T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN KIZ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

EBRUNUR EVİN
23736031

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FULYA TÜRK

2025

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN KIZ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

EBRUNUR EVİN
23736031
ORCID NO: 0009-0002-4442-6460

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. FULYA TÜRK

TEMMUZ 2025

Ebrunur EVİN tarafından hazırlanan ‘Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Düzeylerinin Psikolojik Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Açısından İncelenmesi’ başlıklı çalışma, **03.07.2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Prof. Dr. Fulya Türk	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
[Doç. Dr. Seher Merve Erus]	……
[Dr. Öğr. Üyesi Derya Eryiğit]	……

ÖZET

ÜNİVERSİTE SINAVINA HAZIRLANAN KIZ ÖĞRENCİLERİN SINAV KAYGISI DÜZEYLERİNİN PSİKOLOJİK ESNEKLİK, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

Üniversite sınavı, ergenlik döneminde bireyin yaşamını belirleyici faktörlerin başında gelmektedir. Birey üniversite sınavı ile yaşamı boyunca yapacağı mesleğini seçmesinin yanı sıra toplumsal statü, ekonomik düzey, sosyal statü konumlarına da karar vermektedir. Araştırmalar üniversite sınavının sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmalarda da kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilere göre daha yüksek sonucuna ulaşılmaktadır. Kız öğrencilerin sınav kaygısının artmasına neden olan çeşitli değişkenler vardır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin değişkenler aracılığıyla incelenmesi kız öğrencilerin kaygıyla başa çıkabilmelerini ve başarılarını artırmalarını sağlayabilir. Bu çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada sınav kaygısı düzeyinin kız öğrencilerde yaş değişkenine bağlı anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 2024 Ekim-2025 Mart arası farklı şehirlerde ikamet eden 849 üniversite sınavına hazırlanan kız öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcıların yaş aralığı 16-21 arasındadır. Veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgi Formu’, ‘Westside Sınav Kaygısı Ölçeği’, ‘Ergenler İçin Sınav Kaygısı Kabul ve Eylem Ölçeği’, ‘Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği’, ‘Kişilerarası Farkındalık Ölçeği’ ve ‘Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Korelasyon analizi, Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısının yaşa bağlı anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısının kaçınma birleşme ile pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Aynı zamanda sınav kaygısı ile kabul ve eylem, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kız öğrencilerde sınav kaygısını kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenleri toplam %40 yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: sınav kaygısı, psikolojik esneklik, kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık.

ABSTRACT

EXAMINING THE TEST ANXIETY LEVELS OF FEMALE STUDENTS PREPARING FOR UNIVERSITY EXAMS IN TERMS OF PSYCHOLOGICAL RESILIENCE, MINDFUL AWARENESS AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE

The university exam is one of the determining factors of an individual's life during adolescence. With the university exam, the individual decides on his/her social status, economic level and social status positions as well as choosing the profession he/she will do throughout his/her life. Research shows that the university exam has an effect on test anxiety. In studies on test anxiety, it is concluded that test anxiety levels in female students are higher than male students. There are various variables that cause an increase in test anxiety in female students. Examining the exam anxiety levels of female students through variables can help female students cope with anxiety and increase their achievement. In this study, it was aimed to examine the relationships between test anxiety and psychological flexibility, mindfulness and psychological resilience. In this study, it was examined whether there is a significant difference in the level of test anxiety in female students depending on the age variable. Between October 2024 and March 2025, 849 female students residing in different cities and preparing for the university exam participated in the study. The age range of the participants is between 16-21. 'Personal Information Form', 'Westside Test Anxiety Scale', 'Test Anxiety Acceptance and Action Scale for Adolescents', 'Avoidance and Engagement Scale for Youth', 'Interpersonal Awareness Scale' and 'Brief Psychological Resilience Scale' were used as data collection tools. One-way analysis of variance (ANOVA), Correlation analysis, Multiple Linear Regression analysis were used to analyze the data. As a result of the analyzes, it was concluded that test anxiety did not vary with age in female students preparing for the university exam. It was observed that test anxiety had a significant positive relationship with avoidance merger. At the same time, it was concluded that there was a significant negative relationship between test anxiety and acceptance and action, mindfulness and psychological resilience. Acceptance and action, avoidance association, mindfulness and psychological resilience variables predicted 40% of test anxiety in female students.

Keywords: test anxiety, psychologıcal flexibility, acceptance action, avoidance merger, mindfulness, psychological resilience.

ÖN SÖZ

Lisans ve yüksek lisans eğitimim sürecinde bilgi ve deneyimiyle yolumu aydınlatan, desteğini ve emeğini benden esirgemeyen, her zor anımda çıkış yolu bulan, bana her zaman bir danışmandan daha fazlası olan tez danışmanım Prof. Dr. Fulya TÜRK'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Her sıkıştığımda beni sabırla dinleyen, motive eden, yalnız olmadığımı hissettiren, bana güç veren danışmanla çalışmış olmak, benim için bu yolculuğun en büyük şansıydı. Bana kattığı her şey için, üzerimdeki tüm emekleri için sonsuz minnettarım.

Tez jürimde yer alarak değerli zamanlarını ayıran, bilgi, deneyim ve yapıcı katkılarıyla çalışmamın gelişimine katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Seher Merve ERUS'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Derya ERYİĞİT'e teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde bana yardımcı olan, tez sürecini benden daha fazla sahiplenen sevgili öğrencilerime teşekkür etmek istiyorum.

Yollarımızın kesiştiği andan beri sevgisiyle içimi aydınlatan adaşım, meslektaşım Ebru DEDE'ye, her zaman dertlerimi dinleyen, yanımda olan, beni güldüren, destek olan arkadaşlarım Emine SÖNMEZ ve Fatma BALTAŞ'a teşekkür ederim. Üniversite sıralarından beri hayatımın her anında yanımda olan, bilgi ve motivasyonuyla bana destek olan, bilgisiyle beni aydınlatan ve düşüncelerini benimle paylaşan dostum Psk. Dan. Ayşenur CÖMERTLER'e teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, beni destekleyen aileme teşekkürlerimi iletmek istiyorum. Aldığım her kararda arkamda duran babam Adnan EVİN'e, bana idol olan ve bugünlere gelmemde büyük emeği olan, her zaman desteğini hissettiğim bana bir abladan çok daha fazlası olan Şeyda ÇELİK'e, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturan, bana ilham olan, varlığıyla beni güçlendiren ve yüzümü her daim güldüren kardeşim Ahmet EVİN'e, süreçte neşeleriyle beni mutlu eden yeğenlerime teşekkür ederim. Bana her zaman yoldaş olan, desteğini ve güvenini her zaman arkamda hissettiğim, bana güçlü olmayı öğreten, ben pes etsem de beni tekrar ayağa kaldıran canım annem Yıldız EVİN'e minettarım.

Tez süreci dışardan görünenden farklı uzun ve taşlı bir yoldu, bu süreçte bana inanan, destek olan, süreci benim için kolaylaştıran ve sevdiren insanlarla birarada olmak en büyük şansımdı. Desteğini benden esirgemeyen tüm hocalarıma, aileme, sevdiklerime, arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi iletiyorum. İyi ki varsınız…

Ebrunur EVİN

Ay, 2025; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **iii**

ABSTRACT ..... **iv**

ÖN SÖZ ..... **v**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xii**

1. GİRİŞ **13**

1.1. Araştırmanın Amacı 19

1.2. Araştırmanın Önemi 20

1.3. Araştırmanın Sayıltılar 23

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 23

1.5. Tanımlar 23

1.5.1. Kaygı 23

1.5.2. Sınav Kaygısı 24

1.5.3. Psikolojik Esneklik 24

1.5.4. Kabul Eylem 24

1.5.5. Psikolojik Katılık 24

1.5.6. Kaçınma birleşme 24

1.5.7. Bilinçli Farkındalık 24

1.5.8. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık 24

1.5.9. Psikolojik Sağlamlık 24

2. KURAMSAL ÇERÇEVE **25**

2.1. Kaygı 25

2.1.1. Kaygı Türleri 26
2.1.1.1. Anlık (Durumluk) Kaygı 26
2.1.1.2. Sürekli Kaygı 26
2.1.2. Kaygının Nedenleri 26
2.2. Sınav Kaygısı 27
2.2.1. Sınav Kaygısının Belirtileri 28
2.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri 29
2.2.3. Sınav Kaygısına Etki Eden Faktörler 31
2.2.4. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkabilme 32
2.2.5. Kız Öğrenciler Sınav Kaygısı 32
2.2.6. Sınav Kaygısıyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar 34
2.2.7. Sınav Kaygısıyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar 36
2.3. Kabul ve Kararlılık Terapisi 37
2.3.1. Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık 38
2.3.2. Kabul ve Kararlılık Terapisinin Bilimsel Temeli: İlişkisel Çerçeve Kuramı 39
2.4. Psikolojik Esneklik 40
2.4.1. Psikolojik Esnekliği Etkileyen Faktörler 41
2.4.2. Psikolojik Esneklik Modeli 42
2.4.2.1. Bilişsel Ayrışma (Defüzyon) 43
2.4.2.2. Kabul 44
2.4.2.3. Şimdiki Anla Temas 44
2.4.2.4. Bağlamsal Benlik 44
2.4.2.5. Değerler 45
2.4.2.6. Kabul Eylem 45
2.5. Psikolojik Katılık 46
2.5.1. Psikolojik Katılık Modeli 46

2.5.1.1. Bilişsel Birleşme....47

2.5.1.2. Yaşantısal Kaçınma....47

2.5.1.3. An ile Temasın Kaybolması. Geçmiş ve Geleceğe Bağlanma....48

2.5.1.4. Kavramsallaştırılmış Benliğe Bağlanma....48

2.5.1.5. Değerlerden Uzaklaşma....48

2.5.1.6. Kaçınma, Kaçma ve Dürtüsellik....48

2.6. Sınav Kaygısında Kabul ve Kararlılık Terapisinin İlişkisini İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar....49

2.7. Sınav Kaygısında Kabul ve Kararlılık Terapisinin İlişkisini İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar....50

2.8. Bilinçli Farkındalık....51

2.8.1. Bilinçli Farkındalığı Oluşturan Kişilik Özellikleri....52

2.8.2. Bilinçli Farkındalık Bileşenleri....53

2.8.3. Bilinçli Farkındalığın Temel Tutumları....53

2.8.4. Bilinçli Farkındalık Becerilerinin Gelişimi....55

2.8.5. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık....55

2.8.6. Sınav Kaygısı İle Bilinçli Farkındalık İarasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar....56

2.8.7. Sınav Kaygısı İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar....56

2.9. Psikolojik Sağlamlık....57

2.9.1. Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri....59

2.9.2. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri....59

2.9.3. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler....60

2.9.3.1. Risk Faktörleri....60

2.9.3.2. Koruyucu Faktörler....61

2.9.3.3. Olumlu Sonuçlar....62

2.9.4. Sınav Kaygısı İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar....62

2.9.5. Sınav Kaygısı İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar 64

3. YÖNTEM 65

3.1. Araştırma Modeli 65

3.2. Araştırma Grubu 65

3.3. Etik 66

3.4. Veri Toplama Araçları 67

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu 67

3.4.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği 67

3.4.3. Ergenler İçin Sınav Kaygısı Kabul ve Eylem Ölçeği 67

3.4.4. Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği 68

3.4.5. Kişilerarası Farkındalık Ölçeği 68

3.4.6. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği 68

3.5. Verilerin Toplanması 69

3.6. Verilerin Analizi 69

4. BULGULAR 71

4.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Kabul Eylem, Kaçınma Birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Değikenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler 71

4.2. Demografik Değişkenlerin Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Üzerindeki Farklılığının İncelenmesine Yönelik Bulgular 73

4.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlığın Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Bulgular 75

5. TARTIŞMA VE YORUM 78

5.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Toplam Puan Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum 78

5.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair Tartışma ve Yorum 79

5.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı, Psikolojik Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması 80

5.3.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması....80

5.3.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması 81

5.3.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması....82

5.4. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Psikolojik Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlıklarının Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması....83

6. SONUÇ VE ÖNERİLER....87

6.1. Sonuç....87

6.2. Öneriler....88

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler....89

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler....89

KAYNAKÇA....91

EKLER....109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler 66

Tablo 2 Değişkenlerin Puanlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alfa Değerleri (N=849) 71

Tablo 3 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Yaş Gruplarına Göre Sınav Kaygısının Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, Alt ve Üst GA, Minimum ve Maksimum Değerleri 73

Tablo 4 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısının Yaş Grupları Açısından Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları 74

Tablo 5 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlığın Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonucu 75

Tablo 6 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Sınav Kaygısını Yordayıp Yordamadığını Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonucu 76

KISALTMALAR LİSTESİ

ACT	: Acceptance and Commitment Therapy (Kabul ve Kararlılık Terapisi)
APA	: American Psychological Association (Amerika Psikoloji Derneği)
DSM V	: Diagnostic and Statistical Manualof Mental Disorders 5. Baskı
TDK	: Türk Dil Kurumu
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YTÜ	: Yıldız Teknik Üniversitesi

1. GİRİŞ

Ergenlik, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçerken yaşadığı biyolojik, psikolojik, zihinsel ve sosyal değişimler dönemidir. Erikson'un kimlik karmaşası olarak tanımladığı bu dönemde ergen sosyal kabul haricinde bireysel hedefler oluşturup bunları gerçekleştirmeye çalışmaktadır (Ekşi, 1990). Ergenlik döneminde bireylerin daha soyut düşünebilmesi, karmaşık problemleri çözebilmesi, diğer bakış açılarını anlayabilmesi, etik ve ahlaki olarak gelişme sağlamaları bilişsel olarak diğer dönemlerden farklı olduklarını göstermektedir (Gül ve Güneş, 2009).

Ergenlik, değişim ve zorlukların yaşandığı, bireyin nereye gitmek istediğine karar verdiği dönemdir (Gül ve Güneş, 2009). Ergenlik dönemi, birçok zorlukla beraber başarılı olma gereksinimi, çevre ve aile baskısı, gelecek kaygısı gibi zorlukların yaşandığı üniversite sınavına hazırlık dönemine denk gelmektedir (Demirci ve Bütün-Ayhan, 2016). Ergenlik döneminde en sık karşılaşılan sorunlardan olan sınav kaygısı, sınav öncesi fiziksel ve psikolojik değişimlerle başlayan, sınav anında performansı olumsuz etkileyen sorundur. Sınav kaygısı ergenin akademik başarısını doğrudan etkilemekte, tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Ergenlik döneminin mesleki hazırlık dönemi olması, üniversite sınavının bu döneme denk gelmesi açısından önemlidir (Demirci ve Ayhan, 2016). Ergenlik dönemi duygusal dalgalanmaların yaşandığı dönemdir. Duygusal dalgalanmalar, sınav dönemiyle beraber daha yıpratıcı hale gelmektedir (Peterman vd., 2014).

Öğrenme süreci doğumla başlayıp yaşamın sonuna kadar devam etmektedir. Bireylerin bilgi birikimleri potansiyellerini, bilgilerini amaca yönelik kullanabilmeleri performanslarını belirlemektedir. Öğrencilerin performansları ise sınavla ölçülmektedir (Kaçan-Softa vd., 2015). Türkiye'deki eğitim sistemi sınav odaklıdır. Bu durum öğrencilerin üniversiteye girmesinin hayatının en önemli hedefi haline getirmektedir (Demirci ve Bütün-Ayhan, 2016).

Üniversite sınavı, ergenlerin kaygısını en çok artıran etmenlerdendir (Ekşi, 1990). Toplumsal, sosyoekonomik ve politik alanlardaki değişimler de yükseköğrenimin

önemini artırmaktadır. Yaşamının en çalkantılı dönemindeyken zorlayıcı sınav koşullarına maruz kalması bireylerin kaygılarını artırmakta, hem ergen hem de ailesi için baskı oluşturmaktadır. Ergenler ve aileleri için başarılı üniversite, bireyin yaşamında tek seçenek olarak görülmektedir (Özbaş vd., 2012).

Ülkemizde daha önce uygulanan 8 yılık zorunlu eğitim sistemi 2012-2013 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklikle 4+4+4 12 yıllık kademeli zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir (Mercan-Uzun ve Alat, 2014). Bu değişiklikle beraber okula başlama yaşı 7 yaşından 60 ayını dolduran çocuklar olarak değiştirilmiştir (Cerit vd., 2014). Eğitim kurumları ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine ayrılmıştır (Mercan-Uzun ve Alat, 2014). 2012-2013 yılında ilköğretime başlayan öğrenciler üniversite giriş sınavı 2024 YKS'dir. Eğitim sistemindeki değişiklikle beraber 16 yaşını dolduran öğrenciler üniversite sınavına giriş yapabilmektedir.

Üniversite sınavına giren adaylar ergenlik dönemi içerisindedir. Ergenlik döneminde yaşanan hızı gelişimsel süreçler, üniversite sınavı sürecinde bireylerde kaygı, stres, tedirginlik gibi zorlanmalara neden olmaktadır (Atlı ve Gür, 2022). Ergenlik, bireylerdeki değişim kadar ailelerde de değişim meydana getirmektedir (Gül ve Güneş, 2009). Üniversite sınavına hazırlık dönemi, rekabetin artığı dönemdir. Aile ve öğretmenlerin beklentisi haricinde yüksek not baskısı sınava hazırlık sürecinin zorlu geçmesine neden olmaktadır. Hissedilen baskı ve çevre beklentisi ergenin performansını göstermesini engellemektedir (Özdağ, 2021). Türk eğitim sisteminde sadece bölüm veya üniversite seçimi yeterli değildir; iş bulma imkânı daha önemli hale gelmiştir. Bu durum aile ve çevrenin başarı beklentisini artırmakta, ergen üzerinde baskıya neden olarak sınav kaygısını artırmaktadır (Dökmen, 2002).

Üniversite sınavı, bireyin hayatında dönüm noktalarından biridir. Üniversite sınavı gibi dönüm noktası ve beklentiler, bireyin kaygısını artırmaktadır (Santrock, 2018). Türk eğitim sisteminde sınavlar oldukça önemli olduğundan öğrenciler sınavlarla ilgili birçok sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin sınavlarla ilgili yaşadığı sorunların başında sınav kaygısı gelmektedir (Kaçan-Softa vd., 2015). Sınav kaygısı, çocukluk döneminden başlayıp sonraki dönemlerde de devam eden bir sorundur (Özdağ, 2021). Akademik başarı, kariyer fırsatlarını belirleyici faktör olduğundan erken yaştan itibaren en önemli kaygı kaynaklarından biridir (Pires vd., 2020).

Sınav kaygısı hem bilişsel hem duygusal bileşenden oluşan çok boyutlu bir yapıdadır. Bilişsel bileşenler kişisel yetersizlik algıları, olası başarısızlık hakkındaki olumsuz düşünceleridir. Duygusal bileşenler yüksek kalp atışı, terleme, titreme gibi fizyolojik uyarılma semptomlarının öznel algılarından oluşur (Burcaş ve Cretu, 2020). Ergen sınav anı için kaygı yaşamaz, sınav sonrasındaki olasılıklar için kaygı yaşamaktadır (Yolcu, 2015). Sınav sürecinin başarı odaklı olması ergenin fiziksel, duygusal, psikolojik ya da sosyal sorunlarını fark etmesini engellemektedir. Sınav kaygısı bazı öğrencilerin başarılarını düşürmekteyken bazı öğrencilerin ise başarılarını desteklemektedir (Segool vd., 2013). Yüksek sınav kaygısıyla bireyin motivasyonu, konsantrasyonu ve verimli çalışması düşmekte bunun sonucunda başarısı olumsuz etkilenmektedir (Trifoni ve Shahini, 2011). Sınav kaygısı öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemekte, potansiyellerini göstermelerine engel olmakta, kimi zaman eğitim sürecinin devam etmesini engellemekte, yaşantısal karar vermeyi zorlaştıran bir sorun olmaktadır (Kaçan-Softa vd., 2014).

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınav kaygısı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık saptanmış, özellikle kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çiçek ve Tanhan, 2018). Sınav kaygısı düzeyleri kız öğrencilerde tüm etnik ve sosyal gruplarda erkeklerden daha yüksek çıkmıştır (Demirci, 2016). Sınav kaygısı, sosyal fobi ve sürekli kaygı düzeyleri kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur (Kaçan-Softa, 2015). Kadınların erkeklere oranla daha yüksek sınav kaygısı yaşamalarında toplumumuzda duygusal özelliklerin kadınlara atfedilmesi, kaygı ve korku duygularıyla bağdaştırılmaları etkili olmuştur. Ayrıca kadınların toplumsal kimlik kazanmalarında meslek ve ekonomik bağımsızlık kazanmaları etkili olmaktadır. Meslek seçimi, üniversite sınavı ile bağlantılı olduğundan üniversite sınavı, kız öğrencilerde daha fazla baskıya neden olmaktadır (Alyaprak, 2006). Kadınlar üzerinde aile ve çevre baskısının daha yüksek olması kız öğrencilerde sınav kaygısının daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Kadınların duygularını daha iyi ifade edebilmeleri sınav kaygılarını kız öğrencilerin daha iyi ifade etmelerini sağladığından kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden daha yüksek olmasına neden olmaktadır (Kaçan-Softa, 2015).

Kız öğrencilerde sınav kaygısının nedenlerini araştıran çalışmalar bulunmamaktadır. Yapılan çalışmalar cinsiyet farklılığını saptasa da farklılığın nedenlerini araştıran çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle psikolojik değişkenlerin sınav kaygısıyla ilişkisinin daha tutarlı ve derin incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Bireyin sınav kaygısı gibi zorlayıcı duygusal yaşantıların bireyin baş edebilme kapasitesi üzerindeki ilişkisini inceleyebilmek amacıyla psikolojik esneklik değişkeni ele alınmıştır.

Psikolojik esneklik, şimdiki anda yaşananla esnek şekilde temas kurabilmektir (Hayes vd., 2006). Psikolojik esneklik yaşamdaki değişimlere uyum sağladığı gibi ergen yaşamındaki değişim ve zorluklara uyum sağlamasına da yardımcı olmaktadır. Yapılan çalışmalar psikolojik esnekliğin ergen mutluluğunu artırdığını, ergenin kendi değerlerine uygun seçim yapmasını sağladığını göstermektedir (Flaxman vd., 2010). Psikolojik esneklik ergenlik döneminde bireyi koruyucu faktör olmaktadır (Alkal ve Çam, 2024).

Psikolojik esneklik, bireylerin çevresindeki değişikliklere karşı bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerini fark etme ve kabul etme becerileridir. Bu açıdan psikolojik esneklik ergenlik döneminde ruh sağlığını koruyucu işlev göstermektedir (Okayama vd., 2024). Ergenlik dönemi, yeni ve zorlayıcı yaşam görevleri, ruh sağlığı sorunları, yalnızlık, depresyon, alkol ve madde bağımlılığı yaşandığı bir dönem olduğundan bu dönemi sağlıklı geçirmeleri için psikolojik esneklik önemlidir (Özdemir ve Öz-Soysal, 2023). Psikolojik esneklik, ergenlik dönemindeki gelişim aşamasında fiziksel, bilişsel ve sosyal değişimlerle etkili başa çıkabilmeyi desteklemektedir (Mendes vd., 2021). Psikolojik esneklik, psikolojik sağlığın temelidir. Psikolojik esneklik, ergenlik dönemindeki kaygı ve depresyon semptomlarını azaltıcı işlev görmektedir çünkü psikolojik esneklik artıkça deneyimleri kabul etme ve değer temelli davranışlar da artmaktadır. Farkındalık ve kabul artıkça ergenin refahı artmakta, üzüntü ve düşmanlık duyguları azalmaktadır (Moyer ve Sandoz, 2014). Psikolojik esneklik ergenlerde mutluluk düzeyiyle yakından ilişkilidir (Yıldız, 2022).

Psikolojik esneklik, ergenlik döneminde bireyleri risklere karşı koruyucu etmenlerdendir. Psikolojik esneklik, ergenlik döneminin çalkantılı ve karmaşık dönemine karşı bireyi korumaktadır (Lappalainen vd., 2021). Psikolojik esnekliğin artması ergen bireyin olumsuz düşünce, duygu ve davranışlarını kontrol etmesine yardımcı olur (Mendes vd., 2021). Psikolojik esneklik kaygı ile mücadelede bireyin yaşamını iyileştirmektedir. Ergenlik dönemindeki sınav kaygısını azaltıcı etkisi vardır

(Moyer ve Sandoz, 2014). Psikolojik esnekliğe sahip bireyler, zorluklar karşısında katı tepkiler vermek yerine, daha açık, bilinçli ve esnek tutum sergileyebilirler (Kashdan ve Rottenberg, 2010). Bu bağlamda, psikolojik esnekliğin önemli bileşenlerinden birisi de bilinçli farkındalıktır (Önen, 2021).

Bilinçli farkındalık, bireyin duygu düşünce ve davranışlarını şimdiki zaman yönlendirmesidir. Zihin geçmiş, şimdi ve gelecek arasında sürekli aktiftir ve zihin bu aktiflik karşısında hızla dağılmaktadır. Bilinçli farkındalık zihnin aktifliğini ve dağılabileceğini fark ederek zihnin şimdiye getirilmesini sağlar (İkiz ve Uygur, 2019). Ergenlik döneminde yaşanan karmaşık sorunlar strese neden olmaktadır. Stres, ergenin şimdiki anda kalmasını zorlaştırmakta, kendisine ve çevresine karşı farkındalığını olumsuz etkilemektedir (Aycan, 2024). Kaygı, bireylerin istenmeyen duygularıdır ve istenmeyen duyguların kabul edilmemesi sorunlara neden olmaktadır. Bilinçli farkındalık, istenmeyen duyguları olduğu gibi kabul etmeyi sağlamaktadır. Bu sayede kaygı bilinçli farkındalık ile azaltılmaktadır (Çakıroğlu vd., 2023).

Ergenlik dönemi, ergenin kimliğine karar verdiği, gelecek planları yaptığı dönemdir. Bilinçli farkındalık, ergenin karar verme, kimlik oluşturma sürecini sağlıklı atlatmasına destek olur, ergenin karar alma becerisi gelişir (Aycan, 2024). Bilinçli farkındalık ergenin stresle başa çıkabilme düzeyini artırmakta, depresyon ve kaygıları azaltmaktadır, ergenin daha olumlu düşünmesini ve davranmasını sağlamaktadır (Daş, 2012).

Bilinçli farkındalık, bireyin odaklanma süresini artırmakta, zihinsel berraklığa yardım etmekte, daha sakin ve tarafsız kalmasını sağlamakta, sıkıntılarla başa çıkabilmesini, öz kontrol geliştirerek kaygısının azalmasını sağlamaktadır (Çakıroğlu vd., 2023). Sınav anında yaşanan olumsuz iç konuşmalar zihnin dağılmasına, dikkatin kaymasına neden olur. Bilinçli farkındalık ile dikkat tekrar sınava, şu ana getirilir. Bilinçli farkındalık, sınav anında olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmak yerine bunlarla kurulan ilişkiyi olduğu gibi kabul etmeyi sağlar. Bilinçli farkındalık, yeniden değerlendirme ile var olanı kabul eder. Ergen, olumsuz içsel konuşmaları önce fark eder ardından bu düşüncelere objektif yaklaşır. Bilinçli farkındalık, bu sayede ergenin sınav kaygısı semptomlarıyla başa çıkabilmesini sağlar (İkiz ve Uygur, 2019). Özellikle sınav gibi performans baskısının yoğun olduğu süreçlerde bilinçli farkındalık, bireyin kaygı düzeyini yönetmesinde koruyucu faktör olabilmektedir

(Çakıroğlu vd., 2023). Bu koruyucu etki, bireyin psikolojik sağlamlığı ile doğrudan ilişkilidir (Yıldız ve Erdoğan, 2025).

Psikolojik sağlamlık stres durumlarıyla baş edebilme, olumlu bakış açısını devam ettirebilme, istenmeyen ve stresli durumlarla başa çıkabilme kapasitesidir (Çakıroğlu vd., 2023). Ergenlik dönemi, akademik, sosyal ve kişisel uyumu etkileyecek risklerin yaşandığı dönemdir. Bu dönemde ergen birçok riskle karşılaşmaktadır. Yaşantılar karşısında ergenin kişilik özellikleri süreçle başa çıkabilmesini sağlamaktadır. Psikolojik sağlamlık, yaşanan zorluklara rağmen bireyin risklere karşı uyum sağlayabilmesini, zorluklarla başa çıkabilmesini sağlamaktadır. Bireyin riskler karşısında gelişimine normal devam edebilmesi psikolojik sağlamlıkla bağlantılıdır. Psikolojik sağlamlık, ergenin hızlı uyum sağlamasını destekler (Arslan, 2015).

Birçok olumsuz durumu içinde barındıran ergenlik döneminde ergenin sağlıklı gelişim gösterebilmesi psikolojik sağlamlık açısından önemlidir. Fırtına ve stres dönemi olarak tanımlanan ergenlikte psikolojik sağlamlık ruh sağlığını koruyucu etkendir. Ergenlik döneminde bireyin daha kolay adapte olmasını ya da süreçten olumsuz etkilenmesine neden olan psikolojik sağlamlık, ergenlik için önemlidir (Işık-Gökçe, 2024).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan ergen daha hızlı uyum sağlayabilir (Arslan, 2015), sorunlarla baş edebilir, yüksek iletişim becerilerine sahiptir, akademik başarısını koruyabilir. Ergenin stres verici olayla mücadele etmesini, olumsuzluklara tecrübe olarak bakabilmesini sağlar (Işık-Gökçe, 2024). Psikolojik sağlamlık, ergenin eğitim ortamına uyumunu, çalışmalarını artırır. Psikolojik sağlamlığı düşük olan ergenler derslerden kaçma, sınavlardan kaçınma davranışları sergilemektedir (Sargın ve Demirelli, 2024). Sınav süreci ergenler üzerinde olumsuz yaşam yani tehdit dönemidir. Sınav, ergenin yüklediği anlamla risk kategorisindedir. Psikolojik sağlamlık içerisinde risk ve koruyucu faktörleri barındırdığından sınav kaygısıyla ilişkilidir (Özdemir, 2024).

Sınav, bireyler için korku, stres, çaresizlik, öfke gibi olumsuz duygulara neden olmaktadır (Liu vd., 2021). Sınavlar ve sınav anları stres kaynaklarıdır. Psikolojik sağlamlık başa çıkma becerisini artırdığından sınav kaygısı azalır. Psikolojik sağlamlık, ergenin sınav stresine karşı dirençli olmasına, dengede kalabilmesini ve esnek olmasını sağlayarak sınav kaygısı ile başa çıkmasına destek olmaktadır

(Çakıroğlu vd., 2023). Sınav sürecinin stresli, yıpratıcı ve yorucu durumuyla başa çıkabilmek psikolojik sağlamlık ile mümkündür (Sargın ve Demirelli, 2024). Sınavlar başarıları ve başarısızlıkları içinde birlikte barındırır, bireyin yüklediği anlamla birlikte ergen sınavı yaşamında önemli bir konuma koymaktadır. Sınav süreci, ergenlik döneminde potansiyel zorluktur. Psikolojik sağlamlık, ergenin zorlukla mücadele etmesini sağlamaktadır. Psikolojik sağlamlık artıkça ergenin başa çıkabilme yetkinliği artmaktadır (Özdemir, 2024).

Üniversite sınavı hem elde edilecek edinimleri hem de elden kaçacak fırsatları birlikte barındırdığından ergen sınav kaygısı yaşar. Kaçacak fırsatlar ergeni rahatsız etmekte, ihmal strese neden olmaktadır. Psikolojik sağlamlık ergenin olumsuz ve stres verici sınav sürecinde bireyi koruyucu faktör olmaktadır (Özdemir, 2024). Psikolojik sağlamlık hayal kırıklığıyla ve zorluklarla başa çıkabilmeyi sağlamaktadır. Bu açıdan sınav kaygısı, psikolojik sağlamlık tarafından düzenlenir (Liu vd., 2021).

Çeşitli araştırmalarda psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı ile arasındaki ilişkileri ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Değişkenler incelendiğinde psikolojik esneklik ile sınav kaygısı (Aydın, 2017; Pires vd., 2020; Türk, 2024), bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı (Dinç, 2019; Tekin ve Satan, 2023; Xiang ve Li, 2025), psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen (Acar, 2019; Ayaz, 2024; Guo vd., 2023) araştırmalara ulaşılmıştır. Bu durum değişkenlerin alanyazın için önemini ortaya koymaktadır. İncelenen araştırmalarda, değişkenlerin birlikte ilişkisine rastlanmamıştır. Sınav kaygısı ile ilişkili gösterilen değişkenlerin birlikte incelenmesi literatüre yeni saptamalar kazandırmasının yanı sıra literatürdeki boşluğu da dolduracaktır. Bu çalışma, sınav kaygısıyla ilişkili değişkenlerin daha ayrıntılı anlaşılmasını sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerini kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık açısından incelemektir.

Bu araştırmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri ile kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkiler

belirlenmeye ve bu psikolojik özelliklerin sınav kaygısını yordayıcı gücünün ortaya konulması hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amaçları kapsamında problem cümleleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyleriyle sınav kaygısı kabul eylem ve kaçınma birleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenleri, üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyen psikolojik sorunların başında sınav kaygısı gelmektedir (Ergene, 2003). Bireyin sınav performansını düşüren sınav kaygısı (Kapıkıran, 2002), ergenin kendisini tehdit altında hissederek kaygısını artırmaktadır (Demirci, 2016). Üniversite sınavı yüksek rekabet ve belirsizlik dönemidir, öğrencilerin üzerindeki baskı ve stresi artırmaktadır. Sınav merkezli eğitim sistemine sahip olduğumuzdan dolayı sınav kaygısı akademik tehdit haricinde duygusal, bilişsel ve davranışsal işlevselliği olumsuz etkilemektedir (Öner, 1990). Sınav kaygısı ile ilgili birçok çalışma vardır ancak sınavlara verilen önem artmaya devam ettiğinden konu güncelliğini korumaya devam etmektedir (Güler ve Çakır, 2013).

Sınav kaygısı, bireylerin değerlendirilme durumlarında gerginlik, endişe, rahatsız edici düşünceler ve fizyolojik uyarılma ile tepki vermeyi ifade eder (Burcaş ve Cretu,

2020). Sınav kaygısı, eğitim başarısını engelleyen etmenlerdendir (Cüceloğlu, 2006). Sınav kaygısı öğrencilerin potansiyellerini göstermelerine engellemekte (Everson vd., 2012), bilgilerini hatırlamalarını zorlaştırmaktadır (Everson vd., 1994).

Literatür incelendiğinde sınav kaygısında cinsiyetler arası anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışmalarda kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek bulunmuştur (Çiçek ve Tanhan, 2018). Alanyazın incelendiğinde ise kız öğrencilerin kaygı yüksekliğini açıklayan çalışmaların boşluğu göze çarpmaktadır.

Psikolojik esneklik, bireyin zorlayıcı yaşam olaylarıyla mücadele edebilmesini, amaçları doğrultusunda davranışlar sergileyebilmesini sağlamaktadır (Hayes vd., 2006). Üniversite sınavı stresli bir yaşam olayıdır, psikolojik esneklik bu stresli durumla başa çıkmayı psikolojik esneklik ile sağlamaktadır (Özbaş vd., 2012). Psikolojik esneklik, sınavı yok saymak yerine sınavı sınav olarak kabul etmesini ve deneyim olarak görmesini sağlamaktadır (Moyer ve Sandoz, 2014).

Bilinçli farkındalık, bireyin istenmeyen duygular da dâhil tüm durumları olduğu gibi kabul etmektir (Dinç, 2019). Bilinçli farkındalık bireyin stresle başa çıkabilmesini kolaylaştırmakta, kaygısını azaltmaktadır (Kocabal ve Ceylan, 2022). Sınav anındaki dikkat dağınıklığı, olumsuz duygu ve düşünceler bilinçli farkındalık ile fark edilmekte, birey şimdiki ana gelerek sınav kaygısıyla başa çıkabilmektedir (İkiz ve Uygur, 2019).

Psikolojik sağlamlık, bireyin stresli yaşam olaylarına karşı dayanıklılık göstermesi, farklı durumlara uyum sağlayabilmesidir (Arslan, 2015). Psikolojik sağlamlık başa çıkma becerisi kazandırdığından birey sınav kaygısıyla psikolojik sağlamlık ile başa çıkabilmektedir (Çakıroğlu vd., 2023). Çalışmalarda psikolojik sağlamlık artıkça sınav kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Işık ve Gökçe, 2024).

Sınav kaygısına yönelik müdahalelerde en sık kullanılan yaklaşımlardan biri Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT)'dir (Akkaya ve Zorbaş, 2017; Göveç ve Başgül, 2017). BDT, bireylerin yaşadıkları sınav kaygısını işlevsiz düşünceler ve bilişsel çarpıtmalarla açıklamakta, bu düşünceleri değiştirmeye yönelik müdahalelerde bulunmaktadır (Çam ve Demirkol, 2022). Son yıllarda geliştirilen üçündü dalga terapi yaklaşımlarından olan Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), bireyin düşüncelerini değiştirmek yerine düşünceyle kurulan ilişkiyi dönüştürmeye odaklanmaktadır (Hayes vd., 2006). Bu çerçevede ACT'in temel ilkeleri olan psikolojik esneklik ve bilinçli

farkındalık, sınav kaygısıyla baş etmede alternatif ve etkili yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Yapan, 2021). Dolayıısyla sınav kaygısına yönelik sadece düşünce içeriğine değil aynı zamanda düşünceyle kurulan ilişkiyi de ele alan ACT yaklaşımı, müdahalelere tamamlayıcı katkı sunabilir.

Sınav kaygısının psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık faktörleriyle çalışmaları literatürde mevcuttur ancak bu çalışmalar ayrı ayrı çalışılmıştır ve oldukça sınırlı düzeydedir. Daha önce yapılan çalışmalarda sınav kaygısı düzeyleri kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur (Alyaprak, 2006) ancak sadece kız öğrencilerle çalışmalar yapılmamıştır. Bu durum sınav kız öğrencilerde sınav kaygısının yüksek olmasının nedenlerini ve başa çıkma yöntemlerini geliştirmeye engel olmaktadır.

Bu araştırma, kız öğrencilerde sınav kaygısı ile psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkileri inceleyerek literatüre katkı sağlamaktadır. Bu çalışma psikolojik danışmanlar, öğretmenler ve aileler başta olmak üzere üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı durumlarını etkileyen paydaşlara teorik ve uygulama alanlarında bilgi sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma, profesyonellerin kız öğrencilerde sınav kaygısına yönelik daha etkili müdahaleler geliştirmelerine imkân tanıyabilir. Psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin kız öğrencilerde sınav kaygısı üzerindeki ilişkisinin incelenmesi ruh sağlığı uzmanlarının, öğretmenlerin ve ailelerin kız öğrencilerde sınav kaygısıyla ilişkili faktörleri daha iyi anlamalarına yardımcı olarak daha etkili müdahalelerde bulunmalarına yardımcı olacaktır. Bu çalışma aynı zamanda sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kaygıyla başa çıkma becerileri hakkında da bilgi sunmaya çalışmaktadır. Bu çalışma, sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişkiyi göstererek bu alanda yapılacak müdahale çalışmalarının önemini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bu araştırma, teorik ve uygulamalı alanlarda bilgi birikiminde bulunarak kız öğrencilerde sınav kaygısıyla ilişkili faktörleri ve kız öğrencilerde sınav kaygısıyla başa çıkabilmek için etkili stratejilerin geliştirilmesine destek olabilir. Teorik olarak psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın kız öğrencilerde sınav kaygısıyla ilişkisinin incelenmesi, sınav kaygısının kuramsal çerçevesini desteklemektedir. Buna ek olarak psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, gelecekteki çalışmalar için bir temel oluşturmakla birlikte yeni araştırma sorularının oluşmasını

da desteklemektedir. Elde edilen veriler sonucunda 3. Dalga terapiler ışığında sınav kaygısıyla baş etmede hem bireysel hem de grupla psikolojik danışma süreçlerinde psikolojik esnekliğin rolünü ortaya koyarak danışma süreçlerinin verimliliğini artırabilir.

1.3. Araştırmanın Sayıltılar

Bu bölümde araştımanın sayıltıları belirtilmiştir.

1. Araştırmaya katılan katılımcıların veri toplama araçlarını içten ve objektif şekilde cevaplandırdıkları kabul edilmektedir.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların çalışmanın amacını doğru anladığı varsayılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiştir.

1. Veriler, katılımcıların öz bildirim cevaplarına dayanmaktadır, subjektif özellik riski taşımaktadır.

2. Araştırmada kullanılan ölçekler, bireylerin anlık durumlarını ölçmektedir, uzun vadeli değişimler gözlenmemiştir.

3. Yapılan çalışmada demografik değişkenler yer almadığından demografik özellikler arası karşılaştırma yapılamamıştır.

4. Yapılan çalışmada katılımcıların sınava kaçıncı girişi bilgisi yer almamaktadır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.5.1. Kaygı

Kaygı, Türk Dil Kurumu (2025)'na göre 'üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu, düşünce, tasa durumu' olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, bir duruma ve olaya yüklenen gerçek dışı anlamlardır (Manav, 2011).

1.5.2. Sınav Kaygısı

Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyen; sınav öncesi, sınav anı veya sınav sonrası süreçlerinde yaşadığı yoğun kaygı düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1980).

1.5.3. Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, şimdiki an ile temas halinde olarak kişisel değerlerine uygun olacak şekilde davranışını sürdürme ya da değiştirme becerisidir (Hayes, 2006).

1.5.4. Kabul Eylem

Kabul, rahatsız edici ya da istenmeyen içsel deneyimlerin kişi tarafından fark edilmesi ve bunlardan kaçmak ve kaçınmak yerine, onları değiştirmeye çalışmadan deneyimleyebilmektedir (Hayes vd., 2006).

1.5.5. Psikolojik Katılık

Katılık, bireyin içsel deneyimlerini değiştirmeye ve kontrol etmeye yönelik çabalarının, bireyin esneklikten uzaklaşmasına neden olmasıdır (Yavuz, 2015).

1.5.6. Kaçınma birleşme

Kaçınma birleşme, bireyin istenmeyen duygu ve düşüncelerle yüzleşmek yerine bunlardan kaçma çabasıdır (Hayes vd., 2006).

1.5.7. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık, kişinin dikkatini, şimdiki anda yaşanmakta olanlara, yargılamadan ve kabullenici şekilde odaklayabilmesidir (Brown ve Ryan, 2003).

1.5.8. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık

Kişilerarası bilinçli farkındalık, birey ile iletişim durumundakilerin farkındalığıdır (Frank vd., 2016).

1.5.9. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık, olumsuz deneyimlerden geri yaşamına dönebilme ve istenmeyen durumlara esnek şekilde uyum sağlayabilmektir (Tugade ve Fredrickson, 2004).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kaygı

Kaygı, Türk Dil Kurumu (2025)'na göre 'genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu' olarak tanımlanmıştır. Kaygı, herhangi bir korku durumunun yansıması olarak bireyde ortaya çıkan tedirginlik ve akıl dışı korkudur; psikolojik olarak bireyin yaşadığı ruhsal durumu ifade etmektedir. Bir duruma, olaya gerçek dışı yüklenen anlamlar kaygıyı oluşturur (Manav, 2011). Kaygı, içsel ya da durumsal stres faktörlerine bağlı olarak yoğunluğu değişen duygusal tepkilerdir (Spielberger vd., 1971). Ergenlik döneminde kaygılar, dış görünüş, içsel çatışmalar, arkadaşlık ilişkileri ve karşı cins ilişkilerinden doğmaktadır (Çifter, 1985).

Kaygı, korkuyla karıştırılsa da birbirlerinden farklıdır.

Spielberger ve arkadaşlarına (1971) göre korku ile kaygının temel farklılığı vardır. Bunlar;

- Korku belirli ve mevcut bir tehdide karşı verilen tepkiyken kaygı belirsiz ve gelecekte olabilecek tehditlere karşı verilen tepkidir.
- Korku ani ve geçici bir tepkiyken kaygı uzun süreli tepkilerdir.
- Korkuda verilen tepki tehlike ile orantılıyken kaygıda verilen tepki orantısızdır.
- Korku tepkileri olağan ve normalken kaygı tepkileri olağan dışı ve anlamsız olarak görünür.
- Korku ve kaygının bedensel tepkileri ise aynıdır.

Korku ile kaygının kaynak, şiddet ve süre olmak üzere üç önemli farkı vardır (Onay, 1997). Kaygı olumsuz bir durum olarak görünse de organizamyı korumaktadır (Akgün vd., 2007). Kaygı, normal bir duygudur ve belli seviyeye kadar gereklidir; kişiyi motive eder, performansını artırır. Kaygı seviyesinin çok artması ise dikkat süresini kısaltır, öğrenme ve bellek fonksiyonlarını olumsuz etkiler ve başarının düşmesine neden olur (Genç, 2016). Bireyin kendisine zarar verecek durumlara karşı tedbir almasını sağlayarak yaşanabilecek olumsuzluklara karşı bireyi korumaktadır (Akgün vd., 2007).

2.1.1. Kaygı Türleri

Kaygı, anlık (durumluk) ve sürekli olmak üzere 2 türlüdür.

2.1.1.1. Anlık (Durumluk) Kaygı

Durumluk kaygı var olan acil durumdan kaynaklanmaktadır. Sıkıntı, tasa ve gerginlikle kendisini göstermektedir (Spielberger vd., 1971). İçinde bulunulan durumla bağlantılıdır. Bireyin içinde bulunduğu stresli durumdan etkilenmektedir. Stresin artmasıyla birlikte kaygı da artmaktadır (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003). Anlık kaygı değişen şiddettedir, içinde bulunulan durum birey tarafından tehdit edici olarak algılandığında artış görünür (Aydın, 2018).

2.1.1.2. Sürekli Kaygı

Bireyin kişilik olarak kaygıya yatkınlık durumudur. Bireyin içinde bulunduğu durumları stresli algılamaya ve stresli yorumlamaya olan yakınlığıdır (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003). Bireyin kaygılı yaşantıya eğilimi yüksektir, yaşanılan durumlar birey tarafından stresi algılanır (Spielberger vd., 1971). Yaşanılan duruma verilen tepkiler diğer bireylere göre daha yoğun ve şiddetlidir (Aydın, 2018). Sürekli kaygı, bireyin benliğini tehlikeye sokabilmektedir (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000).

2.1.2. Kaygının Nedenleri

Kaygının nedenleri üzerine yapılan çalışmalar genetik yatkınlığın kaygı üzerinde etkili olduğunu, kaygının ebeveynlerden genetik yolla çocuklara geçtiğini göstermektedir (Akbulut ve Karaaziz, 2024). Yapılan çalışmalar ebeveyn çocuk kaygı bozukluklarının birlikte göründüğünü göstermenin yanı sıra yapılan ikiz çalışmalarda genetiğin kaygıda etkili olduğunu kanıtlamaktadır (Budak, 2018).

Kaygı, içinde bulunulan refah durumundan etkilenmektedir. Aile ve çevresel durumlar kaygıyı etkilemektedir (Turuşu, 2024). Mizaç, kaygı için risk faktörlerindendir. Utangaç, geri çekilme gibi mizaca sahip bireylerde kaygı riskini artırmaktadır. Mizaç kaygı üzerinde tek başına etkili değildir, yaş, cinsiyet, kültür gibi ek faktörlerle birleşerek kaygıya neden olmaktadır (Bıdak, 2018). İstismar, ihmal, travma, zorbalığa maruz kalma, stresli yaşam gibi faktörler kaygı üzerinde risk faktörüdür (Akbulut ve Karaaziz, 2024).

Kaygı bireyin akademik başarı, aile ilişkileri ve sosyal ilişkilerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilmektedir (Woodward ve Fergusson, 2001). Kaygı, bireyin diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu yaşarlar (Bediel ve Turner, 1998).

Kaygı öğrenilen bir durumdur, model olma yoluyla çevreden öğrenilebilmektedir. Kaygılı bir çevrede yetişen bireyin kaygılı davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Budak, 2018). Anne-baba, öğretmen ve akranların davranışlarına göre şekillenir (Ürgüp, 2017).

2.2. Sınav Kaygısı

Sınavlar, öğrenci performansını değerlendirme aaracıdır (Yıldırım, 2023). Sınav kaygısı, öğrencilerin akademik değerlendirilme sırasında yaşadıkları korku; matematik, fen bilimleri, toplulukta konuşma ve yazma gibi akademik konularda öğrenme ve değerlendirme ile ilgili endişelerin tamamıdır (Everson vd., 1993). Performans değerlendirme durumları eğitim süreçlerinde kullanılan test ve sınavlar gibi bireyin performanslarının değerlendirildiği durumlardır (Putwain ve Symes, 2020). Sınav kaygısı, performansı değerlendirme durumlarını tehdit edici olarak değerlendirme ve yüksek durum kaygısıyla tepki verme eğilimidir. Sınavlar, öğrencilerin sadece şimdiki yaşamını değil ilerideki yaşamını, eğitim ve meslek imkânlarını, yaşam fırsatlarını belirleyen etken olması, sınavların etkisini artırarak sınav kaygısına yol açmaktadır (Yıldırım, 2023).

Sınav kaygısı DSM-V'te ayrı bir bozukluk olarak belirtilmemektedir. Sınav kaygısı belirtileri ise anksiyete bozuklukları belirtileri ile uyuşmaktadır (Yıldırım, 2023). Sınav kaygısı, akademik kaygı çeşitlerinden biridir; değerlendirme durumlarında gerginlik, endişe, rahatsız edici düşünceler ve fizyolojik uyarılma ve tepki vermeyi ifade etmektedir (Burcaş ve Cretu, 2020). Sınav kaygısı, öğrencilerin sınav ve değerlendirilme durumlarında özvarlıklarının tehdit edildiği duygusuna kapılmakta, bu durum kendi potansiyellerini göstermelerini engellemekte, öğrenimlerine devam etmelerini zorlaştırmakta, yaşam ve meslek tercihlerinde daha az rekabet ve daha düşük statülü olanlara yönelmelerine neden olacak şekilde bireyleri etkilemektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Sınav kaygısı bireysel özelliklerin yanı sıra eğitim

sistemiyle de bağlantılıdır. Eğitimciler ve müfredat gibi eğitim sistemleri kavramları da sınav kaygısını etkilemektedir (Everson vd., 1993).

Sınav kaygısı, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite dahil eğitim kademelerinin hepsinde görülmekte (Szafranski vd., 2012), bu durum her eğitim kademesinde önemli sorunların başında gelmektedir (Everson vd., 1993). Bozkurt (2019)'a göre sınav kaygısının süreklilik kazanması;

- Bireyin akademik yaşamında sürekli başarısızlık, istenmeyen olumsuz deneyimler yaşaması
- Bireyin sosyal çevresi tarafından sürekli eleştirilmesi
- Bireyin, sevginin başarıyla geeceğine inanmasına bağlıdır.

Sınav kaygısının 'endişe' ve 'duygusallık' olmak üzere iki boyutu vardır (Zeinder, 1998). Endişe boyutu olumsuz bilişlerdir; başarısızlıkla ilgili sonuçların abartılması, sınav sonlandıktan sonra sınavlarla ilgili sürekli düşünmeye devam etme durumlarıdır. Olumsuz bilişler bireylerin dikkatlerini toplamalarını engelleyerek olumsuz sonuçların olasılığını artırmaktadır. Duygusallık boyutu ise fiziksel semptomlardır; kas gerginliği, kalp atış hızının artması, mide bulantısı gibi fiziksel tepkilerdir (Szafranski vd., 2012).

Grup önünde konuşmak, sınıfta sesli bir görevi yerine getirmek, sınava girmek kaygıyı tetikleyen durumlardandır (Kendall, 1994). Sınav kaygısı, bireylerin önceki bilgilerini hatırlamalarını zorlaştırmakta, gelişmiş becerilerine engel olmaktadır; bireyin beceri eksikliğinin var olması düşük performans göstererek sınav kaygısını etkilemektedir (Everson vd., 1993). Kaygı artıkça bireylerin kendisiyle meşguliyetleri de artar ve bu sebeple göreve odaklanamazlar, düşük kaygılı bireyler ise göreve daha iyi odaklanırlar (Hill ve Wigfield, 1984). Sınav kaygısı, eğitim başarısını, sınav ve test performansını olumsuz etkilemektedir (Putwain ve Symes, 2020). Çalışmalar, sınav kaygısı yüksek olan bireylerin düşük olan bireylere kıyasla okul içi görevlerde ve akademik başarıda daha düşük performans gösterdiğini göstermektedir (Everson vd., 1993).

2.2.1. Sınav Kaygısının Belirtileri

Sınav kaygısı, bireyin değerlendirilme durumlarına karşı psikolojik, fiziksel ve davranışsal tepkiler vermesine neden olmaktadır (Khalid ve Hasan, 2009). Sınav

kaygısı belirtileri sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrası yaşanabilmektedir (Özdemir, 2024). Sınav öncesi stres, heyecan, korku ve bedensel yakınmalar; sınav anında odaklanamama, işlem hatası yapma; sınav sonrası rahatlama, üzüntü, pişmanlık ve merak belirtileri görülmektedir (Uyar, 2023). Sınav kaygısı her öğrencide birbirinden farklı biçimlerde belirtiler göstermektedir (Özdağ, 2021). Sınav kaygısı belirtileri fizyolojik, bilişsel, duygusal ve davranışsal belirtiler olarak gruplandırılmıştır. Bu belirtiler;

Fizyolojik Belirtiler: Bireyin sınav kaygısı nedeniyle yaşadığı sınav öncesi ve sınav anında bireyi olumsuz etkileyen fizyolojik değişimlerdir (Yıldırım, 2023). Bireylerde görülen iştah kaybı, mide bulantısı ve ağrısı, uyku düzeninde bozulma, kalp çarpıntısı, terleme, nefes almakta zorluk, titreme, baş ağrısı gibi belirtilerdir. Bu belirtiler, dışardan gözlemlenebilir (Yolcu, 2015). Fizyolojik belirtiler davranışsal belirtilerden etkilenmektedir (Bozkurt, 2019).

Bilişsel Belirtiler: Bireylerin aşırı uyanıklığı, olumsuz inanç ve düşünceleri, unutkanlık, düşünceleri toparlayamama ve dikkat dağınıklığı gibi belirtileri kapsamaktadır (Semerci, 2007). Olumsuz düşünceler bireyin özgüvenini etkilemekte, dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Birey okuduğunu anlayamaz, bilgileri depolamakta ve hatırlamakta zorlanır (Yıldırım, 2023).

Duygusal Belirtiler: Bireylerde gözlenen huzursuzluk, mutsuzluk, umutsuzluk, tedirginlik, durgunluk, isteksizlik, ağlama isteği, korku hali, ruh hali değişimleri, gerginlik ve sinirlilik gibi belirtilerdir (Yeşilyurt, 2007). İştah kaybı ya da aşırı yeme haricinde bireyin sosyal ilişkileri bozulur (Kurt, 2006).

Davranışsal Belirtiler: Bireylerin sınavdan ve sınav sürecinden kaçma kaçınma, pasif agresif savunmalar yapma belirtileri davranışsal belirtilerdir (Bozkurt, 2019). Ders çalışmayı erteleme, sınav anında yetersiz olduğunu düşünme davranışlarıdır (Yeşilyurt, 2007). Hatalarından ders çıkarmama, sınavla ilgili olumsuzlukların nedeni olarak diğer faktörleri görmek, çevreyle inatlaşma belirtileridir (Bilir, 2019).

2.2.2. Sınav Kaygısının Nedenleri

Yetkinlik inancı: Bireylerin aynı durumlara verdikleri farklı tepkiler yetkinlik inancı ile bağlantılıdır. Bireyin kendisini algılama düzeyi sınav kaygısı üzerinde etkilidir. Kendisini yeterli görmeyen birey, sınavda başarılı olamayacağını düşünür. Yetkinlik

inancı yüksek olan birey daha iyi karar alma becerilerine sahiptir, stresini daha iyi yönetebilmektedir. Bundan dolayı yetkinlik inancı ile sınav kaygısı arasında ters ilişki vardır. (Koçyiğit, 2023).

Cinsiyet: Yapılan çalışmalar sınav kaygısının diğer kaygı türlerinde olduğu gibi kadınlarda erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Ergene, 2011).

Kişilik: Kişilik özellikleri sınav kaygısını olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir (Koçyiğit, 2023). Rekabetçi, hırslı, aceleci, saldırgan, mükemmeliyetçi gibi kişilik özellikleri taşıyan bireylerde sınav kaygısı daha fazladır (Eker, 2016).

Benlik saygısı: Benlik saygısı düşük öğrencilerin beklentileri düşük olduğundan çalışmaları düşüktür; bu durum sınav kaygısını artırmaktadır (Eker, 2016). Sınava verilen önem artıkça sınav kaygısı da artmaktadır (Yıldırım, 2023).

Aile tutumu: Ebeveyn tutumları, ebeveyn ruhsal durumları, toplumsal değerler, inançlar ve gelenekler sınav kaygısı üzerinde etkilidir (Koçyiğit, 2023). Ebeveynlerin çocuklarından bekledikleri gerçekçi olmayan talepleri ve yüksek beklentileri, beklentilerinin karşılanmaması sonucu verdikleri olumsuz tepkiler çocukların değerlendirilmekten korkmalarına ve ebeveyn tepkilerinden kaçınmalarına sebep olarak sınav kaygısını artırmaktadır (Hill ve Wigfield, 1984). Ebeveyn tutumları, sınav sürecindeki tutum ve davranışları öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini etkilemektedir. Sınavı ölüm kalım olarak adlandırmaları, diğer kişilerle kıyaslamaları sınav kaygısı düzeyini artırmakta, öğrenci sınava kendisi haricinde ebeveynleri ve çevredekiler için başarılı olması gerektiğini düşünerek kaygısını artırmaktadır (Güler ve Çakır, 2013).

Aile Geliri: Gelir düzeyi artıkça sınav kaygısı azalmaktadır. Gelir durumunun, temel gereksinimi karşılamasına engel olması sınav kaygısını olumsuz etkileyebilir (Uyar, 2023).

Sınıf düzeyi: Sınıf düzeyi artıkça öğrencilerin sınavların belirleyicilik düzeyi artığından sınav kaygısı da artmaktadır (Koçyiğit, 2023). Sınava giriş sayısı artıkça sınav kaygısı artmaktadır (Yıldırım, 2023).

Başarı düzeyi: Çalışmalar başarı düzeyinin yükseldikçe sınav kaygısının düştüğünü göstermektedir (Koçyiğit, 2023).

Karar verme becerileri: Verilen kararlar bireylerin gelecekle ilgili yaşamını belirlemektedir. Karar verme becerisi düşük olan öğrencilerde sınav kaygısı daha yüksektir (Koçyiğit, 2023).

Öğretmen yaklaşımı: Öğretmenlerin sınavlarla ilgili verdikleri bilgiler ve bilgileri verme biçimleri öğrencilerin sınav kaygısını etkilemektedir. Öğretmenlerin sınavla ilgili öğrencilere bireysel ve sınıf içinde yorum yapmaları, sonuç bakımından yorumlarda bulunmaları öğrencilerde sınav kaygısını artırmaktadır (Eker, 2016). Sınıf içi, akran karşılaştırmaları rekâbete ve baskıya neden olarak kaygıyı artırmaktadır (Hill ve Wigfield, 1984).

Ders çalışma becerisi: Akademik çalışmalar akademik yetersizliği etkileyerek özgüveni etkiler (Eker, 2016). Verimli çalışabilen öğrencinin özgüveni yükselerek sınav kaygısı düşer (Koçyiğit, 2023).

Planlama hatası: Düzenli çalışma programı olmadan verimli çalışma mümkün değildir. Planlama ile birey ders ve konuları yetiştirebilmekte, güveni artmakta, sınav kaygısı azalmaktadır (Yavuzer, 2005).

2.2.3. Sınav Kaygısına Etki Eden Faktörler

Yapılan çalışmalar, sınav kaygısının olumsuz değerlendirilme kaygısı, zayıf çalışma becerileri, zayıf sınav performansı, mükemmeliyetçilik dahil birçok olumsuz olguyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Szafranski vd., 2012). Sınav kaygısı yüksek olan bireyler akademik zayıflığı haricinde etkisiz çalışma alışkanlıkları, ders materyallerini organize etmekte zorluk yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dersin zor olduğunu düşünmeleri, testlerin kesin ve doğru cevaplar gerektirdiğine inanmaları sınav kaygısını artıran faktörlerdendir (Everson vd., 1993).

Öğrenilen bilginin zorluk seviyesi sınav kaygısını etkilemektedir; kolay ve basit bilginin öğrenilmesi durumunda kaygı, zor ve karmaşık bilginin öğrenilmesine kıyasla daha düşüktür (Cüceloğlu, 2006). Bireyin zayıf inançları, kişinin yeterliliği veya sınava girme becerileri, değerli veya yüksek riskli bir sınavla birleştiğinde, bu sınavın tehdit edici olarak değerlendirilmesine ve sonrasında durum kaygısının artmasına neden olmaktadır (Putwain ve Doly, 2014).

Sınav kaygısı, öğrencilerin çalışma becerileri eksikliği, kişilik kaygısı gibi kişisel özellikleriyle başlar, başkalarından gelen olumsuz değerlendirmeler, statü kaybı gibi

sosyal değerlendirme tehditleri ile artar (Burcaş ve Cretu, 2020). Uygun olmayan yöntem ve tekniklerin kullanılması, ev okul işbirliğinin sağlanmaması sınav kaygısını etkileyen faktörlerdendir (Ahmed, 2015).

Uyar (2023)'ın yaptığı çalışmada aile tutumu, öğretmen tutumu, olumsuz düşünce, gelecek kaygısı, akran baskısı ve karşılaştırmalarının bireylerde sınav kaygısını artırdığı bulunmuştur. Aile ve öğretmen desteği, stresle başa çıkabilme becerisi, düzenli ders çalışabilme, akran desteği faktörlerinin sınav kaygısını azaltıcı etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.4. Sınav Kaygısıyla Başa Çıkabilme

Sınav kaygısı ile başa çıkabilmenin ilk yolu kaygıyı oluşturan duygu ve düşüncelerin farkına varmaktır. Stresle başa çıkmanın en iyi yolu stresle yaşayabilmeyi öğrenmektir. Stresle yaşamayı öğrenmek, stresin kaçınılmaz bir durum olduğunu kabullenerek stres durumuna farklı perspektiften bakabilmektir (Bozkurt, 2019). Kaygıya sebep olan duygu ve düşünceleri fark etmek kaygıyla başa çıkmanın ilk yoludur (Kurt, 2006). Problem çözme becerisi kazanma, olumlu içsel diyaloglar sınav kaygısıyla başa çıkmayı sağlayan yollardandır (Bildik, 2013). Sınav kaygısı, sınavda başarısız olma ihtimaliyle artığından planlı programlı çalışmak sınav kaygısıyla baş etmeyi sağlar (Bozkurt, 2019).

Düzenli uyku, sağlıklı beslenme (Bildik, 2013), fiziksel egzersizler ve beslenme bireyin sınav kaygısıyla başa çıkabilmesini destekleyen bedensel tekniklerdir (Alyaprak, 2006). Sınav kaygısıyla baş etme yollarında davranışsal teknikler olarak gevşeme egzersizleri, nefes egzersizleri, sistematik duyarsızlaştırma teknikleri kullanılmaktadır (Bozkurt, 2019).

2.2.5. Kız Öğrenciler Sınav Kaygısı

Yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek bulunmuştur (Campbell ve Jones, 1997; Erözkan, 2003; Girgin, 1990; Yerlikaya, 2009; Yıldız vd., 2007).

Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek olması toplumsal değer kaygılarıyla ilişkilidir (Akgün vd., 2007; Deveci vd., 2012; Gündoğdu vd., 2011). Yaşamdaki erkek ve kadınların yaşamları birbirinden farklıdır. Erkekler toplumsal değerler açısından daha serbest

yaşam sürebilirken kızlar daha baskın altındadır. Bu durum kızların rahatsız olmasına ve bazı hakların ellerinden alındığını düşündürmektedir. Erkekler için normal olarak değerlendirilenler kızlar için tabu olabilmektedir. Erkeklerin yaşam doyumu kızlara göre daha fazla olabilmekte, kızların yaşadıkları yabancılaşma, sıkıntı ve engellemeler kaygılarını artırmaktadır (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Erkeklerin toplumda daha özgür yaşamasına karşın kızların aile ve çevre etkisine maruz kalmaları farklılık doğurmaktadır. Kırsal kesimlerde kız çocuklarının okula gönderme konusunda isteksiz oluşları cinsiyet açısından farklılıklar doğurmaktadır (Akgün vd., 2007). Erkekler daha özgür yaşam sürebilirken kadınlar üzerinde hem ailenin hem de yaşanılan çevrenin etkisi olduğu bilinmektedir (Deveci vd., 2012). Kız öğrencilerin geleneksel toplumsal değerlere bağlı olarak baskı altında kalmaları, çevreden çekinmeleri, kendi öz güçlerine güvenmemeleri ve ebeveyn baskısı kaygı seviyelerini artıran faktörlerdir (Çakmak ve Hevedanlı, 2005).

Kadınların eğitim öğretim hayatında ve çalışma hayatında daha fazla yer almaya başlaması erkeklerle aynı sahalarda var olma çabasına giren kadınların kaygılarını artırmaktadır. Ayrıca değişen rollerle beraber kadınların aile ve topluma karşı daha çok sorumluluk üstlenmeleri, kadınardan beklentilrin artmasına ve kaygılarının yükselmesine neden olabilmektedir (Gündoğdu vd., 2011).

Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı ve toplumsal baskıların etkisi kadınların iş yaşamında sorunlar yaşamasına ve iş-aile yaşamını dengelemeye çalışırken aile yaşamında sorunlar yaşamasına neden olabilmektedir. İstihdamın cinsiyet dayalı gerçekleşmesi kadınların toplumda erkeklerin gerisinde kalmasına neden olmaktadır (Tiryaki, 2018). Aile içi sorumluluklar, çocuk bakımı, ev işleri, yaşlı bakımı gibi sorumluluklar kadın istihdamını etkilemektedir (Gözüm, 2024). Eğitim, düşük ücretler, uzun çalışma saatleri, ekonomik krizler, çocuk bakım imkânlarının eksikliği, ev işlerinin sorumluluğu, çocuk ve yaşlı bakımı gibi etmenler kadın istihdamını engellemektedir (Günsoy ve Özsoy, 2012).

Eğitim, kadın erkek arasındaki toplumsal ve ekonomik uçurumu kapatmaya çalışmaktadır. Eğitim kadınların sosyal gelişmelerine ve güçlenmelerine destek olmakta, çalışma hayatındaki rolünü belirlemektedir. Eğitim aracılığıyla kadın sosyal baskıyla gelen englleri yıkabilmektedir (Keskin, 2018). Kadınların eğitim seviyeleri kazandıkları ücret ile paralellik göstermektedir (Tiryaki, 2018). Eğitim düzeyi

kadınların istihdamını etkilemektedir. Düşük eğitim düzeyi, kadınların daha düşük katma değerli ve düşük ücretli işlerde çalışmalarına neden olmaktadır (Gözüm, 2024).

2.2.6. Sınav Kaygısıyla İlgili Yurt İçi Çalışmalar

Özdemir (2024) tezinde sınav kaygısını umut düzeyi ve psikolojik sağlamlık açısından incelemek için 343 kız, 351 erkek toplam 694 lise öğrencisinden veri toplamıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi, lise türü ve algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı ile umut düzeyi arasında negatif ilişki saptanmıştır.

Ayaz (2024) tez çalışmasında 12. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ile bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemek için 17-18 yaşındaki 289 kız, 117 erkek bireyden veri toplamıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile cinsiyet ve ders dışı faaliyetler arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile yaş, özel ders alma, okul türü, seçilen alan, okul başarısı ve anne baba tutumu arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Yıldırım (2023) tez çalışmasında 232 kız, 104 erkek 336 lise öğrencisinden veri toplamıştır. Çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyi erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeyinden anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Sınav kaygısı ile yaş ve sınıf düzeyi arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile yaşam koşulları, kardeş sayısı ve aile yapısı arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Sınav kaygısı ile anne eğitim düzeyi arasında ngatif ilişki bulunurken baba eğitim düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Sınav kaygısı ile ebeveyn çalışma durumu arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Sınav kaygısı ile gelir durumu arasında negatif ilişki saptanmıştır.

Bozkurt (2019) tez çalışmasında 347 kız 375 erkek toplam 749 8. Sınıf öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin sınav kaygısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile anne yaşı arasında pozitif, ekonomik durum ile negatif ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile kardeş sayısı ve kardeş sıralaması arasında anlamlı ilişkiye ulaşılamamıştır.

Ürgüp (2017) tez çalışmada ebeveyn bağlanma stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 56 kız 44 erkek toplam 110 lise son sınıf öğrencisiyle yapılan

çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısından yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin baba bağlanma düzeyi kız öğrencilerin baba bağlanma düzeyinden yüksek bulunmuştur. Anne bağlanma düzeyinde ise cinsiyet düzeyinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Çalışmada aşırı koruyucu/kontrolcü anne baba bağlanmalarının sınav kaygısı düzeyinde artışa sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci ve Bütün-Ayhan (2016)'ın çalışmasında üniversite sınavına hazırlanan 17-21 yaş aralığında 236 kız 238 erkek toplam 474 bireyden veri toplanmıştır. Yapılan çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Eğitim görülen lise türü ve liseden mezun olma durumlarının sınav kaygısı üzerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bireylerin, algılanan anne ve baba tutumlarının sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Genç (2016)'in üniversite sınavına hazırlanan 200 öğrenciyle yaptğı çalışmada sınav kaygısısını etkileyen faktörler incelenmiştir. Çalışmada sınav kaygısının kız öğrencilerde erkek öğrencilere kıyasla sınav kaygılarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Sınav kaygısı ile lise türü arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır. Bireysel ve çevresel beklentilerin, aile tutumlarının, gelecek ve meslek beklentilerinin sınav kaygısı düzeyleri üzerinde pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

Kaçan-Softa ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında 113 lise son sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile sosyoekonomik düzey, anne ve baba öğrenim durumları, ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişki saptanmamıştır. Çalışmada bireyin sınav kaygısı ile bireyin yaşadığı yer ve dershaneye gitme arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Alyaprak (2006) tezinde üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörleri incelemiştir. Çalışma 16-21 yaş aralığında 220 üniversite sınavına hazırlanan öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri erkek öğrencilerde yüksek bulunmuştur. Sınava girme sayısı artıkça sınav kaygısının artığı saptanmıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile sınava girilecek alan (sayısal, eşit ağırlık, sözel, dil) arasında anlmalı düzeyde farklılık bulunmamıştır. Çalışma

sonucunda sınav kaygısı ile aile gelir düzeyi, okul başarısı (OBP) arasında negatif ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile öğrencinin sınava verdiği önem, sürekli kaygı arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Çalışmada sınav kaygısı ile anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki saptanırken baba eğitim düzeyi ile negatif yönde eğitim düzeyi bulunmuştur.

Erözkan (2004) çalışmasında Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde Matematik, Fizik, Kimya, Türkçe, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Beden Eğitimi ve Spor, Resim-İş Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliğinde eğitimlerine devam eden üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ve başa çıkma yöntemlerini araştırmıştır. Çalışmaya 180 kız, 180 erkek toplam 360 üniversite öğrencisi katılmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile bölümler arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunamamıştır. Sınav kaygısı ile sınıf düzeyi arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

2.2.7. Sınav Kaygısıyla İlgili Yurt Dışı Çalışmalar

Deng ve Liu (2025), Çin'de 30 üniversite öğrencisi ile yaptıkları çalışmada teknoloji yeterliliği, öğretmen desteği, öz yeterlilik, özerklik ve sınav kaygısı arasındaki etkileşimi incelemiştir. Çalışma sonucunda değişken arasında nüanslı ilişki saptanmış, faktörler deneyim ve sonuçları şekillendirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Jirjees ve arkadaşlarının (2024) 925 kolej öğrencisi ile yaptıkları sınav döneminde sınav kaygısını etkileyen faktörler ve başa çıkma yaklaşımlarını belirleme çalışmasında küçük öğrenciler, kadınlar, kıdemsiz öğrenciler, düşük not ortalamasına sahip olan ile sınav kaygısı arasında anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Journault ve arkadaşları (2022), 5. ve 10. Sınıflarda eğitim gören 1404 Kanadalı öğrencilerden sınav kaygı duyarlılığı profilleri ve duyarlılık profillerinin cinsiyet, okul düzeyi ve okul türüne göre değişimi incelemiştir. Çalışma sonucunda 4 kaygı durum profili saptanmış, kaygı duyarlılığının cinsiyet ve okul türüne göre değiştiği ancak okul seviyesine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik erteleme ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi saptamak için Çin'de liseye giden öğrencilerle yapılan çalışmada akademik erteleme ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde korelasyon saptanmıştır (Wang, 2021).

Roshanisefat ve arkadaşlarının (2021) sınav kaygısı ve zaman yönetimi ile akademik erteleme arasındaki ilişkiyi incelemek için 281 İranlı sağlık meslek öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmış, zaman yönetimi ve sınav kaygısı akademik ertelemenin %32.6'sını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Torrano ve arkadaşları (2020) yaptığı çalışmada sınav kaygısı düzeyinin ergen bireyler üzerindeki etkisini incelemiştir. 12-18 yaş aralığındaki 569 kız, 612 erkek toplam toplam 1181 öğrenciden veri toplanmıştır. Yapılan çalışmada sınav kaygısı ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin sınav kaygısı erkek öğrencilerden yüksek bulunmuş, yaş artıkça sınav kaygısı düzeyinin de artığı sonucuna ulaşılmıştır. Çaışma sonucunda sınav kaygısı ile akademik performans arasında negatif ilişki saptanmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile sınav türü (yazılı, sözlü, klasik, test vb.) arasında farklılık bulunmuştur.

Eum ve Rice (2011) sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik, hedef odaklılık ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemek için 134 lisasn öğrencisiyle çalışma yürütmüştür. Veri grubunun yaş aralığı 18-23 arasındaydı. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çalışmada sınav kaygısı ile hedef odaklılık ve akademik performans arasında ise negatif yönde ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Hodapp ve Benson (2007), 218 Amerikalı ve 218 Alman üniversite öğrencileriyle yaptıkları sınav kaygısının çok boyutluluğunu inceledikleri çalışmada sınav kaygısı ile dikkat dağınıklığı ve öz yeterlilik arasında anlamlı ilişki saptamış, güven eksikliği sınav kaygısının bileşeni bulunmuştur.

2.3. Kabul ve Kararlılık Terapisi

Harris (2007) ACT'i 'Bilinçli bir insan olarak, şimdiki an ve içinde barındırdığı özel olaylarla, deneyimsel olarak fark edilen içerikten farklı olarak, açık, kabul edici, sakin bir temas' olarak tanımlamaktadır. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT), Davranışçı Terapi ekollerindendir. ACT, baş harflerin kısaltması olarak değil (Acceptance and Commitment Therapy), 'act' (hareket) anlamında kullanılmaktadır (Harris, 2009). Kabul ve Kararlılık Terapisinin üç bileşeni kabul, seçim ve harekettir. 'A' harfi

acceptance; düşünce ve duygularını kabul ederek anda kalmayı, 'C' harfi choice; değerli yön seçmeyi, 'T' harfi take action; harekete geçmeyi temsil etmektedir (Harris, 2009).

Üçüncü dalga terapiler arasında yer alan ACT hem bilişsel hem de davranışsal yaklaşımları içerisinde barındırır; olana farklı bakışla bakan müdahale yöntemlerindendir. ACT, yeniden yapılandırma yerine bireyin duygu düşünce ilişkisine odaklanır (Hayes, 2004). Olayları değiştirmek yerine olayın işlevini ve birey-olay ilişkisini değiştirmeyi amaçlar (Hayes, 2012).

ACT, kişinin hayatına genel perspektiften bakarak hayattaki amacı olan değerlerine ulaştırmayı hedeflemektedir. Değerler, davranış değişikliğini sağlayan yol haritalarıdır. ACT, eyleme geçmektir; eylemler ise değerlerine uygun eylemlerdir. Eylemlerin bilinçli, farkında, odaklı olması gerekir (Harris, 2009). Harris (2007), ACT'in temel hedeflerini kişisel kontrolün dışında kalan istenmeyen özel deneyimlerin kabul edilmesi ve değerli bir yaşam sürmeye yönelik kararlı eylem olduğunu söylemektedir.

ACT, tanılar üstü bir yaklaşımdır; tanı kriterlerine uyan kişilerle sınırlı değil genel olarak tüm insanlara uygulanmayı amaçlamaktadır. Anormale dayanmaz, sendromal sınıflandırmaya katılmaz; danışanlara kırık, hasarlı, umutsuz bakmaz, her insanın zengin, anlamlı ve değerlerine dayalı yaşamın var olduğunu ve bu yaşama ulaşabileceğini savunur (Hayes, 2012). ACT, semptom azaltmayı amaçlamaz ama dolaylı yoldan semptomların azalmasını sağlar (Harris, 2007). ACT, iyimser yaklaşımlardandır ama acı ve ızdırap anlarında dâhi anlam ve amaç olduğunu savunur; iyimser tutum ızdırap azaltmaya çalışarak değil ızdırap ile öğrenmelerine ve büyümeleri için fırsat, acıyı da zengin yaşam için destekleyici olarak görür. Bireyin kontrolünde olmayanları kabul ederek yaşamını daha zengin hale getirecek eylemlerde bulunması gerektiğini savunur (Harris, 2009). Acı, yaşamın parçası olarak görülür; acıdan kurtulmaya çalışılmaz (Hayes, 2012).

2.3.1. Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Temelleri: İşlevsel Bağlamsalcılık

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin temel bilim felsefesi İşlevsel Bağlamsalcılık'tır (Hayes, 2004; Hayes, 2012). İşlevsel Bağlamsalcılık aynı zamanda ACT'in pragmatik felsefesinin kökenidir. İşlevsel bağlamsalcılıkta amaç olayların kesinlik, kapsam ve derinlikle tahmin edilmesi ve etkilenmesidir (Hayes, 2006).

İşlevsel bağlamsalcılık, doğruluk ve anlamlılığı işlevsellikte referans alır (Yavuz, 2015). İşlevsel bağlamsalcılıkta 'doğru' olana asgari düzeyde ilgi gösterilir. Örneğin 'danışanlar düşüncelerinin doğru olup olmadığını belirlemede zorluk yaşadıklarında' dikkat ederler. 'Uygulanabilirlik'e ise büyük ilgi gösterilir. Örneğin 'bireyin düşüncelerinin doğru olup olmadığını belirlemede zorluk çekmesi nasıl işliyor'a odaklanılır (Hayes, 2012). İşlevsel bağlamsalcılık, analiz biriminde 'bağlamdaki eylem'e odaklanır. Bağlamdaki bakış açısında eylemin anlamı, bağlamından yani geçmişinden, amacından ve mevcut durumundan türetir (Hayes, 2012).

İşlevsel bağlamsalcılık, davranışın ve içinde bulunduğu bağlamın ayrılamayacağını, davranışın bağlamdaki amacına odaklanmanın daha doğru olacağını savunur, davranış öngörü ve yönlendirmesi için bağlamsal değişkenlerin netleştirilmesi gerektiğini savunur (Yavuz, 2015).

2.3.2. Kabul ve Kararlılık Terapisinin Bilimsel Temeli: İlişkisel Çerçeve Kuramı

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin bilimsel temelinde İlişkisel Çerçeve Kuramı (RFT) vardır. RFT, öğrenme ve düşünme biçimlerinin üzerine dilin etkisini incelemiştir. ACT, RFT ile dilin davranışa etkisini anlamlandırmaktadır (Yektaş, 2020). RFT, insan bilişi ve dilinin özünü olayları kombinasyonel şekilde ilişkilendirme ve belli olayların işlevlerini diğerleriyle ilişkilerine göre değiştirmeyi öğrenme ve bağlamda kontrol etme yeteneği olarak görmektedir (Hayes, 2006).

RFT, ACT'in düşünce biçimlerini eğitmek yerine dilin bağlamını genişleterek sözel düğümleri çözmeye çalışır. Örneğin 'bunu yapabilirim' düşüncesini kanıtlayacak başarılarını keşfetmek yerine düşüncenin sadece 'düşünce' olduğu fark ettirilmeye çalışılır (Hayes, 2012). Sözcükler ve semboller, ilişkisel ağlara katılarak dilin kullanıcısı için psikolojik anlama dönüşür (Holmes vd., 2001).

RFT ile kelimelerin, cümlelerin ve ifadelerin farklı bağlamlarda farklı işlevler üstlenebileceğini savunur. Örneğin 'bardak' kelimesi her bağlamda farklı bir anlam kazanabilir; 'Bu bir bardaktır' tanımlayıcı; 'Bu bir bardak mı?' soru; 'Bardak!' uyarı/hatırlatma işlevinde kullanılmıştır. Kelimelerin anlamları bağlamlarına göre değişmiştir, kelimelerin anlamlarını da ilişkisel çerçeveler belirler (Holmes vd., 2001). Hayes ve arkadaşlarına (2006) göre ACT'in temel amacı psikolojik esnekliği geliştirerek bireylerin dilsel bağlamda şekillenen içsel deneyimlerini kabul ederek ve değerleri doğrultusunda etkili ve anlamlı davranışlar sergilemelerini sağlamaktır.

2.4. Psikolojik Esneklik

Psikolojik esneklik, şu anda yaşanan an ile esnek şekilde temas kurmaktır. Psikolojik esneklik bireyin duygu, düşünce ve içsel yaşantılarını yargılamadan kabul etmesi, değerleri doğrultusunda davranmasıdır. Psikolojik esneklikte amaç bireyin anlamlı yaşamasına engel olan duygu, düşünce ve anılarını fark etmesi, bunları değiştirmeden, kontrol etmeden davranışları üzerindeki baskısını azaltarak değerleri doğrultusunda davranmasıdır (Hayes vd., 2006). Psikolojik olarak esnek olmak demek zorlu içsel deneyimlerle karşılaşıldığında istenmeyen durumları kabul etmeyi ve bilişsel ayrışmayı sağlar. Bu sayede birey, kişisel değerlerine uygun davranışlarda bulunabilir (Ong ve Eustis, 2021)

Psikolojik esneklik, bireyin şimdiki anda olmasını, eksiklik ve hatalarının olabileceğini kabul ederek kendisini yargılamadan, kendi yaşam değerleri doğrultusunda yaşamasını sağlar. Psikolojik esneklik, bireyin şimdiki anda yaşadıklarına yargılamadan, objektif bakabilmesidir. Psikolojik esneklik bireyin olumsuz duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olmasını, istenmeyen durumları kontrol etmeye çalışmadan kabul ederek, kendi değerleriyle paralel değişim ve gelişim göstermesidir (Ülker, 2023). Psikolojik esneklik, öz kontrol ve öz denetim önemlidir (Doorley vd., 2020).

Yaşam, acı verici olaylara rağmen anlamlı olabilir. İnsan, kendisini acılara karşı koruyabilecek güçtedir. Psikolojik esneklik şimdiki anda yaşananlar, sıkıntı ve acı verici olayları olduğu gibi kabul ederek yaşaması, olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle zihinsel ve duygusal olarak kabullenmesidir (Karakuş ve Akbay, 2020). Psikolojik esneklik, bireylerin zorlu duygu ve düşüncelerini kontrol etmek yerine bunları kabul etmeyi sağlar. Psikolojik esneklik ile duygu ve düşüncelerin davranışa dönüşmesi önlenir (Ong ve Eustis, 2021). Psikolojik esneklik, bireyin tam farkındalık içinde olabilme kapasitesidir. Bireyin deneyimlere karşı açık olması, değerleri doğrultusunda davranışlarda bulunmasıdır. Bireyin kendi değerleri doğrultusunda, kendinde olarak hareket etmesini sağlar (Doorley vd., 2020; Harris, 2023).

Psikolojik esnekliğin 3 temel alanı vardır. Bunlar;

- Zorlu yaşam şartları kontrol edilebilir algısı

- Yaşanılanların alternatifi olabilir algısı
- Zorlu şartların çözümü için farklı çözümler geliştirilmesi algısıdır (Karamahmut, 2023).

Psikolojik esneklik, sağlıklı birey olmanın temel koşuludur (Uluboy ve Güven, 2022). Bireyleri psikolojik rahatsızlıklara karşı korur ve ruh sağlığını geliştirir (Uluboy ve Güven, 2022; Usta, 2023). Psikolojik esneklik sosyal kaygı, depresyon, yeme bozuklukları, obsesif kompulsif bozukluk, tükenmişliğe karşı bireyi korumakta ve geliştirmektedir (Aslan ve Türk, 2022). Psikolojik esneklik, bireyin amaçlarına ulaşabilmek için farklı ve yapıcı yollar aramasını ve bulmasını sağlar (Uluboy ve Güven, 2022). Psikolojik esneklik, bireyin yaşamına devam etmesini destekler. Örneğin bireyin motivasyonu düştüğünde yeniden başlamak için irade gösterir (Ong ve Eustis, 2021). Psikolojik esneklik bireyin duygu ve düşüncelerini kontrol etmesini sağlar. Dengeli ve uyumlu düşünce seçenekleri, sorunlarla başa çıkabilme becerisi sağlar (Karamahmut, 2023).

2.4.1. Psikolojik Esnekliği Etkileyen Faktörler

Psikolojik esneklik cinsiyet faktöründen etkilenmektedir. Kızların psikolojik esneklik düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Yaşa bağlı yapılan psikolojik esneklik çalışmalarında yaşla birlikte psikolojik esnekliğin de artış sağladığı görülmektedir. Kişilik özellikleri, psikolojik esneklik üzerinde etkili olan faktörlerdendir. Olumlu kişilik özellikleri psikolojik esnekliği artırırken olumsuz kişilik özellikleri psikolojik esnekliği azaltmaktadır. Aile ortamı ve tutumları psikolojik esneklik üzerinde etkilidir. Demokratik aile ortamı psikolojik esnekliği artırırken otoriter aile ortamı psikolojik esneklik üzerinde negatif etki oluşturmaktadır. Yapılan çalışmalar, sosyal etkinliklerin psikolojik esnekliği artırıcı etkisi olduğunu göstermektedir. Çalışmalar yaşam doyumu artıkça psikolojik esnekliğin de artığını göstermektedir (Karamahmut, 2023).

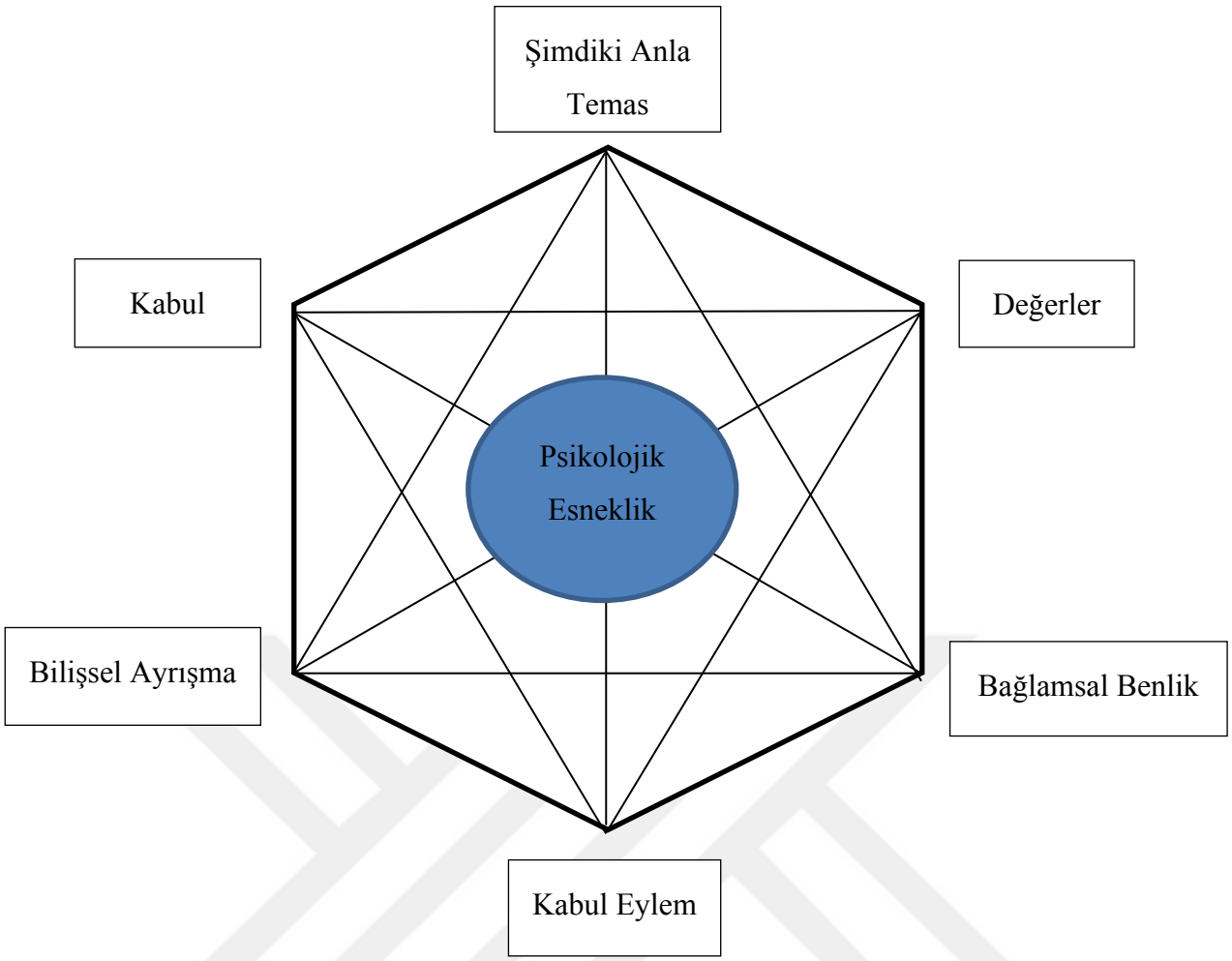
Güvenli bağlanma, öz denetim, benlik saygısı, umut, izah, olumlu duygular, bilişsel olarak esnek olma, öz yeterlilik, başa çıkabilme becerisi, duygularının farkında olma ve bunları ifade edebilme, iyimserlik, dayanıklı rol modeller seçme, dışa dönük, kendini takdir etme, olumlu düşünceler gibi kişisel faktörler psikolojik esnekliği etkilemektedir. Akran ve aile desteği, aile ve çevreyle olumlu ilişkiler, destekleyici sosyal ilişkiler gibi sosyal faktörler psikolojik esnekliği etkilemektedir. Geleceğe

uyum, yenilik arayışı, olumlu beklentiler, gelecek odaklı amaç ve planlar psikolojik esnekliği etkileyen geleceğe yönelik faktörlerdendir. Akran desteği, aile ve çevreyle olumlu ilişkiler, destekleyici sosyal ilişkiler psikolojik esnekliği etkileyen sosyal faktörlerdir (Çam ve Büyükbayram, 2017).

2.4.2. Psikolojik Esneklik Modeli

Psikolojik esneklik, ACT'in altıgen süreciyle gerçekleşir. Altı kavram süreciyle bireyin istenmeyen olumsuz deneyimlerin bireyin yaşamındaki etkisi azaltılarak içsel süreçleriyle ilişkisini güçlendirir (Aslan ve Türk, 2022; Usta, 2023). Bireyin geçmiş ve gelecek yaşantılarından bağımsız şimdiki anla temas içinde olmasını sağlamaktadır. Şimdiki anla temas halindeyken bireyin kendi değerlerini fark etmesini, bu değerler doğrultusunda davranışlar sergilemesini destekler. Psikolojik esneklik, bireyin yaşadığı zor, travmatik, istenmeyen durumlarla başa çıkmasını sağlarken, bireyin daha üretken, pozitif duygularla, sağlıklı psikolojiye sahip olmasını sağlamaktadır (Usta, 2023).

Psikolojik esneklik, mevcut duygu ve düşüncelere kapılmadan değerleri doğrultusunda hareket edebilme yeteneğidir (Hayes, 2004). Altıgendeki kavramlar birbirleriyle ilişkili ve etkileşimlidir bundan dolayı herhangi birinin çıkarılması mümkün değildir (Aslan ve Türk, 2022). Psikolojik altı temel ACT süreciyle oluşur. Altı temel sürecin her biri psikopatoloji kaçınma yöntemi olması haricinde pozitif psikolojik beceri olarak kavramsallaştırılmıştır (Hayes, 2006). Kabul, Bilişsel ayrışma ve Bağlamsal kendilik bilinçli farkındalık ve kabul süreçlerini; Anla temas, Değerler ve Kararlı eylem kararlılık ve davranış değişikliği süreçlerini kapsar (Hayes, 2012).



Model 1. Psikolojik Esneklik Modeli. Kaynak: Harris, 2023 s.68

2.4.2.1. Bilişsel Ayrışma (Defüzyon)

Bireyler, düşüncelerinin mutlak gerçekler olduğunu kabul eder, bu duruma bilişsel füzyon denir. Bilişsel ayrışma ise bilişsel füzyonun tersi olarak düşünceleri bireyin zihninden geçen kelimeler olarak görmesini sağlar (Hayes, 2004). Bireyin duygu, düşünce ve imgelerinden ayrılmasıdır. Düşüncelere karışmak ve birleşmek yerine bir adım geriye giderek düşünceleri izlemektir (Harris, 2009). Bilişsel ayrışma, düşüncelerin biçimlerini, sıklıklarını veya durumsal duyarlılıklarını değiştirmek yerine düşüncelerin istenmeyen işlevlerini değiştirmeye çalışır (Hayes, 2006). Bireye düşüncelere kapılıp gitmek yerine yoldan geçip giden arabalar gibi düşüncelerin de gelip gitmeleri öğretilerek (Harris, 2009) düşüncelerin dilin yansıması olduğu, gerçeğin kendisi olmadığı gösterilir ve düşüncelerin yaşam üzerindeki etkisi kontrol edilir. Örneğin 'Ben işe yaramaz birisiyim' düşüncesinde birey bu şekilde düşündüğü için gerçekten işe yaramaz olduğu sonucuna ulaşırsa ruh sağlığı problemlerine yol

açabilir; düşünceler arasında sıkışıp kalmadığı sürece 'Benim 'ben işe yaramaz birisiyim' düşüncem var' şeklinde düşünecektir (Aslan ve Türk, 2022).

2.4.2.2. Kabul

Kabul, kişinin geçmişinin psikolojik zarara sebep olacak olayların sıklığını ya da biçimini değiştirmeye çalışmadan bunlarla barışmasıdır (Hayes, 2006). İnsanlar, olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçma ve onları bastırma eğilimindedir ancak bu durum uzun vadede psikolojik sorunlara yol açabilir (Hayes, 2004). Kabul, istenmeyen acılar, duyumlar, dürtüler ve duygularla mücadele etmek, savunma yapmak yerine yaşanılan olayları farkındalıkla deneyimlemektir ve onlara alan açmaktır (Harris, 2009; Aslan ve Türk, 2022). Kabul, deneyimlerle doğrudan, tam ve savunmaya girmeden aktif temas etmeyi sağlar. Kabul, deneyimlere zihnin söylediği şekilde değil olduğu gibi olmaktır (Harris, 2007). Düşünce ve duygularla savaşmak yerine onları deneyim olarak görür ve kabul eder (Hayes, 2004).

2.4.2.3. Şimdiki Anla Temas

Şimdiki anla temas, psikolojik olarak anda olmak demektir; şu an olana bilinçli olarak katılmak ve onunla bağlantılı olmaktır. Şimdiki anda kalmak zordur; geçmiş ya da gelecek odaklı düşüncelere dalarak zaman geçirilir (Harris, 2009). Geçmişle ilgili tekrarlayıcı düşünceler ve gelecekle ilgili yaşanılan kaygılar bireylerin şu anda olmasını engeller ancak geçmiş değiştirilemez, gelecek şu an olacaklarla şekillenir (Aslan ve türk, 2022). Şimdiki anla temas yaşanılan anın bilinçli farkındalığı, neler olduğunu fark etmeyi; yapılan davranışa tam katılım sağlamayı sağlar (Harris, 2007). Geçmiş ya da gelecek hakkındaki düşünceler otomatik pilotta davranışlara neden olur (Harris, 2009), şimdiki anla temas otomatik düşüncelerden uzaklaşarak şu anki deneyimlerine odaklanmayı sağlar (Hayes, 2004). Şimdiki anla temas ile farkındalık etraftaki fiziksel dünyaya ve/veya içteki psikolojik dünyaya getirmektir. Bu sayede düşüncelere dalmak ve otomatik davranışlarda bulunmak yerine bilinçle şimdi ve buradaya dikkat etmektir (Harris, 2009). Bireylerin şimdiki anda yaşamalarına ve içsel deneyimleriyle sağlıklı etkileşim kurmalarına yardımcı olur (Hayes, 2004).

2.4.2.4. Bağlamsal Benlik

İnsan zihninde 'Düşünen benlik' ve Gözlemleyen benlik' olmak üzere 2 çeşit benlik vardır. Düşünen benlik düşünceler, inançlar, yargılar, hatıralar vb. zihnimizin üreten

kısmıdır. Gözlemleyen benlik ise bir andaki düşünceler, hisler, algılar ve yapılanların farkında olan benliktir; saf farkındalıktır (Aslan ve Türk, 2022; Harris, 2009). Birey, duygu ve düşüncelerini kendisi sanarak zorlanır ama düşünceleri gözlemleyen ayrı bir benlik vardır (Hayes, 2004). Herkesin hayatı boyunca vücudu, düşünceleri, duyguları, rolleri değişir ama bunları farkında olan birey değişmez; kişi aynı kişidir (Harris, 2009). Bağlam olarak benlik tüm deneyimleri gözlemlemek ve kabul etmek için tutarlı bakış açısıdır; farkındalığın farkındalığıdır (Harris, 2007). Bireyin bireysel farkındalığı artıkça duygu ve düşüncelerin kendisini tam olarak tanımladığını da fark eder (Hayes, 2004). Kişi gelip giden duygu, düşünce ve duyumlardan ayrı deneyimlere dışarıdan bakar ve onları fark eden birey olarak algılanır (Aslan ve Türk, 2022).

2.4.2.5. Değerler

Değerler, bireyin yaşamının ne üzerine olmasını istediği, savunmak istedikleri, kısa ve uzun vade için yapmak istedikleri, birey için gerçekten önemli olan şeylerin tamamıdır (Harris, 2009). Değerler, bireyler için iyi yaşamın ifade ettiği anlam, bu yaşama sahip olduğunda neler yapıyor olacağı, arzuladığı insan ve yaşamının sonunda geçirmeyi dilediği yaşam anlamına gelir (Aslan ve Türk, 2022). Değerler, devam eden yaşamdaki olmasını istediği davranışlardır. Süregiden yaşamdaki pusula gibidir, bireye gideceği yönü gösterir, rehberlik eder (Harris, 2009). Bireye yaşam sürecinde olmak istediği kişi ve yapmak istedikleri için hissedilen arzu, hayatta temsil etmek istedikleridir (Harris, 2007). Değerler, bireylerin önem verdikleri şeyleri keşfetmesini ve onlara daha fazla yönelmesine destek olur (Hayes, 2004).

2.4.2.6. Kabul Eylem

Sadece değerleri belirlemek yeterli değildir, değerleri belirledikten sonra değerlere uygun hareket etmek oldukça önemlidir; sadece düşünceleri değiştirmek yerine bireyin somut adımlar atmasını, adım adım anlamlı değişiklikler yapmasını sağlar (Hayes, 2004). Pusulaya bakmak bireyin gideceği yönü belirler ancak yolculuk kolları ve bacakları hareket ettirince başlayacaktır (Harris, 2009). Değerler önemlidir ancak yaşamın zengin, dolu ve anlamlı olması için değerlere uygun eylem gereklidir (Harris, 2009). Kararlı eylem, değerlere uygun yaşamaktır (Harris, 2007; Harris, 2009). Kararlı eylem, değerlere dayalı, etkili ve dikkatlidir; açıklık, ilgi ve alıcılıkla bilinçli şekilde şimdi ve burada deneyimlerine farkındalık getirmektir (Harris, 2007).

2.5. Psikolojik Katılık

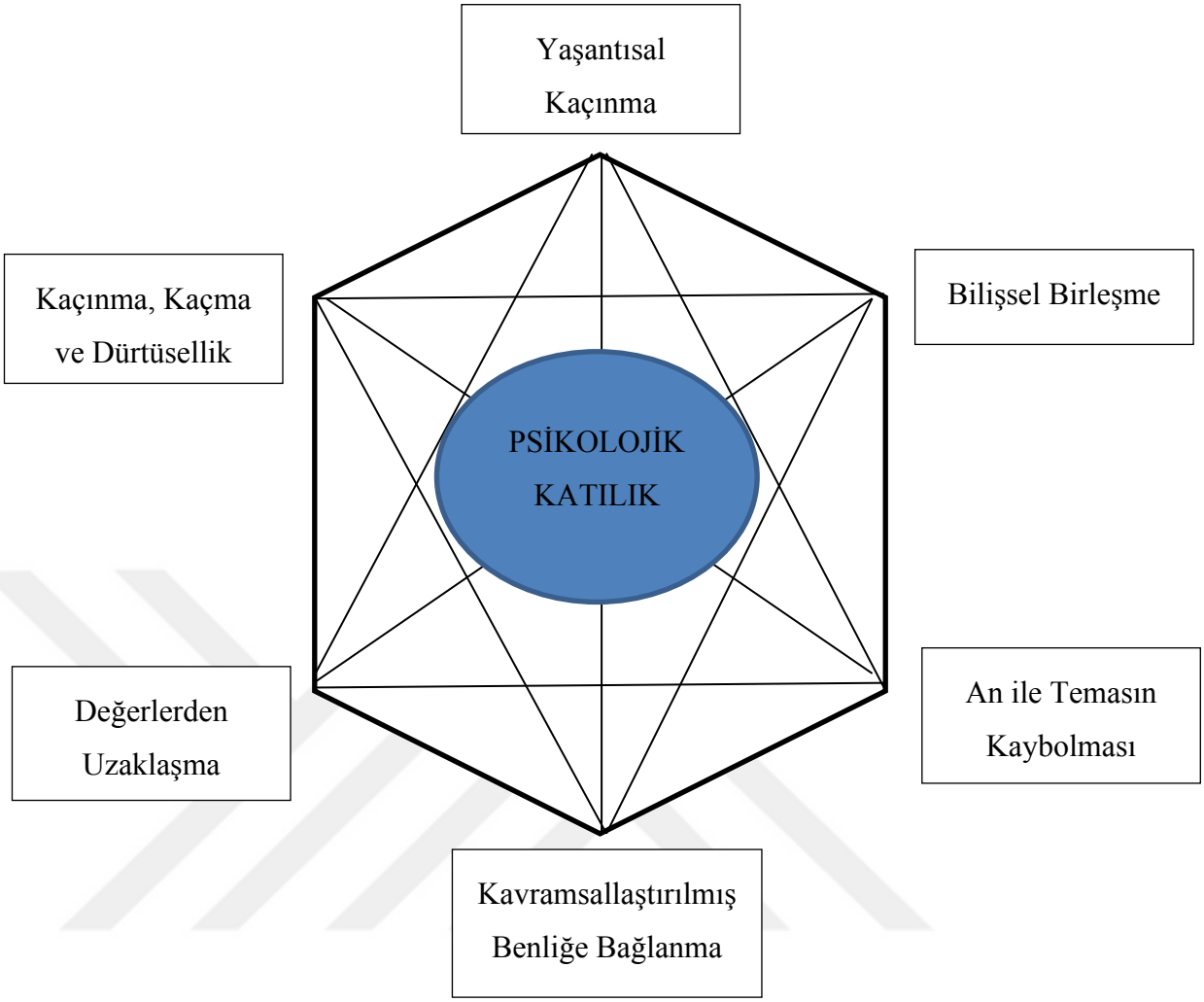
Psikolojik katılık, bireyin hedef ve değerleriyle tutarsız ve şimdiki an ile temasına müdahale edecek şekilde davranmasıdır (Hayes vd., 2006). Psikolojik katılık, bireyin şimdiki anla temas edememesi, bireysel değerlere açıklık ve bağlılık eksikliğidir (Eisenbeck vd., 2019). Psikolojik katılık, duygu, düşünce ve tecrübelerin davranışa aşırı hakim olduğu ya da daha etkili ve anlamlı eylemler için tecrübelerden kaçınmasıdır (Levin vd., 2014). Psikolojik katılık çoğunlukla kişinin istenmeyen içsel durumları deneyimlemekten kaçınmasıdır (Kato, 2016). Psikolojik katılığın artması davranış repertuarının daralmasına neden olmaktadır. Bu durum uzun vadeli hedeflere yönelik adımların zorlaşmasına neden olmaktadır (Meşe, 2021).

Psikopatoloji modeli yaşantısal kaçınma bozukluğu olarak tanımlanmaktadır. Bazı duygu, düşünce, anı ve davranışların bazı insanlar için kabul edilemez olduğu varsayılır (Çakır, 2025). Psikolojik katılık, psikopatoloji modelidir. Bireyin yaşamında işlev kaybına ve davranış repertuarının daralmasına neden olan psikolojik katılık, dil ve biliş tarafından üretilen, bireyin yaşamında önemli değerler doğrultusunda davranışı değiştirme ve sürdürmedeki yetersizliklerdir (Hayes vd., 2006). ACT'e göre psikopatolojinin asıl sebebi ruhsal açılardan kaçmak ve onları kontrol etmeye çalışmaktır (Yektaş, 2020). Psikolojik esnekliğin yokluğu psikopatolojiye neden olmaktadır (Çakır, 2025). Psikolojik katılığın artması somatik, depresif ve kaygı semptomlarını artırmaktadır (Masuda vd., 2014).

2.5.1. Psikolojik Katılık Modeli

Psikolojik katılık, yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, an ile temasın kaybolması, kavramsallaştırılmış benliğe bağlanma, değerlerden uzaklaşma, kaçınma kaçma ve dürtüsellik olmak üzere altı boyutu vardır. Psikolojik katılık, psikolojik esneklikteki altı sürecin diğer yüzlerini temsil etmektedir (Harris, 2023).

Psikolojik katılık şimdiki andan koparak geçmiş ya da gelecek odaklı hareket etmektir (Aslan ve Türk, 2022).



Model 2. Psikolojik Katılık Modeli. Kaynak: Hayes vd., 2006

2.5.1.1. Bilişsel Birleşme

Bilişsel birleşme, sözel içeriklerin davranış üzerindeki baskınlığıdır (Yavuz, 2015). Dildeki gerçeğin kendisi gibi algılanarak davranışı bu doğrultuda düzenleme eğilimidir (Meşe, 2021). Bilişsel birleşmede birey düşüncelerinin gerçeği yansıttığını düşünür. Bilişsel birleşmenin baskınlığı arttıkça içinde buluduğu andaki uyaranları fark etme düzeyi azalır. İçinde bulunduğu anın farkındalığında olmayan birey içinde bulunduğu duruma uygun tepki veremez (Yavuz, 2015). Bilişsel birleşme, bireyin kendi değer ve hedefleri ile ilgili olarakçevrenin sağladığı şeyle tutarsız hareket etmesine neden olmaktadır (Meşe, 2021).

2.5.1.2. Yaşantısal Kaçınma

Yaşantısal kaçınma, içsel yaşantıların sıklığını, yoğunluğunu ve biçimini değiştirme girişimidir (Yavuz, 2015). Bireyin bedensel duyum, duygu, düşünce ve anılar gibi

içsel yaşantılarla temas halinde kalmak istemeyip bu süreçlerin biçimini veya sıklığını değiştirmek için davranışlar sergilemesidir (Hayes vd., 1996).

2.5.1.3. An ile Temasın Kaybolması. Geçmiş ve Geleceğe Bağlanma

ACT'in asıl amacı içinde bulunulan ana gönüllü ve esnek şekilde odaklanabilmektir. Yaşantısal kaçınma ve bilişsel birleşme bireyin içinde bulunduğu andan koparak geçmiş ya da gelecekte yaşamasına neden olur(Yavuz, 2015). Şimdiki an ile temasın azalması sonucu geçmiş ve gelecek odaklı uzun süre odaklanma dikkatte katılıktır (Yavuz ve Nalbant, 2021). An le temasın kopması sonucu bağlantının kopması, gözden kaçırma, işlerde kalite düşüklüğü yaşanabilir (Harris, 2023).

2.5.1.4. Kavramsallaştırılmış Benliğe Bağlanma

Kavramsallaştırılmış benlik, öz değerlendirme ve sınıflandırmaya bağlı oluşturduğu benliktir. Bireyin kendisinde inandığı şeylerdir (Twohig, 2012). Kişiler, kendileri hakkında 'ben çirkinim', 'ben tembelim' gibi yorumlayıcı ve yargılayıcı öyküler yazarlar. Bireyin kendisine yönelik öyküleri sosyal çevreleri tarafından onaylanır ve pekiştirilir. Kişinin oluşturmuş olduğu öykülere bağlanma derecesi artıkça ilişkisel bağlamın davranışa etkisi yükselir (Yavuz, 2015).

2.5.1.5. Değerlerden Uzaklaşma

Değerler, işlevsel bağlamsalcılık doğrultusunda odak davranışın kişinin uzun vadeli değerleri doğrultusunda olup olmadığını değerlendirme amaçlıdır. Psikolojik katılık yükseldikçe bireyin kendi seçimleri olan değerler doğrultusunda değil sosyal eleştiri veya onay alma davranışlarında artık yaşanır (Yavuz, 2015).

2.5.1.6. Kaçınma, Kaçma ve Dürtüsellik

Psikolojik katılık artıkça bireyin olumsuz atfettikleri içsel yaşantılardan kurtumak veya yoğunluğunu azaltmak için ortamlardan kaçma veya kaçınma davranışı, madde kullanımı, kendine zarar verme gibi davranışlar sergilerler (Yavuz, 2015). Kaçınma, kaçma ve dürtüsellik bireyi kendine ve değer odaklı yaşamdan uzaklaştıran davranışlardır (Harris, 2023).

2.6. Sınav Kaygısında Kabul ve Kararlılık Terapisinin İlişkisini İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar

Türk (2025)'ün akademik dayanıklılık ile sınav kaygısı arasında psikolojik esnekliğin aracı rolü çalışmasında 12-19 yaş aralığında, 7. Sınıf ile 12. Sınıf 370 kız, 195 erkek toplam 565 öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Beyazgül (2024), 'Ergenlerde sınav kaygısının yordayıcısı olarak psikolojik esneklik ve yalnızlık' araştırmasında 14-19 yaş aralığındaki 184 kız, 88 erkek toplam 272 katılımcıdan veri toplamıştır. Çalışmada psikolojik esneklik, psikolojik katılık alt boyutuyla ölçülmüştür. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında olumlu yönde düşük düzey ilişki saptanmıştır.

Uysal ve arkadaşlarının (2024) yaptığı çalışmada Covid-19 döneminde sınav kaygısını azaltmak için ACT ve BDT psikoeğitimleri yapılmıştır. Üniversite sınavına hazırlanan 18-20 yaş aralığında 77 öğrenciyle yürütülen çalışma çevrimiçi yapılmıştır. 4 oturum ACT, 4 oturum BDT yapılmıştır. 30 öğrenci ACT, 47 öğrenci BDT psikoeğitimine katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda ACT'in psikolojik esnekliği artırarak sınav kaygısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Sınav kaygısı, ruminasyon ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkinin saptanması için Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde, farklı fakültelerde eğitim göre 247 erkek, 458 kadın toplam 705 katılımcıdan veri toplanmıştır. Psikolojik esneklik, psikolojik katılık alt boyutuyla incelenmiştir. Çalışmada psikolojik katılık ve ruminasyonu yüksek olan bireylerin sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır (Doğan, 2023).

Yapan (2021) tez çalışmasında sınav kaygısı üzerinde ACT ve BDT etkiliğini kıyaslamak için lise son sınıf öğrencilerine psikoeğitim çalışması yapmıştır. Çalışmada ACT grubunda 8 kız, 3 erkek; BDT grubunda 10 kız, 1 erkek öğrenci vardır. ACT grubu 7 oturum, BDT grubu 8 oturum sürmüştür. Çalışma sonunda ACT'in psikolojik esnekliği artırdığı soncuna ulaşılmıştır. Psikolojik esnekliğin artması sonucu sınav kaygısı düzeyinde azalma saptanmıştır.

Aydın ve Aydın (2020), 'ACT temelli sınav kaygısı psikoeğitim çalışması' yapmıştır. Bolu ilinde devlet okulundan 17-19 yaş aralığındaki 6 lise öğreciye ACT psikoeğitim çalışması kapsamında 6 haftalık psikoeğitim programı uygulanmıştır. Çalışma

sonucunda sınav kaygısı düzeyinde belirgin düşüş yaşanmıştır. Çalışmaya katılan bireylerin psikolojik katılık düzeylerinin azaldığı, başa çıkabilme becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Aydın (2017) 'Bilişsel sınav kaygısınn yordayıcıları olarak ruminasyon, öz bağışlama, mükemmeliyetçilik düşünceleri ve bilişsel ayrışma rolleri; psikolojik esnekliğin dolaylı etkisi aracılığıyla incelenmesi' isimli tez çalışmasında Türkiye'de devlet üniversitesinden 351 kadın, 364 erkek toplam 715 bireyden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda psikolojik esnekliğin sınav kaygısını azaltıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.7. Sınav Kaygısında Kabul ve Kararlılık Terapisinin İlişkisini İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar

Asıf (2024) doktora tezi kapsamında Pakistan'da 19-25 yaş aralığındaki üiversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada psikolojik esneklik, öz saygı ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. 150 kadın, 150 erkek öğrenciden toplanan veriler sonucunda psikolojik esneklik, öz saygı ve sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkiye ulaşılamamış ancak psikolojik esneklik ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

Portekiz'de 10 özel ve devlet okulundan 8.-12. Sınıf aralığındaki, 493 kız, 334 erkek toplam 827 öğrenci ile yapılan çalışmada sınav durumları ile psikolojik esneklik arasındaki ilişkiyi araştırılmıştır. Yapılan çalışmada psikolojik esneklik ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki olduğu, psikolojik esneklik artıkça sınav kaygısının azaldığı saptanmıştır (Pires vd., 2020).

Rezai ve arkadaşları (2025) İran'da yaptıkları çalışmada kabul ve kararlılık terapisinin sınav kaygısına etkisini araştırmışlardır. 2022-2023 yılında Rehabilitasyon Bilimleri ve Sosyal Sağlık Üniversitesinde öğrenim gören 18-24 yaş aralığındaki 90 kadın, 13 erkek toplam 103 lisans öğrencisiyle 8 oturumluk kabul ve kararlılık terapisi çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda kabul ve kararlılık terapisinin sınav kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.8. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı Pali dilinin 'Sati' kelimesinin İngilizce çevirisi Mindfulness kavramından gelmektedir. Budizm'in psikolojik dili Pali'dir. Sati kelimesi farkındalık, dikkat ve hatırlamak anlamlarına gelmektedir (Germer, 2005). Bilinçli Farkındalık, Budist meditasyonun 'kalbi' olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Farkındalığın kökleri Doğu tefekkür geleneklerine dayanmaktadır. Farkındalık, Budist meditasyondan gelmesine rağmen bundan çok daha fazlasıdır (Shapiro, 2006).

Farkındalık, bireyin yaşadığı deneyimi bastırmadan, yargılamadan, anda kalarak gözlemlemesidir. Basit şekilde fark etme hali değildir; içerisinde açıklık, kabul ve merak vardır (Germer vd., 2005). Farkındalık, dikkat etmek ve olanı olduğu gibi görebilmektir, bir şeyleri değiştirmeyi gerektirmez (Kabat-Zinn, 1990). Farkındalık, bilinçli olarak, şimdiki anda ve yargılamadan dikkat göstermektir. Bahsedilen dikkat daha fazla farkındalığı, açıklığı ve şimdiki anın gerçekliğini kabul etmeyi beslemektedir (Kabat-Zinn, 1994). Farkındalık bireyin dikkatini belirli şekilde, şimdiki anda ve tepkisiz, yargısız, açık yüreklilikle kalmasını sağlamaktadır (Kabat-Zinn, 2015).

Farkındalık tam anlamıyla 'orada olmak'tır; orada olamamak ise yaşamın değerli yanlarını kaçırmaya neden olur. Farkındalık sayesinde birey kendi dönüşüm ve büyüme olanaklarını da fark edebilir (Kabat-Zinn, 1994). Farkındalık, ideoloji, inanç ve kültürden olduğundan daha çok insanın zihniyle bağlantılıdır (Kabat-Zinn, 2015).

Farkındalık, herkeste doğuştan gelen, herkesin doğasında var olan kapasitedir (Kabat-Zinn, 2006; Deniz vd., 2017; Germer vd., 2005) ancak dikkati devam ettirme ve dikkati devam ettirmeyi isteme kapasiteleri her bireyde farklılık göstermektedir (Deniz vd., 2017). Farkındalık, düzenli çalışmayla gelişir; birkaç saniye ile başlayan dikkat hali zamanla daha uzun ve derin şekilde dönüştürülebilir (Germer vd., 2005). Farkındalık durumu ve becerileri meditasyon ile geliştirilebilir (Kabat-Zinn, 2006).

Bilinçli farkındalık, şimdiki an içerisinde gerçekleşenlere dikkat etmek, bu dikkatin niteliklerini fark etmek ve fark edilen her şeyi yargılamadan kabul etmektir. Bu açıdan bilinçli farkındalığın şimdiki anda olanları fark etmek ve fark edilen durumları karşılama biçimi olmak üzere iki boyutu vardır. Bilinçli farkındalık, algılama ve algılananı kabul etme birleşimidir. Algılama boyutu sadece dikkati içerirken bilinçli

farkındalık yaşanılan anı bilinçli akıl ve açık, sevgi ve şefkat dolu algılamaktır (Atalay, 2019). Bilinçli farkındalık şimdiki deneyimleri ve işlevleri fark etmektir. Bilinçli farkındalık bireyin otomatik düşünceler, sağlıksız davranışlardan ve alışkanlıklardan ayrışmasını sağlar (Deniz vd., 2017). Şimdiki ana dair farkındalık ve temas azaldıkça otomatik davranışlarla hareket etme artar. Otomatik davranışlar artarak, birikerek, bireyi zamanla tüketir, bireyin kendisinden kopmasına neden olur (Kabat-Zinn, 1994). Bilinçli farkındalık bireyin otomatik pilottan çıkarak günlük rutinleri şimdiki anda kalarak ve farkındalıkla devam etmesini sağlamaktadır (Bilgiç ve Gürkan, 2021). Farkındalık ana odaklanmak iken bilinçli farkındalık düşüncelerini düşünmektir. Bilinçli farkındalık ile bireyin yapabildikleri ile yapabileceklerinin farkına varır, kişisel stratejiler geliştirebilir (Akçakanat ve Köse, 2018).

Bilinçli farkındalık artıkça yaşam doyumu ve iyilik hali de artmaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalık bireyin olumsuz duygularla başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır (Deniz vd., 2017). Bilinçli farkındalık bireylerin deneyimlere daha kabul edici yaklaşmasını sağlar, acıdan kaçmak yerine sağlıklı ilişki kurmayı destekler (Germer vd., 2005). Bilinçli farkındalığın psikolojik etkilerinin yanı sıra kan basıncı ve kan şekeri, kalp atımı, yorgunluk gibi fiziksel iyi oluşa da etkisi vardır (Bilgiç ve Gürkan, 2021).

Germer (2005)'e göre Bilinçli farkındalık;

- Düşüncelerin dalgınlık olmadan fark edilmesidir.
- Yargılayıcı değil özgürdür.
- Dikkati bir yere çekmektir.
- Zihin ve bedeni deneyimlemektir.
- Kelimelerle sınırlı değildir.

2.8.1. Bilinçli Farkındalığı Oluşturan Kişilik Özellikleri

Özyeterlik: Bireyin planladığı sonuca ulaşabilmesi için davranışlarını düzenleyebilmesi, zorluklarla mücadele edebilme yeteneğidir.

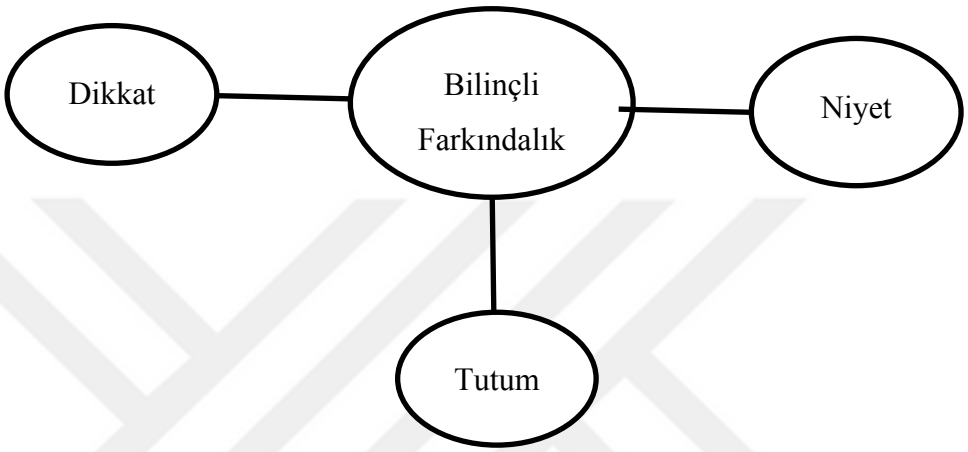
Öz yönetim: Bireyin eksikliklerini fark etmesi, kendisini değerlendirebilmesi ve gerekli düzenlemeleri yapabilmesidir.

Öz düzenleme: Bireyin kendisine en uygun öğrenme stratejileri seçebilmesidir.

Kendini kabul: Bireyin kendisini olumlu ve olumsuz tüm yönleriyle kabul edebilmesidir (Akçakanat ve Köse, 2018).

2.8.2. Bilinçli Farkındalık Bileşenleri

Bilinçli Farkındalığın niyet, dikkat ve tutum olmak üzere 3 bileşeni vardır (Shapiro, 2006).



Model 2. Kaynak: Atalay, 2019, s.20

Dikkat: Bilinçli farkındalığı ilk adımıdır. Dikkat, fark etmeyi sağlar (Atalay, 2019). Kişinin an be an, içsel ve dışsal deneyiminin işlenmesini gözlemlemektir (Shapiro, 2006).

Niyet: Bilinçli farkındalığın ikinci adımıdır. Mümkün olana hazırlanmaktır. Pratiğin ve farkındalık egzersizinin nedenidir (Shapiro, 2006). 'Neyin peşindesin?' sorusunun cevabıdır (Atalay, 2019).

Tutum: Bilinçli farkındalığın son adımıdır. Yargılamayı fark etmek, kabul etmek ve şefkat göstermektir (Atalay, 2019). Farkındalığa 'nasıl?' katıldığımızdır. Bireyin dikkatine getirdiği niteliklerdir (Shapiro, 2006).

2.8.3. Bilinçli Farkındalığın Temel Tutumları

Bilinçli farkındalığın (i) yargılamama, (ii) sabır, (iii) kabullenme, (iv) serbest bırakma, (v) çaba göstermeme, (vi) mesafe koyma, (vii) güven, (viii) şimdiye odaklanma, (ix) yeni başlangıç zihni olmak üzere 9 tutumu vardır.

Yargılamama: Geçmiş yaşantılar zihnin deneyimleri 'iyi' veya 'kötü' olarak etiketlemesine neden olur. Bilinçli farkındalık ile otomatik zihinsel tepkiler yerine olanı olduğu gibi görmek ve yargılamadan izlemek esastır (Kabat-Zinn, 1990). Yargılamama ile zihin kontrol altına alınmadan, duygu, eylem ve kararları şefkat ile fark etmek ve gerçek merakla yaklaşabilmektir (Aktepe ve Tolan, 2020)

Sabır: Sabır, zamanla her şeyin gelişeceğine olan güvendir. Modern dünya 'hemen şimdi' kültürüne sahip olduğundan sabır bireylere zor gelmektedir. Bilinçli farkındalık aceleyi değil sabrı istemektedir (Kabat-Zinn, 1990). Sabrın içerisine metanet, direnç ve kontrol gibi unsurlar da dâhildir (Aktepe ve Toplan, 2020).

Kabullenme: Kabul, olanı değiştirmek yerine olanı olduğu gibi kabul etmeyi içermektedir (Kabat-Zinn, 1990). Kabul, bireyin yaşanılan deneyimleri farkına varması ve yargıda bulunmadan, olduğu gibi kabul etmesidir (Sipahi, 2021).

Serbest Bırakmak (hırslanmamak): Zihin düşünceye, duyguya, beklentiye tutunmaya meyillidir. Bilinçli farkındalık tutunmamayı ve olanı bırakmaktır (Kabat-Zinn, 1990).

Çaba göstermemek (oluruna bırakmak): Bir yere veya sonuca varmaya çalışmadan, bir şey elde etmeye çalışmadan devam etmektir (Wolf ve Serpa, 2015).

Mesafe koymak: Bireyin, tekrarlayıcı ve bireyi benliğinden uzaklaştıran düşüncelerle arasına mesafe koyabilmesidir. Bu sayede düşünceler sadece düşünce olarak görünür (Sipahi, 2021).

Güven: Bilinçli farkındalık bireyin kendi deneyimlerine güvenmeyi öğretir. Diğer insanların söylediklerinden bağımsız bireyin kendi bedenine, hislerine ve sezgilerine güvenmesidir (Stahl ve Goldstain, 2010).

Şimdiye odaklanmak: Geçmişte ve gelecekte yaşamak bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bilinçli farkındalık bireyin şimdiki anda kalmasını sağlayarak yaşam kalitesini artırmaya çalışır. Şimdiki an görme, duyma, tatma, dokunma ve koklama ile 5 duyu organı aracılığıyla gerçekleşir. Duyu organları aracılığıyla birey geçmişten ve gelecekten kopar ve şimdiki ana odaklanır (Sipahi, 2021).

Yeni başlangıç zihni: Bireyin her gün yaptıkları monotonluğa, farkındalığın azalmasına ve otomatik pilotta davranışlara neden olur (Aktepe ve Tolan, 2020). Yeni başlangıç zihni tutumu her anı sanki ilk kez yaşıyormuş gibi, tazelikle karşılamayı

sağlamaktadır. Birey çok şey bilse de şu anı daha önce hiç yaşamadı, bu nedenle yaşanılanlara açıklıkla ve merakla yaklaşabilmesidir (Kabat-Zinn, 1990).

2.8.4. Bilinçli Farkındalık Becerilerinin Gelişimi

Bilinçli farkındalık müdahaleleri 'dur-gözlemle-geri dön' olmak üzere 3 katmandan oluşmaktadır.

Dur: Hızlı akan yaşamı yavaşlatmak, olup bitenlere dışardan bir göz olarak bakabilmektir.

Gözlemle: İçinde yaşanılan anı tüm boyutlarıyla hissedebilmektir.

Geri dön: Odağın kaybedilmesi olağandır; önemli olan odağın kaybedildiğini fark edebilmek ve odağı geri kazanabilmektir (Aktepe ve Tolan, 2021).

2.8.5. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalığın insanlarla iletişim ve etkileşim hali kişilerarası bilinçli farkındalığı oluşturmaktadır (Erus ve Deniz, 2020). Kişilerarası bilinçli farkındalık, birey ile iletişim durumundakilerin farkındalığıdır (Frank vd., 2016). Kişilerarası bilinçli farkındalık, bireyin diğer insanlarla etkileşiminde kendi duygu, düşünce, bedensel duyum ve amacını fark etmesi ile karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışını fark etmesi, koşulsuz kabul etmesi, kontrolsüz tepkiler vermemesinin bütünüdür (Duncan, 2007).

Kişilerarası bilinçli farkındalık iletişim ve etkileşimde farkındalığın yargılamadan şimdiki ana getirilmesidir. Bireyin etkileşimde olduğu insanlara yönelik farkındalığı ve davranışları üzerine odaklanmayı sağlamaktadır (Erus ve Deniz, 2020). Kişilerarası bilinçli farkındalık, bireyin karşısındakini tüm dikkatiyle dinleyebilme, diğerleriyle etkileşimdeyken onların ve kendisinin duygularını fark etme, diğer insanların duygu ve düşüncelerine karşı açık, kabullenici, hassas olma; diğer insanların davranışları karşısında kendi duygularını düzenleyebilmesidir (Frank vd., 2016). Kişilerarası bilinçli farkındalık, iletişim halinde dikkatli, farkında ve kabul edici olmayı, uyumlu şekilde karşılık vermektir (Pratscher vd., 2019).

Kişilerarası bilinçli farkındalık, ikili ilişkilerin sağlıklı sürdürülmesini sağlamaktadır (Pratscher vd., 2018). Kişilerarası bilinçli farkındalık ile bireylerin stres seviyelerinin düşürülerek çatışmaları daha sağlıklı değerlendirebilme imkânı tanımaya çalışılır

(Barnes vd., 2007). Kişilerarası bilinçli farkındalık ile ilişki farkındalığı artırılarak bireyin diğer insanlarla duygusal yakınlık kurması, iletişiminin artması ve kişinin sosyal destek mekanizması geliştirebilmesi desteklenir (Pratscher vd., 2018).

2.8.6. Sınav Kaygısı İle Bilinçli Farkındalık İarasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar

Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide farkındalığın rolü çalışmasında Tekin ve Satan (2023) Pandemi döneminde Anadolu liselerindeki 840 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda farkındalık ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki saptanmıştır.

Çakıroğlu ve arkadaşları (2022) yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık aracı rolünü incelemiştir. Çalışma kapsamında 18 yaş üstü 332 kadın, 215 erkek toplam 547 yükseköğrenim öğrencisinden veri elde edilmiştir. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık arasında negatif ilişki bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

Dinç (2019) tez çalışmasında 371 kız 375 erkek lise öğrencisiyle yaptığı çalışmada öz duyarlılık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisini incelemiştir. Çalışma Bursa ilinin Osmangazi ilçesinde, devlet lisesinde yapılmıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinde mindfulness ile matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemek içinyapılan çalışmada 11 ile 13 yaş aralığındaki 397 kız, 316 erkek toplam 713 5., 6., 7. Sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda mindfulness ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır (Aydın vd., 2017).

2.8.7. Sınav Kaygısı İle Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar

Xiang ve Li (2025) farkındalık, müzik terapi ile sosyal desteğin sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi araştırmak için yaptığı çalışmada 202 erkek, 160 kız öğrencide veri toplamıştır. Çalışmaya katılan 163 öğrenci örtaokul, 209 öğrenci lise öğrencisidir. Çalışmada sınav kaygısı ile farkındalık arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sun ve arkadaşlarının (2025) yaptığı çalışmada 17-18 yaşlarında 15 erkek 14 kız öğrenci ile lise öğrencilerinde sınav kaygısını azaltmada kısa farkındalık eğitiminin etkiliği incelenmiştir. Çalışma kapsamında 5 günlük farkındalık eğitimi programı uygulanmıştır. Program sonunda yapılan ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Program ile farkındalık artmış sınav kaygısı düzeyi düşmüştür.

Nawaz ve arkadaşları (2021) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ve farkındalığın akademik performans arasındaki ilişkiyi analiz etmek amacıyla 190 erkek, 160 kadın toplam 350 bireyden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı, farkındalık ve akademik performans arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Shadidi ve arkadaşları (2017) farkındalık temelli stres azaltma terapisinin sınav kaygısına etkisini incelemek amacıyla 50 lise öğrencisiyle çalışma yapmışlardır. 90 dakikalık 8 haftalık çalışma sonucunda farkındalık temelli stres azaltma programının sınav kaygısını azaltıcı etkisi saptanmıştır.

2.9. Psikolojik Sağlamlık

Psikolojik sağlamlık kelimesi esnek ve elastik olmak anlamlarına gelen Latince ‘resilience’ kelimesinden türemiştir (Öz ve Yılmaz, 2009). Resilience kelimesi lastiğin gerilip serbest bırakılmasında olduğu gibi esneklik ve geri yaylanma anlamına atıfta bulunmaktadır (Cömert, 2022).

Psikolojik sağlamlık; bireyin psikolojik, biyolojik ve çevresel tehlikeler karşısında toparlanabilmesi, mücadele edebilmesi, beklenmedik koşul ve durumlara karşı uyum sağlayabilme becerisidir (Çelik, 2013). Psikolojik sağlamlık, zor koşulların üstesinden gelebilme, istenmeyen ve farklı durumlara uyum sağlayabilme yeteneğidir (Öz ve Yılmaz, 2009).

Psikolojik sağlamlığın birbirinden farklı tanımları vardır. Tugade ve Fredrickson (2004) psikolojik sağlamlığı olumsuz duygusal deneyimlerden yaşamına geri dönebilme ve stresli deneyimlere esnek şekilde uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Herrman ve arkadaşları (2011) psikolojik sağlamlığı olumlu adaptasyon ve olumsuzluklara rağmen zihinsel sağlığı koruyabilme, yeniden kazanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Cömert’e göre (2022) psikolojik sağlamlık işlevsel dengeyi kazanma sürecidir. Sistemin bozulduktan sonra tekrar

uyarlanması ve hayatta kalabilmesidir. Masten (2014) psikolojik sağlamlığı dinamik sistemin işlevini, yaşayabilirliğini veya gelişimini tehdit eden zorluklarla başarılı şekilde uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Özkan'a göre (2011) göre psikolojik sağlamlık, zorluklar sonrasında tekrar uyum sağlayabilmek ve hayata devam edebilmektir. Birbirinden farklı tanımların ortak noktaları vardır. Psikolojik sağlamlığın dinamik yapıda olması, geliştirilebilir olması, psikolojik sağlamlığın zorluklarla mücadele ettikçe geliştiği, süreç olduğu, bireyi koruyucu faktör olması tanımların ortak noktasıdır (Öz ve Yılmaz, 2009).

Bireyler, yaşamları boyunca karşılaştıkları olumsuz, sarsıcı, stresli ve istenmeyen olaylara maruz kalmakta, bu durum her bireyin birbirinden farklı tepki, tutum göstermesine ve başa çıkma becerileri geliştirmelerini sağlamaktadır. Bireylerin kimisi istenmeyen, olumsuz durumlara depresyon, anksiyete gibi psikolojik hastalıklar geliştirerek tepki vermektedir. Bireylerin bazıları ise bu olumsuz ve istenmeyen zorlu durumlara karşı yaşamın olağan akışına hızlı dönebilmekte, kendilerini daha hızlı toparlayarak zorluklarla başa çıkabilmektedir. Bireylerin olumsuz ruh halinden çıkabilme hızları psikolojik sağlamlıktır (Bozdağ, 2020; Ünver, 2024).

Masten'a göre (2014) psikolojik sağlamlığın üç ortak noktası vardır. Bunlar;

1. Yaşanan risk ve zorluk
2. Olumsuz durumlara karşı olumlu uyum, baş etme becerisi, yeterlilik
3. Bireyi koruyucu faktörler

Psikolojik sağlamlık geliştirilebilen bir durumdur. Sosyal ilişkileri güçlendirmek, problem becerileri kazandırmak, iletişim becerilerini geliştirmek, stres yönetimi, öz kontrol, değişime uyum becerileri artıkça psikolojik sağlamlık düzeyi artmaktadır (Özkan, 2021).

Psikolojik sağlamlık kişilik özellikleriyle de bağlantılıdır. Duygusal farkındalığı, stres yönetimi, problem çözme becerisi, empati düzeyi, kişilerarası iletişimi güçlü olan bireylerin psikolojik sağlamlıkları daha yüksektir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler daha yüksek iyimserlik düzeyine ve sosyal becerilere, yüksek benlik saygısına ve öz yeterlilik inançlarına, yüksek akademik başarıya ve gelecek odaklı olumlu düşünme becerilerine, yüksek zekâ düzeylerine sahiptirler (Özkan, 2021).

2.9.1. Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Psikolojik sağlamlık artıkça bireylerin hayata karşı daha iyimser, coşkulu ve enerjik yaklaşabildiği, deneyimleri daha kabul edici oldukları, motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tudage ve Fredrickson, 2004).

Ünver'e göre (2024) Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler;

- ❖ Zorlu koşullarla başa çıkabilirler.
- ❖ Olumsuz duygu düzenlemesi yapabildikleri için psikolojik rahatsızlık eğilimleri daha düşüktür.
- ❖ Olumsuz durumları deneyim olarak görürler.
- ❖ Sağlıklı insan ilişkileri kurabilirler.
- ❖ Akademik zorluklarla mücadele edebilirler.
- ❖ Daha esnek ve çözüm odaklı düşünebilirler.

2.9.2. Psikolojik Sağlamlığın Bileşenleri

Bireylerin yaşadıkları zorlukla mücadele edebilmeleri ve zorlu durumu kabul edebilmeleri için içsel ve dışsal kaynaklara ihtiyaçları vardır.

İçsel kaynaklar (Kişisel özellikler);

- ➢ Olumlu düşünce kalıpları
- ➢ Özsaygı ve özgüven
- ➢ Problem çözebilme becerisi
- ➢ Empati
- ➢ Sosyal beceriler
- ➢ Esneklik

Dışsal kaynaklar;

- ➢ Sosyal destek (aile, arkadaş vb.)
- ➢ Profesyonel destek (doktor, terapist, uzman vb.)
- ➢ Toplumsal kaynaklar (gönüllü çalışmalar vb.) (Ünver, 2024).

2.9.3. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlık birçok faktörden etkilenmektedir. Psikolojik sağlamlığın artırılabilmesi için psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörlerin bilinmesi gerekmektedir (Ünver, 2024). Psikolojik sağlamlık risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar olmak üzere üç temel faktörün birleşimidir (Özkan, 2021).

Psikolojik sağlamlık maruz kalınan riskler ve bu riskleri azaltıcı veya ortadan kaldırıcı koruyucu faktörlerden oluşmaktadır. Risk faktörleri psikolojik sağlamlığı oluşturan önkoşul iken koruyucu faktörler risklerin ve olumsuz durumların istenmeyen etkilerini azaltan ve/veya ortadan kaldıran faktörlerdir (Öz ve Yılmaz, 2009). Risk faktörleri bireyin yaşadığı veya yaşamaya devam ettiği eksiklikler, zorluklar ve rahatsızlıklardır. Risk faktörleri artıkça sorun çıkma olasılığı da artmaktadır. Koruyucu faktörler ise psikolojik sağlamlığı sağlayan faktörlerdir. Koruyucu faktörler psikolojik sağlamlığı sağlayan aracı roldedir (Cömert, 2022). Olumlu sonuçlar ise bireylerin risk faktörlerine maruz kaldıktan sonra koruyucu faktörlerini kullanarak yaşamına tekrar uyum sağlayabilmesidir (Garmezy, 1991).

Risk ve koruyucu faktörler bireysel, ailesel ve çevresel olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Öz ve Yılmaz, 2009).

2.9.3.1. Risk Faktörleri

Psikolojik sağlamlık, risk ve zorluk durumlarında yaşanmaktadır. Risk faktörleri, istenmeyen sonuçlara sebep olabilecek özelliklerdir (Gizir, 2007). Psikolojik dayanıklılık, risk ve risk sonrası tutumların değerlendirilmesidir (Ünver, 2024). Risk faktörleri Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Risk Faktörleri

Risk Faktörleri		
Bireysel Faktörleri	**Ailesel Faktörler**	**Çevresel Faktörler**
Alkol, ilaç, madde kullanımı	Kalabalık aile, kardeşler arası yaş farkının az olması	Düşük sosyoekonomik durum

Akademik başarısızlık	Ebeveyn tutum ve davranışlar	İstismar
Psikolojik rahatsızlıklar	Ebeveyn boşanması, tek ebeveynlik	Yoksulluk, evsizlik, yetersiz beslenme
	Evlatlık	Akran zorbalığı

(Öz ve Yılmaz, 2009).

2.9.3.2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu faktörler, risk durumlarının olumsuz ve istenmeyen etkilerini azaltan veya ortadan kaldıran faktörlerdir (Rutter, 1990). Koruyucu faktörler risk faktörleriyle bağlantılıdır (Durlak, 1998). Koruyucu faktörler Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. Koruyucu Faktörler

Koruyucu Faktörleri		
Bireysel Faktörleri	**Ailesel Faktörler**	**Çevresel Faktörler**
İyi düzeyde zekâ	Olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisi	Toplumsal destek
Akademik yeterlilik	Olumlu ebeveyn beklentisi	Akran desteği
Olumlu benlik algısı	Aile ile bir arada yaşama	Olumlu rol modeller
Yeterli benlik saygısı	Evlatlık	Olumlu akademik gelişim
Problem çözme becerisi		

(Cömert, 2022).

2.9.3.3. Olumlu Sonuçlar

Olumlu sonuçlar, bireyin koruyucu faktörler aracılığıyla risk faktörleri ile mücadele edebilmesidir (Masten ve Reed, 2002). Olumlu sonuçlar Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3. Olumlu Sonuçlar

Olumlu Sonuçlar	
Akademik başarı	İyi olma hali
Kurallara uyma davranışları	Psikososyal yardım
Olumlu sosyal ilişkiler	Kendine iyi davranma

(Gizir, 2007).

Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar faktörlerinden oluşmaktadır. Risk ve koruyucu faktörler bireysel, ailesel ve çevresel faktörlere ayrılmaktadır. Bireysel, ailesel ve çevresel özelliklerin olumlu olması sağlıklı çocuk gelişimine katkıda bulunmakta ve psikolojik sağlamlığı artırmaktadır. Bireysel, ailesel ve çevresel faktörlerin olumsuz olması ise ruh sağlığını olumsuz etkilemekte ve psikolojik sağlamlığı azaltıcı etkisi olmaktadır. Psikolojik sağlamlık için risk ve koruyucu faktörlerin yanı sıra olumlu sonuçlar faktörleri de bilinmeli ve kullanılmalıdır (Öz ve Yılmaz, 2009).

2.9.4. Sınav Kaygısı İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt İçi Çalışmalar

Özdemir (2024), yüksek lisans tez çalışmasında sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ve umut düzeyi arasındaki ilişki saptamak için 343 kız, 351 erkek lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda erkeklerin psikolojik sağlamlık düzeyleri kızların psikolojik sağlamlık düzeyinden yüksek bulunmuştur. Çalışmada psikolojik

sağlamlık ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve algılanan ebeveyn tutumları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ayaz (2024) tez çalışmasında 12. Sınıf öğrencilerinde sınav kaygısıdüzeyi ile bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada 17-18 yaşlarındaki 289 kız, 117 erkek öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur.

Sınav kaygısında üstbiliş, öz şefkat ve psikolojik sağlamlığın etkisini araştıran Yıldırım (2023), 336 lise öğrencileriye yaptığı çalışmada spsikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı ve psikolojik sağlamlık ile üstbiliş arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada psikolojik sağlamlık ile öz şefkat arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişki saptanmıştır.

Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide farkındalığın rolü çalışmasında Tekin ve Satan (2023) Pandemi döneminde Anadolu liselerindeki 840 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur.

Çakıroğlu ve arkadaşları (2022) yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık araılı rolünü incelemiştir. Çalışma kapsamında 18 yaş üstü 332 kadın, 215 erkek toplam 547 yükseköğrenim öğrencisinden veri elde edilmiştir. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Acar (2019), 7. Ve 8. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 161 kız, 170 erkek toplam 331 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışmada kız öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyinden yüksek sonucuna ulaşılmıştır. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlığın empati ve karar verme alt boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Bozkurt (2019), ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi isimli yüksek lisans tez çalışmasında 374 kız 375 erkek 8. Sınıf öğrenciden veri toplanmıştır. Çalışmada kız ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Psikolojik sağlamlık

ile ekonomik durum arasında negarif ilişki, başarı düzeyi ile pozitif ilişki bulunmuştur. Psikolojik sağlamlık ile kardeş sayısı ve kardeş sıralamasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif ilişki saptanmıştır.

2.9.5. Sınav Kaygısı İle Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Yurt Dışı Çalışmalar

Guo ve arkadaşlarının (2023) yaptığı üniversite öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada 529 üniverite öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Sınav kaygısı, akademik duygu düzenleme, akademik dayanıklılık ve öz-değerlendirme arasındaki dinamiği incelemek için yapılan çalışmada Kuveyt'te eğitim gören 417 İngilizce yabancı dil öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda akademik dayanıklılığın sınav kaygısı düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alazemi vd., 2023).

Hayat ve arkadaşlarının (2021) öğrencilerin akademik dayanıklılığın öz yeterlilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracı rolünü araştırdığı çalışmada İran'daki Tıp merkezindeki 243 tıp öğrencisinden veri toplanmıştır. Çalışma sonucunda öz yeterlilik ile akademik dayanıklılık arasında pozitif, öz yeterlilik ile sınav kaygısı arasında negatif ilişki saptanmıştır. Çalışmada akademik dayanıklılığın öz yeterlilik ile sınav kaygısı ilişkisinde aracı rolü gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

733 erkek, 614 kadın; 19-27 yaş arasındaki yükseköğrenim öğrencilerinden elde edilen verilerde duygusal zekânın psikolojik sağlamlığı artırdığı bulunmuştur. Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki bulunmuştur (Trigueros, 2020).

Fuente ve arkadaşları (2017) psikoloji öğrencilerinde öz düzeneme, öğrenme yaklaşımları, psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı çalışmasında psikoloji lisans 2. Ve 4. Sınıf öğrencileriden veri toplanmıştır. Çalışmada 82 kadın 39 erkek toplam 121 öğrenciden veri toplamıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı düzeyde negatif ilişki saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Yöntemler kısmında araştırmanın modeli, araştırma grubu, etik, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Sınav kaygısının üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık ile arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliylr gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2009).

Bu araştırmada kabul eylem ve kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık aracılığıyla üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygılarının ne derece ilişkili olduğu araştırılmaktadır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni sınav kaygısıdır. Bu değişken aynı zamanda yordanan değişkendir. Kabul eylem ve kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık değişkenleri ise bağımsız değişkenlerdir. Bu değişkenler aynı zamanda yordayan değişkenlerdir.

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma grubunu üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi seçilirken seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmanın amacına uygun katılımcıları seçmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2017). Amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında üniversite sınavına hazırlanan ve kız öğrenci olan öğrenciler çalışmaya katılım sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma grubunu üniversite sınavına hazırlanan 16-21 yaş aralığındaki kız öğrenciler arasında üniversite sınavına hazırlanan 849 kız öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar sınav kaygısı, kabul eylem ve kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeylerini öz değerlendirme ile değerlendirmiştir.

Tablo 1 Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Yaş	**f**	**%**
16	77	9.1
17	228	26.9
18	329	38.8
19	157	18.5
20	44	5.2
21	14	1.6
Toplam	849	100
Yaş Ortalaması	17.89	
Standart Sapma	1.077	

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına baktığımızda 16-21 yaş aralığında olduğu görülmektedir. En yoğun yaş katılımı %38,8 ile 18 yaş grubundadır (n=329). 16 yaş %9,1 (n=77), 17 yaş %26,9 (n=228), 19 yaş 18,5 (n=157), 20 yaş %5,2 (n=44), 21 yaş ise %1,6 (n=14) oranındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 17.89, standart sapması 1.077 olarak bulunmuştur. Katılımcıların sınıf düzeyleri 11., 12. Sınıf ve mezunlardan oluşmaktadır.

3.3. Etik

Araştırmaya başlamak için Ekim 2024 tarihinde Yıldız Teknik Üniversite Etik Kurul'una başvuru yapılmıştır. 31.10.2024 tarihi 2024.10 numaralı toplantı sonucunda 20241003449 numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği, Ergenler İçin Sınav Kaygısı Kabul ve Eylem Ölçeği, Gençler İçin Kabul ve Birleşme Ölçeği, Kişilerarası Farkındalık Ölçeği, Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ile veri toplanmıştır.

Bu araştırmada katılımcıların demografik özelliklerine 'Kişisel Bilgi Formu' aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların sınav kaygısını ölçebilmek için 'Westside Sınav Kaygısı Ölçeği', psikolojik esnekliklerini ölçebilmek için 'Ergenler için Sınav Kabul Eylem' ve 'Ergenler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçekleri', farkındalık düzeyleri için 'Bilinçli Farkındalık Ölçeği', psikolojik sağlamlıklarını ölçebilmek için 'Psikolojik Sağlamlık Ölçeği' kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini değerlendirdikleri öz değerlendirmeye dayalı ölçme araçları tercih edilmiştir.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda katılımcılardan yaş ve sınıf düzeyi bilgileri hakkında sorular yer almaktadır.

3.4.2. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği

2007 yılında Driscoll tarafından geliştirilen ölçek 2009 yılında Totan ve Yavuz tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek toplam 11 maddeden, 5'li Likert tipinden oluşmaktadır. Cevaplar 'daima doğru' ile 'asla doğru değil' arasında cevaplandırılmaktadır. Maddeler ters puanlanmaktadır. Bu araştırmada Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 11, en yüksek puan 55 puandır. Toplam puanın yüksek olması öğrencinin sınav kaygısının yüksek olduğunu, toplam puanın düşük değerler olması sınav kaygısı düzeyinin de düşük olduğunu göstermektedir.

3.4.3. Ergenler İçin Sınav Kaygısı Kabul ve Eylem Ölçeği

Pires ve arkadaşları tarafından 2020 yılında geliştirilen, 2025 yılında Türk ve arkadaşları tarafından Türkçeye çevrilen ölçek 12 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Sınav kaygısını kabul etme ve sınav kaygısı deneyimine rağmen değerlerine bağlanmak olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte 7'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçekte 'hiç katılmıyorum' ile 'tamamen katılıyorum2

arasında cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., ve 13. Maddeleri ters, 1., 2. Ve 5. Maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 84 puandır. Ölçek puanının yüksek olması sınav kaygısı kabul eylem düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmada 'Ergenler İçin Sınav Kaygısı Kabul ve Eylem Ölçeği' Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

3.4.4. Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği

Greco ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilen Büyüközsüz ve Erözkan tarafından 2020 yılında Türkçeye uyarlanan ölçek 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi ölçekten oluşmakta, cevaplar 'hiç doğru değil' ile 'çok doğru' arasında değişmektedir. Ölçek maddeleri düz puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 0 puan, en yüksek 32 puan alınabilmektedir. Mevcut çalışmada 'Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme Ölçeği' Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

3.4.5. Kişilerarası Farkındalık Ölçeği

Pratscher ve arkadaşları tarafından 2019 yılında geliştirilen, 2024 yılında Topaloğlu ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek 13 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte 5'li Likert tipinde, 'neredeyse hiçbir zaman' ile 'neredeyse her zaman' arasında cevaplar almaktadır. Ölçeğin 7. Maddesi ters puanlanırken diğer maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65 puandır. Ölçek puanının yüksek olması kişilerarası bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu çalışma için 'Kişilerarası Farkındalık Ölçeği' Cronbach alfa iç tutarlılık kaysayısı .72 sonucu bulunmuştur.

3.4.6. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği

Smith ve arkadaşları tarafından 2008 yılında geliştirilen ölçek Doğan tarafından 2015 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 6 maddeden 5'li Likert tipi ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte 2. 4. Ve 6. Maddeler ters, 1. 3. Ve 5. Maddeler düz puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan 30 puandır. Ölçekten yüksek puan almak psikolojik sağlamlığın yüksek olduğu göstermektedir. Çalışmada 'Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği' Cronbach alfa değeri .85 olarak bulunmuştur.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında belirlenen ölçme araçları birleştirilerek veri seti haline getirilmiştir. Veri seti Bilgilendirilmiş Onam Formu ile başlamaktadır. Bilgilendirilmiş Onam Formu'nda araştırmanın amacı, verilerin çalışma kapsamında kullanılacağı, çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı, bilgilerin gizliliği hakkında bilgi verilmiş, araştırmacı kendisi hakkında bilgi ve iletişim bilgilerini eklemiştir. Onam Formu'ndan sonra Kişisel Bilgi Formu eklenmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci elektronik ortamda Google Form aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler Google Form aracılığıyla araştırmacının çevresi, tanıdıkları, öğrencilerinden belirlenen kriterlere uyumlu bireylere ulaştırılmıştır.

Araştırma verileri Ekim 2024 ile Mart 2025 tarihleri arasında toplanmıştır. Google Form aracının doldurulması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Veriler çalışmaya gönüllü katılım gösteren kız öğrencilerden toplanmıştır. Katılımcılardan kendileri için en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Toplamda 849 katılımcıdan veri toplanmıştır. Dâhil etme kriterine uymayan veri olmadığından veri kaybı yaşanmamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 27.0 yazılımı kullanılmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. p <.05 düzeyinde elde edilen bulgular istatistiksel olarak anlamlı olarak kabul edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce eksik değerler, aykırı gözlemler, ters maddeler uygun şekilde yeniden kontrol edilmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra analiz sürecine geçilmiştir.

Bu araştırmada öncelikle araştırmada yer alan değişkenlerin dağılım özelliklerini incelemek amacıyla betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler vb) hesaplanmıştır. Karşılaştırılan gruplar arası normal dağılımı değerlendirmek amacıyla Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerleri incelenmiş ve bu değerlerin -1.5 ile +1.5 aralığında olması sonucu normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Tabanhnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada sınav kaygısının yaş gruplarına göre farklılık düzeyini hesaplamak için öncelikle ortalamalar, standart sapmalar ve güven aralıkları incelenmiştir. Ardından Levene analizi ile sınav kaygısının yaş gruplarında homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş grupları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

Regresyon analizine başlamadan önce analiz varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. İlk olarak çoklu doğrusal bağlantı (multicollinearity) sorunu incelenmiştir. Bu amaçla bağımsız değişkenlere ilişkin Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Tolerans değerinin 0.10'un üzerinde, VIF değerinin 10'un altında olması çoklu doğrusal bağlantı olmadığını gösterir (Field, 2013). Analizler sonucu kabul eylem (tolerans =.832,VIF =1.202), Kaçınma birleşme (tolerans =.636, VIF =1.574), Bilinçli farkındalık (tolerans =.934 ,VIF =1.071) Psikolojik sağlamlık (tolerans =.700 ,VIF =1.428) açısından tolerans ve VIF değerlerinin uygun sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

Veri setindeki uç değerlerin belirlenmesi için Cook's Distance istatistiği incelenmiştir. Cook değerinin 1'in üzerinde olması, verilerin modele aşırı etki ettiğini göstermektedir (Stevens, 2002). Elde edilen Cook's Distance değerleri .00 ile .029 arasında değişmektedir. Veri analizinde anlamlı düzeyde aykırı değerin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Regresyon analizinde normal dağılımı test etmek için Histogram grafiği analiz edilmiştir. Histogram grafiği incelendiğinde normal dağılım eğrisine benzer yapı gözlenmiştir. Bu durum hata terimlerinin normal dağıldığını göstermektedir (Tabanchnick ve Fidell, 2013).

Uç değerler olmadığından çoklu regresyon analizinin temel varsayımlarından olan çok değişkenli normallik koşulu sağlanmıştır.

Modelin genel anlamlılığı ANOVA testi ile değerlendirilmiştir. Modele ilişkin R^2, F, p değerleri ve serbest dereceleri raporlaştırılmıştır. Ayrıca her bir değişken için t değerleri, standart hata, regresyon katsayıları (B), güven aralıkları ve anlamlılık düzeyleri değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın kapsamı doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle araştırmanın değişkenlerine ait ölçeklerden elde edilen ortalama puanlara, standart sapma, standart hata, ranj ve minimum-maximum değerlerine yer verilmiştir.

Katılımcıların sınav kaygısı ölçeği ortalama puan, standart sapma, güven aralığı, minimum ve maksimum değer analizleri yapılmış ve tablolaştırılmıştır. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yaşa bağlı istatistiksel farklılık gösterip göstermediğini incelemek için ANOVA testi yapılmış ve ardından karşılaştırılmıştır.

Bu işlemlerin ardından sınav kaygısı, kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile incelenmiş ve sonuçlarına yer verilmiştir. Son olarak kabul eylemin, kaçınma birleşmenin, bilinçli farkındalığın ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını yordama düzeyini incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

4.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygısı, Kabul Eylem, Kaçınma Birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Değikenlerine Yönelik Betimsel İstatistikler

Araştırma grubunu oluşturan üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı, kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlıklarına ait ortalama puan, standart sapma, minimum ve maksimum, çarpıklık ve basıklık, cronbach alfa değerlerine Tablo .2'de yer verilmiştir.

Tablo 2 Değişkenlerin Puanlarına Ait Ortalama, Standart Sapma, Minimum, Maksimum, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach Alfa Değerleri (N=849)

Değişkenler	$\overline{X}$	SS	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Sınav Kaygısı	29.67	.838	1.18	5.00	-.122	-.600	.882

Sınav Kabul Eylem	59.85	.688	2.08	6.00	.599	.230	.836
Kaçınma Birleşme	13.98	.885	1.00	5.00	.282	-.624	.795
Bilinçli Farkındalık	47.43	.491	2.15	4.92	.009	-.172	.727
Psikolojik Sağlamlık	19.97	.832	1.00	5.00	.102	-.351	.854

Çalışmanın değişkenlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık, basıklık, Cronbach alfa değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. değerlendirildiğinde; ortalama değerlerin sırasıyla sınav kaygısı 29.67; kabul eylem 59.85; kaçınma birleşme 13.98; bilinçli farkındalık 47.43; psikolojik sağlamlık 19.97 olduğu görülmüştür. Standart sapma değerleri sınav kaygısı .838; kabul eylem .688; kaçınma birleşme .885; bilinçli farkındalık .491; psikolojik sağlamlık .832 olarak hesaplanmıştır. Sınav kaygısının min değeri 1.18, maks değeri 5.00; Kabul eylemin min değeri 2.08, maks değeri 6.00; Kaçınma birleşmenin min değeri 1.00, maks değeri 5.00; Bilinçli farkındalık min değeri 2.15, maks 4.92; psikolojik sağlamlık min 1.00, maks 5.00 değerleri bulunmuştur. Çarpıklık değerlerinin sınav kaygısı, kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık ölçeklerinde sırasıyla -.122; .599; .282; .009; .120 olduğu görülmüştür. Basıklık katsayıları ise sınav kaygısında -.600, kabul eylem .230, kaçınma birleşme -.624, bilinçli farkındalık -.172 ve psikolojik sağlamlık -.351 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılımı değerlendirmeyi sağlar. -1.5 ile +1.5 aralığında olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabanhnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Ölçeklerin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Tüm ölçeklerin $\alpha \geq .70$ olduğundan ölçeklerin güvenilir olduğu kabul edilmektedir.

4.2. Demografik Değişkenlerin Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Üzerindeki Farklılığının İncelenmesine Yönelik Bulgular

Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde yaş gruplarına göre sınav kaygısının ortalama, standart sapma, standart hata, alt ve üst GA, minimum ve maximum değerleri Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Yaş Gruplarına Göre Sınav Kaygısının Ortalama, Standart Sapma, Standart Hata, Alt ve Üst GA, Minimum ve Maksimum Değerleri

Yaş Grupları	N	$\overline{X}$	ss	se	Alt %95 GA	Üst %95 GA	Min.	Max.
16	77	3.34	.85	.09	3.15	3.54	1.55	5.00
17	228	3.30	.79	.05	3.20	3.41	1.18	5.00
18	329	3.35	.83	.04	3.26	3.44	1.27	5.00
19	157	3.19	.81	.06	3.06	3.32	1.27	4.82
20	44	3.12	.98	.14	2.82	3.42	1.55	4.91
21	14	3.39	1.13	.30	2.74	4.05	1.55	4.91
Toplam	849	3.30	.83	.02	3.24	3.35	1.18	5.00

Katılımcıların yaş gruplarına göre sınav kaygısı düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalama puanının 21 yaş grubunda (X =3.39, standart sapma =1.13), en düşük ortalamanın ise 20 yaş grubunda (X =3.12, Standart sapma =.98) olduğu görülmektedir. Diğer yaş gruplarının sınav kaygısı puan ortalamaları ise 16 yaş grubunda X =3.34, Standart sapma =.85, 17 yaş grubunda X =3.30, Standart sapma

=.79, 18 yaş grubunda X =3.35, Standart sapma =.83, 19 yaş grubunda X =3.19, Standart sapma =.81 olarak hesaplanmıştır. Genel ortalama X =3.30, standart sapma=.83 bulunmuştur. Her bir yaş grubuna ait sınav kaygısı puanlarının %95 güven aralıkları birbirine yakın olup genel olarak 3.15 ile 3.54 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar gruplar arasında sınav kaygısı düzeylerinin büyük ölçüde benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir. Bu bulgular yaş grupları arasında sınav kaygısı açısından küçük farklılıklar bulunmuştur ancak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ileri analizler yapılmıştır.

Sınav kaygısı toplam puan ortalamalarının, yaş grupları arasında istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısının Yaş Grupları Açısından Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek İçin Yapılan ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	**KT**	**Sd**	**KO**	***F***	***p***
Gruplar Arası	4.50	5	.900	1.28	.269
Gruplar İçi	591.95	843	.702		
Toplam	596.46	848			

Tablo 4. İncelendiğinde yapılan tek yönlü ANOVA analizi sonucunda, F (5,843)=1.282, p =.269>.05 sonucu bulunmuştur. Bu sonuç katılımcıların yaş gruplarına göre sınav kaygısı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç yaş ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir.

4.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlığın Sınav Kaygısının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları ve betimsel istatistik değerlerine Tablo 5.'de yer verilmiştir.

Tablo 5 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlığın Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	Sınav Kaygısı	Kabul Eylem	Kaçınma Birleşme	Bilinçli farkındalık	Psikolojik sağlamlık
Sınav Kaygısı	1				
Sınav Kabul Eylem	-.479**	1			
Kaçınma Birleşme	.559**	-.398**	1		
Bilinçli Farkındalık	-.189**	.069*	-.233**	1	
Psikolojik Sağlamlık	-.417**	.288**	-.534**	.212**	1

Ortalama	3.30	3.48	2.74	3.62	2.65
Standart Sapma	.838	.688	.885	.491	.832

***p <.05*

Tablo 5.'de görüldüğü üzere üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin Sınav kaygısı ile kabul eylem arasında negatif (r =-.479, p <.05), sınav kaygısı ile kaçınma birleşme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki (r =.559, p <.05) bulunmuştur. Sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü anlamlı (r =-.189, p <.05) ve sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülmektedir (r =-.417, p <.05). Kabul eylem ile kaçınma birleşme arasında negatif yönlü anlamlı ilişki (r =-.398, p <.05), kabul eylem ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönlü anlamsız ilişki (r =.069, p <.05), kabul eylem ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki (r =.288, p <.05) tespit edilmiştir. Kaçınma birleşme ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü anlamlı ilişki (r =-.219, p <.05), kaçınma birleşme ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönlü anlamlı (r =-.233, p <.05) ilişki vardır. Bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki (r =.212, p <.05) vardır.

Tablo 6 Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Kabul Eylem, Kaçınma birleşme, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Sınav Kaygısını Yordayıp Yordamadığını Belirlemeye Yönelik Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	***B***	***SH***	**LLCI**	**ULCI**	***t***	***p***
Sınav Kabul Eylem	-.359	.035	-.428	-.289	-10.122	<.001
Kaçınma Birleşme	.342	.031	.280	.403	10.847	<.001

Bilinçli Farkındalık	-.099	.047	-.191	-.007	-2.107	.035
Psikolojik Sağlamlık	-.128	.032	-.191	-.065	-4.009	<.001
R =.638	R^2 =.406					
F =144.515	*p* <.001					

Sınav kaygısının yordayıcılarını belirlemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonucu Tablo 6. gösterilmiştir.

Tablo 6. incelendiğinde değişkenlerden Psikolojik esneklik (*B* =-.359, *SH* =.035, *t* =-10.122, *p* <.001), Bilinçli Farkındalık (*B* =-.099, *SH* =.047, *t* =-2.107, *p* .035), Psikolojik Sağlamlık (*B* =-.128, *SH* =.032, *t* =-4.009, *p* <.001) değişkenleri sınav kaygısını anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Diğer yandan Ergenler İçin Kaçınma Birleşme (*B* =.342, *SH* =.031, *t* =10.847, *p* <.001) sınav kaygısını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır. Güven aralıkları incelendiğinde, tüm değişkenlere ait alt ve üst sınırların sıfır içermediği görülmektedir; bu da anlamlılığı desteklemektedir.

Elde edilen sonuçlara göre sınav kaygısını yordayan en güçlü negatif yordayıcı Kabul Eylem değişkenidir (*B* =-.359). Kaçınma birleşme değişkeni ile sınav kaygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Bu bulgular, psikolojik esneklik bileşenlerinin sınav kaygısı üzerindeki farklı ilişkileri ortaya koymaktadır.

Regresyon analizine göre, bağımsız değişkenler sınav kaygısındaki toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır (*R* =.638, R^2 =.406, Düzeltilmiş R^2 =.404). Modelin anlamlılığına ilişkin istatistiksel bulgular incelendiğinde, modelin anlamlı olduğu görünmektedir (*F* (3, 845)=144.515, *p* <.05. Bu bulgular doğrultusunda bağımsız değişkenlerin (Kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık) birlikte sınav kaygısı düzeyini anlamlı şekilde yordadığı görünmektedir.

5. TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın sonuçlarına göre üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri öğrencilerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yapılan bu araştırmada kabul eylem, kaçınma birleşme, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısının yordayıcıları oldukları bulunmuştur. Bu bölümde üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı ile psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki sonuçlar literatür referans alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Toplam Puan Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu çalışmada öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerine ilişkin puan otalaması 29.67 bulunmuştur. Ölçeğin bir kesme puanı bulunmamakla beraber elde edilen değer, 5'li Likert Tipi ölçekler temele alındığında orta düzey sınav kaygısı olduğu ancak yüksek sınav kaygısına yakın olduğu sonucunu vermektedir. Literatür incelendiğinde üniversite sınavı, öğrencilerin kaygı düzeylerini artıran etmenlerdendir (Kaçan-Softa vd., 2015). Sınavların bireyin sadece şimdiki yaşamını değil ilerideki yaşamını, meslek ve iş yaşamını etkilemesi sınav kaygısını artırmaktadır (Yıldırım, 2023). Sınav kaygısı düzeyi üzerinde kişilik yapısı, benlik saygısı, aile tutumları, aile geliri, başarı düzeyi, ders çalışma becerisi, öğretmen tutumları etkili olmaktadır (Eker, 2016; Güler ve Çakır, 2013; Koçyiğit, 2023; Uyar, 2023;). Sınav kaygısı aynı zamanda eğitim sistemiyle de bağlantılıdır (Everson vd., 1993). OECD (2021) raporuna göre, Türk öğrencilerin kaygı düzeyleri diğer OECD ülkelerindeki kaygı düzeylerine oranla daha yüksek bulunmuştur. Rapordaki sonuçlara göre Türkiye'deki öğrencilerin %56'sı, ders çalışırken çok stresli olduğunu dile getirmektedir. Raporda yüksek kaygı düzeyinin öğrenmenin verimsizleşmesine neden olduğu söylenmektedir. OECD raporunda, Türk öğrencilerin en iyi ve en başarılı olma isteğinin diğer OECD ülkelerindeki öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada sınav kaygısı düzeyinin yüksek çıkmasının nedeni sadece kız öğrencilerden veri toplanması ve kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olması olabilir. Bu çalışma kapsamında sınav kaygısı düzeyinde bireyin sınavı yaşamında önemli bir dönüm

noktası olarak görmesi, psikolojik iyi oluş, beklentiler, hedefler, geçmiş yaşantılar, aile ve öğretmen baskısı, akran karşılaştırması, sınava yüklenen anlam gibi nedenlerin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çalışma verilerinin üniversite sınavına az bir süre toplanmış olması, sınav süresinin yaklaşmış olmasının sınav kaygısı puanıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sınav süreci sonunda, meslek yaşamındaki zorlukların ve iş bulma zorluklarının öğrencilerin kaygılarını artırdığı düşünülmektedir. Türk eğitim sisteminin sınav odaklı olması, rekabetin çok olması çalışmanın sınav kaygısı düzeyini artıran nedenlerden biri olabilir. Üniversite sınavının bireyin yaşamında önemli dönüm noktası olması, bir açıdan öğrencinin sınava kaderinin belirleyicisi olarak görmesi öğrencilerin kaygısını artırmış olabilir. Mezun olan kız öğrencilerin ev ve ev işleri gibi ailevi yükümlülüklerinin artması, sınava yeteri kadar hazırlanamamalarına neden olabilmekte, bu etken sınav kaygısını artırabilmektedir. Ergenlerin üniversite sınavına hem akademik hem de sosyal duygusal anlamlar yüklemeleri sınav kaygısını artıran etmenlerden birisi olabilir. Öğrencilerin hedef ve isteklerinin farklı olması da sınav kaygılarıyla ilişkili etmenlerden sayılabilir.

5.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına Dair Tartışma ve Yorum

Bu araştırmanın bulgularında üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinde yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer araştırmalar bulunmaktadır. Özer ve Topkaya (2011) yaptıkları çalışmada bu çalışmadaki sonuçlara paralel sınav kaygısı ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Alanyazında sınav kaygısı ile yaş arasında anlamlı farklılıklar sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Yapılan çalışmalarda yaş ile sınav kaygısı arasında ilişki saptanmıştır (Alyaprak, 2006; Demirci, 2018; Doğan, 2020). Literatüre bakıldığında yaşa bağlı değişimin nedenleri olarak sınav deneyimi olmayan öğrencilerin kendilerine güvenlerinin daha fazla olduğu, yaşla birlikte olumsuz deneyimlerin artması ve bireyin başarısızlığı kendisine atfetmesi gösterilmektedir (Alyaprak, 2006). Alanyazında üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yaşa bağlı farklılığını araştıran çalışmalar yeterli düzeyde değildir, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Dinç, 2019). Bu çalışma kapsamında sınav kaygısı düzeyinin yaşa

bağlı değişmemesinin nedeni katılımcıların yaş aralığının çok dar olması olduğu söylenebilir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin benzer yaş gruplarında olması, akran desteği açısından fayda sağlamış olabilir. Çalışma kapsamında sınav kaygısının kız öğrencilerde benzer düzeyde zorluklara neden olduğu, sınavın tüm öğrenciler için benzer şekilde baskıya yol açtığı düşünülmektedir. Akran desteği, yalnız olmadığını bilme durumları yaş arasındaki farklılığın oluşmasını engelleyen etmenlerden olabilir. Bireylerin benzer kişilik özellikleri göstermeleri, üniversiteye hazırlık döneminde benzer imkân ve şartlara sahip olmaları, sosyal medya etkisiyle sınav deneyimleri farklılığının ortadan kalkması gösterilebilir. Yaşa bağlı kaygıda farklılığın olmaması öğrencilerin kişisel yaşantılarındaki zorluklar ya da eğitim sürecine ara verip tekrar başlama süreçlerinin sınav kaygısıyla daha iişkili olmasından kaynaklı olabilir. Yaş artıkça başa çıkma becerilerinin gelişmesi de yaşa bağlı değişimin önüne geçmiş olabilir.

5.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı, Psikolojik Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısı, psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Mevcut çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı ile psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ayrıca psikolojik esneklik ile bilinçli farkındalık, psikolojik esneklik ile psikolojik sağlamlık, bilinçli farkındalık ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif ilişki sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Alanyazınla benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

5.3.1. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Psikolojik Esneklik Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı Westside Sınav Kaygısı ölçeği; psikolojik esneklik Ergenlerde Sınav Kaygısı Kabul

Eylem ölçeği ve Gençler İçin Kaçınma ve Birleşme ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Çalışmada literatürle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda psikolojik esneklik artıkça sınav kaygısı düzeyinin azaldığı saptanmıştır (Yapan vd., 2021; Uysal vd., 2024; Pires vd., 2020). Türk (2025) ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde ilişki saptamıştır. Doğan (2023)'ın yükseköğrenim öğrencileriyle yaptığı çalışmada psikolojik esneklik ile sınav kaygısı arasında negatif yönde ilişki saptanmıştır.

Araştırmalar, psikolojik esnekliğin iyi oluşu olumlu etkilemesinin sınav kaygısı üzerinde negatif etki bıraktığını, psikolojik esnekliğin sınav kaygısı gibi zorlu süreçlerde bireyi koruyucu faktör olduğunu göstermektedir (Kaya, 2024). Kız öğrencilerin yardım arama, öz farkındalık geliştirmeleri psikolojik esneklik düzeylerini artırarak sınav kaygılarını azaltmış olabilir. Türk (2025) çalışmasında sınav kaygısı yüksek olan bireylerde yaşantısal kaçınma belirtileri olarak sınava girmeme, ders çalışmayı erteleme gibi davranışların psikolojik esnekliği olumsuz etkilediğini saptamıştır. Bireyin kaygı semptomlarını kontrol etmeye çalışması psikolojik katılık belirtileri olarak görünmektedir. Çalışma kapsamında sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif ilişki saptanmasında psikolojik esnekliği yüksek olan öğrencilerin düşünceleriyle arasına mesafe koyabilmesi daha az sınav kaygısı yaşamasına neden olabilir. Kaygı yaşayan bireyler psikolojik katılık belirtileri ile kaygı deneyimlerini yaşamaktan kaçınmaktadır (Hayes, 2004). Psikolojik esneklik ile birey kendisini zorlayan duygu ve düşüncelerini değiştirmek yerine duygu ve düşüncelerinin davranışına etkisini azaltmaktır (Hayes vd., 2006). Bireyin psikolojik esneklik düzeyi artıkça sınav kaygısı azalmaktadır. Psikolojik esnekliği yüksek olan bireylerin kaygı ve stresten kaçınmak yerine kaygıyı kabul etmeleri, kaçınmadan duyguya yer açmaları daha az kaygı hissetmelerini neden olabilmektedir. Sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki için yapılan çalışmalar yeterli değildir.

5.3.2. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Bilinçli Farkındalık Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Mevcut çalışmada bilinçli farkındalık Kişilerarası Bilinçli Farkındalık ölçeği ile ölçülmüştür. Çalışmada sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde

anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır. Çalışma sonucu alanyazın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalık artıkça sınav kaygısı düzeyinin azaldığı saptanmıştır (Sun vd., 2025; Tekin ve Satan, 2023). Dinç (2019) lise öğrencileriyle yürüttüğü tez çalışmasında sınav kaygısı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde orta düzey ilişki saptamıştır. Xiang ve Li (2025)'ın ortaokul ve lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada sınav kaygısı ile farkındalık arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptamıştır.

Bilinçli farkındalık, şimdiki anda yaşanana dikkat etmek, fark edileni yargılamadan kabul etmeyi sağladığından (Atalay, 2019) öğrencilerin sınav anına odaklanmasını, geçmiş ve gelecek düşüncelerinden uzaklaşıp şu ana odaklanmasını sağlayabilir. Bu durum sınav kaygısının azalmasıyla ilişkili olabilir. Sınav kaygısı, otomatik düşünce ve davranışların sonucudur. Farkındalıklarının ve içgörülerinin yükselmesi sınav kaygısını azaltıcı ilişki gösteriyor olabilir. Bilinçli farkındalık bireyin otomatik düşünce ve davranışlardan çıkmasını sağlayarak (Bilgiç ve Gürkan, 2021) sınav kaygısını azaltabilir. Bu durum bireyin olumsuz senaryolar kurmasının önüne geçerek kaygısının azalmasına yardımcı oluyor olabilir. Sınav kaygısı, olumsuz düşüncelerin yansımasıdır; bilinçli farkındalık ise bireyin olumsuz düşüncelerle başa çıkmasını destekleyerek (Deniz vd., 2017) bireyin sınav kaygısıyla başa çıkmasını sağlayabilir. Öğrencilerin bu sayede kaygıya yol açn düşüncelerle özdeşeme eğilimleri azalıyor olabilir. Ayrıca bilinçli farkındalığın direkt stres ve kaygı azaltıcı etkisi vardır (Kabat-Zinn, 2003) ve bu ilişki sınav kaygısını da azaltabilir. Farkındalık bireyin kaygıyla daha iyi baş etmesine yardım edebilir.

5.3.3. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerde Sınav Kaygısı ile Psikolojik Sağlamlık Arasındaki İlişkiye Dair Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Yapılan çalışmada psikolojik sağlamlığı ölçmek için Kısa Psikolojik Sağlamlık ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında literatürle paralel negatif yönde anlamlı ilişki sonucu saptanmıştır. Yapılan çalışmalarda psikolojik sağlamlık artıkça sınav kaygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Fuente vd., 2017; Özdemir, 2024; Yıldırım, 2023). Bozkurt (2019) ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında sınav kaygısıyla psikolojik sağlamlık arasında negatif ilişki saptamıştır. Guo ve arkadaşlarının (2023)

yükseköğrenim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında mevcut çalışmamızdan farklı sonuçlar yer almaktadır. Ayaz (2024) lise öğrencileriyle yaptığı tez çalışmasında sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı ilişki saptamamıştır.

Psikolojik sağlamlığın bireyin yaşamındaki zorluk süreçlere karşı yıkılmadan, zorluklara karşı ayakta kalabilmesini sağlaması (Özkan, 2011) bireylerin sınav sürecinde karşılaştıkları baskı ve belirsizliklere karşı bireyin yıkılmasını engelleyerek başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Psikolojik sağlamlığı yüksek öğrencilerin sınavı tehdit olarak görmek yerine aşılabilir mücadele olarak görmelerini sağlıyor olabilir. Psikolojik sağlamlığın sınav sürecini yönetme ve kontrol edilebilir olarak algılaması daha az kaygı hissetmesiyle ilişkili olabilir.

5.4. Üniversite Sınavına Hazırlanan Kız Öğrencilerin Psikolojik Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Psikolojik Sağlamlıklarının Sınav Kaygısını Yordamadaki Rolüne İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Bu bölümde psikolojik esneklik, psikolojik katılık, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını yordamasına ilişkin sonuçlar literatür kapsamında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları, psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın birlikte üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını yordadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısının şekillenmesinde psikolojik esneklik, psikolojik katılık, bilinçli farkındalıkların ve psikolojik sağlamlıklar değişkenlerinin birlikte sınav kaygısını yordadığını göstermektedir. Psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin birlikte üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısındaki varyansın %40'ını açıklaması, söz konusu değişkenlerin sınav kaygısındaki rolünün önemli olduğuna işaret ettiği söylenebilir. Çalışmada çoklu regresyon analizi sonucunda kabul eylem, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını pzitif yönde anlamlı düzeyde, kaçınma ve birleşmenin sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sınav kaygısının en güçlü yordayıcısının psikolojik esneklik olduğu, psikolojik esnekliğin üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Çalışmada psikolojik esneklik kabul eylem ve kaçınma birleşme açılarından ele alınmış, psikolojik esneklik ve psikolojik katılık kavramları incelenmiştir. Çalışmada kabul eylemin sınav kaygısını azalttığı, kaçınma birleşmenin ise sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, psikolojik esneklik ile sınav kaygısı arasındaki negatif ilişkiyi ele alan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Türk (2025) çalışmasında akademik dayanıklılık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide psikolojik esneklik değişkeninin aracı rolünü incelemiştir. Çalışma sonucunda psikolojik esnekliğin sınav kaygısı negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığını, akademik dayanıklılık ile psikolojik esnekliğin sınav kaygısını varyansının %52'sini yordadığına ulaşmıştır. Psikolojik esnekliğin aksine psikolojik katılığın deneyimsel kaçınmalara neden olduğu, kaçma kaçınma davranışlarının artarak sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan (2023) ve Beyazgül (2024) çalışmalarında psikolojik esnekliği psikolojik katılık alt boyutuyla ele almış, psikolojik esnekliğin sınav kaygısını negatif yönde yordadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmalarında psikolojik katılığın ruminasyona neden olarak düşüncelere fazla odaklanarak andan kopmalarına neden olarak sınav kaygısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yapan (2021) tez çalışmasında ACT'e dayalı psikoeğitimin sınav kaygısını azaltmadaki etkisini incelemek için psikoeğitim çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda psikoeğitim çalışmasının sınav kaygısını azalttığını saptamıştır. Uysal ve arkadaşları (2024) çalışmasında psikolojik esnekliğin sınav kaygısını etki düzeyini incelemek için psikoeğitim çalışması yapmış, çalışma sonucunda psikolojik esnekliği artırarak sınav kaygısını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Pires ve arkadaşlarının (2020) ergenlerle yaptığı çalışmada sınav kaygısı ile psikolojik esneklik arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır. Çalışmada psikolojik esnekliğin sınav kaygısının %20'sini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik esnekliğin ergenin ruh sağlığını koruyucu ve iyileştirici etkisi olduğu, sınav kaygısı gibi duygusal zorluklarla başa çıkmaya yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut araştırmada değişkenlerin üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını en güçlü yordayıcının psikolojik esneklik olduğu bulgusu, psikolojik esnekliğin sınav kaygısı üzerindeki ilişkisini vurgulayan önceki çalışmalarla paralellik

göstermektedir. Yüksek psikolojik esnekliği olan birey yaşadığı kaygı ve olumsuz deneyimlerden kaçınmak yerine onları kabul eder ve kendi değerleri doğrultusunda ilerler (Hayes, 2006). Bu durum yüksek psikolojik esnekliği olan öğrencilerin üniversite sınavının yarattığı kaygı ve stres durumların kaçmak yerine bu durumları kabul ederek, kendi değerleri doğrultusunda ilerlediği söylenebilir. Ayrıca psikolojik esnekliğin kız öğrencilerin duygusal hassasiyetlerini düzenleyerek sınav kaygısını azalttığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda sınav kaygısının bir diğer yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma bulgusunda bilinçli farkındalığın sınav kaygısı negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilinçli farkındalık artıkça sınav kaygısının azaldığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki negatif yönlü ilişkiyi saptayan çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Dinç (2019) tezinde öz duyarlılık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısını yordama düzeyini incelemiştir. Bilinçli farkındalığın sınav kaygısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşan çalışmada sınıf düzeyi, öz-duyarlılık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı varyansının %27.5'ini yordadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çalışmada bilinçli farkındalığın ruminasyon ve kuruntuyu azaltarak sınav kaygısını azalttığı belirtilmiştir. Aydın ve arkadaşları (2017) mindfulness ile matematik kaygısı ilişkisini incelemiş, çalışma sonucunda bilinçli farkındalığın sınav kaygısını azaltıcı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde bilinçli farkındalığın sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu, bilinçli farkındalığın sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi vurgulayan diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerde sınav dönemlerinin getirdiği başarısızlık ihtimaline dair olumsuz düşünce ve duyguları yargılamadan kabul etmelerini sağlayarak kaygılarını düşürüyor olabilir. Yüksek bilinçli farkındalık, bireyin sınav gibi stresli durumlara karşı daha açık ve kabullenici tutum kazanmalarını sağlayarak kaygılarını azaltıyor olabilir. Bilinçli farkındalığın kız öğrencilerde farkındalık düzeylerinin geliştirmesi, öz farkındalıklarının yükselmesi bu sonucu sağlamış olabilir. Bilinçli farkındalığı yüksek olan öğrencilerin sınav ve sonuç odaklı değil süreç odaklı düşünceleri bu sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bilinçli farkındalığın öğrencilerin davranış ve duygularını fark etmesini ve düzenlemesini kolaylaştırması (Kral, 2019; Zenner vd., 2014) da sınav kaygısını azaltan etmenlerden

olabilir. Bilinçli farkındalığın olanı olduğu gibi kabul ettirme becerisi kazandırması bu çalışma açısından öğrencilerin emek verip, çalıştıktan sonra kabullenmelerini sağlamalarını destekliyor olabilir. Ayrıca kız öğrencilerin duygu ve düşüncelerini daha yoğun yaşama aynı zamanda ifade edebilme yetenekleri (Grossman ve Wood, 1993) de bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma bulgularında psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada psikolojik sağlamlık artıkça sınav kaygısının azaldığı saptanmıştır. Alanyazında bu sonuca benzer çalışmalar mevcuttur. Bozkurt (2019) tez çalışmasında psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş, psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayaz (2024)'ın tez çalışmasında psikolojik dayanıklılık ve bilişsel çarpıtmaların sınav kaygısını yordama düzeyi incelenmiş, çalışma sonucunda psikolojik dayanıklılığın sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlık ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı varyansını %20 yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlığın duygu düzenleme, zihinsel durum iyileştirmeleri sağlayarak sınav kaygısını azalttığı saptanmıştır (Guo vd., 2023). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan birey olumlu adaptasyon sağlayabilir, olumsuzluklara rağmen mental sağlığını koruyabilir (Herrman vd., 2011), yaşamını tehdit eden durumlara karşı başarılı şekilde uyum sağlayabilir (Masten, 2014). Bu durum psikolojik sağlamlığı yüksek olan öğrencilerin üniversite sınavının yarattığı yıpratıcı ve yıkıcı durumlarına karşı bireyin devam edebilmesini sağladığı söylenebilir.

Mevcut çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu, psikolojik sağlamlığın sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu sonuç, psikolojik sağlamlık ile öğrencilerin sınav stresine karşı dirençli kalarak (Çakıroğlu vd., 2023) sınav kaygısını azaltmış olabilir. Psikolojik sağlamlık ile bireyin olumsuz düşünceleri azalarak (Liu vd., 2023) sınav kaygısı azaltılıyor olabilir. Psikolojik sağlamlığın kız öğrencilerde içsel dayanıklılığı artırarak (Merzaq ve Hilali, 2023) kaygıyı azalttığı düşünülebilir.

Çalışma bulgusunda psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin sınav kaygısını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucunda mevcut değişkenlerin birlikte sınav kaygısı varyansının %40'ını açıkladığı görülmektedir. Alanyazında bu sonuca benzer çalışmalar bulunmaktadır. Çakıroğlu ve arkadaşları (2023) sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünü inceledikleri çalışmada bilinçli farkındalığın aracı rolünün anlamlı olduğu, bilinçli farkındalığın sınav kaygısının en güçlü yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bilinçli farkına varmanın psikolojik sağlamlığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalığın geliştikçe sınav kaygısını kontrol altına alınabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Tekin ve Satan (2023)'ın çalışmasında ergenlerde sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolü incelenmiştir. Çalışmada psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı varyansının %21'ini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada farkındalık ve sağlamlığın stresi azalttığı, farkındalığın stres yönetimini kolaylaştırarak sınav kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca psikolojik sağlamlığın stresli durumlara karşı bireyi koruyucu faktör olduğu saptanmıştır.

Mevcut çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin sınav kaygısını anlamlı düzeyde yordadığı bulgusu, bu değişkenlerin sınav kaygısıyla arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bu sonuç, yüksek psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısının azalmasıyla ilişkili olduğunu göstermektedir. Birey, sınav gibi zorlayıcı bir durumda esnekse, bilinçli farkındalığı yüksekse ve dayanıklı ise daha az kaygı yaşar.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmada ilk olarak üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği

incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinin sınav kaygısını yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları aşağıda sıralanmıştır.

1. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyleri bireyin yaşına göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
2. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi ile sınavlar için kabul eylem arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
3. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi ile kaçınma birleşme arasında negatif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
4. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
5. Üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeyi ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki saptanmıştır.
6. Psikolojik esneklik üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını yordamaktadır.
7. Bilinçli farkındalık üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını yordamaktadır.
8. Psikolojik sağlamlık birlikte üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısını yordamaktadır.

6.2. Öneriler

Yapılan çalışmada üniversite sınavına hazırlanan kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerinin yaşa bağlı anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlığın sınav kaygısını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar dâhilinde sunulan öneriler aşağıda belirtilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yapılan çalışmada psikolojik esnekliğin sınav kaygısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireylerin psikolojik esneklik düzeyleri artıkça sınav kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Bu sebeple bireylerin psikolojik esnekliklerini artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bireyin daha esnek bakabilmesi, kendi değerlerini fark etmesi ve değerlerine uygun davranışlarda bulunabilmesi için bireysel ve grupla çalışmalar planlanabilir. Psikolojik danışmanlar tarafından hem velilere hem de öğrencilere psikolojik esneklik artırıcı çalışmalar, seminerler, bilgilendirmeler yapılabilir.
- Bu araştırmada bilinçli farkındalığın sınav kaygısını pozitif yönde yordadığı sonucu elde edilmiştir. Bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri artıkça sınav kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Bu sebeple bireylerin bilinçli farkındalık becerilerini geliştirici çalışmalar yapılabilir. Bireyin anda kalması, şimdiki zamanda olanların farkında olması, farkındalıkla davranışlarda bulunabilmesi için bireysel ve grupla uygulamalar düzenlenebilir. Bu kapsamda farkındalık egzersizleri, nefes ve gevşeme egzersizleri psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere öğretilebilir, psikoeğitim çalışmaları planlanabilir.
- Bu araştırma sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık sınav kaygısını pozitif yönde yordamaktadır. Bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri artıkça sınav kaygısı düzeyleri azalmaktadır. Bu sebeple bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırıcı çalışmalar planlanabilir. Öğrencilere psikolojik sağlamlık psikoeğitimi yapılabilir, bireyi güçlendirici çalışmalar yapılabilir.
- Sınav kaygısına yönelik yürütülecek bireysel ve grupla psikolojik danışmalarda psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık içeren müdahalelere yer vermek öğrencilerin sınav kaygısını azaltmada rol oynayabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma sonucunda kız öğrencilerde sınav kaygısı düzeylerinin yaşa bağlı farklılık saptanmamıştır. Alanyazında yaşa bağlı sınav kaygısı düzeyleri üzerine yapılan çalışmaların yetersizliği göz önüne alındığında gelecek araştırmalarda sınav kaygısı ile yaş ilişkisine bakılması önerilmektedir. Ayrıca

yapılacak çalışmalarda boylamsal tasarımlar kullanılarak değişkenler arası nedensel ilişkiler saptanabilir.

- Mevcut çalışma kapsamında öğrencilerin demografik özellikleri yer almamaktadır. Yapılacak çalışmalarda farklı demografik özellikler de eklenmesi literatüre katkı sağlayacaktır.
- Araştırmada psikolojik esneklik, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasında anlamlı farklılaşma sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bilgilerle paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur. Gelecek çalışmalarda öz-yeterlilik, akademik motivasyon, aile desteği gibi değişkenler ele alınarak daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- Regresyon modelinde sınav kaygısının yaklaşık %40'ı açıklanmıştır. Bu oran dikkate alındığında gelecek çalışmalarda model dışında kalan %60'lık kısmı açıklayabilecek farklı yordayıcıların ele alınması önerilmektedir.
- Bu çalışma alanyazın ışığında kız öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olması nedeniyle kız öğrencilerle yürütülmüştür. İlerideki çalışmalarda cinsiyete göre farklılıkları da içeren yeni araştırmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, S. (2019). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi* (Yayın No.563559) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ahmed, Z. (2015). Pre-exam anxiety among students and its coping mechanism. *RMJ. 40*(2), 233-237.

Akbulut, E. & Karaaziz, M. (2024). Toplumsal kaygı bozukluğu ve mindfulness üzerine derleme. *ISPEC Internetional Journal of Social Sciences & Humanities, 8*(2), 94-105.

Akçakanat, T. & Köse, S. (2018). Bilinçli farkındalık (mindfulness): kavramsal bir inceleme. *Uluslararası İşletme, Ekonomi ve Yönetim Perspektifleri Dergisi, 2*(2), 16-28. http://dx.doi.org/10.29228/ijbemp.6725

Akdemir, M. K. (2018). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının başa çıkma yeterliği üzerindeki etkisi* (Yayın No. 516664) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (20), 283–299.

Akkaya, M., & Zorbaz, S. D. (2023). Sınav kaygısına sahip bir ergenle çalışma: kısa süreli bilişsel davranışçı müdahale. *Humanistic Perspective*, *5*(3), 1148-1165.

Aktepe, İ. & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 12*(4), 534-561. https://doi.org/10.18863/pgy.692250

Alazemi, A. F. T., Jember, B. & Al-Rashidi, A. M. (2023). Hw t decrease test anxiety: a focus on academic eotion regulation, L2 grit, resilience and self assessment. *Language Testing in Asia, 13*(28), 1-17. https://doi.org/10.1186/s40468-023-00241-5

Alisinaoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Milli Eğitim, 145*, 15-19.

Alisinaoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 28*(128), 65-71.

Alkal, A., & Çam, S. (2024). Ergenler İçin Çok Boyutlu Psikolojik Esneklik Envanteri Kısa Formu (ÇBPEE-KF): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 14*(1), 386-412. https://doi.org/10.18039/ajesi.1301815

Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayın No. 204957) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 5*(44), 73-82.

Asıf, F. (2004). *Psychological flexibility, self-esteem and test anxiety in university students* (Doktoral dissertation, Dpartment oh Huminites, Comsats University Islamabad Lahore Campus).

Aslan, Ş. & Türk, F. (2022). Bilişsel esneklik ve psikolojik esneklik kavramlarının karşılaştırılması. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 14*(1), 119-130.

Atalay, Z. (2019). *Bilinçli farkındalık, farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İnkılap Yayınları.

Atlı-Özbaş, A., Sayın, A. & Coşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi 1*(2), 81-89.

Atlı, A., & Gür, S.H. (2022). University entrance exam day: Students' fears and what their parents have said to their children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 23*(2), 1033-1050. https:/doi.org/10.17679/inuefd.1132191

Ayaz, T. (2024). *Lise 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı, bilişsel çarpıtmalar ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 879660) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aycan, E. (2024). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ve öz şefkatin duygusal düzenleme üzerindeki rolünün incelenmesi* (Yayın No. 901983) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, B., & Aydın, O. (2020). Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 123–135. https://doi.org/10.9779/pauefd.584565

Aydın, D. Y. (2018). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı, bağlanma stilleri ve annelerinin kaygı düzeyleri* (Yayın No. 530854) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aydın, U., Taylan, D. R., Atalay, Z., Bulgan, G., & Özgülük, B. S. (2017). Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12*(1), 45-62.

Barnes, S., Kirk W. B., Elizabeth K., Keith C. & Ronald 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.

Bayraktar, E. (2022). *Romantik ilişkilerde kişilerarası bilinçli farkındalık ve benlik farklılaşması ile affedicilik arasındaki ilişkide ruminasyonun aracı rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social phobia*. American Psychological Association.

Beyazgül, G. (2024). *Ergenlerin sınav kaygılarının yordayıcıları olarak psikolojik esneklik ve yalnızlık.* İçinde M. Pişkin (Ed.), 25. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (ss. 154-169).

Bilgiç, G. & Can-Gürkan, Ö. (2021). Kadın sağlığında mindfulness (bilinçli farkındalık) ve kullanım alanları. *Igusabder, 14*, 363-375. https://doi.org/10.38079/igusabder.760381

Bilir, A. (2019). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Anne-Baba Tutumu ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişki: Adana İl Örneği* [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Blackledge, J. T. (2007). Disrupting verbal processes: cogntive defusion in acceptance and commitment therapy and other mindfulness-based pychotherapies. *The Psychological Record, 57*, 555-576.

Bozdağ, F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlamlık. *Electronic Turkish Studies, 15*(6). 247-257. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44890

Bozkurt, M. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık, psikolojik sağlamlık ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 45–58.

Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* (Yayın No. 553887) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and ıts role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822-848.

Budak, B. Y. (2018). *Kaygı bozukluğu tanısı olan ergenlerde davranış problemleri ile empatik yanıtlılığı ve duygu tanımanın ilişkisi*. [Uzmanlık tezi, Marmara Üniversitesi].

Burcaş, S. & Cretu, R. Z. (2020). Multidimensional perfectionism and test anxiety: a meta-analytic review of two decades of research. *Educational Psychology Review, 33*, 249-273. https://doi.org/10.1007/s10648-020-09531-3

Büyüköksüz, E., & Erözkan, A. (2019). Kaçınma ve Birleşme Ölçeği-Gençler 8 (KBÖ-G8): Türk kültüründe faktör yapısı ve güvenirlik çalışmaları. *Journal of Cognitive Behavioral Psychotherapy and Research. 8* (Supplement 1): 3-7.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.

Campbell, E. and Jones, G., (1997). Precompetition anxiety and selfconfidence in wheelchair sport participants. *Adapted Physical Activity Quarterly, 14*(2), 95-107.

Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+ 4+ 4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 59-82.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety, 18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cook, R. D. (1977). Detection of influential observation in linear regression. *Technometrics, 19*(1), 15–18.

Cömert, H. M. (2022). *Lise öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile öznel iyi oluşlarının incelenmesi* (Yayın No. 762573) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. (15. bs.). Remzi Kitapevi.

Cüceloğlu, D. (2024). *Başarıya götüren aile.* (64. bs.). Kronik Yayınevi.

Çakır, Y. (2025). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin psikolojik esneklik düzeyi üzerine etkisi*. [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çakıroğlu, S., Yavuz, E., & Arpacıoğlu, S. (2022). Sınav kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü. *Journal of Cognitive-Behavioral Psychotherapy and Research 12*(1), 10-18. http://dx.doi.org/10.5455/JCBPR114077

Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (14), 115-127.

Çam, O. & Büyükbayram, A. (2017). Hemşirelerde psikolojik dayanıklılık ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi, 8*(2), 118-126.

Çapulcuoğlu, U. & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 201-2018.

Çiçek, İ. & Tanhan, F. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınırlılık algısı şemaları ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Bilimleri Dergisi, 8*(1), 69-85.

Çifter, A. (1985). *Anxiety: Its Measurement and Classification.*

Çelik, N. (2013). Psikolojik sağlamlık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(39), 101–110.

Daş, C. (2012) Farkındalık, temas ve ihtiyaçlar: Geştalt Günleri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi, 22-24 Mayıs, Kıbrıs.*

Demirci, D., ve Bütün-Ayhan, A. (2024). Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerde sınav kaygısının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies, 3*(44), 431-441. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3293

Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki* (Yayın No. 492065) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Deng, Y., & Liu, H. (2025). To overcome test anxiety in on-line assessment: unpacking the mediator roles of techno competencies, teacher support, self-efficacy, and autonomy. *BMC psychology*, *13*(1), 192.

Deniz, M. E., Erus, S. M. & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği 7*(47), 17-31.

Deveci, S. E., Çalmaz, A. ve Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi, 39* (2), 189-196.

Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yayın No. 581172) [Yüksek lisans tezi, Burs Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 93-102.

Doğan, U. (2020). Lise ve üniversite öğrencilerinde sınav kaygısının karşılaştırılması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 35-42.

Doorley, J. D., Goodman, F. R., Kelso, K. C. & Kashdan, T. B. (2020). Psychological flexibility: what we know, what we do not know, and what we think we know. *Soc Personal Psychol Compass, 14*(12), 1-11. https://doi.org/10.1111/spc3.12566

Dökmen, Ü. (2002). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Driscoll, R. (2007). *Westside test anxiety scale validation*. ERIC Digest, ED495968.

Duncan, L. G. (2007). *Assessment of Mindful Parenting Among Parents of Early*. [Doctor of Philosophy, The Pennsylvania State University].

Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68*(4), 512-520.

Eisenbeck, N., Carreno, D. F. ve Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science, 13*, 103-108. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007

Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği*. [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ekşi, A. (1990). *Çocuk, Genç, Ana babalar*. Bilgi Yayınevi: Ankara.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction: A meta-analysis. *School Psychology International, 24*(3), 313–328.

Ergene T. (2011). The relationships among test anxiety study habits achievement motivation and academic performance among Turkish secondary school students. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 320.

Erözkan, A., (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Sınav Kaygısı Başaçıkma Davranışları.* VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya.

Erus, S. M. & Deniz, M. E. (2020). Kişilerarası bilinçli farkındalık üzerine derleme çalışması. *The Journal of Academic SocialScience Studies, 13*(79), 67-80. http://dx.doi.org/10.29228

Eum, K. Ve Rice, K. (2010). Test anxiety, perfectionism, goal arientation and academic performance. *Anxiety, Stress & Coping, 24*(2), 167-178. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.488723

Everson, H. T., Smodlaka, I. & Tobias, S. (1994). Exploring the relationship of test anxiety and metacognition on reading test performance: a cognitive analysis. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 7*, 85-96. http://dx.doi.org/10.1080/10615809408248395

Everson, H. T., Tobias, S. & Gourgey, A. (1993). *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 6,* 1-8. http://dx.doi.org/10.1080/10615809308249528

Fırat, A. (2022). *Lise öğrencilerinin aile içi şiddete maruz kalma türlerine göre bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınma süreçleri ile psikolojik esnekliklerinin incelenmesi* (Yayın No. 735229) [Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.

Flaxman, P. E., Blackledge, J. T., & Bond, F. W. (2010). *Acceptance and commitment therapy: Distinctive features*. Routledge.

Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness, 7*(1), 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M., & Zapata, L. (2017). Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students. *Estudios sobre educación, 32*, 9-26. https://doi.org/10.15581/004.32.9-26

Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. *F. Savaşan, Ş. Görmüş, F. Yardımcıoğlu, F. Beşel (Eds.), ICPESS 2016 (ss. 219-239)*. Beşiz Yayınları.

Germer, C. K., Siegel, R. D. & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy.* The Guildford Press.

Girgin, G., (1990). *Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık: Tanımı, kuramsal temelleri ve eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 505–531.

Göveç, N., & Başgül, Ş. S. (2017). Psikodrama ve bilişsel davranışçı terapi yöntemi ile grup çalışmasının sınav kaygısı üzerindeki etkileri. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, *6*(1), 22-30.

Gözüm, P. (2024). Türkiye'de kadın istihdamı: sorunlar ve fırsatlar. *Bitlis Eren Sosyal Araştırma Dergisi, 2*(19), 109-125.

Greco, L. A., Lambert, W., & Baer, R. A. (2008). Psychological inflexibility in childhood and adolescence: development and evaluation of the Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth. *Psychological assessment, 20*(2), 93-102.

Grossman, C. I., & Wood, W. (1993). *Sex differences in intensity of emotional experience*. USC Dornsife.

Guo, W., Gong, S., Guo, H., & Wang, S. (2023). The impact of college students' psychological resilience on the test anxiety. *American Research Journal of Humanities Social Science, 6*(2), 89-98.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 80-101.

Güler, D. & Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin ısnav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(39), 82-94.

Gündoğdu, R., Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 341-361.

Günsoy, G. & Özsoy, C. (2012). Türkiye'de kadın işgücü, eğitim ve büyüme ilişkisinin var analizi. *Finansal Politik & Ekonomik Yorumlar, 49*(568), 21-40.

Harris, R. (2007). Acceptance and commitent therapy (ACT) ıntroductory workshop handout. *Psych Med.*

Harris, R. (2009). *ACT with love: Stop struggling, reconcile differences, and strengthen your relationship with acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.

Harris, R. (2023). *ACT'i kolay öğrenmek* (Çev. F. B. Esen ve K. F. Yavuz, 3. bs.). Litera Kitap. (Orijinal eser 2008'de yayımlandı).

Hayat, A. S., Choupani, H. & Dehsorkhi, H. F. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relatinship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promtin, 10*, 297-304. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_35_21

Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*, 639-665. https://doi.org/005-7894/04/0639 066551.00/0

Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*, 1-25. https://dpi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). Guilford Press.

Hayes, S. C., Pistorello, J. &Levin, M. E. (2012). Acceptance and commitment therapy as a unified model of behavior change. *The Counseling Psychologist, 40*(7), 976-1002. https://doi.org/10.1177/0011000012460836

Hayes, S. C. & Hofmann, S. G. (2017). The third wave of cognitive behavioral therapy and the rise of process-based care. *World Psychiatry, 16*(3), 245-246. https://doi.org/10.1002/wps.20442

Hill, K. T. & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: a majör educational problem and what can be done about ıt. *The Elemantary School Journal, 85*(1), 105-126.

Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, stress, and coping*, *10*(3), 219-244.

Holmes, Y. B., Hayes, S. C., Holmes, D. B. & Roche, B. (2001). Relational frame theory: a post-skinnerian account of human language and cognition. *Advances İn Child Development And Behavior, 28*, 101-138.

Işık-Gökçe, Ş. (2024). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcısı olarak aile içi iletişim kalıpları* (Yayın No. 914619) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İkiz, F. E., & Uygur, S. (2019). Sınav kaygısıyla başa çıkmada bilinçli farkındalık temelli programların etkiliği: Sistematik bir derleme. *Journal of Human Sciences, 16*(1), 164-191. https://doi.org/10.14687/jhs.v16i1.5512

Journault, A. A., Plante, I., Charbonneau, S., Sauvageau, C., Longpré, C., Giguère, C. É., ... & Lupien, S. J. (2022). Using latent profile analysis to uncover the combined role of anxiety sensitivity and test anxiety in students' state anxiety. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Jirjees, F., Odeh, M., Al-Haddad, A., Ass' ad, R., Hassanin, Y., Al-Obaidi, H., ... & Alzoubi, K. H. (2024). Test anxiety and coping strategies among university students an exploratory study in the UAE. *Scientific Reports*, *14*(1). | https://doi.org/10.1038/s41598-024-59739-4

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness.* Delacorte Press

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life.* Hyperion.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. Clinical Psychology: *Science and Practice, 10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016

Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Orthgonal Rotatıon In Conscıousness, 6*, 1481-1483. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x

Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. & Çabuk, F. (2015).Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıs ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23*(4), 1481-1494

Kahraman, F., & Koç, V. (2024). Psikolojik katılık, yaşantısal kaçınma ve değer odaklı Yaşam: rol yapma oyuncularına yönelik bir vaka kontrol çalışması. *Psychother Res*, *13*(3), 279-290.

Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 34-43.

Karakuş, S. & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 32-43.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (19. baskı). Nobel Yayıncılık.

Kato, T. (2016). Impact of psychological inflexibility on depressive symptoms and sleep difficulty in a Japanese sample. *SpringerPlus, 6*(1),712. https://doi.org/10.1186/s40064- 016-2393-0

Kaya, E. N. (2024). *Ergenlerde güçlü yönlere dayalı ebeveynlik ve öznel iyi oluş: psikolojik esneklik ve bilinçli farkındalığın aracı rolü* (Yayın No. 297945) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Keller, M. B., Lavori, P. W., Wunder, J., Beardslee, W. R., Schwartz, C. E., & Roth, J. (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents.

Journal the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 31(4), 595-599.

Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*(1), 100-111.

Keskin, S. (2018). Türkiye'de eğitim düzeyine göre kadınların iş hayatındaki yeri. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 17*, 1-30.

Khalid R, Hasan SS. (2009). Test anxiety in high and low achievers. *Pakistan Journal of Psychological Research, 24*(3).

Kocabal, M. (2022). *Ergenlerde bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın No. 722649) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kocabal, M. & Ceylan, M. (2022). Bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi, 36*(4), 2140-2159. https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1143285

Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 10*(3), 126-140.

Kral, T. (2019). *Fark'andalık temelli psikoeğitim programının ergenlerde sınav kaygısı yönetimine etkisi* (Yayın No. 585481) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kul, A. (2024). *Ön ergenlerin kaygı düzeylerinde kabul ve kararlılık terapisi ile bilişsel davranışçı terapinin etkililiğinin karşılaştırılması* (Yayın No. 886791) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Kurt, İ. (2006). *Sorularla Kaygı ve Sınav Kaygısı.* Asil Yayın Dağıtım.

Kurumahmut, A. (2023). *Lise öğrencilerinde problem çözme becerileri ve psikolojik esneklik arasındaki ilişkiler* [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Lappalainen, R., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Hirvonen, R., Eklund, K., Ahonen, T., ... ve Kiuru, N. (2021). The Youth Compass-the effectiveness of an online acceptance and commitment therapy program to promote adolescent mental health: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science, 20*, 1-12.

Levin, M. E., MacLane, C., Daflos, S., Seeley, J., Hayes, S. C., Biglan, A. ve Pistorello, J. (2014). Examining psychological inflexibility as a transdiagnostic process across psychological disorders. *Journal of Contextual Behavioral Science, 3*(3), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.06.003

Liu, Y., Pan, H., Yang, R., Wang, X., Rao, J., Zhang, X., & Pan, C. (2021). The relationship between test anxiety and emotion regulation: the mediating effect of psychological resilience. *Annals of general psychiatry*, 20, 1-9. https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-31326/v1

Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi, 5*(9), 201-211.

Masten, A.S., & Reed, M.G. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder & S. J. Lopez (Ed.), *The handbook of positive psychology* içinde (pp. 74–88). New York, NY: Oxford University Press.

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development, 85*(1), 6-20. https://doi.org/10.1111/cdev.12205

Masuda, A., Mandavia, A. ve Tully, E. C. (2014). The role of psychological inflexibility and mindfulness in somatization, depression, and anxiety among Asian Americans in the United States. *Asian American Journal of Psychology, 5*(3), 230–236. https://doi.org/10.1037/a0034437

McCracken, L. M. & Vowles, K. E. (2014). Acceptance and commitment therapy and mindfulness for chronic pain. *American Psychologist, 69*(2), 178-187.

Mendes, A. L., Canavarro, M. C., & Ferreira, C. (2023). The roles of self-compassion and psychological flexibility in the psychological well-being of adolescent girls. *Current Psychology, 42*(15), 12604-12613. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02438-4

Mercan-Uzun, E. & Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkında görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 15-44.

Merzaq, G & Hilali, A. (2023). Test anxiety and psychological resilience among moroccan baccalaureate students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 38*(2), 237-248.

Meşe, H. R. (2021). *Çocukluk çağı travmaları, psikolojik katılık ve psikolojik esneklik ile depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Moyer, D. N., & Sandoz, E. K. (2015). The role of psychological flexibility in the relationship between parent and adolescent distress. *Journal of child and family studies, 24*, 1406-1418. https://doi.org/10.1007/s10826-014-9947-y

Nawaz, D., Khizar, U., Aqdas, R., Shahzadi, M. & Iqbal, S. (2021). Impact of test anxiety and mindfulness on academic performance among university stuedents. *Psychology and Education, 58*(2), 10662-10673.

OECD. (2021). *Sosyal ve duygusal beceriler: Türkiye ön raporu* (E. Gözütok, Çev.). Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/18143557_SEB_Turkiye_On_Raporu.pdf

Okayama, S., Minihan, S., Andrews, J. L., Daniels, S., Grunewald, K., Richards, M., ... & Schweizer, S. (2024). Intolerance of uncertainty and psychological

flexibility as predictors of mental health from adolescence to old age. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology, 59*(12), 2361-2368. https://doi.org/10.1007/s00127-024-02724-z

Onay, A. (1997). *Dini yönelim düzeyi ile sınav kaygısı ilişkisi ve sınav kaygısında hipnoterapi* (Yayın No. 062482) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ong, C. W. & Eustis, E. H., 'Psychological Flexibility', in Michael P. Twohig, Michael E. Levin, and Julie M. Petersen (eds), *The Oxford Handbook of Acceptance and Commitment Therapy* (2023; online edn, Oxford Academic, 10 Nov. 2021), https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197550076.013.7

Önen, C, İ. (2021). *Yaygın anksiyete semptomlarının yordanmasında üstbiliş, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kent Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öz, F. & Yılmaz, M. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12*(2), 1–10.

Özbaş, A. A., Sayın, A., & Coşar, B. (2012). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav öncesi anksiyete düzeyi ile erken dönem uyumsuz şema ilişkilerinin incelenmesi. *Bilişsel davranışçı psikoterapi ve araştırmalar dergisi, 1*(2), 81-89.

Özdağ, M. (2021). *Grupla yapılan bilişsel davranışçı terapi ve çözüm odaklı kısa süreli terapinin lise öğrencilerinde sınav kaygısına etkisinin karşılaştırmalı incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özdemir, R. Ve Öz-Soysal, F. S. (2023). Beliren yetişkinlerde psikolojik esneklik: nitel bir çalışma örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 2663-2681.

Özdemir, O. (2024). *Lise öğrencilerinde psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi* (Yayın No. 852197) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Özkan, M. S. (2021). *Psikolojik sağlamlık odaklı psiko-eğitim programının bir grup yetişkinin psikolojik sağlamlık, duygusal zekâ ve toplumsal ilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Yayın No. 662541) [Doktora tezi, Burs Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Peterman, J. S., LaBelle, D. R. &Steinberg, L. (2014). Devoutly anxious: the relationship between anxiety and religiosity in adolescense. *Pychology and Spirituality, 6*(2), 113.

Pires, C. P., Putwain, D. W., Hofmann, S. G., Martins, D. S., MacKenzie, M. B., Kocovski, N. L., & do Céu Salvador, M. (2020). Assessing psychological flexibility in test situations: The test anxiety acceptance and action questionnaire for adolescents. *Revista de Psicopatologia y Psicologia Clinica*, *25*(3), 147-169.

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.

Putwain, D. & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educational Studies, 40*(5), 554-570. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.953914

Putwain, D. & Symes, W. (2020). The four Ws of test anxiety: what is it, why is it important, where does it come from, and what can be done about it?. *Psychologica, 63*(2), 31-52. https://doi.org/10.14195/1647-8606_63-2_2

Ramnöre, J. & Törneke, N. (2023). *İnsan davranışlarının ABC'si* (Çev. K. F. Yavuz ve H. T. Karatepe, 5. bs.). Litera Kitap. (Orijinal eser 2018'de yayımlandı).

Rezaei, O., Astaneh, A. N., Ebrahimi, A., Ghods, M. J., & Taha, S. (2025). *Acceptance and Commitment Therapy on Students' Perceived Stress and Test Anxiety* (No. In Press). Brieflands.

Roshanisefat, S., Azizi, S. M., & Khatony, A. (2021). Investigating the relationship of test anxiety and time management with academic procrastination in students of health professions. *Education Research International*, *2021*(12), 1-6. 10.1155/2021/1378774

Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy, 21*(2), 119-144.

Santrock, J. W. (2018). *Children*. Mc Graw Hill Education (4. bs.)

Sargın, N., & Demirelli, M. A. (2024). Psikososyal destek ve psikolojik ilk yardım. *Current Research and Reviews in Psychology and Psychiatry, 3*(2), 81-92.

Segool, N., Carlson, J., Goforth, A., Von der , E. N., & Barterian, J. (2013). Heightened test anxiety among young children: Elementary school students anxious responses to high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 50*(5), 489-499.

Semerci, B. (2007). *Sınav Stresi ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Merkez Kitaplar.

Shahidi, S., Akbari, H., & Zargar, F. (2017). Effectiveness of mindfulness-based stress reduction on emotion regulation and test anxiety in female high school students. *Journal of education and health promotion*, *6*(1), 87.

Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. &Freedman, B. (2006). *Mechanisms of mindfulness. Journal Of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386. https://doi.org/10.1002/jclp.20237

Sipahi, Z. (2021). *Genç futbolculara uygulanan on haftalık bilinçli farkındalık eğitim programının sporda güdülenme ve bilinçli farkındalık üzerindeki etkisi* (Yayın No. 684792) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*, 194–200.

Spielberger, C. D., Gonzalez-Reıgosa, F. & Martinez-Urrutıa, A. (1971). Development of the Spanish edition of the state-trait anxiety inventory. *Interamerican Journal of Psychology, 5*(3), 145-158.

Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.

Stahl, B &Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications,

Stevens, J. P. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Sun, Y., Lv, K., Xie, W., & Wang, Y. (2025). The effectiveness of brief mindfulness training in reducing test anxiety among high school students. *BMC psychology, 13*(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02553-y

Szafranski, D.D., Barrera, T. & Norton, P. J. (2012). Test anxiety inventry: 30 years later. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal, 25*(6), 667-677. http://dx.doi.org/10.1080/10615806.2012.663490

Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117-135.

Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320–333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson Education.

Tekin, Ö. E. Ve Satan, A. (2023). The mediating role of mindfuness in the relatonship between psychological resilience and test anxiety in adolescents. *Acta Educationis Generalis*, *14*(1). 77-93. https://doi.org/10.2478/atd-2024-0005

Tiryaki, D. (2018). *Türkiye'de kadın istihdamında karşılaşılan sorunları gidermeye yönelik politikalar.* [Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Topaloğlu, N., Ekşi, H., & Demir, İ. H. (2024). Kişilerarası Farkındalık Ölçeği Kısa Formun Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. C. Çayır (Ed.). *15. Uluslararası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu Kongre Kitabı* içinde (s. 111-121). SD Yayınevi.

Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., Mendez, F. J. & Lopez-Pina, J. A. (2020). Test anxiety in adolescent students: different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemogrraphic and academic variables. *Frontiers İn Psychology, 15*(11), 1-8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612270

Totan, T., & Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(17), 95-109.

Trifoni, A., Shahini, T. (2011). How does exam anxiety affect the performance of university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences V2*(2).

Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Rocamora, P., Morales-Gázquez, M. J., & López-Liria, R. (2020). The influence of emotional intelligence on resilience, test anxiety, academic stress and the Mediterranean diet. A study with university students. *International journal of environmental research and public health, 17*(6), 2071.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320-333. https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320

Turuşu, S. (2024). *Şırnak ilinde üniversite sınavına dershanede hazırlanan 15-18 yaş aralığındaki ergenlerde aile tutumları ve sınav kaygısı arasındaki ilişkileri incelenmesi* (Yayın No. 863748). [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Türk Dil Kurumu (2025). *Türkçe sözlük*. https://sozluk.gov.tr

Türk, F. (2025). The mediating role of psychological flexibility in the relationship between academic resilience and test anxiety in a sample of Turkish adolescents. *Psychology in the Schools, 62*(1), 237-255. https://doi.org/10.1002/pits.23322

Twohig, M. P. (2012). Introduction: The basics of acceptance and commitment therapy. *Cognitive and Behavioral Practice, 19*(4), 499-507. http://dx.doi.org/10.1016/j.cbpra.2012.04.003

Uluboy, G. & Güven, M. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *The Journal Of International Lingual, Social and Educational Sciences, 8*(2), 92-101. https://doi.org/10.34137/jilses.1109608

Usta, M. (2023). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik esneklik düzeylerine göre akademik erteleme davranışları* (Yayın No. 791665) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Uyar, A. & Canpolat, M. (2023). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin ve sınav kaygılarına etki eden faktörlerin belirlenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 94*, 17-36.

Uysal, B., Gormez, V., Karatepe, H. T., Sönmez, D., Taştekne, F., Tepedelen, M. S., & Jordan, T. R. (2024). Reducing test anxiety during the COVID-19 pandemic: A comparison of the effectiveness of cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy. *Psychological Reports, 127*(1), 159-177. https://doi.org/10.1177/00332941231174394

Uzun-Özer, B. Ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 12-19.

Ülker, A. (2023). *Lise öğrencilerinin psikolojik kırılganlık ve psikolojik esneklik düzeyleri arasındaki ilişkide öz anlayışın aracı rolü* (Yayın No. 804728) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ünver, G. (2024). *Yetişkinlerde kişilik özellikleri ve psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayın No. 893697) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ürgüp, B. (2017). *Ebeveyne gerçekleştirilen bağlanma stilinin sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı etkisi.* (Yayın No. 485549) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Wang, Y. (2021). Academic procrastination and test anxiety: A cross-lagged panel analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *31*(1), 122-129.

Wolf, C. & Serpa, J. G. (2015). *A clinician's guide to teaching mindfulness: The comprehensive session-by-session program for mental health professionals and health care providers.* New Harbinger Publications

Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 40*(9), 1086–1093.

Xiang, C., & Li, X. (2025). Effects of mindfulness, music therapy, and social support on adolescents test anxiety. *BMC psychology, 13*(1), 1-13. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02842-6

Yapan, S. (2021). *Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi* (Yayın No. 660779) [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yapan, S., Murat, M. & Yavuz, K. F. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi ve bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim programlarının sınav kaygısına etkisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 10*(2), 194-208. https://doi.org/10.5455/JCBPR.107866

Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics, 8*(2), 21-27.

Yavuz, K. F. ve Nalbant, A. (2021). Kabul ve kararlılık terapisi. Z. Karataş ve M.H. Türkçapar (Ed.), *Bilişsel Davranışçı Psikoterapide Yeni Gelişmeler* (1.Baskı, ss. 213- 240) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yektaş, Ç. (2020). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Güncel Yaklaşımlar ve Temel Kavramlar, 2*, 1231-1240.

Yerlikaya, E.E., (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yeşilyurt, F. (2007). *ÖSS ve OKS'de sınav kaygısı ve baş etme yolları.* Remzi Kitabevi.

Yıldırım, İ. & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 224-234.

Yıldırım, M. (2023). *Lise öğrencilerinde üstbiliş, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 810822) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldız, F. Z., & Erdoğan, D. (2025). Bilinçli farkındalığın işe bağlı duygusal tükenmişlik üzerindeki etkisinde psikolojik sağlamlığın ve iş yükü algısının aracı rolü. *Business & Management Studies: An International Journal*, *13*(2), 586-607.

Yıldız, M., Sezen, A. ve Yenen, İ., (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *25*, 213-239.

Yıldız, M. (2022). *Ergenlerde mutluluk ve umut arasındaki ilişkide psikolojik esnekliğin aracı rolü*. [Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yolcu, M., A. (2015). *Aile sosyo-ekonomik durumu ve anne-baba tutumlarının sınav kaygısı düzeyleri üzerine etkilerinin incelenmesi* (Yayın No. 391895) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York: Plenum.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 603.

EKLER

Ek 1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu araştırma Doç. Dr. Fulya TÜRK danışmanlığında Yıldız Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ebrunur EVİN tarafından yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı hakkında bilimsel bir çalışma yapmaktır. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Sizden beklenen formda yer alan her madde için size en uygun olan seçeneği işaretlemenizdir.

Çalışmanın süresi ortalama 5-8 dakika arasında değişmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak esastır. Katılımlar istediği zaman çalışmaya katılmaktan vazgeçebilme hakkına sahiptir. Katılımcılardan kimlik bilgileri istenmemektedir. Araştırmanın verileri bilimsel amaçla kullanılacak ve sonucunda bilime katkı sağlayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Bilgilendirilmiş Onam Formunu okudum. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

☐ Kabul ediyorum

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Cinsiyetiniz:**
   - ☐ Kadın
   - ☐ Erkek
2. **Yaşınız (Lütfen sayı ile belirtiniz):** …….

Ek 3. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği Maddeleri

WESTSİDE SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ

	Daima doğru	**Genellikle doğru**	**Ara sıra doğru**	**Nadiren doğru**	**Asla doğru değil**
1. Önemli bir sınav yaklaştıkça ders çalışmaya yoğunlaşmam da zorlaşır					
4. Önemli sınavlar sırasında dersten kalacağım diye düşünürüm					
7. Önemli bir sınav öncesinde öylesine endişelenirim ki sonunda en iyi sınavımda bile çok yorgun olurum					
10. Önemli sınavlar sırasında bazen zihnimi başka yerlere dağılmış olarak bulurum					
11. Bir sınavdan sonra soruları yeterince iyi yanıtlayıp yanıtlayamadığım konusunda endişelenirim					

Ek 4. Kabul Eylem Ölçeği Maddeleri

SINAV KAYGISINDA KABUL EYLEM ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve sınav dönemlerinizi düşünerek size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Kararsızım	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sınav kaygısı değer verdiğim bir hayatı yaşamamı zorlaştırır.							
5. Hayatımda önemli adımları atabilmem için önce sınav kaygımın azalması gerekir.							
12. Sınav kaygısı hissettiğimde, bunu hissettiğim için yanlış bir şey yaptığımı düşünürüm.							

Ek 5. Ergenler İçin Kaçınma Birleşme Ölçeği Maddeleri

ERGENLER İÇİN KAÇINMA BİRLEŞME ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

MADDELER	**Hiç Doğru Değil**	BIRAZ DOĞRU	**Epeyce doğru**	DOĞRU	**Çok doğru**
1. Kendimi mutlu hissedene kadar hayatım iyi olmayacak.	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
2. Düşüncelerim ve duygularım hayatımı mahvediyor.	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
5. Ne zaman kendimi kötü hissetsem benim için önemli olan şeyleri yapmayı bırakıyorum.	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**
8. Kendimi üzgün hissettiğim zamanlarda iyi bir arkadaş olamam.	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**

Ek 6. Kişiler Arası Bilinçli Farkındalık Ölçeği Maddeleri

KİŞİLER ARASI BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

Aşağıda diğer insanlarla gündelik deneyimleriniz ile ilgili bir grup cümle bulunmaktadır. Lütfen ölçeği kullanarak hangi deneyimi ne sıklıkla yaşadığınızı belirtiniz. Deneyimlerinizin size göre nasıl olması gerektiğini değil gerçekte nasıl olduğunu yansıtacak şekilde cevaplayınız. Bütün maddeleri birbirinden bağımsız şekilde değerlendiriniz.						
1	Birisiyle iletişim kurarken, tamamen konuşmaya odaklıyımdır.	1	2	3	4	5
4	Birine kızgın olduğumda karşılık vermeden önce nasıl hissettiğimin farkında olurum.	1	2	3	4	5
7	*Başkalarıyla birlikteyken kolayca dikkatim dağılır ve zihnim başka yerlere kayar. *	1	2	3	4	5
10	Başka birini yargılamadan veya eleştirmeden dinlerim.	1	2	3	4	5
13	Başka biriyle konuşurken içten içe nasıl hissettiğimin	1	2	3	4	5

	farkında olurum.					

Ek 7. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Maddeleri

KISA PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

	Hiç uygun değil	**Uygun değil**	**Biraz uygun**	**Uygun**	**Tamamen uygun**
1. Sıkıntılı zamanlardan sonra kendimi çabucak toparlayabilirim.	1	2	3	4	5
3. Stresli durumlardan sonra kendime gelmem uzun zaman almaz.	1	2	3	4	5
5. Zor zamanları çok az sıkıntıyla atlatırım.	1	2	3	4	5
6. Hayatımdaki olumsuzlukların etkisinden kurtulmam uzun zaman alır.*	1	2	3	4	5