişki içinde olduğu görülmektedir (Paulus, Vanwoerden, Norton ve Sharp, 2016). Buradan hareketle, psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin duygularını etkili bir biçimde düzenleyerek güçlü kalabildikleri söylenebilir.

Psikolojik esnekliği öğrenilmiş güçlülükle ilişkili kılan bir diğer nokta, iki kavramın da davranışları teşvik ediyor olmasıdır. Rosenbaum'un (1983) öğrenilmiş güçlülük kavramı,

sadece tutum ve algıları değil, öz-düzenleme becerilerini de içermektedir. İfade edilen beceriler, *davranış listesi* olarak isimlendirilmektedir. Buradan hareketle öğrenilmiş güçlülüğün, psikolojik esneklik modelinin değer ve hedef odaklı davranışa ve eyleme olan vurgusuyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin pes etmeden, değer ve hedefleri doğrultusunda çaba harcamayı sürdürmelerinde psikolojik esnekliğin etkili olduğu düşünülmektedir.

Umut kavramıyla benzer şekilde psikolojik esnekliğin de öğrenilmiş güçlülüğün üç işlevi ve dört bileşeni ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Psikolojik esnekliğin, Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme davranışlarını desteklediği düşünülmektedir. Redresif/Onarıcı Öz-Düzenleme, bilişsel yeniden değerlendirme, olumlu içsel konuşmalar gibi tekniklerle duygu ve düşüncelerin düzenlenmesini sağlayarak fizyolojik ve duygusal yanıtlarla başa çıkmayı hedeflemektedir. Psikolojik esneklik, karşılaşılan zorlukların *öğrenilmesi gereken dersler* olarak değerlendirilmesini, içsel yaşantılara *nesnel birer duyum* olarak yaklaşılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla psikolojik esneklik, bilişsel yeniden değerlendirme süreçleriyle ilişkili olarak kabul edilmektedir (Garland ve diğerleri, 2009; Kashdan ve diğerleri, 2006). Bunu destekler nitelikte alanyazında, psikolojik esneklik ve bilişsel yeniden değerlendirme (Hayes ve Lillis, 2012; Flaxman ve Bond, 2010); kabul ve bilişsel yeniden değerlendirme arasındaki olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkileri ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Morris, Garety ve Peters, 2014). Psikolojik esneklik modelinin temel hedeflerinden biri, sözel dilin hatalı kalıplarının düşünceler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaktır (Hayes, 2004). Psikolojik esneklik sayesinde içsel konuşmalar, daha olumlu ve yapıcı hale getirilerek olumsuz etkilerin azaltılması kolaylaştırılmaktadır (Hayes, 2008). Böylece psikolojik esneklik, öğrenilmiş güçlülüğü desteklemektedir. Psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş güçlülüğün bir diğer bileşeni olan öz-yeterlikle de ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü psikolojik esneklik, engeller karşısında dahi pes etmeden, hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayarak bireyin öz-yeterlik düzeyini artırmaktadır (Jeffords, Bayly, Bumpus ve Hill, 2020). Ayrıca bireyin kendisini gözlemlemesini ve tanımasını kolaylaştırarak daha gerçekçi bir öz-yeterlik inancı oluşturulmasını sağlamaktadır. Yapılan çalışmalar, psikolojik esneklik ve öz-yeterlik arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu (Schéle ve diğerleri, 2021; Woldgabreal ve diğerleri, 2016) ve psikolojik esnekliğin öz-yeterliği istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymaktadır (Trainor ve diğerleri, 2019).

Psikolojik esnekliğin problem çözme süreçlerini kolaylaştırarak ve anlık doyumların ertelenmesini sağlayarak öğrenilmiş güçlülüğün Yenileyici Öz-Düzenleme davranışlarını

desteklediği söylenebilir. Psikolojik esnekliğin, bireye kazandırdığı olayları olduğu gibi algılama, sorunları bastırmadan, onlardan kaçmadan kabul etme ve onlarla yüzleşme gibi özellikler sayesinde bireyin problemlere ilişkin farkındalık kazandığı, problemleri tarafsız ve gerçekçi bir biçimde değerlendirdiği, onları ayrıntılı olarak tanımladığı ve çözüm için eyleme geçtiği belirtilmektedir (Bond ve diğerleri, 2011). Ayrıca psikolojik esnekliğin desteklediği pes etmeden çaba gösterme davranışının bireye, problemi çözme konusunda başarısız olsa dahi vazgeçmeden farklı yolları denemesi ve başaracağına dair inancını kaybetmemesi gibi konularda yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Bond ve diğerleri, 2011; Taş ve Deniz, 2018).

Psikolojik esneklik, hedeflere ve değerlere ulaşmak için her ne kadar hoş olmasa da istenmedik olsa da sıkıntıya katlanarak gereğinin yapılması ilkesine dayanmaktadır (Harris, 2018). Dolayısıyla rahatsız edici durumlara tolerans göstermek, anlık dürtülere karşı koymak ve anlık hazları ertelemek, esnek davranışların genel özellikleri içinde kabul edilmektedir (Muraven ve Baumeister, 2000). KKT müdahalelerinin; anlık doyum ve dürtülerin farkına varma, içsel yaşantıları gözlemleme ve değerler doğrultusunda daha işlevsel davranışları ortaya koyma gibi davranışları kolaylaştırdığı, dürtüsel ve otomatik hale gelmiş davranışları azalttığı belirtilmektedir (Hayes ve diğerleri, 2011). Ayrıca psikolojik esnekliğin, bilişsel olarak yeniden değerlendirme yoluyla hazzın ertelenmesini desteklediği ifade edilmektedir (Macrea ve diğerleri, 2016). Düşük psikolojik esneklik düzeyinin ise dürtüsellikle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Ashe ve diğerleri, 2015; Gratz ve Roemer, 2004).

Psikolojik esneklik, yaşantılara açık olmayı vurgulamakta (Long ve Hayes, 2014), içsel yaşantıların içeriğini değiştirmeden, stresin eylemler üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır (Twohig ve diğerleri, 2006). Buradan hareketle psikolojik esnekliğin, Yaşantısal Öz-Düzenleme davranışı üzerinde büyük etkilerinin olduğu düşünülmektedir. Psikolojik esnekliğin, kaçma ya da kaçınma davranışı göstermeden, kabul edici yaklaşımla bireyin, yeniliklere daha fazla açık olmasını kolaylaştırdığı görülmektedir. Yaşantılara açık olan bireyin ise farklı bakış açıları geliştirdiği ve karşılaştığı engelleri aşmak için pek çok farklı alternatif bulabildiği görülmektedir (King ve Hicks, 2007). Sonuç olarak psikolojik esnekliğin, öğrenilmiş güçlülük ile yakından ilişkili olduğu ve eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artıran önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Kovit 19 pandemisi sürecinde, daha esnek davranışlar ortaya koyan, durumlara kabul edici olarak yaklaşan, değer ve hedefleri doğrultusunda eylemler ortaya koymayı sürdüren, içsel yaşantılarını gözlemleyerek farkına varan öğrencilerin, daha güçlü bireyler oldukları söylenebilir.

5.1.6. Bilinçli Farkındalık, Umut ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın altıncı hipotezi, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umudun aracılık etkisinin olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ve umudun tam aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Toplam etki büyüklüğünün 0,36; dolaylı etki büyüklüğünün ise 0,21 olduğu görülmüştür ($ST=7,27$; $p<0,01$). Sonuç, bilinçli farkındalığın umut ile olumlu yönde; umudun öğrenilmiş güçlülük ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin umut düzeylerinin yüksek olduğu ve buna bağlı olarak öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazında, bilinçli farkındalık ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide umudun aracılık rolünü ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bilinçli farkındalıkla umudun birbirleriyle yakından ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip bireylerin yüksek umut düzeyine ve dolayısıyla yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olmaları, stresli, zorlu durumlar karşısında daha güçlü kalmaları beklenebilir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin, umut ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılmasında bilinçli farkındalık temelli yaklaşım ve eğitim programlarının etkili olacağı düşünülmektedir.

Collins (2009), 537 üniversite öğrencisinin yaşantılar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık ve umudun aracılık rollerini incelemiştir. Çalışma; umut ve bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik sağlamlık, psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık arasında olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ancak yapısal eşitlik analizi bulguları; umudun, yaşantılar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide aracılık rolü oynadığını ortaya koyarken; bilinçli farkındalığın aracılık rolü oynamadığı bulunmuştur. Görüldüğü üzere; öğrenilmiş güçlülükle yakından ilişkili olduğu düşünülen psikolojik sağlamlık kavramının yer aldığı çalışmada, bilinçli farkındalığın aracı bir değişken olmadığı bulunmuştur. Ancak aynı çalışmada, bilinçli farkındalık bağımsız değişken olarak ele alınmamıştır. Buradan hareketle, bilinçli farkındalığın aracılık rolünden ziyade, bağımsız değişken rolünün incelenmeye ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu tez çalışmasında bilinçli farkındalık, bağımsız bir değişken olarak ele alınmış ve elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

Yüksek bilinçli farkındalık sayesinde birey; sahip olduğu koşulları, düşünceleri umut ve sağlamlık yaratacak biçimde ve daha anlamlı olarak yeniden değerlendirmektedir. Böylece

karamsarlığa bürünmeden olumlu düşünme biçimini koruyarak ve pes etmeden hedeflerine ulaşmak için çaba harcamaya devam etmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık, etkili başa çıkmanın en temel bileşeni ve bireyi güçlendiren en önemli unsurlardan biri olarak kabul edilmektedir (Garland ve diğerleri, 2009). Bu nedenle bilinçli farkındalık ve umut düzeylerinin artırılması yoluyla öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde artış görülen bireylerin, problemlerle ve stresle başarılı ve etkili mücadele etmeleri anlaşılabilir olmaktadır.

Sonuç olarak; bilinçli farkındalık, eğitim fakültesi öğrencilerinin içsel yaşantılarının farkına varmalarını ve negatif zihinsel süreçlere daha az enerji harcamalarını desteklemektedir. Böylece öğrencilerin hedef yönelimli davranışlarına daha kolay odaklanacakları ve geleceğe ilişkin umut gibi daha olumlu duygular içinde olacakları düşünülmektedir. Tüm bu süreçlerin, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini artırarak, Kovit 19 pandemisi gibi zorlu ve stresli yaşam durumları karşısında daha güçlü bir duruş sergilemelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.7. Bilinçli Farkındalık, Psikolojik Esneklik ve Öğrenilmiş Güçlülük Arasındaki İlişkiye Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın yedinci hipotezi, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık etkisinin olduğudur. Bulgular, hipotezin doğrulandığını ve psikolojik esnekliğin tam aracılık rolü üstlendiğini ortaya koymuştur. Toplam etki büyüklüğünün 0,38; dolaylı etki büyüklüğünün 0,23 olduğu görülmüştür ($ST=7,12$; $p<0,01$). Sonuç, bilinçli farkındalığın psikolojik esneklik ile olumlu yönde ve psikolojik esnekliğin de öğrenilmiş güçlülük ile olumlu yönde, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, psikolojik esneklik düzeylerinin yüksek olduğu ve buna bağlı olarak öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde, bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolünü ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı değişkenlerle gerçekleştirilen, bilinçli farkındalığın bağımsız değişken ve psikolojik esnekliğin ise aracı değişken olarak ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir (Mak, Chio, Chong ve Law, 2021; Skinner ve diğerleri, 2010). Çalışmalarda, bilinçli farkındalığın bireysel iyileşme (Mak ve diğerleri, 2021) ve depresyonla (Skinner ve diğerleri, 2010) arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracılık rolünün doğrulandığı görülmüştür. Misurya, Udgirkar, Shukla ve Anand (2021) ise bilinçli farkındalık ile yakından ilişkili bir kavram olan öz-anlayış ve travma sonrası gelişim arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin, aracılık rolü oynadığını ortaya koymuştur. Öğrenilmiş güçlülüğün travmayla başa çıkma (Frederick, 1990)

üzerindeki önemli etkileri göz önünde bulundurulduğunda; psikolojik esnekliğin dolaylı olarak öğrenilmiş güçlülükle ilişki içinde olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalık, psikolojik esnekliğin temelini oluşturan KKT'nin her aşamasında ve altıgeninin her bileşeninde büyük bir rol oynamaktadır. Çünkü içsel yaşantılardan ayrışmada, onları kabul etmede, değerleri ve değer odaklı davranışları ortaya koymada ilk adım, onları fark etmektir (Harris, 2018). Buna ek olarak bilinçli farkındalığın yargılamama, anlayış, şefkat, sabır, merak ve yaşantılara açık olmayı teşvik ederek psikolojik esnekliği artırdığı ve böylece bireyin zorlu, stresli durumlarla başa çıkması, güçlü kalması konusunda koruyucu bir kalkan görevi gördüğü söylenebilir.

Sonuç olarak, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin ve dolayısıyla öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle; yüksek bilinçli farkındalık düzeyi, psikolojik esneklik düzeyini artırmakta ve böylece öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde de artış görülmektedir. Buradan hareketle, bilinçli farkındalık ve psikolojik esneklik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, Kovit 19 pandemisi gibi stresli ve zorlu durumlarda daha güçlü bir duruş sergileyen bireyler oldukları söylenebilir. Dolayısıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin artırılması için bilinçli farkındalık düzeylerinin artırılmasının önemli olduğu belirtilebilir. Böylece eğitim fakültesi öğrencilerinin içinde bulundukları stresli ve zorlu süreci sağlıklı bir biçimde atlattıkları ve mesleki yaşamlarında da bu becerileri etkili olarak kullanmaları sağlanabilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Çalışma, iki aşamada gerçekleştirilmiş olup ilk aşamada, Psikolojik Esneklik Ölçeği Türk kültüründe geliştirilmiştir. Örneklem grubunu, İzmir'deki devlet üniversitelerinde öğrenimlerine devam eden eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmuştur. Ölçek geliştirme aşamasında; öncelikle alanyazın taraması yapılmış, madde havuzu oluşturulmuş, oluşturulan maddeler kapsam geçerliliği için uzman görüşüne sunulmuş, pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve taslak form analizlere uygun hale getirilmiştir. Uygulama sonrası, ölçeğe Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve güvenilirlik analizleri uygulanmıştır. Ölçek, daha sonra Doğrulamalı Faktör Analiziyle test edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Kabul ve Kararlılık Modeli ile uyum sağladığı görülmüş ve alt boyutlar; Kabul, An ile Esnek Temas Halinde Olmak, Bir Bağlam Olarak Benlik, Ayrışma, Benimsenen Değerler ve Bu Değerlere Uygun Davranışlar İçinde Olmak şeklinde isimlendirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçlarında ölçeğin istatistiksel olarak anlamlı faktör yapısı gösterdiği, güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir olduğu ve ölçeğin doğrulandığı görülmüştür. Bulgulardan yola çıkarak; eğitim fakültesi öğrencileriyle

geliştirilen, toplam puan verebilen, beş boyutlu ve 16 maddeden oluşan Psikolojik Esneklik Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur.

Çalışmanın ikinci aşamasında, eğitim fakültesi öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkide umut ve psikolojik esnekliğin aracılık rollerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bilinçli farkındalığın, umudun ve psikolojik esnekliğin öğrenilmiş güçlülükle doğrudan ilişki içinde olduğu ileri sürülmüş ve hipotezler doğrulanmıştır. Bununla birlikte, bilinçli farkındalığın umut ve psikolojik esneklikle doğrudan ilişki içinde olduğu iddia edilmiş ve hipotezler doğrulanmıştır. Ayrıca, bilinçli farkındalığın umut aracılığıyla öğrenilmiş güçlülükle ilişki içinde olduğu ileri sürülmüş ve hipotez doğrulanmıştır. Son olarak; bilinçli farkındalığın, psikolojik esneklik aracılığıyla öğrenilmiş güçlülükle ilişki içinde olduğu iddia edilmiş ve hipotez doğrulanmıştır.

Çalışmanın eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerini, pozitif psikoloji kavramları çerçevesinde yordayan değişkenlerin ortaya konulması ve konuya ilişkin daha derin bir anlayış geliştirilmesi açısından önemli bilgiler sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik değişkenlerinin alanyazında ilk kez olarak bir öğrenilmiş güçlülük modelinde ele alınması göz önünde bulundurulduğunda; sonuçların daha dikkatli incelenmesi, yorumlanması ve ileride gerçekleştirilecek araştırma bulgularıyla desteklenmesinin büyük önem taşıdığı söylenebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, araştırmacılara ve uygulayıcılara sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1) Araştırmanın örneklemini, İzmir'deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler oluştursa da Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde yer alan bölüm ve anabilim dalı sayılarının azlığı ve bazı bölümlerin yeni açılmış olması nedeniyle kriter dışında bırakılmıştır. Sonraki yıllarda koşullar sağlandığında, İzmir ilindeki eğitim fakültesi öğrencileri örnekleminin daha doğru ve gerçekçi temsil edilmesi amacıyla Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin de çalışmaya dâhil edilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

2) Çalışmanın ilk aşamasını oluşturan Psikolojik Esneklik Ölçeğinin geliştirilmesi süreci, pandemi öncesinde yüz yüze eğitim devam ederken yürütülmüştür. Öte yandan öğrenilmiş güçlülük modelinin sınanmasına ilişkin veriler, eğitim fakültesi öğrencilerinden pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulanırken çevrim içi olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Bu durumun bir yandan pandemi döneminde yaşanan psikolojik süreçlere ışık tutacağı düşünülürken; bir yandan da elde edilen verilerin, süreçten olumsuz yönde etkilenmesine neden olmuş olabileceği belirtilebilir. Dolayısıyla ileride yürütülecek olan çalışmalarda, konunun göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir.

3) Çalışma kapsamında geliştirilen ve İzmir'deki eğitim fakültesi öğrencileri örnekleminde güvenilirlik ve geçerliği test edilen *Psikolojik Esneklik Ölçeği* aracılığıyla eğitim fakültesi öğrencilerinin esneklik davranışlarını etkileyen psikolojik faktörlere ve demografik değişkenlere ilişkin betimsel ve ilişkisel araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca ölçek, eğitim fakültesi öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerini geliştirmeye yönelik deneysel desendeki araştırmalarda da kullanılabilir.

4) Eğitim fakültesi öğrencileriyle geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeği; ergenlere, çocuklara, evli bireylere ve ebeveynlere yönelik uyarlanarak psikolojik esnekliği ölçmeyi hedefleyen yeni ölçekler geliştirilebilir.

5) Üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Merkezlerinde görev yapan psikolog ve psikolojik danışmanlar, geliştirilen Psikolojik Esneklik Ölçeğinden yararlanarak psikolojik esneklik düzeyleri düşük olan öğrencileri belirleyebilirler. Böylece öğrencilerin psikolojik esneklik düzeylerini geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programları uygulayabilirler.

6) Çalışmada Sürekli Umut Ölçeği, Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğinden alınan toplam puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Ancak ileride yürütülecek çalışmalarda, geliştirilen modellerde ölçeklerin alt boyutlarına da yer verilebilir.

7) Alanyazın incelendiğinde, psikolojik esneklik üzerine yürütülmüş çalışmaların sayıca az olduğu görülmektedir. Özellikle psikolojik esneklik kavramının, eğitim alanında ele alınmasının büyük önem taşıdığı ve alanyazına anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla psikolojik esneklikle ilgili daha fazla çalışmanın yürütülmesine ve psikolojik esnekliğin eğitim alanında ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

8) Umutsuz olan ve psikolojik esneklik düzeyi düşük olan eğitim fakültesi öğrencilerinin, umut ve psikolojik esneklik düzeylerinin artırılması amacıyla bilinçli farkındalık temelli teknik ve yaklaşımlara yer veren uygulamalardan ve psiko-eğitim programlarından yararlanılabilir.

9) Araştırmada öğrenilmiş güçlülük modeli, eğitim fakültesi öğrencileriyle test edilmiş ve doğrulanmıştır. Ancak model; gelecekte çocuklar, ergenler, yetişkinler, yaşlılar gibi farklı örneklem gruplarıyla test edilerek alanyazına katkı sağlanabilir.

10) Öğrenilmiş güçlülüğün geliştirilmesine yönelik bu çalışmada, yer verilmeyen pozitif psikoloji temelli diğer koruyucu faktörlerin (benlik saygısı, öz-anlayış, sosyal destek, sosyal uyum) ele alınarak incelenmesi, alanyazına katkı sağlayabilir.

11) Alanyazında, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer değişkenlerle yürütülen çalışmalar ve teorik altyapı, iki değişken arasındaki güçlü ilişkiyi işaret etmektedir. Gelecekte yürütülecek araştırmalarda, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülük değişkenlerinin birlikte ele alınabileceği söylenebilir.

12) Eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşadıkları stresli ve zorlu durumlar karşısında daha güçlü bir yaklaşım sergilemeleri, yaşantıları birer fırsat haline getirmeleri için öğrencilere sunulacak psikolojik danışma hizmetlerinde; bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik gibi değişkenlerle ilişkili çeşitli müdahale ve stratejilere yer verilerek önleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

13) Üniversitelerde görev yapan psikolojik sağlık çalışanları, öğrenilmiş güçlülük modelinde yer alan bilinçli farkındalık, umut ve psikolojik esneklik değişkenlerinden yararlanarak psiko-eğitim programları geliştirebilirler. Böylece eğitim fakültesindeki öğrencilerin güçlülük düzeylerini artırarak, stresle başa çıkma becerilerini geliştirerek içinde bulundukları dönemi daha kolay atlattıklarına yardımcı olabilirler.

14) Pozitif psikolojinin önemli kavramlarından olan bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik ve öğrenilmiş güçlülüğün, bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığına önemli katkıları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değişkenlerle ilişkili becerilerin, ders programlarıyla bütünleştirilmeleri konusunda çalışmalar yürütülebilir. Özellikle seçmeli dersler aracılığıyla öğrencilere bu becerilerin kazandırılması sağlanabilir. Öğrenciler, kazandıkları becerileri günlük yaşamlarında ve meslek yaşamlarında kullanmaları konusunda teşvik edilebilir.

15) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilecek deneysel çalışmalarda psiko-eğitim programlarının etkililiği sınanabilir. Böylece öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen değişkenlere ilişkin daha somut ve net sonuçlara ulaşılabilir.

16) Pandemi döneminde eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenilmiş güçlülük düzeylerini etkileyen faktörlerin ortaya çıkartılması ve elde edilen nicel bulguların daha kapsamlı ele alınması amacıyla nitel ya da karma desen araştırmaların gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

17) Pandemi döneminde eğitim fakültesi öğrencilerinin, neler yaşadıklarına ve bilinçli farkındalık, umut, psikolojik esneklik, öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin süreçte onları nasıl etkilediğine ilişkin içgörü kazanmak amacıyla nitel ya da karma desenli çalışmalardan yararlanılabilir.

KAYNAKÇA

- Abela, J. R. ve Seligman, M. E. (2000). The hopelessness theory of depression: A test of the diathesis-stress component in the interpersonal and achievement domains. *Cognitive Therapy and Research*, 24(4), 361-378.
- Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. ve Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358-372.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. ve Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49.
- Acar, T. (2007). *Öz yeterlilik (self efficacy) kavramı üzerine*. Erişim Tarihi (15 şubat 2020): http://www.parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf .
- Acar, M. (2009). *Zihinsel ve fiziksel özürlü çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Acun, S. ve Erten, G. B. (1993). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Aghabagheri, H., Mohammadkhani, P., Omrani, S. ve Farahmand, V. (2012). The efficacy of mindfulness-based cognitive therapy group on the increase of subjective wellbeing and hope in patients with multiple sclerosis. *Journal of Clinical Psychology*, 4(1), 23-31.
- Ağargün, M.Y., Beşiroğlu, L., Kıran, Ü.K., Özer, Ö.A. ve Kara, H., (2005). Başa çıkma tutumlarını değerlendirme ölçeği: Psikometrik özelliklere ilişkin bir ön çalışma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 221-226.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel çarpıtma düzeyleri ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ai, A. L., Peterson, C., Tice, T. N., Bolling, S. F. ve Koenig, H. G. (2004). Faith-based and secular pathways to hope and optimism subconstructs in middle-aged and older cardiac patients. *Journal of Health Psychology*, 9(3), 435-450.
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akbaba, Z. (2012). *İstanbul'un Esenyurt ilçesindeki liselerde okuyan öğrencilerin riskli sağlık davranışları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akçakanat, T. ve Köse, S. (2018). Bilinçli farkındalık (Mindfulness): Kavramsal bir araştırma. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi*, 2(2), 16-28. doi: 10.29228/ijbemp.6725
- Akçay, V. H. (2012). Pozitif psikolojik sermayenin iş tatmini ile ilişkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-140.

- Akdemir, N., Bostanoğlu, H., Yurtsever, S., Kutlutürkan, S., Kapucu, S. ve Özer, Z. C. (2011). Yatağa bağımlı hastaların evde yaşadıkları sağlık sorunlarına yönelik evde bakım hizmet gereksinimleri. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(1), 57-65.
- Akdeniz, H. (2018). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik kırılabilirlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akgün Boylu, Ş. (2018). *Evli bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile evlilik doyumu ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Akgün, S. (2004). The effects of situation and learned resourcefulness on coping responses. *Social Behavior and Personality*, 32(5), 441-448.
- Akgün, S. ve Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287-294.
- Akı, E., Ş. Ö. (2002). *Yoksunluk sonrası alkol bağımlıları, tam remisyon olan alkol bağımlıları ve kontrol grubunun başa çıkma mekanizmaları yönünden karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi), Gazi Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Akkaya, E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin otonomik-sosyotropik kişilik özellikleriyle öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Akman, Y. (1992). Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek, evlilik ve geleceğe yönelik beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 125-149.
- Akmanış, B. (2010). *Otistik çocuğu olan annelerin algıladıkları sosyal desteğe göre umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksaray, G. (2013). Stres yönetiminde bireysel stratejiler. Ç. Yenilmez, (Ed.), *Çatışma ve stres yönetimi II* (112-127) içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde a tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri ve Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yapılan bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aktepe, M. (2016). *Bipolar bozukluk hastalarında psikolojik esneklik*. (Tıpta Uzmanlık Tezi), Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Kliniği, İstanbul.
- Albal, E. (2019). *Madde bağımlılarında şema ve psikolojik esneklik yaklaşımlarının madde bağımlılığı şiddetine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Aldridge, D. (1995). Spirituality, hope and music therapy in palliative care. *The Arts in Psychotherapy*, 22(2), 103-109.
- Alemdar, E. (2018). *Öğretmen adaylarının iş umutları, akademik motivasyonları ve kariyer planları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Alidina, S. (2016). *Mindfulness for dummies*. John Wiley & Sons.
- Alkaya, Ö. (2020). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, umut ve denetim odağı arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, N. B., Blashki, G. ve Gullone, E. (2006). Melbourne Academic Mindfulness Interest Group.(2006). Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Almalki, M. J., FitzGerald, G. ve Clark, M. (2012). The relationship between quality of work life and turnover intention of primary health care nurses in Saudi Arabia. *BMC Health Services Research*, 12(1), 1-11.
- Altınbaş, K., (2013). *Mutsuzluğun kaynağı ile ilgili ilginç bir araştırma*. Erişim Adresi (10 Ocak 2020): <http://www.haber7.com/saglikli-yasam/haber/1110993-mutsuzlugunkaynagiileilgiliilginçarastırma>.
- Amanvermez, Y. (2015). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarının güvengenlik ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre yordanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arıkan, H. E. (2016). Öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Armağan, İ. (2014). *Gençlik gözüyle gençlik*. İstanbul: Kırkısraklılar Vakfı Yayını.

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: Oxford University Press.
- Arslan, G. ve Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health & Medicine*, 27(4), 803-814.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Ashe, M. L., Newman, M. G. ve Wilson, S. J. (2015). Delay discounting and the use of mindful attention versus distraction in the treatment of drug addiction: a conceptual review. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 103(1), 234-248.
- Ashe, S. C. (2018). *The Relationship between psychological flexibility, mindfulness, and goal-directed behaviors controlled by executive function*. (Yayımlanmamış Lisans Tezi), Southern Illinois University, Carbondale.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aslan, U. H. ve Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Atalay, Z. (2019). *Şefkat: Zorlayıcı duygu ve durumlarla yaşayabilme sanatı*. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Atalay, Z., Aydın, U., Taylan, R. D., Bulgan, G. ve Özgülük, S. B. (2017). Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. [TÜBİTAK SOBAG Proje].
- Ataria, Y. (2018). Mindfulness and trauma: Some striking similarities. *Anthropology of Consciousness*, 29(1), 44-56.
- Ateş, N. (2020). *Bilinçli farkındalık ve öz yeterlilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide Bireysel Gelişim İnisiyatifi ve Eudaimonik Öz-Düzenlemenin aracı rolleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Atkins, P. W. ve Parker, S. K. (2012). Understanding individual compassion in organizations: The role of appraisals and psychological flexibility. *Academy of Management Review*, 37(4), 524-546.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. ve Hoeksama-Susan N. (1999). *Psikolojiye giriş* (Y. Alogan, Çev.). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Avcı, D. (2009). *Öğrenilmiş iyimserlik eğitim programının 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin iyimserlik düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Averill, J.R., G. Catlin ve K.K. Chon. (1990). *Rules of hope*. New York: Springer Verlag.
- Aydemir, M. ve Karaman, S. (2017). Üstbilişsel etkinliklerin uzaktan eğitim öğrencilerinin üstbilişsel seviyeleri ve ders çalışma süreçleri açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 18-40.
- Aydın, B. (2006). *Öğrenilmiş çaresizliğin yordanması ve yaşam başarı ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, B., Şahin, M., Topalak, D. ve Ateş, S. K. (Eylül, 2015). *Farklı bölümlerden öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, akademik başarıları ve KPSS başarı beklentileri*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, İ. P. (2002). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, U. (2010). The international competition network: cooperation and convergence in competition laws. *Rekabet Dergisi*, 11(3), 51-78.
- Aydın, Y. (2016). *Üniversiteye uyumun, psikolojik katılık, ruminatif düşünme, endişe ve öz-duyarlılık ile ilişkisi üzerine bir model test etme çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydiner, B. B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aydoğdu, F. (2020). *Öğretmenlerde çözüm odaklı düşünme ile mutluluk ilişkisinde sürekli umut ve yaşam doyumunun aracı etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ayre, C. ve Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79-86.

- Aytekin, N. Ö. (2019). *Yetiştirme yurtlarında ve ailesi yanında büyüyen yetişkinlerin psikolojik iyilik halinin demografik özellikler ve öğrenilmiş güçlülük açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: a conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. Elsevier: San Diego.
- Baer, R. A., Ataria, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. ve Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Baer, R. A. ve Krietemeyer, J. (2006). Overview of mindfulness- and acceptance-based treatment approaches, in Baer, R.A. (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: clinician's guide to evidence base and applications*. San Diego: Academic Press, CA.
- Bagozzi, R. P. (2007). On the meaning of formative measurement and how it differs from reflective measurement: Comment on Howell, Breivik, and Wilcox. *Psychological Methods*, 12(2), 229-237.
- Bağdatlı, B., (2016). *Çocuklukta aile içi fiziksel şiddete maruz kalmış ve kalmamış ergenlerde, öğrenilmiş güçlülük ve öfke kontrol düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bahadır, A. (2002). *İnsanın anlam arayışı ve din*. İstanbul: İnsan Yayıncılık.
- Balcı, Y. (2018). *Altı haftalık modifiye bilinçli farkındalık uygulaması yapılan bir örneklemede duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılığın değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1988). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A., (1969). Social learning of moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11(3), 275.
- Bandura, A. (1971). Vicarious and self-reinforcement processes. *The Nature of Reinforcement*, 228-278.
- Bandura A., (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nd: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A., (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A. ve Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: on the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925-945.
- Barke, A., Riecke, J., Rief, W. ve Glombiewski, J. A. (2015). The Psychological Inflexibility in Pain Scale (PIPS)–validation, factor structure and comparison to the Chronic Pain Acceptance Questionnaire (CPAQ) and other validated measures in German chronic back pain patients. *BMC Musculoskeletal Disorders*, 16(1), 1-10.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K. ve Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482-500.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173.
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31–36.
- Batalo, M. L. (2012). *Creativity and mindfulness*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fielding Graduate University, USA.
- Baumgardner S. R. ve Crothers M. K. (2009). *Positive psychology*. Canada: Kindersley.
- Baxter, R. (2009). Reflective and formative metrics of relationship value: A commentary essay. *Journal of Business Research*, 62(12), 1370-1377.
- Bayır, G. (2019). *Kalıcı şanti olan çocuğa sahip ebeveynlerin kaygı ve umut düzeyi ile başa çıkma Stratejileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35.
- Beck, A. T. (1974). *The development of depression: A cognitive model*. In R. Friedman & M. Katz (Eds.), *Psychology of depression: Contemporary theory and research*. Washington, D.C.: Winston.

- Beck, A. T., Weissman, A., Lester, D. ve Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: the hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(6), 861-865.
- Bekçi, V. (2009). *Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin MEGEP' de alan-dal seçimi ile ilişkisinin incelenmesi: Şişli ilçesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bekhet, ElGeunidi ve Zauszniewski (2011). Psychometric properties of the pressure to move scale in relocated american older adults: Further evaluation. *Journal of Issues in Mental Health Nursing*, 32(11), 711-716.
- Benard, B. (1999). Applications of resilience: Possibilities and promise. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations*. (pp. 269-277). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Ben-Itzhak, S., Bluvstein, I. ve Maor, M. (2014). The psychological flexibility questionnaire (PFQ): Development, reliability and validity. *Webmed Central Psychology*, 5(4), WMC004606. doi: 10.9754/journal.wmc.2014.004606
- Berg, B. L. (1989). *Qualitative research methods for the social sciences* (4. bs.). California: Allyn and Bacon.
- Berryhill, M. B., Hayes, A. ve Lloyd, K. (2018). Chaotic-enmeshment and anxiety: the mediating role of psychological flexibility and self-compassion. *Contemporary Family Therapy*, 40(4), 326-337.
- Bervoets, J. (2013). *Exploring the relationships between flow, mindfulness, and self-talk: a correlational study*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Jyväskylä Üniversitesi.
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Prospective teachers' views regarding pedagogical courses, field knowledge courses and willingness to serve as a teacher. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 17-50.
- Biglan, A. ve Hayes, S. C. (1996). Should the behavioral sciences become more pragmatic? The case for functional contextualism in research on human behavior. *Applied and Preventive Psychology*, 5(1), 47-57.
- Biglan, A., Layton, G. L., Jones, L. B., Hankins, M. ve Rusby, J. C. (2013). The value of workshops on psychological flexibility for early childhood special education staff. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(4), 196-210.
- Bilgiç, Ş., Temel, M. ve Çelikkalp, Ü. (2017). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük, öz yeterlilik ve umut düzeylerinin değerlendirilmesi: Tekirdağ örneği. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 3(4), 117-126.

- Bilgili, H. (2019). *Örgütsel stres örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Biricik, E. (2018). *İlkokullarda ahlak eğitimi tutum ve davranış ilişkisi üzerine öğrenci-öğretmen-veli görüşleri: Ağrı ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... ve Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Blackledge, J. T., Ciarrochi, J. ve Deane, F. (2009). *Acceptance and Commitment Therapy: Contemporary theory, research and practice*. Brisbane, QLD: Australian Academic Press.
- Blackledge, J. T. ve Hayes S. C. (2001). Emotion regulation in acceptance and commitment therapy. *Journal of Clinical Psychology*, 57(2), 243-255.
- Bland, H. W., Melton, B. F., Welle, P. ve Bigham, L. (2012). Stress tolerance: New challenges for millennial college students. *College Student Journal*, 46(2), 362-376.
- Block, J. A. (2002). *Acceptance or change of private experiences: A comparative analysis in college students with public speaking anxiety*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University at Albany, State University of New York.
- Bloomsters, B. N. (1992). *The assesment of coping syles of child molasters and relationship to specific cognitive distortions and levels of anxiety of depression*. (Yayınlanmamış Lisans Tezi), The Ohio State University, USA.
- Blum, A. F. (1974). Positive thinking. *Theory and Society*, 1(3), 245-269.
- Bollen, K. A. ve Lennox, R. (1991). Conventional wisdom in measurement: A structural equation perspective. *Psychological Bulletin*, 110(2), 305-314.
- Bonanno, G. A., Papa, A., O'Neill, K., Westphal, M. ve Coifman, K. 2004. The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological Science*, 15, 482-487.
- Bond, F. W. ve Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 1057-1067.
- Bond, F. W., Flaxman, P. E. ve Bunce, D. (2008). The influence of psychological flexibility on work redesign: mediated moderation of a work reorganization intervention. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 645-654.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... ve 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.
- Bond, F. W., Hayes, S. C. ve Barnes-Holmes, D. (2006). Psychological flexibility, ACT, and organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 25-54.
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness: The science of happiness*. UK: McGraw-Hill Education.
- Bonner, R. L. ve Rich, A. (1988). Negative life stress, social problem-solving self-appraisal, and hopelessness: Implications for suicide research. *Cognitive Therapy and Research*, 12(6), 549-556.
- Bowen, S., Chawla, N. ve Witkiewitz, K. (2014). Mindfulness-based relapse prevention for addictive behaviors. In *Mindfulness-based treatment approaches* (pp. 141-157). ABD: Academic Press.
- Bowlin, S. L. ve Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411-415.
- Boyras, G. ve Aydın, G., (2003). Yetiştirme yurdu ve anne-baba yanında kalan ergenlerde öğrenilmiş güçlülük. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 59-64.
- Braham, B. J. (1998). *Stres yönetimi: Ateş altında sakin kalabilmek*. (Çev.: Vedat G. Diker). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self-efficacy, and achievement in college students*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eastern Illinois University, Illinois, United States of America.
- Brausch, A. M. ve Muehlenkamp, J. J. (2007). Body image and suicidal ideation in adolescents. *Body Image*, 4(2), 207-212.
- Breines, J. G. ve Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143.
- Brewin, C. R., Andrews, B. ve Furnham, A. (1996). Intergenerational links and positive self-cognitions: Parental correlates of optimism, learned resourcefulness, and self-evaluation. *Cognitive Therapy and Research*, 20(3), 247-263.
- Breznitz, S. (1986). The effect of hope on coping with stress. In *Dynamics of stress* (pp. 295-306). Springer, Boston, MA.
- Brisette, I., Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and Social Psychology*, 82(1), 102.

- Broderick, P. C. ve Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2014(142), 31-44.
- Brooks, N. A. ve Matson, R. R. (1982). Social-psychological adjustment to multiple sclerosis: A longitudinal study. *Social Science & Medicine*, 16(24), 2129-2135.
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M. ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Bruin, E. I., Zijlstra, B. J. ve Bögels, S. M. (2014). The meaning of mindfulness in children and adolescents: further validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM) in two independent samples from the Netherlands. *Mindfulness*, 5(4), 422-430.
- Brunner, J. L., Wallace, D. L., Reymann, L. S., Sellers, J. J. ve McCabe, A. G. (2014). College counseling today: Contemporary students and how counseling centers meet their needs. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(4), 257-324.
- Bryant, F. B. ve Cvengros, J. A. (2004). Distinguishing hope and optimism: Two sides of a coin, or two separate coins?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(2), 273-302.
- Bryne, I. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects and remedies. *Contemporary Education* 68(2), 86-92.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Bukchin, S. ve Kerret, D. (2020). Once you choose hope: early adoption of green technology. *Environmental Science and Pollution Research*, 27(3), 3271-3280.
- Bulut, S. (2019). *Assessing online learners' academic self-efficacy in a symbiotic learning environment*. Assumption University, Bangkok, Thailand.
- Burçak, M., A., D. (2012). *İç denetim programının ergenlerin denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve savunma mekanizmalarını kullanma biçimi üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Burger M. J. (2006). *Kişilik*. Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Burke, K. ve Moore, S. (2014). Development of the Parental Psychological Flexibility Questionnaire. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(4), 548–557. doi: 10.1007/s10578-014-0495-x

- Buss, D. M., Block, J. H. ve Block, J. (1980). Preschool activity level: Personality correlates and developmental implications. *Child Development*, 51(2), 401-408.
- Bülbüloğlu, E. (2018). *Umut, algılanan stres ve baş etme tutumlarının psikolojik belirtilerdeki yordayıcı rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (14. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Callaghan, G. M., Sandoz, E. K., Darrow, S. M. ve Feeney, T. K. (2015). The body image psychological inflexibility scale: Development and psychometric properties. *Psychiatry Research*, 226(1), 45-52.
- Can, E. N. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceri programının depresif belirtilerdeki psikolojik ve üst-bilişsel süreçlere etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Canbaz, S. (2001). *Samsun çıraklık eğitim merkezine devam eden çırakların sosyodemografik, çalışma yaşamı özelliklerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Cansız, A. (2016). *Şizofreni hastalarında psikolojik esnekliğin araştırılması*. Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Bakırköy.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21. yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 3112-3134.
- Carifio, J. ve Rhodes, L. (2002). Construct validities and the empirical relationships between optimism, hope, self-efficacy, and locus of control. *Work*, 19(2), 125-136.
- Carlson, J. G. (1982). Some concepts of perceived control and their relationship to bodily self-control. *Biofeedback and Self-regulation*, 7(3), 341-375.
- Carmody, J. ve Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33.
- Carmody, J., Baer, R. A., L. B Lykins, E. ve Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626.
- Carson, J. W., Carson, K. M., Gil, K. M. ve Baucom, D. H. (2004). Mindfulness-based relationship enhancement. *Behavior Therapy*, 35(3), 471-494.

- Cenkseven, F. (2004). *Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Ceran, Ö. S. (2013). *The role of hope and coping styles in optimism* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-101.
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2008). Loneliness, depression and computer self-efficacy as predictors of problematic internet use. *Cyber Psychology & Behavior*, 11(6), 699-701.
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2011). Investigation of university students' self-acceptance and learned resourcefulness: A longitudinal study. *High Education*, 61, 649-661.
- Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M. S., Yadav, S. ve Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID- 19 pandemic. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(3), 357-365.
- Chambers, R., Gullone, E. ve Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem- solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Chang, E. C. (2003). A critical appraisal and extension of hope theory in middle-aged men and women: Is it important to distinguish agency and pathways components?. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(2), 121-143.
- Chawla, N. ve Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of Clinical Psychology*, 63(9), 871-890.
- Cheavens, J., Snyder, S. C., Michael, S. T. ve Simpson C. R. (2001). Optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (s. 101-125) içinde. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Chen, J. S. (1999). *Factors that affect school administrative problem solving*. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Erişim Adresi (13 Mayıs 2019): <http://search.proquest.com/pqdtglobal/>
- Chen, M. C., Palmer, M. H. ve Lin, S. Y. (2021). Pilot test of a learned resourcefulness program for older family caregivers in Taiwan. *Geriatric Nursing*, 42(5), 1129-1134.

- Cheung, C. M., Chiu, P. Y. ve Lee, M. K. (2011). Online social networks: Why do students use facebook?. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337-1343.
- Chiesa, A. ve Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Chou, W. P., Lee, K. H., Ko, C. H., Liu, T. L., Hsiao, R. C., Lin, H. F. ve Yen, C. F. (2017). Relationship between psychological inflexibility and experiential avoidance and internet addiction: Mediating effects of mental health problems. *Psychiatry Research*, 257, 40-44.
- Christensen, A. ve Jacobson, N. S. (1999). *Reconcilable differences*. New York: Guilford Press.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. A. Alpay (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Christodoulou, V. (2010). *The cognitive-behavioural approach: A closer look at some of its latest developments: Assessing the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) as a brief preventative intervention*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), City University, London.
- Chroni, S., Perkios, S. ve Theodorakis, Y. (2007). Function and preferences of motivational and instructional self-talk for adolescent basketball players. *Athletic Insight*, 9(1), 19-31.
- Chung, H. F. (1996). *Hope and resiliency among college students*. The University of Arizona, Arizona.
- Churchill, G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16(1), 64-73. doi: 10.1177/002224377901600110
- Ciarrochi, J., Bilich, L. ve Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. Assessing mindfulness and acceptance processes in clients. *Illuminating the Theory and Practice of Change*, 51-75.
- Cicchetti, D.V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6(4), 284– 290. doi: 10.1037/1040-3590.6.4.284
- Clarke, D. (2003). Faith and hope. *Australasian Psychiatry*, 11(2), 164-168.
- Cohen, F. ve Lazarus, R.S. (1979). Coping with the stresses of illness. Stone, G.C. Cohen, F. ve Adler, N.E. (Eds.). *Health psychology* (pp: 217-254.) içinde. San Francisco: Jossey-Bass.

- Collins, A. B. (2009). *Life experiences and resilience in college students: A relationship influenced by hope and mindfulness*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Texas A&M University.
- Coltman, T., Devinney, T. M., Midgley, D. F. ve Venaik, S. (2008). Formative versus reflective measurement models: Two applications of formative measurement. *Journal of Business Research*, 61(12), 1250-1262.
- Connelly, J. (1999). Being in the present moment: developing the capacity for mindfulness in medicine. *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 74(4), 420-424.
- Cooper, R. G. (1983). The new product process: An empirically-based classification scheme. *R & D Management*, 13, 1-13.
- Corcoran, K. M., Farb, N., Anderson, A. ve Segal, Z. V. (2010). Mindfulness and emotion regulation: Outcomes and possible mediating mechanisms. A. M. Kring ve D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 339–355) içinde. New York: Guilford Press.
- Coşkun, F. (2010a). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Y. (2007). Lise öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyi ilişkisi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 71-85.
- Coşkun, Y. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve aile içi ilişkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 104-118.
- Coşkun, Y. (2010b). Lise son sınıf öğrencilerinin kontrol odağı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 235-239.
- Coutu, D. L. (2004). *Dayanıklılığın bileşenleri, örgütsel ve kişisel dayanıklılık*. (Çev. A. Kardam). İstanbul: Acar Matbaacılık AŞ Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını.
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. *Thinking and Learning Skills*, 1, 389-416.
- Coyne, L. W., McHugh, L. ve 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, 379-399.
- Craig, J. (2005). *An investigation of the mediators between social support and hope in women diagnosed with breast cancer*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Rutgers The State University of New Jersey-Newark.

- Cramer, K. M. ve Dyrkacz, L. (1998). Differential prediction of maladjustment scores with the Snyder hope subscales. *Psychological Reports*, 83(3), 1035-1042.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N. ve Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1(2), 74-86.
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I. ve Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic Medicine*, 69(6), 560-565.
- Cullen, C. (2008). Acceptance and commitment therapy (ACT): A third wave behaviour therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 667-673.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186-193.
- Curtiss, J. ve Klemanski, D. H. (2014). Teasing apart low mindfulness: Differentiating deficits in mindfulness and in psychological flexibility in predicting symptoms of generalized anxiety disorder and depression. *Journal of Affective Disorders*, 166, 41-47.
- Cutcliffe, J. ve Herth, K. (2002). The concept of hope in nursing 2: Hope and mental health nursing. *British Journal of Nursing*, 11(13), 885-893.
- Cüceloğlu, D. (1992). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2001). *Yetişkin çocuklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlayaner, S. (2019). *Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığına bağlı çalışan meslek elemanlarının tükenmişlikleri ile psikolojik dayanıklılıkları ve umutları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, İ. (2018). *Genç yetişkinlerde anne baba algısı ile sosyal kaygı ilişkisinde öğrenilmiş güçlülüğün aracı etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çakır, Ö. (2009). *Çalışma yaşamında öğrenilmiş güçlülük ve iş stresi ile başa çıkmada rolünü belirlemeye yönelik bir araştırma*, 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Eskişehir, 21-23.
- Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1), 85-91.
- Çelik, D. A. ve Çetin, F. (2014). The role mindfulness and self-consciousness on interpersonal conflict resolution approaches. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 29-38.

- Çelikel, C. F. ve Erkorkmaz, U. (2008). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve umutsuzluk düzeyleri ile ilişkili etmenler. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 45(4), 122-129.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(27), 297-309.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 253-267.
- Çelmece, N. ve Işıklar, A. (2016). Hemşirelerin stresle başa çıkma davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Hemşirelik Araştırma Dergisi*, 7(31)-51. 21.
- Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroglu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., ... ve Avcı, A. (2004). *Ergen ve ruhsal sorunları durum saptama çalışması*. [Proje Raporu] Türkiye Bilimler Akademisi Raporları, Aydın.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği'nin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2(4), 269-274.
- Dağ, İ. (1992). Kontrol odağı, öğrenilmiş güçlülük ve psikopatoloji ilişkileri. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 1-9.
- Dahl, J., Stewart, I., Martell, C. R. ve Kaplan, J. S. (2014). *ACT and RFT in relationships: Helping clients deepen intimacy and maintain healthy commitments using acceptance and commitment therapy and relational frame theory*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Dalrymple, K. L. ve Herbert, J. D. (2007). Acceptance and Commitment Therapy for generalized Social Anxiety Disorder: A pilot study. *Behavior Modification*, 31, 543-568.
- Danoff-Burg, S., Prelow, H. M. ve Swenson, R. R. (2004). Hope and life satisfaction in Black college students coping with race-related stress. *Journal of Black Psychology*, 30(2), 208-228.

- Dawson, B. ve Trapp, R. (2004). *Basic clinical biostatistics*. New York: McGraw Hill Professional.
- Davis, D. M. ve Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Resilience in university entrance examination applicants: The role of learned resourcefulness, perceived social support, and gender*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- de Boer, M. J., Steinhagen, H. E., Versteegen, G. J., Struys, M. M. ve Sanderman, R. (2014). Mindfulness, acceptance and catastrophizing in chronic pain. *PloS one*, 9(1), e87445.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 33-43.
- Demir Seyrek, Ö. D. ve Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirtaş, A.S., Baytemir, K. ve Güllü, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umut ve mental iyi oluş: Yapılandırmacı düşünmenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 317-331.
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Deniz, M. E. ve Sümer, A. S. (2010). Farklı özanlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon, anksiyete ve stresin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 115-127.
- Deniz, M. ve Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), 17-26.
- Derebaşı, I. (1996). *Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin Ege Üniversitesi öğrencileri üzerinde geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dereli, F. ve Kabatas, S. (2009). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin iş bulma endişeleri ve umutsuzluk düzeyleri. *New Medical Journal*, 26(1), 31-36.

- Desrosiers, A., Vine, V., Klemanski, D. H. ve Nolen- Hoeksema, S. (2013). Mindfulness and emotion regulation in depression and anxiety: common and distinct mechanisms of action. *Depression and Anxiety*, 30(7), 654-661.
- Deveci, S. E., Ulutaşdemir, N. ve Açık, Y. (2011). Bir mesleki eğitim merkezi öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ve etkileyen faktörler. *Dicle Tıp Dergisi*, 38(3), 312-317.
- Didonna, F. (2009). *Clinical handbook of mindfulness*. New York, NY: Springer.
- Diemer, M. A. ve Blustein, D. L. (2007). Vocational hope and vocational identity: Urban adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 98-118.
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., ... Oishi, S. (2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series*, 39, 247-266. doi: 10.1007/978-90-481-2354-4 12.
- Dimidjian, S. ve Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical psychology: Science and Practice*, 10(2), 166-171.
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutum, algı ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dixon, H. C. ve Overall, N. C. (2016). Dispositional mindfulness attenuates the link between daily stress and depressed mood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(3), 255-268.
- Doğan, S. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma çözüm stratejileri arasındaki ilişki. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(4), 226-233.
- Doğan ve Şahin, (2011). Yönetmel güçlölük ve etkililik: Kavramsal bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 61-85.
- Donald, J. N., Ciarrochi, J., Parker, P. D. ve Sahdra, B. K. (2018). Compulsive internet use and the development of self- esteem and hope: A four- year longitudinal study. *Journal of Personality*, 87(5), 981-995.
- Doran, A. P., Hoyt, G. B., Lauby, M. D. H. ve Morgan III, C. A. (2012). Survival, evasion, resistance, and escape (sere) training. *Military psychology: Clinical and Operational Applications*, 305-330.
- Downman, T. H. (2008). Hope and hopelessness: theory and reality. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 101(8), 428-430.

- Dönmez, B. ve Genç, G. (2006). Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 41-60.
- Drach-Zahavy, A. ve Somech, A., (1999). Constructive thinking: A complex coping variable that distinctively influences the effectiveness of specific difficult goals. *Personality and Individual Differences*, 27(5), 969-984.
- Drach-Zahavy, A. ve Somech, A. (2002). Coping with health problems: The distinctive relationships of hope sub-scales with constructive thinking and resource allocation. *Personality and Individual Differences*, 33(1), 103-117.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 41-54.
- Duberstein, P. R., Laurent, J., Conner, K. R., Conwell, Y. ve Cox, C. (2001). Personality correlates of hopelessness in depressed inpatients 50 years of age and older. *Journal of Personality Assessment*, 77(2), 380-390.
- DuFault, K. ve Martocchio, B. C. (1985). Symposium on compassionate care and the dying experience. Hope: its spheres and dimensions. *The Nursing Clinics of North America*, 20(2), 379-391.
- Dumont, M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescents: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem, and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Dursun, P. (2012). *Yaşamın anlamı, iyimserlik, umut ve başa çıkma stillerinin öznel iyi oluş üzerindeki rolü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duruarı, S. (1994). *İşkencenin bazı psikolojik boyutları üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- D’Zurilla, T. J., (1986). *Problem solving therapy: A social competence approach to clinical intervention*. New York: Springer.
- Dündar, S. (2008). Polislerin umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 10(3), 77-92.
- Dünyaogulları, Ö. (2011). *Üniversite son sınıf öğrencilerinin kendilerini gerçekleştirme engelleriyle genel erteleme eğilimi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Dünya Sağlık Örgütü [WHO] (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation*. Erişim adresi (07.08.2020): <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019.7>
- Düvenci, F. (2015). *Endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin alıştıkları okullardaki yöneticilerin dönüşümsel liderlik yeterliklerine ilişkin görüşleri ile umut düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Düzgün, Ş. ve Hayalioğlu, H., (2006). Öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 404-413.
- Eblin, S. (2014). *Overworked and overwhelmed: The mindfulness alternative*. New York: John Wiley & Sons.
- Edwards, W. V. (2009). At last! Hope for real health care reform. *Journal of the National Medical Association*, 101(10), 980-984.
- Eftun Yıldız, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin geleceğe ilişkin umutlarının ve kaygı düzeylerinin Bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eifert, G. H. ve Forsyth, J. P. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Eilenberg, T., Kronstrand, L., Fink, P. ve Frosthalm, L. (2014). Acceptance and commitment group therapy for health anxiety-Results from a pilot study. *Journal of Anxiety Disorders*, 27(5), 461-468.
- Elçi, M., Kitapçı, H. ve Şener, İ. (2010). *İşe ilişkin stresin ve iş yükünün iş tatminine ve işten ayrılma niyetine etkisi*. 9. Ulusal İşletmecilik Kongresi, Zonguldak.
- Elliot, G. R. ve Eisdorfer, C. (1982). Stress and human health: An analysis and implications of research. A study by the Institute of Medicine. *National Academy of Sciences*, 79, 11-24.
- Elliott, J. A. ve Olver, I. N. (2007). Hope and hoping in the talk of dying cancer patients. *Social Science & Medicine*, 64(1), 138-149.
- Ekici, Ö. (2014). *Öğrenme psikolojisi semineri*. Balıkesir: Yediiklim Akademi.
- Ekşi, H., Kaya, Ç. ve Kuşçu, B. (2018, Mayıs). *Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire-30: Adaptation and psychometric properties of The Turkish version*. ULEAD 2018 Yıllık Kongresinde sunulan bildiri, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Embury, S. ve Saklofske, D. H. (Eds.). (2014). *Resilience interventions for youth in diverse populations*. New York: Springer.

- Erden, S. ve Ümmet, D. (2014). Examination of High School Students' Learned Resourcefulness: A Review of Gender, Parental Attitudes, and Values. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 77-82.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergüner Tekinalp, B. ve Işık Terzi, Ş. (2013). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*. Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Erikson, E. H. (1977). *Life history and the historical moment: Diverse presentations*. New York: WW Norton & Company.
- Erkoç, R. (2017). *Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Erkuş, A. (1994). *Psikolojik terimler sözlüğü*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Eroğlu, Y., Akbaba, S., Adıgüzel, O. ve Peker, A. (2014). Learned resourcefulness and coping with stress in mothers of children with disabilities. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 243-262.
- Ertekin, Y. (1993), *Stres ve yönetim*. Ankara: TODAİE.
- Ertural, H., (2019), *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygısının ve karar verme stillerinin üst biliş ve öğrenilmiş güçlülüğe göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erturgut, R. ve Soyşekerci, S. (2010). An empirical analysis on burnout levels among second year vocational schools students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1399-1404.
- Eş, A. (2013). *Zihinsel engelli bireye sahip annelerin çocuklarını kabullenişleri ile umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Etcı, A. (2013). *İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Farran, C. J., Herth, K. A. ve Popovich, J. M. (1995). *Hope and hopelessness: Critical clinical constructs*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Farran, C. J. ve Popovich, J. M. (1990). Hope: A relevant concept for geriatric psychiatry. *Archives of Psychiatric Nursing*, 4(2), 124-130.

- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. ve 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.
- Ferguson, C. J., Coulson, M. ve Barnett, J. (2011). A meta-analysis of pathological gaming prevalence and comorbidity with mental health, academic and social problems. *Journal of Psychiatric Research*, 45(12), 1573–1578.
- Fırıncık, S. (2015). *Sigara, alkol ya da madde kullanan bireylerde problem çözme becerisinin; özkıyım ve umutsuzluk üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fiery, M. F. (2016). *Exploring the impacts of self-compassion and psychological flexibility on burnout and engagement among animal shelter staff: A moderator analysis of the job demands-resources framework and a randomized controlled field trial of a brief self-guided online intervention*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of North Carolina, Charlotte.
- Finkelstein-Fox, L., Park, C. L. ve Riley, K. E. (2019). Mindfulness' effects on stress, coping, and mood: A daily diary goodness-of-fit study. *Emotion*, 19(6), 1002.
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E. ve Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self control. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 58–69.
- Flaxman, P. E., Blackledge, J. T. ve Bond, F. W. (2010). *Acceptance and commitment therapy: Distinctive features*. Londra: Routledge.
- Flaxman, P. E. ve Bond, F. W. (2010). A randomised worksite comparison of acceptance and commitment therapy and stress inoculation training. *Behaviour Research and Therapy*, 48(8), 816-820.
- Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Fox, J.-P., Schreurs, K. M. G. ve Spinhoven, P. (2013). The role of psychological flexibility in a self-help acceptance and commitment therapy intervention for psychological distress in a randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 51(3), 142–151. doi:10.1016/j.brat.2012.11.007
- Fledderus, M., Bohlmeijer, E. T., Smit, F. ve Westerhof, G. J. (2010). Mental health promotion as a new goal in public mental health care: A randomized controlled trial of an intervention enhancing psychological flexibility. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2372-2372.
- Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington: American Psychological Association.

- Fletcher, L. ve Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(4), 315-336.
- Folkman, S. ve Moskowitz, J.T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Fonseca, S., Trindade, I. A., Mendes, A. L. ve Ferreira, C. (2020). The buffer role of psychological flexibility against the impact of major life events on depression symptoms. *Clinical Psychologist*, 24(1), 82-90.
- Forman, E. M., Chapman, J. E., Herbert, J. D., Goetter, E. M., Yuen, E. K. ve Moitra, E. (2012). Using session-by-session measurement to compare mechanisms of action for Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 43, 341-354.
- Forman, E. M., Herbert, J. D., Moitra, E., Yeomans, P. D. ve Geller, P. A. A (2007). Randomized controlled effectiveness trial of acceptance and commitment therapy and cognitive therapy for anxiety and depression. *Behavior Modification*, 31(6), 772-799.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Francis, A. W., Dawson, D. L. ve Golijani- moghaddam, N. G. (2016). The development and validation of the comprehensive assessment of acceptance and commitment therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5, 134–145.
- Frank, J. (1968). The role of hope in psychotherapy. *International Journal of Psychiatry*, 5(5), 383-395.
- Frank, J. L., Jennings, P. A. ve Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155-163.
- Frederick, C. J. (1990). Resourcefulness in coping with severe trauma: The case of the hostages. In M. Rosenbaum (Ed.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp. 218–228) içinde. Springer Publishing Co.
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3 to 1 ratio that will change your life*. New York: Three Rivers Press.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Frewen, P. A., Dozois, D. J., Neufeld, R. W. ve Lanius, R. A. (2012). Disturbances of emotional awareness and expression in posttraumatic stress disorder: Meta-mood, emotion regulation, mindfulness, and interference of emotional expressiveness. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(2), 152-161.

- Frye, L. A. ve Spates, C. R. (2012). Prolonged exposure, mindfulness, and emotion regulation for the treatment of PTSD. *Clinical Case Studies*, 11(3), 184-200.
- Fuat, N. ve Him, T. (2013, May). Üniversite öğrencilerinin internet kullanım durumları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki korelasyon: GAÜ Psikoloji ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü öğrencilerinde internet kaynaklı tutum değişiklikleri. II. In *International Conference on Communication, Media, Technology and Design*, 2-4, Kuzey Kıbrıs.
- Fuchs, C., Lee, J. K., Roemer, L. ve Orsillo, S. M. (2013). Clinical considerations in using acceptance-and mindfulness-based treatments with diverse populations. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20, 1-12.
- Gámez, W., Chmielewski, M., Kotov, R., Ruggero, C. ve Watson, D. (2011). Development of a measure of experiential avoidance: the multidimensionalexperiential avoidance questionnaire. *Psychology Assessment*, 23(3), 692–713. doi:10.1037/a0023242.
- Garland, E. L. (2013). Mindfulness research in social work: Conceptual and methodological recommendations. *Social Work Research*, 37(4), 439-448.
- Garland, E. L., Fredrickson, B., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S. ve Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 849-864.
- Garland, E., Gaylord, S. ve Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore*, 5(1), 37-44.
- Garland, E. L., Hanley, A., Farb, N. A. ve Froeliger, B. (2015). State mindfulness during meditation predicts enhanced cognitive reappraisal. *Mindfulness*, 6(2), 234-242.
- Gaudiano, B. A. (2011). A review of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) and recommendations for continued scientific advancement. The Scientific Review of Mental Health Practice. *The Scientific Review of Mental Health Practice*, 8, 5-22.
- Gaukroger, C. E. D. (2018). *The role of psychological flexibility within the detection and regulation of emotion* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Leeds, İngiltere.
- Gautam, A. ve Mathur, R. (2018). Influence of mindfulness on decision making and psychological flexibility among aircrew. *Journal of Psychosocial Research*, 13(1), 199-207.
- Gazla, S. (2015). *Psychological health: Exploring the relationships between psychological flexibility, basic psychological needs satisfaction, goal pursuits and resilience*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), West of England Üniversitesi, İngiltere, Bristol.

- Geçkil, E. (2002). *Malatya ilindeki adölesanların sağlık davranışlarının ve sorunlarının tanımlanması, beslenme ve stresle başetme eğitiminin sağlığı geliştirmeye etkisi.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gençay, S. (2009). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının umutsuzluk ve yaşam doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 380-388.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.* 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3), 24-29.
- Germer, C.K. (2005). *Mindfulness. What Is It? What does It Matter?.* Germer CK, Siegel RD, Fulton PR (Ed.). Mindfulness and Psychotherapy. New York: Guilford Press.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions.* New York: Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. ve Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy.* New York: Guilford Press.
- Gifford, E.V., Kohlenberg, B.S., Hayes, S.C., Antonuccio, D.O., Piasecki, M.M., Rasmussen-Hall, M.L., Palm, K.M. (2004). Acceptance-based treatment for smoking cessation. *Behavior Therapy*, 35, 689-705.
- Ghomian, S. ve Shairi, M. R. (2014). The effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy for children with chronic pain on the function of 7 to 12 year-old. *International Journal of Pediatrics*, 2, 195-203.
- Gilbert, P. (Ed.), (2005). *Compassion: Conceptualizations, research, and use in psychotherapy* . New York: Routledge.
- Gilbert, P. (2010). An introduction to compassion focused therapy in cognitive behavior therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 3(2), 97-112.
- Gilbert, P. ve Tirsch, D. (2009). Emotional memory, mindfulness and compassion. *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 99-110) içinde. New York: Springer.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., ... ve Remington, B. (2014). The development and initial validation of the cognitive fusion questionnaire. *Behavior Therapy*, 45(1), 83-101.
- Gintner, G. G., West, J. D. ve Zarski, J. J. (1989). Learned resourcefulness and situation-specific coping with stress. *The Journal of Psychology*, 123(3), 295-304.
- Gird, S. R., Zettle, R. D., Webster, B. K. ve Hardage-Bundy, A. (2013). Developing a quantitative Measure of Self-as-Context. *Proceedings: 9th annual symposium:*

- Graduate research and scholarly projects* (pp. 47-48) içinde. Wichita, KS: Wichita State University.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin problemleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 196-213.
- Gloster, A. T., Klotsche, J., Chaker, S., Hummel, K. V. ve Hoyer, J. (2011). Assessing psychological flexibility: What does it add above and beyond existing constructs?. *Psychological Assessment*, 23(4), 970-982.
- Godin, G., Cote, J., Naccache, H., Lambert, L. D., ve Trottier, S. (2005). Prediction of adherence to antiretroviral therapy: A one-year longitudinal study. *AIDS Care*, 17(4), 493-504.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gökkaya, V. B. (2015). Çaresizliği öğrenen kadın: Öğrenilmiş çaresizlik. *Electronic Turkish Studies*, 10(14), 53-70.
- Gözaydın, Z. (2017). 8. *Lise çağı ergenlerde benlik saygısı ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grabbe, L., Nguy, S. ve Higgins, M. (2012). Spirituality development for homeless youth: A mindfulness meditation feasibility pilot. *Journal of Child & Family Studies*, 21(6), 925-937. doi:10.1007/s10826-011-9552-2
- Grant, H. ve Higgins, E. T., (2003). Optimism, promotion pride, and prevention pride as predictors of quality of life. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(12), 1521-1532.
- Grasdalsmoen, M., Eriksen, H. R., Lønning, K. J. ve Sivertsen, B. (2020). Physical exercise, mental health problems, and suicide attempts in university students. *BMC Psychiatry*, 20(1), 1-11.
- Gratz, K. L. ve Gunderson, J. G. (2006). Preliminary data on an acceptance-based emotion regulation group intervention for deliberate self-harm among women with borderline personality disorder. *Behavior Therapy*, 37(1), 25-35.
- Gratz, K. L. ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Greason, P. B. ve Cashwell, C. S. (2009). Mindfulness and counseling self- efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision*, 49(1), 2-19.

- Greenberg, L. S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gregg, J. A., Callaghan, G. M., Hayes, S. C. ve Glenn-Lawson, J. L. (2007). Improving diabetes self-management through acceptance, mindfulness, and values: a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(2), 336.
- Groopman, J. E. (2005). A strategy for hope: a commentary on necessary collusion. *Journal of Clinical Oncology*, 23(13), 3151-3152.
- Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362.
- Grossman, P. (2010). Mindfulness for psychologists: Paying kind attention to the perceptible. *Mindfulness*, 1(2), 87-97.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S. ve Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43.
- Guglielmi, R. S. ve Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Gunaratana, B. H. (2011). *Mindfulness in plain English*. New York: Simon and Schuster.
- Gupta, N. ve Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 6(2), 188-191.
- Güloğlu, B. (2006). *Bilişsel davranışçı grupta psikolojik danışma programının ilköğretim okulu öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve otomatik düşünce biçimleri üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 157-168.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(2), 73-88.
- Gülşen, O. (2018). İmgeleme çalışması uygulanan bireylerin egzersiz davranış değişimlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimi Dergisi*, 16(3), 48-60.
- Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

- Günel, D. ve Aydın, Y. (2022). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki doyum ve psikolojik iyi oluş: İş yaşamı psikolojik esnekliğinin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 77-95.
- Güner, S. (2020). *Meme kanseri cerrahisi uygulanacak hastaların sosyal destek algısı, manevi yönelim ve umut düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Hagen, K. A., Myers, B. J. ve Mackintosh, V. H. (2005). Hope, social support, and behavioral problems in at- risk children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 211-219.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. ve Black, W.C. (2006). *Multivariate data analysis*. New York: Macmillan.
- Halperin, E. ve Gross, J. J. (2011). Emotion regulation in violent conflict: Reappraisal, hope, and support for humanitarian aid to the opponent in wartime. *Cognition & Emotion*, 25(7), 1228-1236.
- Hanley, A., Garland, E. L. ve Black, D. S. (2014). Use of mindful reappraisal coping among meditation practitioners. *Journal of Clinical Psychology*, 70(3), 294-301.
- Hardy, J. (2006). Speaking clearly: A critical review of the self-talk literature. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 81-97.
- Harrar, W. R., Affsprung, E. H. ve Long, J. C. (2010). Assessing campus counseling needs. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(3), 233-240.
- Harris, R. (2006), Embracing your demons: an overview of acceptance and commitment therapy, *Psychotherapy in Australia*, 12(4), 70-76.
- Harris, R. (2009). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Harris, R. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi. ACT'i kolay öğrenmek: İlkeler ve ötesi için hızlı bir başlangıç*. H T. Karatepe ve K. Fatih Yavuz (Çev. Ed.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Hartigan, B. F. (2017). Mindfulness in teacher education: A constructivist approach to stress reduction for teacher candidates and their students. *Childhood Education*, 93(2), 153-158.
- Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modeling*. Hojai: SAS Publishing.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y. ve Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 138-150.

- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. *Handbook of creativity* (pp. 135-145) içinde. Springer, Boston, MA.
- Hayes, S. C. (2008). Climbing our hills: A beginning conversation on the comparison of acceptance and commitment therapy and traditional cognitive behavioral therapy. *Clinical Psychology-Science and Practice*, 15, 286-295.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. S. C. Hayes, V. M. Follette ve M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29) içinde. New York: Guilford.
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D. ve Wilson, K. G. (2012). Contextual behavioral science: Creating a science more adequate to the challenge of the human condition. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 1(1-2), 1-16. doi:10.1016/j.jcbs.2012.09.004
- Hayes, S. C., Bissett, R., Roget, N., Padilla, M., Kohlenberg, B. S., Fisher, G., ... ve Niccolls, R. (2004). The impact of acceptance and commitment training and multicultural training on the stigmatizing attitudes and professional burnout of substance abuse counselors. *Behavior Therapy*, 35(4), 821-835.
- Hayes, A. M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation and the process of change in therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 255.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L. ve Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.
- Hayes, S. C. ve Lillis, J. (2012). *Acceptance and commitment therapy*. Washington: American Psychological Association.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. ve Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Hayes, S. C., Masuda, A., Bissett, R., Luoma, J. ve Guerrero, L. F. (2005). DBT, FAP, and ACT: How empirically oriented are the new behavior therapy technologies? *Behavior Therapy*, 35(1), 35-54.
- Hayes, S. C. ve Pankey, J. (2002). Experiential avoidance, cognitive fusion, and an ACT approach to anorexia nervosa. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9(3), 243-247.
- Hayes, S. C., Pistorello, J., ve 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. ve Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clinical psychology: Science and Practice*, 11(3), 249-254.

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. ve Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. ve Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change*. New York: Guilford Press.
- Hayes-Skelton, S. ve Graham, J. (2013). Decentering as a common link among mindfulness, cognitive reappraisal, and social anxiety. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41(3), 317-328.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji* (T. Doğan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hjemdal, O. (2007). Measuring protective factors: The development of two resilience scales in Norway. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 303-321.
- Heisel, M. J., Flett, G. L. ve Hewitt, P. L. (2003). Social hopelessness and college student suicide ideation. *Archives of Suicide Research*, 7(3), 221-235.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66.
- Hernández, Ó. ve Carrillo, F. (2010). Optimism as a protective factor in child and adolescent depression. *Psychology in Spain*, 14(1), 42-47.
- Hisli Şahin, N. ve Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 48-64.
- Ho, S., Rajandram, R. K., Chan, N., Samman, N. N. ve McGrath, C. (2011). The roles of hope and optimism on posttraumatic growth in oral cavity cancer patients. *Oral Oncology*, 47, 121-124.
- Hofmann, S. G. ve Asmundson, G. J. (2008). Acceptance and Mindfulness-Based Therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review*, 28(1), 1-16.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Hogg, S. A., (1990). The problem-solving curriculum evaluation and development model. *Nurse Education Today*, 10(2), 104-110.
- Hooker, K. E. ve Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Hope, N., Koestner, R. ve Milyavskaya, M. (2014). The role of self-compassion in goal pursuit and well-being among university freshmen. *Self and Identity*, 13(5), 579-593.
- Houghton, K., Miller, E. ve Foth, M. (2014). Integrating ICT into the planning process: impacts, opportunities and challenges. *Australian Planner*, 51(1), 24-33.

- Huang, R. L., Lu, Z., Liu, J. J., You, Y. M., Pan, Z. Q., Wei, Z., ...ve Wang, Z. Z. (2009). Features and predictors of problematic internet use in Chinese college students. *Behaviour and Information Technology*, 28(5), 485-490. <https://doi.org/10.1080/01449290701485801>
- Huang, C.Y., Sousa, V. D., Tu, S. Y. ve Hwang, M. Y., (2005). Depressive symptoms and learned resourcefulness among Taiwanese female adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing*, 19(3), 133-140.
- Hulbert- Williams, N. J., Storey, L. ve Wilson, K. G. (2015). Psychological interventions for patients with cancer: psychological flexibility and the potential utility of Acceptance and Commitment Therapy. *European Journal of Cancer Care*, 24(1), 15-27.
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. ve Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559.
- Hüroğlu, G. (2018). *Üstbilişlerin obsesif kompulsif belirtiler, kaygı ve dürtüsellik üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Irving, L. M., Snyder, C. R. ve Crowson, Jr, J. J. (1998). Hope and coping with cancer by college women. *Journal of Personality*, 66(2), 195-214.
- Issen, T. (2019). *Effects of mindfulness practice on staff burnout, psychological flexibility, & job performance*. (Yayınlanmamış Lisans Tezi), Southern Illinois University, Carbondale.
- İnce, Z. (2020). *Üniversite öğrencilerinde internette oyun oynama türünün kişilik bozuklukları, bilişsel esneklik ve psikolojik esneklikle ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Hamidiye Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İsmailoğlu, M. (2010). *Hipertansiyon tanısı almış olan hastaların denetim odağı ve stresle başetme becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Jacobson, N. S., Christensen, A., Prince, S. E., Cordova, J. ve Eldridge, K. (2000). Integrative behavioral couple therapy: an acceptance-based, promising new treatment for couple discord. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(2), 351.
- Jha, A. P., Krompinger, J. ve Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Jeffords, J. R., Bayly, B. L., Bumpus, M. F. ve Hill, L. G. (2020). Investigating the relationship between university students' psychological flexibility and college self-efficacy. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 22(2), 351-372.

- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6(4), 732-743.
- Jensen, S. M. ve Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of Managerial Issues*, 254-273.
- Joseph, S. ve Linley, P. A. (2006). *Positive therapy: A meta-theory for positive psychological practice*. New York: Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Paris: Hachette Books.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Londra: Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
- Kahl, K. G., Winter, L. ve Schweiger, U. (2012). The third wave of cognitive behavioural therapies: what is new and what is effective?. *Current Opinion in Psychiatry*, 25(6), 522-528.
- Kahraman, B. D. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: Research, issues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), *Behavior modification in clinical psychology* (ppt. 178- 220) içinde. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kanfer, F. H., (1977). The many faces of self-control or behavior modification changes it's focus. R. B. Stuart (Editörler). *Behavioral self-management* (ppt. 1-48) içinde. New York: Brummer Mazel.
- Kanfer, F. H. (1980). Self-management methods. F. H. Kanfer ve A. P. Goldstein (Eds.) *Helping people change* (pp. 334-388) içinde. New York: Pergamon Pres.

- Kanfer, F. H. (1986), Implications of a self regulation model of therapy for treatment of addictive behaviors. In W. R. Miller ve N. Heather (Eds.), *Treating addictive behaviors: Processes of change* (pp. 29-47) içinde, New York: Plenum Press.
- Kanfer, F. H. ve Hagerman, S. (1981). The role of self regulation. L.P. Rehm (Ed.). *Behavior therapy for depression: Present status and future directions* (pp. 143-179) içinde. New York: Academic Press.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2), 47-66.
- Kangasniemi, A., Lappalainen, R., Kankaanpää, A. ve Tammelin, T. (2014). Mindfulness skills, psychological flexibility, and psychological symptoms among physically less active and active adults. *Mental Health and Physical Activity*, 7(3), 121-127.
- Kanungo, R. N. ve Misra, S., (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations*, 45(12), 1311-1332.
- Karaca, Ö. (2010). *Psychological problems of prisoners on the bases of their upon-release future expectations and personality characteristics: the importance of being parent and time left before release*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Şar, A. H., Ersanlı, E., Kaya, S. N. ve Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-39.
- Karakuş, S. ve Akbay, S. E. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (9. bs.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kartal, B. Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde akademik başarının rekabetçi tutum ve problem çözme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). *SPSS ve Amos uygulamalı örneklerle güvenilirlik ve geçerlik analizleri*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Karyadi, K. A., VanderVeen, J. D. ve Cyders, M. A. (2014). A meta-analysis of the relationship between trait mindfulness and substance use behaviors. *Drug and Alcohol Dependence*, 143, 1-10.
- Kashdan, T. B., Barrios, V., Forsyth, J. P. ve 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. ve Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 865-878.
- Kashdan, T. B. ve Steger, M. F. (2006). Expanding the topography of social anxiety: An experience-sampling assessment of positive emotions, positive events, and emotion suppression. *Psychological Science*, 17(2), 120-128.
- Kaya Akdemir, M. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının başa çıkma yeterliği üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaya, C. (2019). *Lise öğrencilerinin tükenmişliğini yordamada öğrenilmiş güçlülük düzeyi ve olumsuz otomatik düşüncelerin rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa.
- Kaya, Z., Kaval, A. ve Bedir, G. (2019, Haziran). *KPSS'ye hazırlanan öğretmen adaylarının algılanan sosyal destek ile sürekli umut*. *EJERCongress 2019 Conference Proceedings*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik analizi*. Ş. Kalaycı (Ed), SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. İzmir: Asil Yayıncılık.
- Kemer, G. ve Atik, G. (2005, Eylül). Kırsal kesimde ve kent merkezinde okuyan lise öğrencilerinin umut düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek düzeyine göre karşılaştırılması. VIII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi* (pp. 21-23), İstanbul.
- Keng, S. L., Smoski, M. J. ve Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1041-1056.
- Kennett, D. J. ve Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26(3), 441-457.
- Kennett, D. J., Nilas, C. ve Carty, T. (2020). The indirect effects of academic stress on student outcomes through resourcefulness and perceived control of stress. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2460-2472.
- Kennett, D. J., O'Hagan, F. T. ve Cezer, D. (2008). Learned resourcefulness and the long-term benefits of a chronic pain management program. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(4), 317-339.
- Kennett, D. J., Reed, M. J. ve Stuart, A. S. (2013). The impact of reasons for attending university on academic resourcefulness and adjustment. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 123-133.
- Kennett, D. J., Stedwill, A. T., Berrill, D. ve Young, A. M. (1996). Co-operative learning in a university setting: Evidence for the importance of learned resourcefulness. *Studies in Higher Education*, 21(2), 177-186.

- Kezer, F., Ogurlu, Ü. ve Akfırat, O.N. (2016). Eleştirel düşünme eğilimi, genel öz yeterlik ve umutsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 202-218.
- Khalatbari, N. L. (2016). An examination of the feasibility and impact of a mindfulness and nature based intervention for at-risk middle school students. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), James Medison Üniversitesi, USA.
- Kılıç, R. ve Keklik, B. (2012). Sağlık çalışanlarında iş yaşam kalitesi ve motivasyona etkisi üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-160.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, B. Ve Ekşi, H. (2020). A mixed-method study exploring the effectiveness of acceptance and commitment therapy based group psychoeducation program on psychological flexibility. *Spiritual Psychology and Counseling*, 5(3), 355-375.
- Kışkır, G. (2011). *Öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kieviet-Stijnen, A., Visser, A., Garssen, B. ve Hudig, W. (2008). Mindfulness-based stress reduction training for oncology patients: Patients' appraisal and changes in well-being. *Patient Education and Counseling*, 72(3), 436-442.
- Killingsworth, M. A. ve Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- King, L. A. ve Hicks, J. A. (2007). Whatever happened to what might have been? Regrets, happiness, and maturity. *American Psychologist*, 62(7), 625-636.
- Kintner, E. (1997). Adolescent process of coming to accept asthma: A phenomenological study. *Journal of Asthma*, 34(6), 547-561.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, evolution, and the psychology of religion*. New York: Guilford Press.
- Kirschenbaum, D. S. (1984). Self-regulation and sport psychology: Nurturing an emerging symbiosis. *Journal of Sport Psychology*, 6(2), 159-183.

- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sosyodemografik özelliklere göre umutsuzluk düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kliewer, W. ve Lewis, H. (1995). Family influences on coping processes in children and adolescents with sickle cell disease. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(4), 511-525.
- Klempel, N. M. (2018). *The effect of brief mindfulness meditation in training on attention, affect and mindfulness skills in undergraduate* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hofstra University, Hofstra.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kocaoğlu, M. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceri programının obsesif kompulsif belirtilerdeki psikolojik ve üst-bilişsel süreçlere etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçdemir, M. (2017). *Öğrenilmiş güçlülüğün liderlik ve girişimcilik üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Koffmann, A. ve Walters, M. G. (2014). *Introduction to psychological theories and psychotherapy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kohtala, A., Muotka, J. ve Lappalainen, R. (2018). Changes in mindfulness facets and psychological flexibility associated with changes in depressive symptoms in a brief acceptance and value based intervention: An exploratory study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 18(1), 83-98.
- Kokkinos, C. M. ve Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407-424.
- Korap, S. (2000). *Hemodiyaliz hastalarında depresyona bilişsel yaklaşım*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2003). *Sosyal öğrenme kuramı*. (Ed. Yeşilyaprak, Binnur) Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Korkmaz, Y. (2008). *Ergenlerde internet bağımlılığının depresyon ve anksiyete üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından problem çözme becerilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 177-184.
- Korponay, C., Dentico, D., Kral, T. R., Ly, M., Kruis, A., Davis, K., ... ve Davidson, R. J. (2019). The Effect of Mindfulness Meditation on Impulsivity and its Neurobiological Correlates in Healthy Adults. *Scientific Reports*, 9(1), 1-17.

- Köroğlu, E. (2009). *Bilişsel-davranışçı psikoterapiler, temel kavramlar, temel yaklaşımlar*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Köroğlu, Ö. (2011). *İş doyumu ve motivasyon düzeylerini etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Krumrei, E. J., Newton, F. B. ve Kim, E. (2010). A multi-institution look at college students seeking counseling: Nature and severity of concerns. *Journal of College Student Psychotherapy*, 24(4), 261-283.
- Kumcağız, H. (2007). *Grupla psikolojik danışmanın diyabet hastalarının umutsuzluk düzeyine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kurilova, J. (2013). *Exploration of resilience in relation to mindfulness, self-compassion, and attachment styles*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Calgary Üniversitesi, Calgary.
- Kutanis, R. Ö. ve Yıldız, E. (2014). Pozitif psikoloji ile pozitif örgütsel davranış ilişkisi ve pozitif örgütsel davranış boyutları üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 5(11), 135-154.
- Kutash, I. L. ve Schlesinger, L. B. (1980). *Handbook on stress and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kuşcu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuyrukçu, Z. (2019). *Üniversitelerin yer seçiminde yararlanılabilecek yeni bir yöntem önerisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya Teknik Üniversitesi, Eğitim Enstitüsü, Konya.
- Kümbül Güler, B. (2005). İşsizlik ve yarattığı psiko-sosyal sorunların öğrenilmiş çaresizlik bağlamında incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 373-394.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Kyeong, L. W. (2013). Self-compassion as a moderator of the relationship between academic burn-out and psychological health in Korean cyber university students. *Personality and Individual Differences*, 54(8), 899-902.
- Lacobucci, D. (2009). Everything you always wanted to know about SEM (structural equations modeling) but were afraid to ask. *Journal of Consumer Psychology*, 19(4), 673-680.

- Lai Kwok, S. Y. ve Shek, D. T. (2010). Hopelessness, parent-adolescent communication, and suicidal ideation among Chinese adolescents in Hong Kong. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 40(3), 224-233.
- Lamb, D. J. (2018). *Examining psychological flexibility at the individual, team, and leadership levels in crisis resolution teams* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University College London, London.
- Lane, J. A. (1987). The care of the human spirit. *Journal of professional Nursing*, 3(6), 332-337.
- Langer, E. J. (1989). Mindfulness and mindlessness. O'brien, J. (Ed.). *The production of reality: Essays and readings on social interaction* (pp. 153-157) içinde. California: Pine Forge Press.
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist*, 28(1), 43-50.
- Langer, E. J. ve Moldoveanu, M. (2000). Mindfulness research and the future. *Journal of Social Issues*, 56(1), 129-139.
- Langer, E. J. ve Piper, A. I. (1987). The prevention of mindlessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 280.
- Lattimore, P., Fisher, N. ve Malinowski, P. (2011). A cross-sectional investigation of trait disinhibition and its association with mindfulness and impulsivity. *Appetite*, 56(2), 241-248.
- Lau, M. A. ve McMain, S. F. (2005). Integrating mindfulness meditation with cognitive and behavioural therapies: The challenge of combining acceptance-and change-based strategies. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(13), 863-869.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. *Psychological Inquiry*, 14(2), 93-109.
- Lazarus, R. S. ve Folkman, S., (1984). *Stres, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lee Duckworth, A., Steen, T. A. ve Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Lenger, K. A., Gordon, C. L. ve Nguyen, S. P. (2017). Intra-individual and cross-partner associations between the five facets of mindfulness and relationship satisfaction. *Mindfulness*, 8(1), 171-180.

- Letzring, T. D., Block, J. ve Funder, D. C. (2005). Ego-control and ego-resiliency: Generalization of self-report scales based on personality descriptions from acquaintances, clinicians, and the self. *Journal of Research in Personality*, 39(4), 395-422.
- Leung, G. S. M. ve He, X. (2010). Resourcefulness: a protective factor buffer against the academic stress of school- aged children. *Educational Psychology*, 30(4), 395-410.
- Levin, M. E., Hildebrandt, M. J., Lillis, J. ve 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.
- Levine, S. (1987). *Healing into life and death*. Garden City: Anchor Books.
- Lewis, H. A. ve Kliever, W. (1996). Hope, coping, and adjustment among children with sickle cell disease: Tests of mediator and moderator models. *Journal of Pediatric Psychology*, 21(1), 25-41.
- Li, C., Kee, Y. H., Kong, L. C., Zou, L., Ng, K. L. ve Li, H. (2019). Autonomy-supportive teaching and basic psychological need satisfaction among school students: The role of mindfulness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2599.
- Li, M. J., DiStefano, A. S., Thing, J. P., Black, D. S., Simpson, K., Unger, J. B., ... ve Bluthenthal, R. N. (2019). Seeking refuge in the present moment: A qualitatively refined model of dispositional mindfulness, minority stress, and psychosocial health among Latino/a sexual minorities and their families. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 6(4), 408-419.
- Lightsey Jr, O. R. ve Barnes, P. W. (2007). Discrimination, attributional tendencies, generalized self-efficacy, and assertiveness as predictors of psychological distress among African Americans. *Journal of Black Psychology*, 33(1), 27-50.
- Lillis, J. ve Kendra, K. E. (2014). Acceptance and Commitment Therapy for weight control: Model, evidence, and future directions. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(1), 1-7.
- Linardon, J., Messer, M., Lee, S. ve Fuller-Tyszkiewicz, M. (2019). Testing the measurement invariance of the Body Image Acceptance and Action Questionnaire between women with and without binge-eating disorder symptomatology: Further evidence for an abbreviated five-item version. *Psychological Assessment*, 31(11), 1368-1376.
- Linehan, M. M. (1993a). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.
- Linehan, M. M. (1993b). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

- Lineman, M. M., Bohus, M. ve Lynch, T. R. (2007). *Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation: Theoretical and practical underpinnings*. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 581–605) içinde. New York: Guilford Press.
- Lloyd, J., Bond, F. W. ve Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, 27(2), 181-199.
- Long, D. M. ve Hayes, S. C. (2014). Acceptance, mindfulness, and cognitive reappraisal as longitudinal predictors of depression and quality of life in educators. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(1), 38-44.
- Loo, J. M., Tsai, J. S., Raylu, N. ve Oei, T. P. (2014). Gratitude, hope, mindfulness and personal-growth initiative: Buffers or risk factors for problem gambling?. *PloS One*, 9(2), e83889.
- Lotan, G., Tanay, G. ve Bernstein, A. (2013). Mindfulness and distress tolerance: relations in a mindfulness preventive intervention. *International Journal of Cognitive Therapy*, 6(4), 371-385.
- Luberto, C. M., Cotton, S., McLeish, A. C., Mingione, C. J. ve O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness*, 5(4), 373-380.
- Lundgren, T., Dahl, J. ve Hayes, S. C. (2008). Evaluation of mediators of change in the treatment of epilepsy with acceptance and commitment therapy. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(3), 225-235.
- Luoma, J., Drake, C. E., Kohlenberg, B. S. ve Hayes, S. C. (2011). Substance abuse and psychological flexibility: The development of a new measure. *Addiction Research & Theory*, 19(1), 3-13.
- Luoma, J. B., Hayes, S. C. ve Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance & commitment therapy skills-training manual for therapists*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Mace, C. (2007). *Mindfulness and mental health: Therapy, theory and science*. Londra: Routledge.
- MacKenzie, M. B. ve Kocovski, N. L. (2010). Self-reported acceptance of social anxiety symptoms: Development and validation of the Social Anxiety—Acceptance and Action Questionnaire. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 6(3), 214.
- Macrae, C.N., Mitchell, J.P., Golubickis, M., Ho, N.S.P., Sherlock, R., Parlongo, R., Simpson, O.C.M. ve Christian, B.M. (2016). Saving for your future self: The role of imaginary experiences. *Self and Identity*, 16(4), 1–15.

- Madan, S. ve Pakenham, K. I. (2015). The stress-buffering effects of hope on changes in adjustment to caregiving in multiple sclerosis. *Journal of Health Psychology*, 20(9), 1207-1221.
- Magaletta, P. R. ve Oliver, J. M. (1999). The hope construct, will, and ways: Their relations with self-efficacy, optimism, and general well-being. *Journal of Clinical Psychology*, 55(5), 539-551.
- Mak, W. W., Chio, F. H., Chong, K. S. ve Law, R. W. (2021). From mindfulness to personal recovery: The mediating roles of self-warmth, psychological flexibility, and valued living. *Mindfulness*, 12(4), 994-1001.
- Mammadova, A. (2016). *Çocuk cezaevindeki ergenlerle ailesiyle birlikte kalan ergenlerin yaşam doyumu ile umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marais, G. A., Lantheaume, S., Fiault, R. ve Shankland, R. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 1035-1050.
- Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Marcel, G. (1963). *On the ontological mystery. The philosophy of existentialism*. New York: Citadel Press.
- Marcowski, P., Białaszek, W., Dudek, J. ve Ostaszewski, P. (2017). Higher behavioral profile of mindfulness and psychological flexibility is related to reduced impulsivity in smokers, and reduced risk aversion regardless of smoking status. *Polish Psychological Bulletin*. 48(4), 445–455.
- Martin, A. J. ve Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. ve Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37, 48-75. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00534-2
- Martin, R. D. (2015). *To be kind or not to be kind: the role of self-compassion in the academic self-control model* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trent Üniversitesi, Kanada.

- Martin, R. D., Kennett, D. J. ve Hopewell, N. M. (2019). Examining the importance of academic-specific self-compassion in the academic self-control model. *The Journal of Social Psychology*, 159(6), 676-691.
- Martinek, T. J. ve Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49(1), 34-49.
- Masters, R. ve Maxwell, J. (2008). The theory of reinvestment. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 160-183.
- Masuda, A. ve Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.
- Matsushima, R. ve Shiomi K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 31(4), 323-332.
- Mazza-Davies, L. L. (2015). *Mindfulness in the classroom: An exploration of teachers' perceptions of well-being in relation to mindfulness-based classroom practices* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), University of Waikato, Yeni Zelanda.
- Mc Bee, L. (2009). Mindfulness-based elder care: Communicating mindfulness to frail elders and their caregivers. *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 431-445) içinde. New York: Springer.
- McClintock, A. S., Anderson, T. ve Cranston, S. (2015). Mindfulness therapy for maladaptive interpersonal dependency: A preliminary randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 46(6), 856-868.
- McCracken, L. M. (2005). *Contextual cognitive-behavioral therapy for chronic pain*. Seattle, Washington: IASP Press.
- McCracken, L. M. ve Morley, S. (2014). The psychological flexibility model: a basis for integration and progress in psychological approaches to chronic pain management. *The Journal of Pain*, 15(3), 221-234.
- McCracken, L. M., Vowles, K. E. ve Eccleston, C. (2004). Acceptance of chronic pain: component analysis and a revised assessment method. *Pain*, 107(1-2), 159-166.
- McDermott, D. ve Snyder, C. R. (1999). *Making hope happen*. Oakland, CA: New Harbinger.
- McDonald, H. M., Sherman, K. A., Petocz, P., Kangas, M., Grant, K. A. ve Kasparian, N. A. (2016). Mindfulness and the experience of psychological distress: the mediating effects of emotion regulation and attachment anxiety. *Mindfulness*, 7(4), 799-808.
- McHugh, L. ve Stewart, I. (2012) (Eds.). *The self and perspective taking: Research and applications*. Oakland, CA: Context Press.

- McWhirter, B.T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling and Development*, 75, 460-469.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modifications: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Meichenbaum, D., (1985). *Stres inoculation training*. New York: Pergamon Press.
- Meichenbaum, D., (1990). Cognitive perspective on teaching self-regulation. *American Journal on Mental Retardation*, 94(4), 367-369.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... ve Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Melges, F. T. ve Bowlby, J. (1969). Types of hopelessness in psychopathological process. *Archives of General Psychiatry*, 20(6), 690-699.
- Menekşe, M. (2019). *Psikolojik danışmanların bilinçli farkındalık düzeyleri ile umut ve sürekli kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Mennin, D. S. (2006). Emotion regulation therapy: An integrative approach to treatment-resistant anxiety disorders. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 36(2), 95-105.
- Mennin, D. S. ve Fresco, D. M. (2009). Emotion regulation as an integrative framework for understanding and treating psychopathology. D. Fresco (Ed.). *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 356-379) içinde. New York: The Guilford Press.
- Mennin, D. S. ve Fresco, D. M. (2015). Advancing emotion regulation perspectives on psychopathology: The challenge of distress disorders. *Psychological Inquiry*, 26(1), 80-92.
- Menninger, K. (1959). The academic lecture: Hope. *American Journal of Psychiatry*, 116(6), 481-491.
- Mete, Ü. (2017). *Lise öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülükle ana babanın demokratik ve otoriter tutumları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meunier, B., Atmaca, S., Ayranci, E., Gökdemir, B. P., Uyar, T. ve Baştuğ, G. (2014). Psychometric properties of the Turkish version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II). *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 14(2), 179-196.
- Meyer, E. C., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B. ve Morrisette, S. B. (2018). The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility,

and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans. *Journal of Clinical Psychology*, 74(7), 1272-1280.

Meyer, E. C., Szabo, Y. Z., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B. ve Morissette, S. B. (2019). Predictors of recovery from post-deployment posttraumatic stress disorder symptoms in war veterans: The contributions of psychological flexibility, mindfulness, and self-compassion. *Behaviour Research And Therapy*, 114, 7-14.

Meydan, C. H., (2011). İş tatmini ve öz yeterliliğin örgüt içi girişimciliğe etkisi: Kamu sektöründe bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 25-40.

Mezo, P. G. ve Francis, S. E. (2012). Modeling the interrelationship of learned resourcefulness, self-management, and affective symptomatology. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(1), 11-21.

Michael, S. T. (2000). Hope conquers fear: Overcoming anxiety and panic attacks. Charles R. Snyder (Ed.). *Handbook of hope* (pp. 301-319) içinde. Cambridge: Academic Press.

Miller, D. (1990). Organizational configurations: Cohesion, change, and prediction. *Human Relations*, 43(8), 771-789.

Miller, J. F. ve Powers, M. J. (1988) Development of an instrument to measure hope. *Nursing Research*, 37, 6-10.

Mipham, S. (2003). *Turning the mind into an ally*. New York: Riverhead Books.

Mischel, W. (1984). Convergences and challenges in the search for consistency. *American Psychologist*, 39(4), 351-364.

Misurya, P., Udgirkar, N., Shukla, V. ve Anand, P. (2021). *Self-compassion and post traumatic growth: The mediating role of psychological flexibility*. Erişim adresi (16.06.2021): <https://psyarxiv.com/q5fjd/>

Moilanen, K. L. (2007). The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth And Adolescence*, 36(6), 835-848.

Moreno, M. A. ve Kolb, J. (2012). Social networking sites and adolescent health. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 601-12.

Moring, J. (2007). *The role of learned resourcefulness in proactive coping tendencies*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), The University of Texas, San Antonio.

Moring, J., Bowen, A., Thomas, J. ve Joseph, J. (2015). Acceptance mediates the relationship between tinnitus-related cognitions and anxiety sensitivity. *American Journal of Audiology*, 24(2), 235-242.

- Moring, J., Fuhrman, R. ve Zauszniewski, J. A. (2011). Interrelatedness of proactive coping, reactive coping, and learned resourcefulness. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 44(4), 204-214.
- Morris, E. M. ve Bilich- Eric, L. (2017). A framework to support experiential learning and psychological flexibility in supervision: Shape. *Australian Psychologist*, 52(2), 104-113.
- Morris, E. M., Garety, P. ve Peters, E. (2014). Psychological flexibility and nonjudgemental acceptance in voice hearers: relationships with omnipotence and distress. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 48(12), 1150-1162.
- Morris, L. (2005). The process of decision-making by stressed social workers: To stay or leave the workplace. *International Review of Psychiatry*, 17(5), 347-354.
- Morrison, K. L., Madden, G. J., Odum, A. L., Friedel, J. E. ve Twohig, M. P. (2014). Altering impulsive decision making with an acceptance-based procedure. *Behavior Therapy*, 45(5), 630-639.
- Morton, J., Snowden, S., Gopold, M. ve Guymier, E. (2012). Acceptance and commitment therapy group treatment for symptoms of borderline personality disorder: A public sector pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 527-544.
- Mowrer, O. H. (1960). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey.
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E. ve Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707.
- Murad, H. Y. (2002). *Cognitive processes and aggression in middle school children* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Fielding Graduate Institute, USA.
- Muraven, M. ve Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle?. *Psychological Bulletin*, 126(2), 247-259.
- Murphy, C. ve MacKillop, J. (2012). Living in the here and now: interrelationships between impulsivity, mindfulness, and alcohol misuse. *Psychopharmacology*, 219(2), 527-536.
- Musil, C. M., Wallace, M. K., Jeanblanc, A. B., Toly, V. B., Zauszniewski, J. A. ve Burant, C. J. (2021). Theoretical and operational consideration of mindfulness, resilience, and resourcefulness. *Western Journal of Nursing Research*, 43(3), 210-218.
- Mutlu, D. (2017). *Üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanlarına yönelik umut düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Muus, R., E. ve Portah, H., D. (1999). *Adolescent behavior and society: A book of readings*. New York: McGraw-Hill Compss.

- Namdar, A. (2018). *Bir grup öğrencide umut, kaygı ve mutluluk arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Naue, U. ve Kroll, T. (2009). 'The demented other': identity and difference in dementia. *Nursing Philosophy*, 10(1), 26-33.
- Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P. ve Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. ve Dejithirath, K. (2004, Ocak). *Self-compassion: Research on a promising alternative self-attitude construct*. 5th Annual Convention of the Society for Personality and Social Psychology, Austin, Texas.
- Neff, K. ve Tirsch, D. (2013). Self-compassion and ACT. T. B. Kashdan ve J. V. Ciarrochi (Ed.). *Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 78-106) içinde. Oakland: New Harbinger Publications.
- Neelarambam, K. (2015). *Trait mindfulness as a mediator of resilience, depressive symptoms, and trauma symptoms*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Georgia State Üniversitesi, USA.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. ve Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33(1), 88-97.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. ve D'Zurilla, T. (2012). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Nhat Hanh, T. (1993). *For a future to be possible: Commentaries on the five mindfulness trainings*. Berkeley, CA: Parallax Press.
- Niemiec, R. M. (2013). *Mindfulness and character strengths*. Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Nietfeld, J. L. ve Enders, C. K. (2003). An examination of student teacher beliefs: Interrelationships between hope, self-efficacy, goal-orientations, and beliefs about learning. *Current Issues in Education*, 6, 1-36.
- Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B. ve Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health & Prevention*, 4(1), 36-41.
- Norman, G. R. ve Streiner, D. L. (2003). *PDQ statistics*. Shelton: PMPH USA.

- Nowotny, M. L. (1986). *Measurement of hope as exhibited by a general adult population after a stressful event*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Texas Woman's Üniversitesi, USA.
- Nowotny, M. L. (1989). Assessment of hope in patients with cancer: development of an instrument. *Oncology Nursing Forum*, 16(1), 57-61.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Ocak, M., ve Güler, M. (2013). A tipi kişilik ve başa çıkma yöntemlerinin stresle ilişkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(8), 135- 147.
- Odağ, C. (1995). *İntihar tanım ve kuram-sağaltım*. İzmir: Psikiyatri Derneği, Psikoterapi Birimi, Ege üniversitesi Basımevi.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2002). *Okulöncesi eğitimi* (11. Basım). İstanbul: MEB Basımevi.
- Oğuztürk, Ö., Akça, F. ve Şahin, G. (2011). Üniversite öğrencilerinde umutsuzluk düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler üzerinden incelenmesi, *Klinik Araştırmalar Dergisi*, 14(3), 173-184.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. İstanbul: Epilson Yayınları.
- Oliver, A., Tomás, J. M. ve Montoro-Rodriguez, J. (2017). Dispositional hope and life satisfaction among older adults attending lifelong learning programs. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 72, 80-85.
- Orbay, Ö. (2009). *Resilience / vulnerability factors as predictors of Turkish university students' adjustment to college*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Orlich, K. A. (2004). *The relationship between hope, appraisal, and coping: Student differences in response to subject matter and exam format*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Wayne State University, Michigan.
- Ostafin, B. D. ve Kassman, K. T. (2012). Stepping out of history: Mindfulness improves insight problem solving. *Consciousness and Cognition*, 21(2), 1031-1036.
- Öcel, H. (2017). Meme kanseri tanısı almış çalışan kadınlarda damgalanma ve bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler: psikolojik esnekliğin düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(80), 116-37.
- Ögel, K. (2012). *Farkındalık (ayırısama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Basım Yayın.
- Ögel, K. (2015). *Bilişsel davranışçı psikoterapilerde üçüncü dalga, farkındalık ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ögel, K., Sarp, N., Gürol, D. T. ve Ermağan, E. (2014). Bağımlı olan ve olmayan bireylerde farkındalık (mindfulness) ve farkındalığı etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 15(4), 282-288.

- Öğretir, A. D. (2009). Pozitif Düşünmeye dayalı eğitim programının annenin kişilik özelliğine etkisi. *Vocational Education*, 4(4), 169-180.
- Önen, A.S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin stresle başa çıkmalarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 310-320.
- Öner, N. (2018). *Gençlik hizmetleri ve Spor İl Müdürlüğü çalışanlarının öğrenilmiş güçlülük ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, A. (2020). *Şizofreni hastalarında bilinçli farkındalık temelli stres azaltma eğitiminin umut, psikolojik iyi oluş ve işlevsel iyileşmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öz, F. (2004). *Sağlık alanında temel kavramlar*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Öz, H. (2006). *Miyokart infarktüsü geçiren hastalarda umut, moral ve algılanan sosyal desteğin yaşam kalitesine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı İç Hastalıkları Hemşireliği, İstanbul.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız? Bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içselleşmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(7), 167-189.
- Özer, E. ve Deniz, M. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zekâ açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(4), 1240-1248.
- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, M.S. ve Yıldız, Z. (2015). Öğrenilmiş güçlülük: Kavramsal bir inceleme. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 25-40.
- Özmen, D., DüNDAR, P.E., Çetinkaya, A., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.
- Özok, H. İ. (2018). *Kültüre duyarlı stres programının yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Öztaykutlu, G. G. (2014). *Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.

- Öztürk, E. (2018). *Çocuk evleri sitesinde çalışan bakım elemanlarının problem çözme becerileri, öğrenilmiş güçlülük ve çocuk sevmeye düzeyleri arasındaki ilişki: Ankara ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, F. Z. ve Bal, E. (2021). Öğretmen adaylarının Çin'e yönelik görüşlerinin farklılıklara saygı bağlamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 54-69.
- Öztürk, S. (2006). *The relationship between learned resourcefulness and conflict behaviors*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, Z. G. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin değer tercihleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Pagnini, F., Bercovitz, K. ve Langer, E. (2016). Perceived control and mindfulness: Implications for clinical practice. *Journal of Psychotherapy Integration*, 26(2), 91-102.
- Palmer, A. ve Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 43(3), 198-212.
- Park, H. J. ve Dhandra, T. K. (2017). Relation between dispositional mindfulness and impulsive buying tendency: Role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 105, 208-212.
- Parlar, H. ve Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Pascoe, M. C., Thompson, D. R. ve Ski, C. F. (2017). Yoga, mindfulness-based stress reduction and stress-related physiological measures: A meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*, 86, 152-168.
- Paulus, D. J., Vanwoerden, S., Norton, P. J. ve Sharp, C. (2016). Emotion dysregulation, psychological inflexibility, and shame as explanatory factors between neuroticism and depression. *Journal of Affective Disorders*, 190, 376-385.
- Pedrotti, J. T., Edwards, L. M. ve Lopez, S. J. (2008). Promoting hope: Suggestions for school counselors. *Professional School Counseling*, 12(2), 100-107.

- Peh, C. X., Liu, J., Bishop, G. D., Chan, H. Y., Chua, S. M., Kua, E. H. ve Mahendran, R. (2017). Emotion regulation and emotional distress: the mediating role of hope on reappraisal and anxiety/depression in newly diagnosed cancer patients. *Psycho-oncology*, 26(8), 1191-1197.
- Peseschkian, N. (1987). Approaching positive psychotherapy. N. Peseschkian (Ed.). *Positive psychotherapy* (pp. 8-40) içinde. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Pidgeon, A. M. ve Keye, M. (2014). Relationship between resilience, mindfulness, and psychological well-being in University students. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*, 2(5), 27-32.
- Piet, J., Hougaard, E., Hecksher, M. S. ve Rosenberg, N. K. (2010). A randomized pilot study of mindfulness- based cognitive therapy and group cognitive- behavioral therapy for young adults with social phobia. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(5), 403-410.
- Piper, B., Zuilkowski, S. S., Dubeck, M., Jepkemei, E. ve King, S. J. (2018). Identifying the essential ingredients to literacy and numeracy improvement: Teacher professional development and coaching, student textbooks, and structured teachers' guides. *World Development*, 106, 324-336.
- Poch, F. V., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M. ve Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(4), 326-334.
- Polat, D. (2012). *Boşanma aşamasındaki bireylerin evlilik çatışmaları, çatışma iletişim tarzları ve sosyal destek sistemlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Polatçı, S. ve Boyraz, E. (2010). Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin kaynak ve sonuçlarına ilişkin bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 137-154.
- Polatçı, S. ve Sobacı, Ö. G. F., (2014). Öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri üzerinde kişilik özellikleri ve duygusal zekâ düzeylerinin etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 50-71.
- Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A. ve Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044-1061.
- Psychalive. (2012). *Mindfulness for life: An interview with Jon Kabat-Zinn*. Erişim Adresi (12.04.2020): <https://www.psychotherapy.net/video/Mindfulness-Kabat-Zinn>
- Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Kinnunen, S. M. ve Lappalainen, R. (2020). A psychological flexibility-based intervention for Burnout: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 52-67.

- Powers, M. B., Vörding, M. B. Z. V. S. ve Emmelkamp, P. M. (2009). Acceptance and commitment therapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 78(2), 73-80.
- Powers, T. A., Koestner, R. ve Zuroff, D. C. (2007). Self-criticism, goal motivation, and goal progress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(7), 826-840.
- Quaglia, J. T., Braun, S. E., Freeman, S. P., McDaniel, M. A. ve Brown, K. W. (2016). Meta-analytic evidence for effects of mindfulness training on dimensions of self-reported dispositional mindfulness. *Psychological Assessment*, 28(7), 803-818.
- Rachman, S. (1990) Learned resourcefulness in the performance of hazardous tasks. M. Rosenbaum (Eds.), *Learned resourcefulness: On coping skills, self-control, and adaptive behavior* (pp. 165–181) içinde. New York: Springer Publishing Company.
- Raes, F. ve J. Williams, M. G. (2010). The relationship between mindfulness and uncontrollability of ruminative thinking. *Mindfulness*, 1(4), 199-203.
- Ramaci, T., Bellini, D., Presti, G. ve Santisi, G. (2019). Psychological flexibility and mindfulness as predictors of individual outcomes in hospital health workers. *Frontiers in Psychology*, 10(1302), 1-12. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01302
- Rand, K. L. ve Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. Charles R. Snyder ve Shane J. Lopez (Ed.). *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 323-335) içinde. New York: Oxford University Press.
- Regehr, C., Hill, J. ve Glancy, G. D. (2000). Individual predictors of traumatic reactions in firefighters. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 188(6), 333-339.
- Ren, J., Huang, Z., Luo, J., Wei, G., Ying, X., Ding, Z., ... ve Luo, F. (2011). Meditation promotes insightful problem-solving by keeping people in a mindful and alert conscious state. *Science China Life Sciences*, 54(10), 961-965.
- Richard, A. A. ve Shea, K. (2011). Delineation of self-care and associated concepts. *Journal of Nursing Scholarship*, 43(3), 255-264.
- Ritchhart, R. ve Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: Nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 27-47.
- Robins, C. J., Schmidt III, H. ve Linehan, M. M. (2004). Dialectical behavior therapy: Synthesizing radical acceptance with skillful means. S. C. Hayes, V. M. Follette ve M. M. Linehan (Eds.). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 30–44) içinde. New York: Guilford Press.
- Robins, C. J. ve Rosenthal, M. Z. (2011). Mindfulness and acceptance. Herbert, J. D., & Forman, E. M. (Eds.) *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy: Understanding and applying the new therapies* (pp. 164-192) içinde. New York: John Wiley & Sons.

- Robinson, C. ve Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 35(2), 16-26.
- Roemer, L. ve Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 172–178.
- Romero, M. (1989). *Hope and outcome anticipation* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), University of Massachusetts, Amherst.
- Rong, J. R. (2000). *Perceived stress, learned resourcefulness, and adaptive functioning among older adults*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Case Western Reserve University, Health Sciences.
- Rosado, M. (2015). *Evaluating the relationship between psychological flexibility, teacher self-efficacy, teacher-student interactions, and burnout syndrome*. (Yayınlanmamış Lisans Tezi), Southern Illinois University, Carbondale.
- Rosenbaum, M. (1980). Schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavioral Therapy*, 11, 109-121.
- Rosenbaum, M. (1983). *Learned resourcefulness as a behavioral repertoire for the selfregulation of internal events: Issues and speculations*. M. Rosenbaum, C. M. Franks, Y. Jaffe (Eds.). Perspectives on behavior therapy in the eighties (pp. 54- 73) içinde. New York: Springer.
- Rosenbaum, M., (1988). Learned resourcefulness, stress, and self-regulation. S. Fischer ve I. Reason (Eds.). *Handbook of life stress, cognition, and health* (pp. 483-496) içinde. Chichester: John Wiley & Sons.
- Rosenbaum, M. (1989). Self-control under stress: The role of learned resourcefulness. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 11(4), 249-258.
- Rosenbaum, M. (1990). The role of learned resourcefulness in the self-control of health behavior. M. Rosenbaum (Ed.). *Learned resourcefulness: On coping skills, selfcontrol, and adaptive behavior* (pp. 3-30) içinde. New York: Springer Publishing.
- Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformatory and experiential. *Work And Stress*, 7, 33-46.
- Rosenbaum, M. ve Baker, E. (1984). Self-control behavior in hyperactive and nonhyperactive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(2), 303-317.
- Rosenbaum, M. ve Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 198-215.

- Rosenbaum, J. N. ve Carty, L. (1994). Healthy Thinking: A Group Approach. *Guidance & Counselling*, 9(5), 14-15.
- Rosenbaum, M. ve Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: The role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of Social Psychology*, 22(3), 215-225.
- Rosenbaum, M. ve Palmon, N. (1984). Helplessness and resourcefulness in coping with epilepsy, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(2), 244-253.
- Rosenbaum, M. ve Piamenta, R. (1998). Preference for local or general anesthesia, coping dispositions, learned resourcefulness and coping with surgery. *Psychology and Health*, 13(5), 823-845.
- Rosenberg, E. L. (2016). Mindfulness and consumerism. T. Kasser ve A. D. Kanner (Eds.). *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (pp. 107–125) içinde. Washington DC: American Psychological Association.
- Rubin, H. H. (2001). *Hope and ways of coping after breast cancer* (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Rand Afrikaans Üniversitesi, Afrika.
- Ruff, S. (2000). Predicting well- being among breast cancer survivors. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 937-943.
- Ruiz, F. J. (2014). The relationship between mindfulness skills and pathological worry: The mediating role of psychological inflexibility. *Annals of Psychology*, 30(3), 887-897.
- Ruiz, F. J. ve Odriozola-González, P. (2016). The role of psychological inflexibility in Beck's cognitive model of depression in a sample of undergraduates. *Anales De Psicología*, 32(2), 441-447.
- Ruiz, F. J. ve Perete, L. (2015). Application of a relational frame theory account of psychological flexibility in young children. *Psicothema*, 27(2), 114-119.
- Ruiz, F. J., Suárez-Falcón, J. C., Riano-Hernández, D. ve Gillanders, D. (2017). Psychometric properties of the cognitive fusion questionnaire in colombia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 80-87.
- Rutter, P. A. ve Behrendt, A. E. (2004). Adolescent suicide risk: Four psychosocial factors. *Adolescence*, 39(154), 295-303.
- Ryan, R. M. ve Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryff, C. D. ve Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(1), 14-23.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198 – 208.

- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. ve Scrucca, L. (2016). Using genetic algorithms in a large nationally representative American sample to abbreviate the Multidimensional Experiential Avoidance Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 7, 189. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00189.
- Saleebey, D. (2000). Power in the people: Strengths and hope. *Advances in Social Work*, 1(2), 127-136.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarı, S. V. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme özyeterliliklerinin yordanmasında umut, kontrol odağı ve çok boyutlu mükemmeliyetçiliğin rolü.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Sarı, S. V. ve Şahin, M. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolü. *KTÜ. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 97-110.
- Sarıcı, S., (1999). *Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, ben durumları ve sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarıçam, H. ve Akın, A. (2013). Bütünleyici umut ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 291-308.
- Satan, N. (2019). *Farklı sosyal çevrede yaşayan İlköğretim öğrencilerinin sağlık tutum davranışlarının değerlendirilmesi: Zonguldak ili örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219– 247.
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. ve Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1257-1264.
- Schéle, I., Olby, M., Wallin, H. ve Holmquist, S. (2021). Self-efficacy, psychological flexibility, and basic needs satisfaction make a difference: Recently graduated psychologists at increased or decreased risk for future health issues. *Frontiers in Psychology*, 11(3729), 1-11.

- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schonert-Reichl, K. A. ve Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. ve Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66.
- Schotte, D. E. ve Clum, G. A. (1987). Problem solving skills in suicide psychiatric patients. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 55, 49-54.
- Schunk, D. H. ve Pajares, F., (2009). Self-efficacy theory. K. R. Wentzel ve D. B. Miele (Ed.). *Handbook of motivation at school* (pp. 35-53) içinde. New York: Routledge.
- Schutte, N. S. ve Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 2307-0919.
- Sears, S. ve Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561-573.
- Sedgwick, P. (2013). Stratified cluster sampling. *Statistics Endgames*. 22(3), 1-2. doi: 10.1136/bmj.f7016.
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., Williams, J. M. ve Gemar, M. C. (2002). The mindfulness- based cognitive therapy adherence scale: Inter- rater reliability, adherence to protocol and treatment distinctiveness. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 9(2), 131-138.
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G. ve Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. (1974). *Depression and learned helplessness*. New York: John Wiley ve Sons.
- Seligman, M. E. (1975), *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: Freeman.

- Seligman, M. E. (1990). Why is there so much depression today? The waxing of the individual and the waning of the commons. R. E. Ingram (Ed.). *Contemporary psychological approaches to depression* (pp. 1-9) içinde. Boston, MA: Springer.
- Seligman, M. E. (1998). *Building human strength: Psychology's forgotten mission*. Washington: APA Monitor.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of Positive Psychology*, 2, 3-12.
- Seligman, M.E., Castellon, C., Cacciola, J., Schulman, P, Luborsky, L., Ollove, M. ve Downing, R., (1988). Explanatory style change during cognitive therapy for unipolar depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 13-18.
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. ve Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1.
- Selvili Çarmıklı, Z. (2018). *Pembe fili düşünme*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. ve Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373-386.
- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E. ve Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599.
- Shawyer, F., Ratcliff, K., Mackinnon, A., Farhall, J., Hayes, S. C. ve Copolov, D. (2007). The voices acceptance and action scale (VAAS): Pilot data. *Journal of Clinical Psychology*, 63(6), 593-606.
- Shorey, H. S., Snyder, C. R., Rand, K. L., Hockemeyer, J. R. ve Feldman, D. B., (2002). Somewhere over the rainbow: Hope Theory weathers its first decade. *Psychological Inquiry*, 13(4), 322-331.
- Siegel, D. (2010). *Mindsight: The new science for personal transformation*. New York, NY: Bantam Books Trade Paperbacks.
- Siegel, R.D., Germer, C.K. ve Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? F. Didonna (Ed.). *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35) içinde. New York: Springer.

- Siegel, R., Germer, C., Olendzki, A. ve Didonna, F. (2008). *Clinical handbook of mindfulness*. New York: Springer.
- Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L. ve McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Smith, B., Barnett, S., Collado, D., Connor, M., DePasquale, J., Gross, L., ... ve Sykes, A. (1994). Problem-solving for better health. *World Health Forum*; 15(1), 9-15.
- Smith, B. W., Epstein, E. M., Ortiz, J. A., Christopher, P. J. ve Tooley, E. M. (2013). The foundations of resilience: What are the critical resources for bouncing back from stress? S. Prince-Embury ve D. H. Saklofske (Ed.). *Resilience in children, adolescents, and adults* (pp. 167-187) içinde. New York, NY: Springer.
- Simons, A. D., Lustman, L. P., Wetzell, R. D. ve Murphy, G. E., (1985). Predicting response to cognitive therapy of depression: The role of learned resourcefulness. *Cognitive Therapy & Research*, 9(1), 79-89.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S., Karazsia, B. T. ve Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Siva, N. A. (1991). *İnfertilite'de stresle baş etme, öğrenilmiş güçlülük ve depresyonun incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Nörolojik ve Psikiyatrik Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Skinner, T. C., Robertson, T., Allison, G. T., Dunlop, S. ve Bucks, R. S. (2010). Experiential avoidance, mindfulness and depression in spinal cord injuries: a preliminary study. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 16, 27-35.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here*. New York, NY: Free Press.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development*, 73(1), 355-360.
- Snyder, C. R. (1996). To hope, to lose, and to hope again. *Journal of Loss & Trauma*, 1(1), 1-16.
- Snyder, C. R. (1998). A case for hope in pain. *Perspectives on loss: A sourcebook*. New York: Routledge
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. C. R. Snyder (Ed.). *Handbook of hope: Theory, measures and applications* (pp. 3-21) içinde. San Diego, California: Academic Press.

- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. doi: 10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R. (2005). Teaching: The Lessons of Hope. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 72-84.
- Snyder, C., Cheavens J. ve Sympon S.C. (1997). Hope: An individual motive for social commerce. *Group Dynamics: Theory, Research and Practise*, 1(2), 107- 118.
- Snyder, C.R., Feldman, D.B., Taylor, J.D., Schroeder, L.L. ve Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology*, 15, 262-295.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C. ve Harney, P. (1991b). The will and ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570- 585.
- Snyder, C. R., Irving, L. M. ve Anderson, J. R. (1991a). *Hope and Health*. C. R. Snyder ve D. R. Forsyth (Ed.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective* (pp. 285-305) içinde. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- Snyder, C. R., LaPointe, A. B., Crowson, J. ve Early, S. (1998). Preferences of high-and low-hope people for self-referential input. *Cognition & Emotion*, 12(6), 807-823.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Edwards, L. M. ve Marques, S. C. (Eds.). (2020). *The Oxford handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L. ve Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122.
- Snyder, C. R., Rand, K. L. ve Sigmon, D.R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. C. R. Snyder, ve Shane J. Lopez (Ed.). *Handbook of positive psychology* (pp. 257–276) içinde. New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Sympon, S. C., Michael, S. T. ve Cheavens, J. (2001). The optimism and hope constructs: Variants on a positive expectancy theme. E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 101–125) içinde. Washington: American Psychological Association.

- Sobacı, F. ve Polatçı, S. (2014). Öğrenilmiş güçlülük: Meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2), 17-38.
- Solberg Nes, L. S. ve Segerstrom, S. C. (2006). Dispositional optimism and coping: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10(3), 235-251.
- Soler, J., Elices, M., Pascual, J. C., Martín-Blanco, A., Feliu-Soler, A., Carmona, C. ve Portella, M. J. (2016). Effects of mindfulness training on different components of impulsivity in borderline personality disorder: results from a pilot randomized study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 3(1), 1-10.
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. K. A. Schonert-ReichlRobert ve W. Roeser (Ed.). *Handbook of mindfulness in education* (pp. 191-205) içinde. New York, NY: Springer.
- Soylu, C. ve Pala, F. C. (2018). Problem çözme performansında yaşa bağlı farklılıklar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(3), 290-301.
- Soylu, P. (2015). *Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerin duygusal zekâ düzeyleri ve stresle baş etme tarzları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş. ve Hızlı, F. G. (2005). Şimdi ve burada terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 274-280.
- Söğütü, L. ve Gökteş, S. S. (2021). Relationship among Smoking Addiction, Psychological Flexibility, and Impulsivity in University Students. *ADDICTA: The Turkish Journal on Addictions*, 8(1), 16-23.
- Staats, W., (1968). A general apparatus for the investigation of complex learning in children. *Behaviour Research and Therapy*, 6(1), 45-50.
- Staats, S. (1989). Hope: A comparison of two self-report measures for adults. *Journal of Personality Assessment*, 53(2), 366-375.
- Staats, W. (1975). *Social behaviorism*. Homewood, IL: The Dorsey Pres.
- Stanton, A. L., Danoff- burg, S. ve Huggins, M. E. (2002). The first year after breast cancer diagnosis: hope and coping strategies as predictors of adjustment. *Psycho- Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 11(2), 93-102.
- Sternberg, R. J. (2000). Images of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 11-26.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Strosahl, K. D. (2004). ACT with the multi-problem patient. S. C. Hayes ve K. D. Strosahl (Ed.). *A practical guide to acceptance and commitment therapy* (pp. 209-245) içinde. Boston, MA: Springer.
- Strosahl, K. D. ve Robinson, P. J. (2009). Teaching ACT: To whom, why and how. J.T. Blackledge, J. Ciarrochi ve Frank P. Deane (Ed.). *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research and practice* (pp. 59-85) içinde. Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Subaşı, H. (2015). *Kurumda kalan ergenlerin bağlanma ilişkileri ve öğrenilmiş güçlülük düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Suhail, K. ve Bargees, Z. (2006). Effects of excessive Internet use on undergraduate students in Pakistan. *CyberPsychology & Behavior*, 9(3), 297-307.
- Sünbül, Z. (2016). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve kendini toparlama gücü arasındaki ilişki: öz-duyarlık ve duygu düzenleme güçlüğünün düzenleyici rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Süner, Ş. (2019). *Öğretmen adaylarının atanamama kaygılarının umutsuzluk düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sütütemiz, N., Ö. Balanam ve E.Y. Okutan (2009), Küresel kriz algısının küçük işletme sahiplerinin psikolojik sağlığına etkisi, *Central Bank Review*, 9(1), 29-43.
- Sürük, N. (1994). *Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şahin, B. (2009). *Özel sektör işbirlikli bir mesleki ve teknik eğitim kurumu öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahinler, G. (2018). *On ikinci sınıf lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve umut düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Şen, Ö. (2005). *Adölesanların internet kullanımında ebeveynlerin çocuk yetiştirme tarzının etkisi: İnternet-cafe kullanıcısı adölesanlar örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şenormancı, Ö., Konkan, R., Güçlü, O. G. ve Sungur, M. Z. (2012). Obsesif kompulsif bozukluğun metakognitif modeli. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 335-349.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

- Taner, D. (2008). *Öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi ile okul kültürü arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K. ve Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. ve Boone, A. L. (2004). High self- control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tao, R., Huang, X., Wang, J., Zhang, H., Zhang, Y. ve Li, M. (2010). Proposed diagnostic criteria for internet addiction. *Addiction*, 105(3), 556-564.
- Tapper, K., Shaw, C., Ilesley, J., Hill, A.J., Bond, F.W. ve Moore, L. (2009). Exploratory randomised controlled trial of a mindfulness-based weight loss intervention for women. *Appetite*. 52, 396-404.
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Taş, S. ve Deniz, S. (2018). Prediction concerning the learned helplessness about mathematics of the 8th grade students: problem-solving skills and cognitive flexibility. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(3), 618-635.
- Taşan, D. ve Bektaş, O. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 81-100.
- Taşdemir, E. (2018). *Psikologlarda bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tatoğlu, S. (2019). *Bilinçli farkındalık ve problem çözme becerisinin demografik ve psikolojik değişkenler bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, D. G. ve Mireault, G. C. (2008). Mindfulness and self-regulation: A comparison of long-term to short-term meditators. *Journal of Transpersonal Psychology*, 40(1), 88-99.
- Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S. ve Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(2), 275.

- Teasdale, J. D., Segal, Z. ve Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25-39.
- Teasdale, J. D., Segal, Z. V. ve Williams, J. M. G. (2003). Mindfulness training and problem formulation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 157-160. doi: 10.1093/clipsy.bpg017
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.
- Telner, J. I., ve Singhal, R. L., (1984). Psychiatric progress: The learned helplessness model of depression. *Journal of Psychiatric Research*, 18(3), 207-215.
- Teper, R., Segal, Z. V. ve Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454.
- Tetik, H. T. ve Köse, S. (2015). Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *International Journal of Management Economics & Business*, 11(26), 29-56.
- Thekiso, T. B., Murphy, P., Milnes, J., Lambe, K., Curtin, A. ve Farren, C. K. (2015). Acceptance and commitment therapy in the treatment of alcohol use disorder and comorbid affective disorder: A pilot matched control trial. *Behavior Therapy*, 46(6), 717-728.
- Thera, N. (2005). *The heart of buddhist meditation: Satipaṭṭhāna: A handbook of mental training based on the Buddha's way of mindfulness, with an anthology of relevant texts translated from the Pali and Sanskrit*. Sri Lanka: Buddhist Publication Society.
- Thierry, K. L., Bryant, H. L., Nobles, S. S. ve Norris, K. S. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805-821.
- Thomas, C. (2011). *A review of the relationships between mindfulness, stress, coping styles and substance use among university students*. (Yayımlanmamış Lisans Tezi), Edith Cowan University, Avusturalya.
- Thomas, N., Shawyer, F., Castle, D.J., Copolov, D., Hayes, S.C. ve Farhall, J. A. (2014). Randomised controlled trial of acceptance and commitment therapy (ACT) for psychosis: Study protocol. *BMC Psychiatry*. 14(1), 1-11.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. Washington: American Psychological Association.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

- Thompson, R. W., Arnkoff, D. B. ve Glass, C. R. (2011). Conceptualizing mindfulness and acceptance as components of psychological resilience to trauma. *Trauma, Violence, & Abuse*, 12(4), 220-235.
- Thompson, S. C., Nanni, C. ve Levine, A. (1994). Primary versus secondary and central versus consequence-related control in HIV-positive men. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(3), 540.
- Thornton, L. M., Cheavens, J. S., Heitzmann, C. A., Dorfman, C. S., Wu, S. M. ve Andersen, B. L. (2014). Test of mindfulness and hope components in a psychological intervention for women with cancer recurrence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 82, 1087–1100. doi:10.1037/a0036959
- Thornton, L. J. ve McEntee, M. E. (1995). Learner centered schools as a mindset, and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory into Practice*, 34(4), 250-257.
- Tillich, P. (1965). The right to hope: Hope he believed against hope. *Neue Zeitschrift für Systematische Theologie und Religions Philosophie*, 7(3), 4-18.
- Tiwari, S., Podell, J. C., Martin, E. D., Mychailyszyn, M. P., Furr, J. M. ve Kendall, P. C. (2008). Experiential avoidance in the parenting of anxious youth: Theory, research, and future directions. *Cognition & Emotion*, 22(3), 480–496.
- Toomey, T. C., Seville, J. L., Mann, J. D., Abashian S.W. ve Wingfield M. S., (1995). Realationship of learned resourcefulness to measures of pain description, psychopathology and health behavior in a sample of chronic pain patients. *The Clinical Journal of Pain*, 11(4), 259-266.
- Trainor, H., Baranoff, J., Henke, M. ve Winefield, H. (2019). Functioning with fibromyalgia: The role of psychological flexibility and general psychological acceptance. *Australian Psychologist*, 54(3), 214-224.
- Trindade, I. A., Mendes, A. L. ve Ferreira, N. B. (2020). The moderating effect of psychological flexibility on the link between learned helplessness and depression symptomatology: A preliminary study. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 68-72.
- Troy, A. S., Shallcross, A. J., Davis, T. S. ve Mauss, I. B. (2013). History of mindfulness-based cognitive therapy is associated with increased cognitive reappraisal ability. *Mindfulness*, 4(3), 213-222.
- Trungpa, C. (1985). Acknowledging death as the common ground of healing. *Naropa Institute Journal of Psychology*, 3, 3-10.
- Tucker, C. L. (2002). *Depression, helplessness and hopelessness*. Erişim Adresi (05.02.2020): File://A:/Depression Helplessness And Hoplessness, Negative Views-PsychologicalSelf-Help.Htm.

- TÜİK (2022). Yaşam memnuniyeti araştırması 2021. Erişim adresi (18.02.2022): <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yasam-Memnuniyeti-Arastirmasi-2021-45832>
- Türkel, Y. D. (2006). *The relationship between parenting style and learned resourcefulness*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkel Y. D. ve Tezer E., (2008), Parenting styles and learned resourcefulness of Turkish adolescents, *Adolescence*, 43(169), 143-152.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A., Bıyık, N. ve Yemenici, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile sorunlar karşısında gösterdikleri tepkiler: Anadolu Üniversitesinde bir araştırma. *Psikiyatri, Psikoloji, Psikofarmakoloji Dergisi*, 13(4), 267-273.
- Türküm, A. S., Kızıldaş, A. ve Sarıyer, A. (2016). Anadolu Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 15-27.
- Twohig, M. P., Hayes, S. C. ve Masuda, A. (2006). Increasing willingness to experience obsessions: Acceptance and commitment therapy as a treatment for obsessive-compulsive disorder. *Behavior Therapy*, 37(1), 3-13.
- Tyndall, I., Waldeck, D., Pancani, L., Whelan, R., Roche, B. ve Dawson, D. L. (2019). The Acceptance and Action Questionnaire- II (AAQ- II) as a measure of experiential avoidance: Concerns over discriminant validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 278-284.
- Uğur, E. ve Abaan, S. (2008). Nurses' opinions about their quality of worklife and related factors. *Türkiye Klinikleri Journal Of Medical Sciences*, 28(3), 297-310.
- Ulusoy, S. (2015, Kasım). *Bağımlılık tedavisinde temel kabul ve kararlılık terapisi (Act) süreçleri ve ilişkisel çerçeve kuramı*. 51. Ulusal Psikiyatri Kongresi, Antalya.
- Urdang, E. (2010). Awareness of self: A critical tool. *Social Work Education*, 29, 523-538. doi:10.1080/02615470903164950
- Usta, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve umut düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uygur, S. S. (2018). Üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeylerinin yordanmasında duygusal şemaların rolü: Buca Eğitim Fakültesi örneği. *Journal of Academic Social Science Studies*, 70, 135-151.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ünal Keskin, G. ve Orgun, F. (2006). Studying the strategies of students' coping with the levels of selfefficacy-sufficiency. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 92-98.
- Vago, D. R. ve Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 296.
- Van Allen, J., Seegan, P. L., Haslam, A. ve Steele, R. G. (2016). Hope mediates the relationship between depression and quality of life among youths enrolled in a family-based pediatric obesity intervention. *Children's Health Care*, 45(4), 441-454.
- VanBoven, A. M. ve Dorothy L. E. (2006). Depressive symptoms, coping strategies, and disordered eating among college women. *Journal of Counseling & Development*, 84(3), 341-348.
- Van Dillen, L. F. ve Papies, E. K. (2015). From distraction to mindfulness: Psychological and neural mechanisms of attention strategies in self-regulation. G. H. E. Gendolla ve M. Tops Sander L. Koole (Ed.). *Handbook of biobehavioral approaches to self-regulation* (pp. 141-154) içinde. New York, NY: Springer.
- Van Dillen, L. F., Papies, E. K. ve Hofmann, W. (2013). Turning a blind eye to temptation: how cognitive load can facilitate self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(3), 427.
- Van Gestel- Timmermans, H., Bogaard, J., Brouwers, E., Herth, K. ve Van Nieuwenhuizen, C. (2010). Hope as a determinant of mental health recovery: a psychometric evaluation of the Herth Hope Index- Dutch version. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 24, 67-74.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8, 190-203.
- Vatan, S. ve Dağ, İ. (2009). Problem çözme, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik MMPI-2 ile ölçülen psikopatolojinin yordayıcıları olabilir mi?. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(3), 187-197.
- Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B. ve Nielsen, G. H. (2015). The impact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: a systematic review and meta-analysis. *Mindfulness*, 6(3), 501-522.
- Vredenburg, K., O'Brien, E. ve Krames, L. (1988). Depression in college students: Personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 419.
- Vroom, V. H. (1964), *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wachs, K. ve Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 464-481.

- Wachtel, P. L. (2014). *Cyclical psychodynamics and the contextual self: The inner world, the intimate world, and the world of culture and society*. Londra: Routledge.
- Walach, H., Buchheld, N., Büttenmüller, V., Kleinknecht, N. ve Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543-1555.
- Wang, S. M., Lai, C. Y., Chang, Y. Y., Huang, C. Y., Zauszniewski, J. A. ve Yu, C. Y. (2015). The relationships among work stress, resourcefulness, and depression level in psychiatric nurses. *Archives of Psychiatric Nursing*, 29(1), 64-70.
- Wang, Y. F. ve Zauszniewski, J. A. (2018). Predictors of resourcefulness in preadolescent children. *Western Journal of Nursing Research*, 40(8), 1163-1183.
- Wegner, D. M., Erber, R. ve Zanakos, S. 1993. Ironic processes in the mental control of mood and mood-related thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1093–1104.
- Wegner, D. M. ve Zanakos, S. (1994). Chronic thought suppression. *Journal of Personality*, 62(4), 615-640.
- Weiten, W. ve Lloyd, M. A., (2008). *Psychology applied to modern life: Adjustment in the 21st century* (9. Ed.). Boston: Cengage Learning, Wadsworth.
- Wendling, H. M. (2012). *The relation between psychological flexibility and the Buddhist practices of meditation, nonattachment, and self-compassion*. (Yayımlanmamış Lisans Tezi), The University of Akron, Akron.
- Wengler, L. ve Rosen, A. S. (2000). Measuring optimism–pessimism from beliefs about future events. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 717-728.
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84.
- Westen, D. (1999). The scientific status of unconscious processes: Is Freud really dead?. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 47(4), 1061-1106.
- Weston, R. ve Gore, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34(5), 719-751.
- White, P., Smith, S. ve O'Dowd, T. (2001). *Psychosocial determinants of glycaemic control in type 2 diabetes*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trinity College, Department of Public Health and Primary Care, Dublin.
- Williams, A. D. ve Grisham, J. R. (2012). Impulsivity, emotion regulation, and mindful attentional focus in compulsive buying. *Cognitive Therapy and Research*, 36(5), 451-457.

- Williams, J. M. (2008). Mindfulness, depression and modes of mind. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 721-733.
- Williams, J. M. ve Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. London: Routledge.
- Williams, M. ve Penman, D. (2015). *Mindfulness. A practical guide to finding peace in a frantic world*. London: Piatkus Books.
- Wilson, K. G., Bordieri, M. J., Flynn, M. K., Lucas, N. N. ve Slater, R. M. (2011). Understanding acceptance and commitment therapy in context: A history of similarities and differences with other cognitive behavior therapies. J. Herbert ve E. Forman (Eds.). *Acceptance and mindfulness in cognitive behavior therapy* (pp. 276-313) içinde. Hoboken, NJ: Wiley.
- Wilson, K. G. ve Murrell, A. R. (2004). Values work in acceptance and commitment therapy. S. C. Hayes ve Victoria M. Follette (Ed.). *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 120-151) içinde. New York: Guilford Press.
- Wingrove, J. ve Bond, A. J. (1997). Impulsivity: a state as well as trait variable. Does mood awareness explain low correlations between trait and behavioural measures of impulsivity?. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 333-339.
- Wittmann, M., Peter, J., Gutina, O., Otten, S., Kohls, N. ve Meissner, K. (2014). Individual differences in self-attributed mindfulness levels are related to the experience of time and cognitive self-control. *Personality and Individual Differences*, 64, 41-45.
- Woldgabreal, Y., Day, A. ve Ward, T. (2016). Linking positive psychology to offender supervision outcomes: The mediating role of psychological flexibility, general self-efficacy, optimism, and hope. *Criminal Justice and Behavior*, 43(6), 697-721.
- Wolgast, M. (2014). What does the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II) really measure?. *Behavior Therapy*, 45(6), 831-839.
- Xiang, G., Li, Q., Du, X., Liu, X., Xiao, M. ve Chen, H. (2020). Links between family cohesion and subjective well-being in adolescents and early adults: The mediating role of self-concept clarity and hope. *Current Psychology*, 41, 1-10.
- Yalçın, Ö. M. (2007). *Kendini denetleme becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yalçın, S. ve Açıkgöz, İ. (2014). Sağlık bilimleri fakültesi son sınıf öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 259-270.

- Yalçinkaya, E. (2019). *Öğrenilmiş güçlülük ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişki: Otomotiv sektöründe bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yam, F. C. ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul doyumu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki: umudun aracı rolünün incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130.
- Yang, Y., Zhang, M. ve Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*, 98, 91-95.
- Yarapsanlı, B. (2011). *Çocuklarda depresyon belirtilerinin yordanmasında yaşanmış olumsuz olaylar, algılanan anne-baba tutumu, öğrenilmiş çaresizlik ve umutsuzluğun rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, A. (2009). *18-25 yaş üniversite gençliğinde dini inanç ve umutsuzluk ilişkisi: Sakarya Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yavuz, B. (2019). *Öğretmen adaylarında psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişki: Manevi iyi oluşun rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yavuz, K. F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E. ve Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397-408.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 43-61.
- Yaylacı, N. (2005). *Küresel rekabet ortamında lojistik yönetimi ve e-lojistik: İlaç lojistik sektörü uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yazıcı, H. (2001, Eylül). Üniversite öğrencilerinde uyuma dönük başa çıkma davranışları, umutsuzluk ve problem çözme becerileri. *VI. Ulusal ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı*, Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Yenibaş, R. (2002). *Aile içi istismarın ergenin umutsuzluk düzeyi ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yıldırım, M. (2020a). *Bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve anksiyete arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yıldırım, M. G. (2020b). *8 haftalık meditasyon temelli mutluluk eğitiminin mutluluk, umut, benlik saygısı düzeyine ve beyin aktivitesine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, D. (2014). *Örgütlerde öğrenilmiş güçlülük kavramı ve insan kaynakları departmanı çalışanlarının öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, F. (2020). *Bilinçli farkındalık ve temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması ilişkisinde stresle başa çıkma biçimlerinin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yobas, K. P., Keawkerd, O., Pumpuang, W., Thunyadee, C., Thanoi, W. ve He, H. G. (2014). The mediating effects of coping on the stress and health relationships among nursing students: A structural equation modelling approach. *Journal of Advanced Nursing*, 70(6), 1287-1298.
- Yola, İ. (2011). *The mediating roles of coping styles and perceived social support between dispositional hope and posttraumatic growth/ptsd relationships among postoperative breast cancer patients: a longitudinal study*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2022). Bilgi yönetimi sistemi yükseköğretim istatistikleri: Eğitim birimlerine göre öğrenci sayıları. Erişim adresi (18.02.2022): file:///C:/Users/PC/Downloads/2022_T3.pdf
- Yürür, S. ve Keser, A. (2010). Öğrenilmiş güçlülük: Öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 59-70.
- Zauszniewski, J. A. (1997). Teaching resourcefulness skills to older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 23(2), 14-20.
- Zauszniewski, J. A. (2006). Resourcefulness. J. J. Fitzpatrick ve M. Wallace (Ed.). *Encyclopedia of nursing research* (pp. 1551–1553) içinde. New York: Springer.
- Zauszniewski, J. A. (2016). Resourcefulness. *Western Journal of Nursing Research*, 38(12), 1551–1553.

- Zauszniewski, J. A. ve Bekhet, A. K. (2011). Measuring use of resourcefulness skills: Psychometric testing of a new scale. *International Scholarly Research Notices*, 2011(787363), 1-7.
- Zauszniewski, J. A., Chung, C., Chang, H., ve Krafcik, K., (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4), 385-401.
- Zauszniewski, J. A., Lai, C. Y. ve Tithiphontumrong, S. (2006). Development and testing of the resourcefulness scale for older adults. *Journal of Nursing Measurement*, 14(1), 57-68.
- Zauszniewski, J. A., McDonald, P. E., Krafcik, K. ve Chung, C. (2002). Acceptance, cognitions, and resourcefulness in women with diabetes: Authors response. *Western Journal of Nursing Research*, 24(7), 748-750.
- Zeyrek, E. Y., Gençöz, F., Bergman, Y. ve Lester, D. (2009). Suicidality, problem-solving skills, attachment style, and hopelessness in Turkish students. *Death Studies*, 33(9), 815-827.
- Zhang, J. ve Brown, G. K. (2007). Psychometric properties of the scale for suicide ideation in China. *Archives of Suicide Research*, 11(2), 203-210.
- Zhang, Y., Gan, Y. ve Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.
- Zihni, E. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empati kurma becerileri, umut düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zimmerman, B. J., (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zoraloğlu, Y. N. (1998). *Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zournazi, M. (Ed.). (2002). *Hope: New philosophies for change*. Sydney, Australia: Pluto Press.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Sebahat Sevgi UYGUR		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2015
Yüksek Lisans	Ege Üniversitesi	Eğitim Bilimleri/Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2017
YL Tez Başlığı	Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Süleyman DOĞAN		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
MAKALELER Asıcı, E. ve Uygur, S. S. (2017). Duygusal öz-yeterlik ve affetmenin algılanan stres düzeyini yordayıcı rolü. <i>Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches</i> , 6(3), 1353-1375. Kabasakal, H. Z. ve Uygur, S. S. (2017). Öğretmenlerin öğrenme sürecinde öğretim teknolojilerinin kullanımına ait görüşlerinin değerlendirilmesi. <i>Social Sciences Studies Journal</i> , 1(8), 459-463. Uygur, S. S., Sarı, D. ve Uzbaşı, A. (2018). Microagration in the context of multi-cultural counseling: Implicit aspect of discrimination. <i>Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal</i> , 8(51), 143-189. Uygur, S. S. (2019). Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü. <i>Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi</i> , 9(55), 1247-1279.* Uygur, S. S. ve Karaca, R. (2020). Psikolojik Esneklik Ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. <i>Turkish Studies Educational Sciences</i> , 15(5), 3797-3826.* Asıcı, E., Arslan, Ü. ve Uygur, S. S. (2020). Positive and negative affect in university students: The predictive roles of rumination, mindfulness and demographic variables. <i>New Waves-Educational Research and Development Journal</i> , 23(2), 1-21.			
BİLDİRİLER Uygur, S. S. ve Karaca, R. (2021, Mayıs). <i>Okulda Gevşeme ve Bilinçli Farkındalık Alışkanlıkları Ölçeği Kısa Formunun Türk kültürüne uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik çalışması</i> . II. UBEST Sempozyumunda sunulan bildiri, İzmir. Uygur, S. S. ve Karaca, R. (2020, Nisan). <i>Psikolojik Esneklik Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması</i> . Karadeniz 3. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulan bildiri, Ordu.* Uygur, S. S., Asıcı, E. ve Sarı, D. (2018, Ekim). <i>Kadınların benlik ikilemleri ile bütünleyici kendilik farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi</i> . II. Uluslararası Kadın Kongresinde sunulan bildiri, İzmir. Uygur, S. S. (2018, Nisan). <i>Üniversite öğrencilerinde psikolojik esnekliğin yordayıcısı olarak duygusal şemalar</i> . III. INES Education and Social Science Congress’de sunulan bildiri, Antalya.			

EK 2. Etik Kurul Uygulama İzinleri

ETİK İZİN

Ege Ün. Evrak Tarih ve Sayısı: 24/12/2019-E.405485



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Öğrenci İşleri Bürosu



Sayı : 62088136-302.08.01

Konu : Araştırma İzni (Sebahat Sevgi
UYGUR)

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 13/12/2019 tarihli ve 391592 sayılı yazı.

İlgi yazı gereği, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı doktora programı öğrencisi Sebahat Sevgi UYGUR, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme" konulu tezi kapsamında çalışma talebi Fakültemiz, bölümleri tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. Hülya YILMAZ
Dekan

Ek: Yazı (7 Adet)

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Telefon No: +90 (232) 373 35 75 Faks No: +90 (232) 373 47 13
E-Posta: egitimdekanlik@ege.edu.tr İnternet Adresi: <http://egitim.ege.edu.tr>

Büyük İsim: Başar ZENGİNOY
Unvan: İyri
Telefon No: +90 (232) 311 40 55

Ege Ün. Evrak Tarih ve Sayısı: 05/11/2020-E.64085



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
Diploma Hizmetleri Şube Müdürlüğü



Sayı : 41778198-302.08.01
Konu : Araştırma İzni (Sebahat Sevgi
UYGUR)

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) 20.08.2020 tarih ve 3606 sayılı yazınız.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 04/11/2020 tarihli ve 285103 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Sebahat Sevgi UYGUR'un, "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme" başlıklı tez çalışmasına ilişkin Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığından alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte sunulmuştur. Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır
Işıl GEREKUL KIROVA
Daire Başkanı V.

Ek: İlgi yazı (1 Sayfa)

Evrakla Değerlendirilmek İçin: <https://evrak.ege.edu.tr/en/evrak/validate Doc.aspx?V=BE5UE2A18>

Ege Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Başkanlığı 35100 Kampüs Bornova İzmir
Telefon No: +90 (232) 311 35 38 Faks No: +90 (232) 311 35 46
E-Posta: evrak@ege.edu.tr İnternet Adresi: <http://evrak.ege.edu.tr>

Bilgi İçin: Ergin ERDEMİR
Ünvan: Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 311 2031





T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi



Sayı : 85316909-806.01.03-E.73932
Konu : Asıl Uygulaması Hakkında
(Sebahat Sevgi UYGUR)

25/08/2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 30/07/2020 tarih ve 87347630/42104268-3273 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı 2017950189 numaralı öğrencisi Sebahat Sevgi UYGUR Eğitim Fakültesi "Öğrencilerinin Öğrenilmiş Güçlülüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme" konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde tez uygulama isteği çalışmayı kendisinin yapması koşuluyla uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Çenk KEŞAN
Dekan V.

Dağıtım:

Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Hukuk Müşavirliğine



Dokuz Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi
Adres: Uğur Blauca Cad. 351. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR
Tel: 0 232 429 49 82 Elektronik Ad: <http://efb.dsu.edu.tr>
Kop Adresi: dekuaylaleri@yeniadil.kop.tr
Bu belge 5870 sayılı e-İmza Kanunu'na göre EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA - Prof.Dr. Erhan AKPINAR Yerli Prof.Dr. Çenk KEŞAN
tarihinde 25.08.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.

Bilgi İptal İçin:
Belma KOÇAK

Dahili:
İzmir
university

E-Posta: belmakocak@deu.edu.tr - Prof.Dr. Erhan AKPINAR Yerli Prof.Dr. Çenk KEŞAN



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Buca Eğitim Fakültesi



Sayı : 85316909-399.99-E.94770
Konu : Geçerlik - güvenirlik çalışması

19/11/2019

DEÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

İlgi : 11.11.2019 tarih ve 2797 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı 2017950189 numaralı öğrencisi Sebahat Sevgi UYGUR Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenilme Güçlüğüne İlişkin Bir Model Geliştirme konulu tez çalışması kapsamında Fakültemizde geçerlik-güvenirlik çalışması yapma işlemleri dersteni almak ve uygulamayı kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ercan AKPINAR
Dekan V.



Düzce EYLÜL Üniversitesi - Buca Eğitim Fakültesi
Adres: Uğur Mumcu Cad. 125. Sk. No:5 81500 Buca-İZMİR
Tel: 0 232 420 48 82 Elektronik Ad: buca@deu.edu.tr
Kapı Adresi: akpinar@deu.edu.tr

Bilgi için İletken:
Sevgi ZİFTİK
Dekan V.
E-Posta: sevgi.ziftik@deu.edu.tr



Bu belge 19/11/2019 tarihinde hazırlanmıştır. Bu belgeyi hazırlayan Prof.Dr. Ercan AKPINAR 19/11/2019 tarihinde imza yapmıştır.
Bu belgeyi hazırlayan Prof.Dr. Ercan AKPINAR 19/11/2019 tarihinde imza yapmıştır.

EK 3: Ölçme Araçları Kullanım İzinleri

Kabul ve Eylem Formu II:

fatih yavuz - [REDACTED]

Alıcı: sevgi.uygur ▾

Merhaba Sevgi Hanım,

Kesme puanı ve ters maddesi yok ölçeğin. Doğrudan toplam puanı kullanırsınız.

Araştırmanız hakkında bilgilendirirseniz ve sonuçlarını da paylaşırsanız şahsen memnun olurum ilgili olduğum bir konu olduğu için.

İyi çalışmalar,

Fatih Yavuz

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği:

Re: Ölçek İzni-Psikolojik İyi Oluş Gelen Kutusu x



Bulent Baki Telef - [REDACTED]

Alıcı: sevgi.uygur ▾

Merhabalar

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını gönderiyorum. İyi çalışmalar.

Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği:

Fwd: Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeği Gelen Kutusu x

CNR KAYA [REDACTED] 5 Ekim Cmt 13:00 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: sevgi.uygur ▾

Değerli Sevgi Hocam,

Çok Boyutlu Yaşantısal Kaçınma Ölçeğini mevcut çalışmanızda ve benzer özelliklerdeki ticari amaç taşımayan diğer çalışmalarınızda, kaynak göstermek ve genel bilim etiği ilkelerine bağlı kalmak, ölçeğin amaca uygunluğu gibi koşulları gözetme sorumluluğunu almak koşuluyla tekrar bir izin talebine gerek olmaksızın kullanabilirsiniz.

-Ekte ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasını ve kullanım formunu gönderiyorum.

-Ölçeğin kullanımı ile ilgili ekteki dokümanlarda gerekli bilgiler bulunmaktadır. Sizin bir sorunuz olursa bu mailden irtibat kurma konusunda lütfen çekinmeyiniz.

İyi çalışmalar,

Saygılarımla,

Çınar Kaya

Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği:

RE: Ölçek İzni Gelen Kutusu x

İhsan Dağ 6 Mar 2018

Alıcı: sevgi.uygur ▾

Sayın Sevgi UYGUR,

Çalışmanızda, uyarlamasını yaptığım Rosenbaum'un Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeğini (RÖGÖ) kullanabilirsiniz. Ölçek ve makalesi ektedir. Başarılar dilerim.

Prof. Dr. İhsan DAĞ

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü
Beytepe Kampüsü 06800 - Ankara - Türkiye

Tel: 0 312 297 83 26 Tel (IP): 0 312 780 53 26
E posta: Web Sitesi:

Bilinçli Farkındalık Ölçeği:

Re: Ölçek İzni Gelen Kutusu x

zümra özyeşil

Alıcı: sevgi.uygur ▾

ölçek ve bilgileri ektedir. iyi çalışmalar dilerim. Hocanıza selam ve saygılarımı iletirsiniz.

Sürekli Umut Ölçeği:

Fwd: Sürekli Umut Ölçeği Gelen Kutusu x

Hasan Bacanlı 13 Mar 2018 Sal 00:3

Alıcı: sevgi.uygur ▾

Hasan BACANLI, Ph.D.
GSM:



EK 4. Ölçme Araçları**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****1. Cinsiyetiniz:** () Kız () Erkek () Diğer**2. Yaşınız (yazınız)**.....**3. Bölümünüz (yazınız)****4. Sınıf Düzeyiniz:** () 1. Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf**5. Annenizin eğitim durumu?**

() Okuma yazma bilmiyor () Okuma yazma biliyor () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim () Vefat

6. Babanızın eğitim durumu?

() Okuma yazma bilmiyor () Okuma yazma biliyor () İlkokul mezunu () Ortaokul mezunu

() Lise mezunu () Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim () Vefat

7. Kardeş sayınız? (Siz dahil)

() Tek çocuk () İki kardeş () Üç kardeş () Dört kardeş ve üzeri

8. Annenizin çalışma durumu?

() Ev hanımı () İşçi () Memur () Serbest meslek () Emekli () Vefat () Diğer

9. Babanızın çalışma durumu?

() Ev hanımı () İşçi () Memur () Serbest meslek () Emekli () Vefat () Diğer

10. Sosyo-ekonomik düzeyiniz:

() Çok Düşük () Düşük () Orta () Yüksek () Çok Yüksek

KABUL VE EYLEM FORMU II

Lütfen aşağıdaki ifadelerle katılıp katılmadığınızı, görüşünüzü yansıtan rakamı (X) işareti ile belirtiniz. Doğru ya da yanlış cevap yoktur. Durumunuzu yansıttığını düşündüğünüz rakam bizim için en doğru yanıttır.

1 = Kesinlikle katılmıyorum 2 = Katılmıyorum 3 = Biraz katılmıyorum 4 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum 5 = Çok az katılıyorum 6 = Katılıyorum 7 = Kesinlikle katılıyorum

1	Geçmişte olan acı veren yaşantılarım ve hatıralarım, değer verdiğim bir hayatı yaşamayı zorlaştırıyor.	1	2	3	4	5	6	7
2	Hislerimden korkarım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Kaygılarımı ve hislerimi kontrol edememekten endişelenirim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Acı hatıralarım dolu dolu bir hayat yaşamamı engelliyor.	1	2	3	4	5	6	7
5	Duygular hayatımda sorunlara yol açar	1	2	3	4	5	6	7
6	İnsanların çoğu hayatlarını benden daha iyi idare ediyor gibi görünüyor	1	2	3	4	5	6	7
7	Endişelerim başarılı olmamı engelliyor	1	2	3	4	5	6	7

PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda katılıp ya da katılamayacağınız 8 ifade vardır. 1–7 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak, her bir madde için uygun olan cevabınızı belirtiniz.

1 = Kesinlikle katılmıyorum 2 = Katılmıyorum 3 = Biraz katılmıyorum 4 = Kararsızım 5 = Biraz katılıyorum 6 = Katılıyorum 7 = Kesinlikle katılıyorum

1	Amaçlı ve anlamlı bir yaşam sürdürüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2	Sosyal ilişkilerim destekleyici ve tatmin edicidir.	1	2	3	4	5	6	7
3	Günlük aktivitelereime bağlı ve ilgiliyim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Başkalarının mutlu ve iyi olmasına aktif olarak katkıda bulunurum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Benim için önemli olan etkinliklerde yetenekli ve yeterliyim.	1	2	3	4	5	6	7
6	Ben iyi bir insanım ve iyi bir hayat yaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7	Geleceğim hakkında iyimserim.	1	2	3	4	5	6	7
8	İnsanlar bana saygı duyar.	1	2	3	4	5	6	7

ÇOK BOYUTLU YAŞANTISAL KAÇINMA ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne derecede katıldığınızı değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.

1 = Kesinlikle katılmıyorum 2 = Katılmıyorum 3 = Bazen katılmıyorum 4 = Kararsızım 5 = Bazen katılıyorum 6 = Katılıyorum 7 = Kesinlikle katılıyorum

		1	2	3	4	5	6	7
1	Beni rahatsız edeceğini düşündüğüm bir şeyi yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
2	Çok küçük bile olsa, beni incitme ihtimali olan faaliyetlerden kaçınırım.	1	2	3	4	5	6	7
3	Eğer kendimi köşeye sıkışmış hissedersen ortamı hemen terk ederim.	1	2	3	4	5	6	7
4	Beni rahatsız etmeye başlayan bir durumda kaldığımda, hemen oradan ayrılmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
5	Gergin hissetme ihtimalim olan durumlardan kaçınırım.	1	2	3	4	5	6	7
6	Eğer sihirli bir şekilde bütün acı veren anılarımı silebilseydim, bunu yapardım.	1	2	3	4	5	6	7
7	Mutluluk; hiçbir zaman acı ya da hayal kırıklığı yaşamamak demektir.	1	2	3	4	5	6	7
8	En büyük hedeflerimden biri acı veren duygulardan kurtulmaktır.	1	2	3	4	5	6	7
9	Daha az stresli hissetmek için her şeyi yaparım.	1	2	3	4	5	6	7
10	Kötü hissetmemek için pek çok şeyden vazgeçebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
11	Yapılması gereken ama hoşuma gitmeyen şeyleri erteleme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5	6	7
12	Yapmam gereken önemli bir şey olduğunda kendimi onun yerine bir sürü başka şeyi yaparken bulurum.	1	2	3	4	5	6	7
13	Hoşuma gitmeyen işleri olabildiğince ertelemeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
14	Kesinlikle yapmam gerekene kadar bir işi yapmam.	1	2	3	4	5	6	7
15	Karşılaştığım sorunları bir an önce halletmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
16	Olumsuz düşünceler aklıma geldiğinde kafamı başka şeylerle meşgul etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
17	Üzücü hatıralar aklıma geldiğinde başla şeylere odaklanmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
18	Üzüntülü hislerden uzak kalmak için çok çabalarım.	1	2	3	4	5	6	7
19	Tatsız hatıralar aklıma geldiğinde, onları zihnimden çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Olumsuz bir düşünce aklıma geldiğinde hemen başka bir şey düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7
21	Başkalarının bana hislerimi bastırdığını söylediği olmuştur.	1	2	3	4	5	6	7
22	Ne hissettiğimi bilmek benim için çok zordur.	1	2	3	4	5	6	7
23	Kötü hissettiğimde bunu fark etmem biraz zaman alır.	1	2	3	4	5	6	7
24	Duygularımdan kopuk olduğumu hissedirim.	1	2	3	4	5	6	7
25	Başkalarının bana sorunlarımın farkında olmadığını söylediği olmuştur.	1	2	3	4	5	6	7
26	Rahatsız hissettiğim zaman bile değer verdiğim şeyler için uğraşmaktan vazgeçmem.	1	2	3	4	5	6	7
27	Acı çekiyorken bile yapılması gerekenleri yaparım.	1	2	3	4	5	6	7

2 8	Acı ve rahatsızlığın istediğim şeyi almamı engellemesine izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
2 9	İç karartıcı düşüncelerin istediğimi yapmama engel olmasına izin vermem.	1	2	3	4	5	6	7
3 0	Önemli bir şey üzerinde çalışırken işler zorlaşsa bile vazgeçmem.	1	2	3	4	5	6	7

PSİKOLOJİK ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

Yönerge: Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak her bir cümleye ilişkin olarak sizi en iyi ifade eden seçeneğin üzerine çarpı (X) işareti koyunuz.

1 = Beni hiç tanımlamıyor 2 = Beni biraz tanımlıyor 3 = Beni orta derecede tanımlıyor 4 = Beni oldukça iyi tanımlıyor 5 = Beni tamamen tanımlıyor

1	Olumsuz olaylar sonrasında duygularımı yeniden yoluna koyarım.	1	2	3	4	5
2	Çevremdeki detaylara dikkatimi vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
3	Olumsuz olaylar sonrasında düşüncelerimi yeniden yoluna koyarım.	1	2	3	4	5
4	Yaşamımı önem verdiğim şeylere göre düzenlerim.	1	2	3	4	5
5	Bir işle uğraşırken dikkatimi yaptığım işe vermekte zorlanırım.	1	2	3	4	5
6	Değerlerime uygun davranmaya gayret ederim.	1	2	3	4	5
7	Stresli durumlardan kaçmak yerine onlarla yüzleşmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
8	Kendimi olduğum halimle değerli buluyorum.	1	2	3	4	5
9	Duygularımı reddetmek yerine olduğu gibi yaşamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
10	Kendimi yaptığım işe kolayca verebilirim.	1	2	3	4	5
11	Kendimi sık sık gözlemlerim.	1	2	3	4	5
12	Bazı davranışlarımın kendime özgü/has olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
13	Yeni şeyleri denemeye açık bir insanım.	1	2	3	4	5
14	Değerlerim bana hayatta yol gösterir.	1	2	3	4	5
15	Zihnimi sakin tutabilirim.	1	2	3	4	5
16	Kendime dışarıdan bir yabancı gözüyle bakabilirim.	1	2	3	4	5

ROSENBAUM ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kötü bir durum veya olayla karşılaşıldığında kişilerin neler yapabileceğini anlatan 36 ifade bulunmaktadır. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Verdiğiniz karara göre aşağıdaki ölçeği dikkate alarak yandaki sayılardan uygun olanı üzerine (X) işareti koyunuz.

1. Hiç tanımlamıyor 2. Biraz tanımlıyor 3. Oldukça iyi tanımlıyor 4. İyi tanımlıyor 5. Çok iyi tanımlıyor

Sıkıcı bir iş yaparken, işin en az sıkıcı olan yanını ve bitirdiğimde elde edeceğim kazancı düşünürüm.	1	2	3	4	5
Beni bunaltan bir iş yapmak zorunda olduğumda, bunaltımı nasıl yenebileceğimi hayal eder, düşünürüm.	1	2	3	4	5
Duygularımı düşüncelerime göre değiştirebilirim.	1	2	3	4	5
Sinirlilik ve gerginliğimi yardım almadan yenmek bana güç gelir.	1	2	3	4	5
Kendimi bedbin (üzüntülü) hissettiğimde hoş olayları düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
Geçmişte yaptığım hataları düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4	5
Güç bir sorunla karşılaştığımda düzenli bir biçimde çözüm yolları ararım.	1	2	3	4	5
Birisi beni zorlarsa işimi daha çabuk yaparım.	1	2	3	4	5
Zor bir karar vereceksem bütün bilgiler elimde olsa bile bu kararı ertelerim.	1	2	3	4	5
Okuduğum şeye kendimi veremediğimi fark ettiğim zaman, dikkatimi toplamak için yollar ararım.	1	2	3	4	5
Çalışmayı planladığımda, işimle ilgili olmayan her şeyi ortadan kaldırırım.	1	2	3	4	5
Kötü bir huyumdan vazgeçmek istediğimde, bu huyumu devam ettiren nedir diye araştırırım.	1	2	3	4	5
Beni sıkan bir düşünce karşısında güzel şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
Günde iki paket sigara içiyor olsam, sigarayı bırakmak için muhtemelen başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
Kendimi kötü hissettiğimde neşeli görünmeye çalışarak ruh halimi değiştiririm.	1	2	3	4	5
Kendimi sinirli ve gergin hissettiğimde, sakinleştirici ilacım varsa bir tane alırım.	1	2	3	4	5
Bedbin (üzüntülü) olduğumda kendimi hoşlandığım şeylerle uğraşmaya zorlarım.	1	2	3	4	5
Hemen yapabilecek durumda bile olsam hoşlanmadığım işleri geciktiririm.	1	2	3	4	5
Bazı kötü huylarımdan vazgeçebilmem için başkasının yardımına ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
Oturup belli bir işi yapmam güç geldiğinde, başlayabilmek için değişik yollar ararım.	1	2	3	4	5
Beni kötümser yapsa da, gelecekte olabilecek bütün felaketleri düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4	5
Önce yapmam gereken işi bitirip, daha sonra gerçekten hoşlandığım işlere başlamayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
Bedenimin herhangi bir yerinde ağrı hissettiğimde, bunu dert etmemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
Kötü bir huyumu yendiğimde kendime olan güvenim artar.	1	2	3	4	5
Başarısızlıkla birlikte gelen kötü duyguları yenmek için, sık sık kendime bunun bir felaket olmadığını ve bir şeyler yapabileceğimi telkin ederim.	1	2	3	4	5
Kendimi patlayacakmış gibi hissettiğimde, 'Dur, bir şey yapmadan önce düşün' derim.	1	2	3	4	5
Birine çok öfkelensem bile davranışlarımı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
Genellikle bir karar vereceğim zaman, ani kararlar yerine bütün ihtimalleri göz önüne alarak sonuca varmaya çalışırım.	1	2	3	4	5

Acilen yapılması gereken şeyler olsa bile, önce yapmaktan hoşlandığım şeyleri yaparım.	1	2	3	4	5
Önemli bir işi elimde olmayan nedenlerle geciktirdiğimde kendi kendime sakin olmayı telkin ederim.	1	2	3	4	5
Bedenimde bir ağrı hissettiğim zaman, ağrıdan başka şeyler düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
Yapılacak çok şey olduğunda genellikle bir plan yaparım.	1	2	3	4	5
Kısıtlı param olduğunda, kendime bir bütçe yaparım.	1	2	3	4	5
Bir iş yaparken dikkatim dağılırsa, işi küçük bölümlere ayırırım.	1	2	3	4	5
Sık sık beni rahatsız eden nahoş düşünceleri yenemediğim olur.	1	2	3	4	5
Aç olduğum halde yemek yeme imkânım yoksa ya açlığımı unutmaya ya da tok olduğumu düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5



SÜREKLİ UMUT ÖLÇEĞİ

Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir maddeye göre sizi en iyi tanımlayan rakamı işaretleyiniz.

1: Kesinlikle yanlış 2: Çoğunlukla yanlış 3: Oldukça yanlış 4: Biraz yanlış 5: Biraz doğru 6: Oldukça doğru 7: Çoğunlukla doğru 8: Kesinlikle doğru

1	Sıkıntılı bir durumdan kurtulmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
2	Enerjik bir biçimde amaçlarıma ulaşmaya çalışırım.	1	2	3	4	5	6	7	8
3	Çoğu zaman kendimi yorgun hissederim.	1	2	3	4	5	6	7	8
4	Bir problemin birçok çözüm yolu vardır.	1	2	3	4	5	6	7	8
5	Tartışmalarda kolayca yenik düşerim.	1	2	3	4	5	6	7	8
6	Hayatta önem verdiğim şeylere ulaşmak için pek çok yol düşünebilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
7	Sağlığım için endişelenirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
8	Başkalarının ümitsizliğe kapıldığı durumlarda bile, sorunu çözecek bir yol bulabileceğimi bilirim.	1	2	3	4	5	6	7	8
9	Geçmiş yaşantıları beni geleceğe iyi hazırladı.	1	2	3	4	5	6	7	8
10	Hayatta oldukça başarılıyım.	1	2	3	4	5	6	7	8
11	Genellikle endişelenecek bir şeyler bulurum.	1	2	3	4	5	6	7	8
12	Kendim için koyduğum hedeflere ulaşıyorum.	1	2	3	4	5	6	7	8

BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

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 deneyimizin ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1: Hemen hemen her zaman 2: Çoğu zaman 3: Bazen 4: Nadiren 5: Oldukça Seyrek 6: 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
5	Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6
6	Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.	1	2	3	4	5	6
7	Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatige bağlanmış gibi yapıyorum.	1	2	3	4	5	6
8	Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.	1	2	3	4	5	6
9	Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şuan ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	1	2	3	4	5	6
10	İşleri veya görevleri ne yaptığımın farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5	6
11	Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.	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
14	Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	1	2	3	4	5	6
15	Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	1	2	3	4	5	6

