



Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-Yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y): Türkiye Uyarlama Çalışması

Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised (MSES-R): Turkish Adaptation Study

Zümra Atalay, MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, zozyesil@gmail.com

Utkun Aydın, MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, utkuna@mef.edu.tr

Gökçe Bulgan, MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bulgang@mef.edu.tr

Rukiye Didem Taylan, MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, tayland@mef.edu.tr

S. Burcu Özgülük, MEF Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ozgulukb@mef.edu.tr

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, Cayoun, Francis, Kasselis ve Skilbeck (2012) tarafından geliştirilen “Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş”i (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised) Türkçe’ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini araştırmaktır. Özgün ölçek İngilizce’dir ve altı boyutta toplam 22 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Uyarlanan Türkçe form iki farklı devlet okulunun 5., 6. ve 7. sınıflarında okuyan 713 öğrenciye uygulanmıştır. Tüm ölçek ($\alpha = .72$) ve ölçeğin Duygu Düzenleme ($\alpha = .73$), Duygusal Denge ($\alpha = .68$), Sosyal Beceriler ($\alpha = .65$), Sıkıntı Tahammülü ($\alpha = .62$), Sorumluluk Alma ($\alpha = .61$) ve Kişilerarası Etkenlik ($\alpha = .65$) alt boyutları için Cronbach Alfa içtutarlık katsayıları her bir alt boyutta yer alan düşük madde sayısı göz önüne alındığında kabul edilebilir seviyededir. Ayırt edici geçerlik analizleri kız ve erkeklerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Analiz sonuçları, Türkçe’ye uyarlama çalışması gerçekleştirilen bu ölçeğin öğrencilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerini belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Sonuçların kuramsal ve yöntemsel uygulamaları tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Bilinçli-farkındalık, Öz-yeterlik, Ölçek Uyarlama, Geçerlik, Güvenirlik

ABSTRACT. The purpose of this study is to investigate the validity and reliability of the Turkish adaptation of “Mindfulness-Based Self Efficacy Scale Revised” developed by Cayoun, Francis, Kasselis, and Skilbeck (2012). The original form of the scale is in English and consists of 22 likert-type five-point items in a six-factor structure. The revised version of the Turkish form was applied to a sample of 713 students in 5th, 6th and 7th grades in two different public schools. The internal consistency coefficient Cronbach Alpha for the entire scale ($= .72$) and the factors Emotion Regulation ($= .73$), Equanimity ($= .68$), Social Skills ($= .65$), Distress Tolerance ($= .62$), Taking Responsibility ($= .61$) and Interpersonal Effectiveness ($= .65$) were found to be at acceptable values when the low number of items in each subscale is taken into consideration. Discriminant validity test results revealed that there were no statistically significant differences between the average means of boys and girls, whereas there were statistically significant differences in the average means based on students’ grade levels. The results indicated that the Turkish adaptation of the scale is a valid and reliable instrument of measuring students’ mindfulness-based self-efficacy. Both theoretical and methodological implications of the findings are discussed.

Keywords. Mindfulness, Self-efficacy, Instrument Adaptation, Validity, Reliability

SUMMARY

Purpose and Significance: Mindfulness is a novel theoretical construct, especially in the context of Turkey. Although it is acknowledged that mindfulness enhances academic self-efficacy (Hanley, Palejwala, Hanley, Canto, & Garland, 2015), there is a gap in the previous literature about the relationship between self-efficacy and mindfulness. More specifically, there have not been any published studies about this construct in Turkey. The purpose of this study is to contribute to the literature by adapting The Mindfulness Based Self-Efficacy Scale-Revised (MSES-R; Cayoun, Francis, Kasselis, & Skilbeck, 2012) to Turkish and investigating its fundamental psychometric properties. Although there are various scales measuring mindfulness, MSES-R is selected as it is designed to measure adolescents’ mindfulness by relating it to their self-efficacy, which has been hypothesized to play an important role in mindfulness and academic achievement.

Methodology: This study used convenience sampling in order to gather data from 713 students between ages 10-12 studying in 5th, 6th and 7th grades in two different public schools in İstanbul.

The data included participants' answers to the revised scale as well as information of school, gender, age and grade level. The original form of the scale was in English and consisted of 22 likert-type five-point items in a six-factor structure. For the adaptation study, two English language experts using back translation translated the scale from English to Turkish. In order to determine the construct validity, confirmatory factor analysis was conducted to assess model fit determined by exploratory factor analysis in the original study. In assessing model fit of the six factor structure of the scale, Chi-Square Fit Test (χ^2), Chi-Square ratio to standard deviation (χ^2/sd), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI), Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) were utilized. Cronbach Alfa (α) coefficients were determined for each factor and the total scale in order to test internal consistency. Cronbach Alfa coefficients at level .70 or higher were expected in order to consider the scale as internally reliable (Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997). Discriminant validity analyses of MSES-R were used to investigate differences in gender and grade levels. An Independent Samples t-Test was used to analyze whether there were statistically significant differences between girls and boys in terms of their mean scores on mindfulness-based self-efficacy. In addition, a One-Way ANOVA test was conducted to analyze whether 5th, 6th and 7th grade students' mean scores on MSES-R were statistically significantly different from each other. Necessary hypotheses (i.e., homogeneity of variance) were tested before analyses (Tabachnick & Fidell, 2007). A significance level of $p=.05$ was used as a threshold.

Results: The six factors of the scale determined by exploratory factor analysis are: Emotion Regulation, Equanimity, Social Skills, Distress Tolerance, Taking Responsibility and Interpersonal Effectiveness. Confirmatory factor analysis was conducted to explore how well the hypothesized factor model of BFÖÖ-Y fit the data from 5th, 6th, and 7th grade students. Results revealed that the original six-factor structure of the 22-item scale was maintained when administered to Turkish students (389.47, $sd = 182$, $p = .00$, $\chi^2 = 2.13$). Model fit indices were found as RMSEA= .04, SRMR= .04, CFI= .97, GFI= .95, and AGFI= .93. Considering reliability, internal consistency coefficient Cronbach Alpha for the total scale ($= .72$) and the factors Emotion Regulation ($= .73$), Equanimity ($= .68$), Social Skills ($= .65$), Distress Tolerance ($= .62$), Taking Responsibility ($= .61$) and Interpersonal Effectiveness ($= .65$) are at acceptable values when the low number of items in each subscale is taken into consideration. Discriminant validity test results revealed that there were no statistically significant differences between the average means of boys and girls in the sample. Although practically the averages were at low levels in general, there were statistically significant differences in the average means based on students' grade levels. More specifically, the 6th grade students had statistically significantly higher means of mindfulness-based self-efficacy compared to the 5th and 7th graders in the study. Mindfulness-based self-efficacy was the lowest for the 5th graders.

Discussion and Conclusion: The results indicated that the Turkish version of the MSES-R scale (BFÖÖ-Y) is a valid and reliable instrument for measuring mindfulness-based self-efficacy. The adapted scale will contribute to the field in a variety of ways including measuring students' level of mindfulness-based self-efficacy before and after intervention studies conducted by psychological counseling departments at schools. In addition, other researchers may apply the adapted scale into different contexts. Considering the six-factor structure of the scale, researchers may develop scales appropriate to measure mindfulness-based self-efficacy levels of high school or college students.

GİRİŞ

Bilinçli-farkındalık (mindfulness), yargısız, kabullenici bir biçimde dikkati odaklayarak anda kalabilme ve o anki deneyime dikkatini verme olarak tanımlanır (Kabat-Zinn, 1994). Şimdiki zamana ilişkin dikkati düzenleme, odaklanma, yaşantıya yönelme, açık olma ve kabul etme bilinçli-farkındalığın temel unsurlarındandır (Germer, Siegel ve Fulton, 2005; Kabat-Zinn, 2003; Mackenzie, Poulin ve Carlson, 2005). Bilinçli-farkındalığın temelinde "dikkatin" ve "duyguların" düzenlenmesi yer almaktadır. Bu sayede yoğun düşüncelerden kişi dikkatini arındırarak bilişsel bir esnekliğe ulaşır. Ayrıca Davis ve Hayes'in (2011) de belirttiği gibi, bilinçli-farkındalık odaklanma ve zihinsel berraklık, tarafsız kalma (Brown, Ryan, & Creswell, 2007), sakinlik (Morgan & Morgan, 2005), sıkıntıya

dayanma (örneğin, kişinin kendi veya başkalarının zor duygularına dayanabilme becerisi; Fulton, 2005), öz-kontrol (Masicampo & Baumeister, 2007) ve başkaları ve kendisi ile sevecen, kabul edici ve şefkatli bir şekilde ilgilenme becerisi (Fulton, 2005; Wallace, 2001) ile oldukça ilişkilidir. Bilinçli-farkındalığın çok yakından ilişkili olduğu kavramlardan bir diğeri ise öz-yeterlidir.

Öz-yeterlik günlük stres ve zor yaşam koşulları ile başa çıkmaya ilişkilendirilen, kişinin bir işi tamamlayabileceğine ilişkin yeterli beceriye sahip olduğuna dair inancı tanımlanmaktadır (Bandura, 1977; 1982). Albert Bandura'nın sosyal-bilişsel kuramına göre (Bandura, 1977) bireylerin özellikle zor şartlarla karşıya karşıya geldiklerinde kendileriyle ilgili ne düşündükleri ve ne hissettikleri, nasıl davrandıkları ile önemli ölçüde ilişkilidir. Dolayısıyla, öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler daha açık görüşlüdürler ve sorunlara farklı alternatifleri düşünerek yaklaşarak çözüme daha rahat ulaşabilirler. Örneğin, öz-yeterliği düşük olan bireyler kendilerini kaygılandıran etkinliklere katılmaktan kaçınabilir veya yalnızca başarılı olacaklarını düşündükleri etkinlikleri seçmek isteyebilirler. Diğer açıdan bakıldığında ise öz-yeterliği yüksek olan bireyler etkinliklere daha istekli katılır ve daha iyi çalışabilirler. Bilinçli-farkındalık arttıkça bireyler ne zaman öz-eleştiriye bulduklarını ve ne zaman kendilerine kendilerini yargılayarak baktıklarını, zihinlerinin geçmişle ilgili olumsuz deneyimlere ve gelecekle ilgili olası olumsuzluklara yöneldiğini fark ederler. Kendilerine karşı olan sınırlandırıcı inançları ve yargılayıcı tutumları azalan, mevcut durumu geçmiş ve geleceğin bağlantılarından bağımsız olarak ele alabilen bireylerin öz-yeterlikleri artacaktır.

Bilinçli-farkındalık ile öz-yeterlik arasındaki ilişki temel alınarak son zamanlarda alan yazınında bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik kavramı araştırılmaktadır. Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik kişinin farklı durumlar karşısında yargısız farkındalığını sürdürme becerisi olarak tanımlanmıştır (Chang ve arkadaşları, 2004). Bir başka deyişle, bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik, yargısız ve bilinçli bir farkındalık ile davranabilmeye olan inanç ve yeterlik hissi olarak da tanımlanabilmektedir. Tüm bu tanımlar kavramsal bir çerçevede tartışılırken, alan yazınında bilinçli-farkındalığı ve bilinçli-farkındalıkla ilişkilendirilen diğer kavramları ölçmeye yönelik bir boşluk olduğu göze çarpmaktadır (Cayoun ve ark., 2012).

Alan yazınında yer alan bilinçli-farkındalık ölçme araçlarını; Freiburg Bilinçli-Farkındalık Anketi (FMI; Buchheld, Grossman ve Walach, 2001), Bilinçli-Farkındalık Dikkat Farkındalık Ölçeği (MAAS; Brown ve Ryan, 2003), Bilişsel Duygusal Bilinçli-Farkındalık Ölçeği-Revize (CAMS-R; Feldman, Hayes, Kumar, Greeson ve Laurenceau, 2007), Kentucky Bilinçli-Farkındalık Becerileri Ölçeği (KIMS; Baer Smith ve Allen, 2004), Beş Yönlü Bilinçli-Farkındalık Ölçeği (FFMQ; Baer ve ark., 2006) olarak sıralayabiliriz. Freiburg Bilinçli-Farkındalık Anketi (FMI; Buchheld, Grossman ve Walach, 2001), yargısız olarak şu anki anı gözleme ve olumsuz deneyimlere açıklığı ölçeği 30 maddelik bir ankettir. Bilinçli-Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) (MAAS; Brown ve Ryan, 2003) ise günlük hayatta şu anki ana dikkati ve farkındalığı ölçeği 15 maddelik bir ölçme aracıdır. Maddeler, bilinçli-farkındalığın tersine, otomatik pilota hareket, telaşlı olma, şu ana dikkati verememe gibi özellikleri ölçer (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011). Kentucky Bilinçli-Farkındalık Becerileri Anketi (KIMS; Baer, Smith ve Allen, 2004) bilinçli-farkındalığın dört unsurunu ölçmek üzere geliştirilmiştir: şimdiki an deneyimlerini gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme, ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme. Bilişsel Duygusal Bilinçli-Farkındalık Ölçeği-Revize (CAMS-R; Feldman ve ark., 2007) ise dikkat, farkındalık, şimdiki ana odak ve genel günlük hayattaki düşünceler ve duygulara yargısızlık ve kabulü ölçmek için düzenlenmiş 12 maddelik ölçektir. Beş Yönlü Bilinçli-Farkındalık Ölçeği (FFMQ; Baer ve ark., 2006) az önce tarif edilmiş 5 aracı kapsayan 39 maddeden oluşur. FFMQ bilinçli-farkındalığın beş unsurunu ölçer: gözlem, tarif etme, farkındalıkla davranma, iç deneyimi yargılamama, ve iç deneyimlere tepki göstermeme.

Cayoun ve arkadaşları (2012) bu ölçeklere alternatif bir ölçme aracı olarak ve öz-yeterlik kavramını ve ölçme araçlarını da dikkate alarak bilinçli-farkındalığın tipik süreçlerinden olan, dikkatin ve duygunun düzenlenmesi, başkaları ile ilişkide olabilme ve sosyal olarak bağ kurabilme, empati kurabilme ve zararlı davranışlardan uzak durmak kavramları ile ilişkilendiren Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği'ni (BFÖÖ-Y) geliştirmişlerdir. Yukarıda belirtilen ölçeklerin çalıştığı yaş grupları incelendiğinde, ergenlerle çalışmadıkları görülmektedir. Bu anlamda BFÖÖ-Y ergenlerle uygulanabilirliği olması açısından da önemli bir ölçektir.

BFÖÖ-Y'nin amacı ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerini ölçmektir. Bu ölçek duygu düzenleme, duygusal denge, sosyal beceriler, sıkıntı

tahammülü, sorumluluk alma ve kişilerarası etkenlik olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Tüm bunlar literatürde bilinçli-farkındalık ile gelişen önemli beceriler olarak tanımlanmıştır. BFÖÖ-Y alt boyutlarından olan *Duygu Düzenleme* mevcut anda beliren duygularımızın farkına vararak onları düzenleyebilme becerisidir. Bu boyutta yüksek puan alan bireyler iç ve dış dünyalarındaki herhangi bir tetikleyici ile beliren duygularını farkedebilir ve ani tepkiler/reaksiyon yerine bireyin kendi seçimi olan duygusal cevaplar verebilirler. *Duygusal Denge* ise zorlukları normalleştirme ve tepkiyi önleme becerisi ile ilişkilidir. Olayları geçmiş ve geleceğin etkisinden bağımsız sadece mevcut durumları ile görebilme becerisi, beklenti ve hayal kırıklarının yarattığı olumsuz duygulanımla beraber kendimizle ve diğer insanlarla yaşadığımız duygusal değişimi önler, ayrıca dengede kalmamıza yardımcı olur. *Sosyal Beceriler* alt boyutu yeni arkadaşlar edinme, sosyal ortamda rahat olabilmeye yada rahatsız ortamlara tahammül edebilme ve insanlarla iç içe olabilmeye gibi geniş alandaki sosyal etkileşim becerileri ile ilişkilendirilir. Diğer kişileri, kendimizi ve olayları kontrol edebileceğimize dair yanılgımızdan vazgeçtiğimizde, gerçekliği daha berrak bir gözle, bilinçli-farkındalıkla görebiliriz. Bu beceri bizim kendimizi ve diğerlerini algılamamızı yargılardan bağımsız hale getirir ve daha rahat iletişim kurabilmemizi sağlar. *Sıkıntı Tahammülü* alt boyutu hoş gitmeyen stresli bir durumda bu duruma karşı verilen tepki ile ilişkilendirilmektedir. İstenmeyen bir durumda, kaçınmamızı veya onu yok sayarak sıkıntıdan fonksiyonel olmayan baş etme yöntemleriyle uzaklaşmamızı engelleyen bir beceridir. Bireyler özellikle zor şartlarla karşıya karşıya geldiklerinde kendileriyle ilgili ne düşündükleri ve hissettikleri nasıl davrandıklarıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Bireyler tamamen şimdiki zamanda olmayı, yargısızlığı, kabulü ve akışına bırakmayı öğrenebilirlerse, daha çok odaklanabilir ve stresli durumlarda daha toleranslı, rahat ve yargısız olabilmeye yeteneklerini geliştirebilirler (Langer, 1993). *Sorumluluk Alma* boyutu ise kişilerarası sınırların ve kontrol odağının berraklaştırılması ile ilişkilidir. Farkındalık durumunda olduğumuzda, dolaylı ya da dolaysız olarak durumları çeşitli bakış açılarıyla görürüz ve bu bizim hayatlarımız üzerinde daha çok kontrol sahibi olduğumuzu hissettirir (Langer, Hatem, Joss ve Howell, 1989; Thornton ve McEntee, 1995). Herhangi hoş gitmeyen bir durumda sorumluluk almanın bizde yaratacağı bilişsel ve duygusal zorlanmadan kaçınma nedeniyle ortaya çıkabilecek sorumluluğu başka kaynaklara atfetme eğilimizi fark etmektir. *Kişilerarası Etkenlik* boyutu ise yakın ilişkiler kurabilme becerisi ile ilgilidir. Yakın çevremizle olan ilişkilerimiz, romantik ilişkilerde yakınlık kurabilme ve aile ilişkilerini kapsar.

Bilinçli-farkındalık ile ilgili gittikçe büyüyen/gelişen bir alan yazını olmasına rağmen, kişinin kendisi ile ilgili inançlarının bilinçli-farkındalık ile ne kadar ilişkili olduğuna dair literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Bilinçli-farkındalığın aynı zamanda akademik öz-yeterliği olumlu yönde arttırdığı bilinmekle beraber (Hanley, Palejwala, Hanley, Canto ve Garland, 2015) bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik kavramına dair ulusal ve uluslararası alanda çalışmaların oldukça seyrek olduğu görülmektedir. Bu durumda bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik kavramının doğru, güvenilir ve geçerli bir şekilde operasyonel tanımının yapılması önemlidir. Oysa ülkemizde hali hazırda bilinçli-farkındalık henüz çok yeni bir kavram olarak çalışılmaya başlanmıştır ve bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik kavramına dair ise henüz yayınlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada Cayoun ve Freestun (2004) tarafından geliştirilen Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği'nin (Mindfulness- Based Self Efficacy Scale) Türkçe'ye çevrilmesi ve temel psikometrik özelliklerinin incelenerek alan yazınına kazandırılması hedeflenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu

Bu çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen uygulamaya İstanbul ili Beşiktaş ilçesine bağlı iki devlet okulunun 5., 6., ve 7. sınıflarına devam eden ve yaşları 10-12 arasında değişen toplam 728 öğrenci katılmıştır. Kayıp veri analizleri yapılarak yanlış/eksik veri girişi olup olmadığı kontrol edildiğinde bazı öğrencilerin tutarsız cevaplama yaptıkları (ör., tümü "1" veya tümü "5"), ölçeğin tamamını cevaplamadıkları ya da demografik bilgilerini (ör., cinsiyet) yazmadıkları gözlemlenmiştir. Bu sebeple 5., 6., ve 7. sınıf verilerinden sırasıyla 5, 7, ve 3 olmak üzere toplam 15 katılımcı veri setinden çıkartılmıştır. Dolayısıyla, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri toplam 713 katılımcı üzerinden toplanan veriler

üzerinden yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıflara ve cinsiyetlere göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımları

Sınıf	Cinsiyet	f	%
5	Kız	107	57.2
	Erkek	80	42.8
	Toplam	187	100
6	Kız	134	50.9
	Erkek	129	49.1
	Toplam	263	100
7	Kız	156	45.9
	Erkek	107	54.1
	Toplam	263	100
Toplam	Kız	397	59.3
	Erkek	316	40.7
	Toplam	713	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised; MSES-R) (Cayoun ve ark., 2012) ile birlikte katılımcıların okul, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi bilgilerini içeren kişisel bilgi formu oluşturmuştur.

Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (BFÖÖ-Y)

Cayoun, Francis, Kasselis ve Skilbeck (2012) tarafından geliştirilen Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale-Revised; MSES-R) ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş öz-bildirim tarzı bir ölçektir. Özgün ölçek İngilizce’dir ve altı boyutta toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli likert tipi (1 = Hemen Hemen Hiçbir Zaman, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Çoğu Zaman, 5 = Hemen Hemen Her Zaman) bir derecelendirmeye sahiptir. Ayrıca, 16 madde ters kodludur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22 ve en yüksek puan 110’dur. Öğrencilerin ölçekten aldıkları düşük puanlar bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerinin zayıf olduğuna işaret ederken, aldıkları yüksek puanlar bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerinin kuvvetli olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçek geliştirme sürecinde Cayoun ve arkadaşları (2012) ölçeğin 35 maddelik uzun hali olan Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği’ni (Mindfulness-Based Self Efficacy Scale; MSES) temel almışlardır. Bu uzun form bireylerin bilinçli-farkındalık temelli terapi programları öncesinde, boyunca ve sonrasında öz-yeterlik düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Buna bağlı olarak, aynı amaç doğrultusunda, BFÖÖ madde sayısı azaltılarak ($n = 22$) BFÖÖ-Y olarak adlandırılmıştır. Sonrasında, uzun formdan türetilen BFÖÖ-Y’i 521 kişiye uygulamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için açımlayıcı faktör analizi yürütülmüştür. Sonuçlar BFÖÖ-Y’nin 6 faktörden oluştuğunu göstermiştir: *Duygu Düzenleme* (Maddeler 1, 4, 6, 7, 12, ve 18), *Duygusal Denge* (Maddeler 5, 10, 13, ve 19), *Sosyal Beceriler* (Maddeler 2, 3, ve 20), *Sıkıntı Tahammülü* (Maddeler 8, 16, ve 17), *Sorumluluk Alma* (11, 21, ve 22), ve *Kişilerarası Etkenlik* (Maddeler 9, 14, ve 15)’tir. Araştırmacıların açımlayıcı faktör analizi sonrasında doğrulayıcı faktör analizi yürütmediklerini belirtmekte fayda vardır. Güvenirlilik analizleri bağlamında Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı hesaplanarak ölçeğin bütünü için .86 değeri bulunmuştur. Bu analizlerde her bir alt boyutun içtutarlık katsayısı hesaplanmamıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliliği ise .88 olup kabul edilebilir seviyededir. Ölçüt ölçek geçerliği için Depresyon Kaygı ve Stres-Kısa Form ölçeği kullanılmış ve iki ölçek arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayırt edici geçerlik analizleri sonuçları, ruhsal sağlık sorunu olan ve ruhsal sağlık sorunu olmayan kişilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar ölçüt ölçek geçerlik analizleri ve ayırt edici geçerlik analizlerine ilişkin sonuçları rapor etmemişlerdir. Sonuçlar bütünüyle ele alındığında orijinal BFÖÖ-Y’in geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu görülmektedir.

İşlemler

BFÖÖ-Y'in Türkçe'ye uyarlanması yönünde Cayoun'un izni alınmıştır. Cayoun'un izni doğrultusunda ölçeğin kaynak dil olan İngilizce'den hedef dil olan Türkçe'ye çevrilmesi süreci başlatılmıştır. İngilizce, psikolojik danışma, psikoloji, ölçme değerlendirme, ve sınıf öğretmenliği alanında uzman beş öğretim üyesi ve bir öğretmen olmak üzere altı kişilik bir ekip tarafından gerçekleştirilen çeviri işlemlerinin sonrasında esas çalışma yürütülmüştür. Araştırma verisi yazarlar tarafından toplanmıştır. Verilerin toplanması sırasında sınıf ve/veya branş öğretmenleri sınıflarda yer almamışlardır. Araştırmaya gönüllülük esası içinde katılan öğrencilere bir proje kapsamında kullanılmak üzere bir ölçek üzerinde çalışıldığı ön bilgisi verilmiş ve katılımcılardan sosyodemografik bilgileri ve BFÖÖ-Y'i içeren ölçek formu dağıtılarak doldurmaları istenmiştir. Katılımcılara ölçeği doldurmaları için bir ders saati (40 dakika) verilmiştir.

Bu uyarlama çalışması için İstanbul ili Beşiktaş ilçesine bağlı iki devlet okulunun 5., 6., ve 7. sınıflarına devam etmekte olan öğrencilerden veri toplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin altı-faktör yapısının model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-Kare uyum testi (χ^2), Ki-Kare'nin serbestlik derecesine oranı (χ^2/sd), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index = GFI), Düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index=AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index=CFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation=RMSEA), ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual=SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Schreiber, Stage, King, Nora ve Barlow (2006) tarafından önerilen kriterler 3 ve 3'den küçük Ki-Kare/serbestlik derecesi oranları, .06 ile .08 arasında RMSEA değeri, .08 altında SRMR değeri, .90 üstünde CFI, GFI, ve AGFI değerleri verilerin modelin verilere uyumuna karar verme aşamasında kullanılmıştır. Modelin verilere uyumunu değerlendirilirken kullanılan ölçütlerden biri olan Ki-Kare değerinin anlamsız olması beklenirken, bu değer büyük örneklerde çoğunlukla anlamlı düzeyde çıkabilmektedir (Kline, 2005). Model uyumunu değerlendirmek üzere serbest parametrelerin tahmini için kullanılan standard Maksimum Olabilirlik tahmin yönteminden yararlanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik analizleri için içtutarlık işlemleri yapılarak her bir alt boyut ve tüm ölçek için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları (α) hesaplanmıştır. Ölçek geliştirme ve uyarlama süreçlerinde güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçeklerin güvenilir kabul edilmesi (Pallant, 2005; Tezbaşaran, 1997) şartı göz önünde bulundurulmuştur.

Ayırt edici geçerlik analizleri BFÖÖ-Y toplam puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılıkları açısından incelenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkisiz Örneklemeler *t*-Testi ile; 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Tek-Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) yöntemleri kullanılarak araştırılmıştır. Analizlere geçmeden önce gerekli varsayımlar (ör., varyansların homojenliği) test edilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2007). Sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi " $p = .05$ " olarak kabul edilmiştir. Bu çalışmadaki betimleyici istatistik, güvenilirlik, ve ayırt edici geçerlik analizlerinde IBM SPSS 21.0 (SPSS, 2012) ve yapı geçerliği analizlerinde LISREL 8 (Jöreskog & Sörbom, 1995) istatistiksel paket programları kullanılmıştır.

BULGULAR

BFÖÖ-Y Dil Geçerliği: Çeviri Çalışması

BFÖÖ-Y'in Türkçe'ye çevrilmesi ve uyarlanmasının yapılması için ilk olarak ölçeğin ilk yazarı Bruno A. Cayoun'dan izin alınmıştır. BFÖÖ-Y'in dilimize kazandırılması için orijinal dile (İngilizce) ve hedef dile (Türkçe) hakim beş öğretim üyesi ve bir öğretmen olmak üzere İngilizce, psikolojik danışma, psikoloji, ölçme değerlendirme, ve sınıf öğretmenliği alanlarında bilgi ve deneyim sahibi altı uzman tarafından Türkçe'ye çeviri yapılmıştır. Öncelikle, ölçek bir İngilizce okutmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra, bu çeviri form, ölçeğin orijinal formu ile birlikte psikolojik danışma, psikoloji, ve ölçme değerlendirme alanlarında üç uzmana verilmiştir. Uzmanlar ölçeğin çevirisini inceledikten sonra yazarlar üç geridönütü karşılaştırarak anlaşmazlığa düştükleri noktalarda fikir birliğine varmaya çalışmışlardır. Bunu takiben, tüm çeviri formunda uyum

sağlayarak tek bir çeviri form oluşturmuşlardır. Son aşamada, elde edilen ortak form, diğer bir İngilizce okutmanı tarafından yeniden İngilizce'ye çevrilip orijinal metin ile tutarlığı incelenmiş ve dil açısından ölçeğin son hali elde edilmiştir. Ölçeğin son hali sınıf düzeylerine uygunluğunun incelenmesi açısından özel bir ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan 13 yıllık meslek deneyimine sahip bir sınıf öğretmeni tarafından tekrar incelenmiştir. Sınıf öğretmeninin ölçek maddelerindeki ifadelerin 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin düşünme ve anlama düzeylerine uygun olduğunu belirtmesi sonrasında ölçek geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına hazır hale getirilmiştir.

BFÖÖ-Y'in Yapı Geçerliği

Ölçeğin özgün formunun faktör yapısının Türkiye örnekleminde doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. BFÖÖ-Y'in 10-12 yaş arası çocuklardan elde edilen veriler üzerinden yapılan DFA sonucunda altı faktörlü özgün yapının Türkiye kültürü için de korunduğu gözlemlenmiştir.

DFA'da ölçeğin Türkçe formunun altı faktörlü modelinin uyum indeksleri incelenmiştir. Altı faktörlü yapının uyum istatistikleri şunlardır: $\chi^2 = 389.47$, $sd = 182$, $p = .00$, $\chi^2/sd = 2.13$, RMSEA= .04, SRMR= .04, CFI= .97, GFI= .95, AGFI= .93. Hep birlikte ele alındığında, bu indeksler BFÖÖ-Y'in *Duygu Düzenleme* (Maddeler 1, 4, 6, 7, 12, ve 18), *Duygusal Denge* (Maddeler 5, 10, 13, ve 19), *Sosyal Beceriler* (Maddeler 2, 3, ve 20), *Sıkıntı Tahammülü* (Maddeler 8, 16, ve 17), *Sorumluluk Alma* (Maddeler 11, 21, ve 22), ve *Kişilerarası Etkenlik* (Maddeler 9, 14, ve 15) ölçen altı faktörden oluştuğunu doğrulamaktadır.

Maddelerin faktör standardize katsayıları (yük değerleri), t değerleri, ve çoklu korelasyon kareleri Tablo 2'de sunulmuştur. Tüm bu değerler $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır. Tablo 2'de görüldüğü gibi standardize tahminleri .40 değerinin üstünde ve yeterli düzeydedir (Kline, 2005). Özel olarak alt boyutların standardize katsayılarına bakıldığında, *Duygu Düzenleme (DD)* alt boyutunda .42 ile .56 arasında, *Duygusal Denge (DuD)* alt boyutunda .44 ve .65 arasında, *Sosyal Beceriler (SB)* alt boyutunda .56 ve .72 arasında, *Sıkıntı Tahammülü (ST)* alt boyutunda .53 ve .69 arasında, *Sorumluluk Alma (SA)* alt boyutunda .48 ve .63 arasında, ve *Kişilerarası Etkenlik (KE)* alt boyutunda .59 ve .69 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgular ölçekteki her maddenin ilgili olduğu faktör yapısıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Faktörler ve maddeler arasındaki t değerleri incelendiğinde kırmızı ok bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla tüm maddeler .05 düzeyinde anlamlıdır (Jöreskog & Sörbom, 1995). Her bir maddenin çoklu korelasyon kareleri .40 değeri üzerindedir ve .42 ile .78 arasında değişmektedir. Bulgular her bir maddenin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve ilişkili olduğu faktörü açıklayabildiğini vurgulamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007).

Tablo 2. BFÖÖ-Y maddelerinin standardize katsayıları, t değerleri*, ve çoklu korelasyon kareleri

Madde	Alt Boyutlar
-------	--------------

	DD	DuD	SB	ST	SA	KE	R ²
1	.48 (9.13)						.43
4	.46 (7.72)						.51
6	.42 (8.85)						.40
7	.55 (8.91)						.68
12	.56 (8.52)						.41
18	.51 (8.70)						.66
5		.61 (6.97)					.58
10		.46 (5.16)					.61
13		.65 (6.90)					.62
19		.44 (5.02)					.70
2			.56 (6.76)				.42
3			.69 (6.63)				.46
20			.72 (6.89)				.58
8				.53 (4.63)			.57
16				.62 (5.12)			.59
17				.69 (5.40)			.74
11					.48 (4.56)		.75
21					.57 (5.74)		.55
22					.63 (5.96)		.71
9						.69 (5.25)	.46
14						.66 (5.20)	.57
15						.59 (4.84)	.78

*t değerleri parantez içinde sunulmuştur

Bir ölçeğin yapı geçerliğine kanıt sağlamak için önerilen diğer bir yol ise o ölçeği oluşturan alt boyutlar arası korelasyonların hesaplanmasıdır (Şencan, 2005). Bu amaçla, BFÖÖ-Y'in alt boyutları arasındaki korelasyonları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. BFÖÖ-Y alt boyutları arasındaki korelasyonlar

	DD	DuD	SB	ST	SA	KE
DD	-					
DuD	.72**	-				
SB	.59**	.61**	-			
ST	.62*	.71**	.48**	-		
SA	.53**	.69**	.51**	.67**	-	
KE	.66*	.57**	.54**	.56*	.58**	-

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

DD: Duygu Düzenleme, DuD: Duygusal Denge, SB: Sosyal Beceriler, ST: Sıkıntı Tahammülü, SA: Sorumluluk Alma, KE: Kişilerarası Etkenlik

Tablo 3'te görüldüğü gibi tüm alt boyutların birbirleriyle arasında istatistiksel olarak anlamlı korelasyonlar vardır ve .48 ile .72 arasında değişmektedir. Alt boyut puanları arasındaki en yüksek korelasyon ($r = .72, p < .01$) duygu düzenleme ile duygusal denge arasındadır. Duygularını sağlıklı bir şekilde düzenleyebilen çocukların duygusal olarak daha dengeli olmaları beklenen bir sonuçtur. Buna ek olarak duygusal denge ile sıkıntı tahammülü arasında pozitif yönde anlamlı ($r = .71, p < .01$) korelasyon olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, örneğin, bedenlerinde kendilerini rahatsız hissettirecek bir ağrı ya da huzursuzluk olduğunda *Sıkıntı Tahammülü* yüksek olan çocukların doğal olarak *Duygusal Denge* düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. DFA ile elde edilen bulgular bütünüyle ele alındığında ölçeğin model uyumuna sahip olduğu ve yapı geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

BFÖÖ-Y'in Güvenirliği

Ölçeğin güvenirliliğini incelemek üzere içtutarlık güvenirlilik analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin içtutarlığı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa değerleri *Duygu Düzenleme*, *Duygusal Denge*, *Sosyal Beceriler*, *Sıkıntı Tahammülü*, *Sorumluluk Alma*, ve *Kişilerarası Etkenlik* için sırasıyla .73, .78, .65, .62, .71, ve .65 bulunmuştur. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .72'dir. Bulgular ölçeğin içtutarlık güvenirlilik katsayılarının *Duygu Düzenleme*, *Duygusal Denge*, ve *Sorumluluk Alma* altboyutları için anlamlı düzeyde olduğuna işaret ederken (Pallant, 2005), *Sosyal Beceriler*, *Sıkıntı Tahammülü*, ve *Kişilerarası Etkenlik* alt boyutları için kabul edilebilir düzeyin biraz altında olduğunu göstermektedir. Bunun bir nedeni, içtutarlık güvenirlilik katsayısının bir ölçeğin alt boyutlarında yer alan madde sayısına bağlı olması olabilir (Field, 2005). BFÖÖ-Y'in *Sosyal Beceriler*, *Sıkıntı Tahammülü*, ve *Kişilerarası Etkenlik* alt boyutlarında yer alan madde sayısı ($n = 3$) her bir faktörde yer alması önerilen madde sayısının ($n \geq 4$) altındadır (Brown, 2006).

BFÖÖ-Y'in Ayırt Edici Geçerliği

Ölçeğin ayırt edici geçerliğini incelemek üzere altgrup analizleri cinsiyet ve sınıf düzeyi bağlamında uygulanmıştır. Bu analizlerin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin BFÖÖ-Y ortalama puanları arasındaki fark İlişkisiz Örneklem *t*-Testi ile incelenmiştir. Sonuçlar kızların bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 69.79, SS = 13.28$) ile erkeklerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik puanlarının ortalamaları ($\bar{X} = 70.83, SS = 13.00$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$t(233) = -1.04, p = .63$] (bkz. Tablo 4).

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin BFÖÖ-Y ortalama puanları arasındaki fark Tek-Yönlü ANOVA analizi ile incelenmiştir. Sonuçlar 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinin BFÖÖ-Y puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F(2, 710) = 9.49, p = .00, \eta^2 = .02$] (bkz. Tablo 4). İstatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmesine rağmen BFÖÖ-Y puanlarının ortalamaları pratikte oldukça küçüktür. Eta kare (η^2) kullanılarak hesaplanan etki değeri .02'dir. Farklılaşmanın yönünü belirlemek için Tukey testi kullanılarak post hoc analizleri yapılmıştır. Buna göre 6. sınıfların ($\bar{X} = 72.98, SS = 10.90$) sınav kaygı düzeyleri, 5. sınıfların ($\bar{X} = 68.10, SS = 13.60$) ve 7. sınıfların ($\bar{X} = 69.04, SS = 14.43$) BFÖÖ-Y düzeylerine göre daha yüksektir. 5. ve 7. sınıfların BFÖÖ-Y puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 4. BFÖÖ-Y puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşması

Cinsiyet	Gruplar	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>Kız</i>	397	69.79	13.28	-1.04
	<i>Erkek</i>	316	70.83	13.00		

Sınıf Düzeyi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
		<i>Gruplar arası</i>	3212.8	2	1606.4	9.49

Grup içi	120149.7	710	169.2
Toplam	123362.5	712	

Not. * $p > .05$

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, Cayoun ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen Bilinçli-Farkındalık Temelli Öz-yeterlik Ölçeği-Yenilenmiş'in (BFÖÖ-Y) Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öncelikle ölçeğin dil geçerliğini sağlamak üzere İngilizce, psikolojik danışma, psikoloji, ölçme değerlendirme, ve sınıf öğretmenliği alanlarında deneyimli beş uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Dilsel eşdeğerlik sağlandıktan sonra son şekli verilen ölçek formu üzerinde uygulama yapılmıştır.

BFÖÖ-Y'in yapısının 5., 6., ve 7. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler ile ne derece uyumlu olduğu doğrulayıcı faktör analizi tekniği kullanılarak sınanmıştır. Sonuçlar ölçeğin özgün yapısının korunduğunu ortaya koymuştur. Yapılan analizler sonucunda 22 maddeden ve altı faktörden oluşan ölçeğin model uyumunun anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($\chi^2 = 389.47$, $sd = 182$, $p = .00$, $\chi^2/sd = 2.13$). Model uyum indeksleri ise, RMSEA= .04, SRMR= .04, CFI= .97, GFI= .95, AGFI= .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin model uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğu söylenebilir (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005).

Türkiye çalışmasında faktörlerdeki madde yük değerleri .49 ile .69 arasındadır. Maddelerin faktör yük değerlerinin .40'ın üzerinde olması ölçekteki maddelerin "çok iyi" olarak değerlendirileceğini işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Bu durumda, ölçekteki her maddenin ilgili olduğu alt boyut ile anlamlı düzeyde ve güçlü derecede ilişkili olduğu söylenebilir (Brown, 2006). Dahası, ölçekteki maddelerin çoklu korelasyon kareleri .40 değeri üzerinde olması her bir maddenin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu desteklemektedir (Kline, 2005). Bir başka deyişle, ölçekteki maddeler ilişkili oldukları alt boyutu anlamlı bir şekilde açıklamaktadır (Tabachnick & Fidell, 2007).

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemeye yönelik olarak içtutarlık katsayısı hesaplama sonuçları incelendiğinde bu değerlerin tüm ölçek ($\alpha = .72$) ve *Duygu Düzenleme* ($\alpha = .73$) alt boyutları için kabul edilebilir değerde (Pallant, 2005) olmasına rağmen *Duygusal Denge* ($\alpha = .68$), *Sorumluluk Alma* ($\alpha = .61$), *Sosyal Beceriler* ($\alpha = .65$), *Sıkıntı Tahammülü* ($\alpha = .62$), ve *Kişilerarası Etkenlik* ($\alpha = .65$) alt boyutları için kabul edilebilir düzeyin biraz altında olduğunu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında yer alan madde sayısını dikkate aldığımızda, içtutarlık güvenilirlik katsayısının düşük olmasını *Duygusal Denge*, *Sorumluluk Alma*, *Sosyal Beceriler*, *Sıkıntı Tahammülü*, ve *Kişilerarası Etkenlik* alt boyutlarında yer alan madde sayısının az olmasına ($n = 3$) bağlayabiliriz (Field, 2005). Görüldüğü gibi BFÖÖ-Y'in bu beş alt boyuttaki madde sayısı her bir faktörde yer alması önerilen madde sayısının ($n \geq 4$) altındadır (Brown, 2006). BFÖÖ-Y'in içtutarlığının yüksek olması hem ölçek maddelerinin ölçeğin bütünüyle tutarlı olduğunun hem de yapı geçerliğinin bir göstergesidir. Dolayısıyla, BFÖÖ-Y'in öğrencilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerini değerlendirmek için güvenilirliği yüksek bir araç olduğu söylenebilir.

Ayrıca, korelasyon katsayıları incelendiğinde altı alt boyut arasında güçlü ilişkiler olduğu görülmektedir. Özel olarak incelendiğinde, *Duygu Düzenleme* ve *Duygusal Denge* puanları arasındaki korelasyon en yüksek ($r = .72$, $p < .01$) iken *Sosyal Beceriler* ile *Sıkıntı Tahammülü* puanları arasındaki korelasyon en düşüktür ($r = .48$, $p < .01$). Bu sonuçlarla ilişkili olarak, bilinçli-farkındalığın "daha az tepkili" olma (Germer, 2005), "olaylara daha yansıtma yaparak tepki verme (refleks olmanın tersine)" (Bishop ve ark., 2004) reaksiyon yerine cevap verebilme becerisi olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenlemede ilk adımda durabilmek ve o anda beliren duyguyu tanıyıp, tanımlayabilmektir. Ardından duyguyu değiştirmeye, bastırmaya veya ondan kaçınmaya alternatif olarak onu kabul edebilmek, duygunun niteliğinden veya içeriğinden çok süreçle ve duyguya verdiğimiz tepkiyle duyguyu tanımaya çalışmaktır. Dürtüsel tepkiler yerine seçilmiş cevaplar verebilmektir. Bu da duygusal olarak stabil yani bir denge durumunda olmamızı sağlar bu nedenle duygularımızı düzenleyebilme becerisine sahip olmak aynı zamanda bizi duygusal olarak da dengede tutar.

Öğrencilerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik puanları cinsiyete göre incelendiğinde kızlar ve erkekler arasında herhangi bir farklılaşma görülmemiştir. Buna rağmen, genel anlamda, puanların ortalamaları incelendiğinde, erkeklerin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerinin

kızlara göre biraz daha güçlü olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, çocuk ve ergenlerde bilinçli-farkındalık düzeylerinin incelendiği bir araştırmada cinsiyetler arasında herhangi bir farka rastlanmazken erkeklerin bilinçli-farkındalık düzeyi ortalamalarının kızlara kıyasla biraz daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Greco, Baer, & Smith, 2011). Üniversite öğrencisi örnekleminde bilinçli-farkındalık becerileri (gözleme, tarif etme, farkındalık davranma ve yargılamadan kabul etme), duygu düzenleme ve baş etme öz-yeterliğinin incelendiği bir araştırmada yalnızca farkındalık davranma becerisinde erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldığı; diğer bilinçli-farkındalık becerilerinde cinsiyetler arası bir farka rastlamadığı görülmüştür (Luberto, Cotton, McLeish, Mingione, & O'Bryan, 2014). Bilinçli-Farkındalık Dikkat Farkındalık Ölçeği'nin (MAAS; Brown ve Ryan, 2003) çocuklara uyarlandığı bir çalışmada araştırmacılar öğrencilerin bilinçli-farkındalık düzeylerinde cinsiyetler arası bir farka rastlamamışlardır (Lawlor, Schonert-Reichl, Gadermann, & Zumbo, 2014).

Cinsiyet değişkeninin yanı sıra, öğrencilerin sınav kaygısı puanları sınıf düzeyine göre de incelenmiştir. Bu bağlamda, 6. sınıfların bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlikleri 5. ve 7. sınıfların bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerine göre daha güçlüdür. Bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliği en düşük olan 5. sınıflardır. Greco, Baer ve Smith (2011) çocuk ve ergenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında bilinçli-farkındalığın yaş ile beraber arttığını ancak sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark yaratmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine kıyasla bilinçli-farkındalık ortalama puanlarının daha düşük, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ise 9. ve 10. sınıf öğrencilerine kıyasla bilinçli-farkındalık ortalama puanlarının daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Başka bir ifade ile 5. ve 6. sınıfların bilinçli-farkındalık düzeyleri diğer sınıflara kıyasla daha düşüktür ancak bu istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratacak düzeyde değildir. Bu sonuçlardan farklı olarak Lawlor ve arkadaşlarının (2014) araştırmasında bilinçli-farkındalık düzeylerinde sınıflar arası anlamlı farklar bulunmuştur. Bulgulara göre 5. sınıf öğrencilerinin bilinçli-farkındalık düzeyleri 7. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksektir.

Genel olarak bilinçli-farkındalık (Bennett ve Dorjee, 2016), özel olarak ise bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliğin akademik başarıyı önemli derecede etkilediği göz önünde bulundurulduğunda BFÖÖ-Y'in ülkemizdeki kullanım alanlarını oldukça çeşitlendireceği düşünülmektedir. Bu anlamda ölçek farklı eğitim alanları (ör., fen ve matematik eğitimi) başta olmak üzere psikolojik danışma uygulamalarında öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesini kolaylaştırıcı bir araç olarak kullanılabilir. Ayrıca, BFÖÖ-Y deneysel araştırmalarda bilinçli-farkındalık temelli programların uygulanması öncesinde, süresinde, ve sonrasında öz-yeterliklerinde meydana gelen değişimlerin incelenmesinde kullanılabilir. Bu çerçevede, gelecek araştırmacılar, bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik ile bilişsel (ör., matematiksel bilgi, geometriksel anlama) ve duygusal (ör., motivasyon, tutum) değişkenler arasındaki ilişkileri derinlemesine anlamak için BFÖÖ-Y'i kullanabilir. Dahası, araştırmacılar BFÖÖ-Y'i farklı ülkelerdeki örneklemlere uygulayarak bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliğin kültürlerarası karşılaştırmasını inceleyen çalışmalar yürütebilirler. Bunun yanı sıra, araştırmacılar BFÖÖ-Y'in altı alt boyuttan oluşan yapısını göz önünde bulundurarak lise ya da üniversite öğrencilerinin bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirebilirler.

Bu çalışma kapsamında Türkiye kültürüne uyarlaması yapılan BFÖÖ-Y ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin bireysel ve sosyal yaşamlarına dair süreçlerinde sergiledikleri bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliklerinin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte, bu araştırmadan elde edilen bulguların yalnızca İstanbul ili örnekleminde elde edilen veriler ile sınırlı olmasından dolayı BFÖÖ-Y'in tüm Türkiye'de standart normların belirlenebilmesi için farklı illerdeki örneklemler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının sürdürülmesi önerilebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterlik üzerine yapılacak araştırmalara yeni bir boyut kazandıracağı ve bilinçli-farkındalık temelli öz-yeterliğin güçlendirilmesine yönelik faaliyetlere katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

TEŞEKKÜR

Bu araştırma TÜBİTAK desteğiyle 115K450 nolu “Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi” adlı 1001 projesi kapsamında yürütülmüştür.

KAYNAKÇA

- Baer, R. A., Smith, G. T. & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bennett, K., & Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7(1), 105-114.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford.
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for Meditation and Meditation Research*, 1, 11-34.
- Cayoun, B. A., & Freestun, J. (2004). *Mindfulness-Based Self Efficacy Scale*. (MSES). Unpublished manuscript.
- Cayoun, B. A., Francis, S. E., Kasselis, N., & Skilbeck C. (2012). *Mindfulness-Based Self Efficacy Scale - Revised*. (MSES-R). Retrieved from: <http://www.mindfulness.net.au/mindfulness-based-self-efficacy-scale.html>
- Chang, V. Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., & Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health*, 20(3), 141-147.
- Davis, D. M., & Hayes, J. A. (2011). What are the benefits of mindfulness? A practice review of psychotherapy-related research. *Psychotherapy*, 48(2), 198-208.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS for Windows: Advanced techniques for the beginner*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fulton, R. R. (2005). Mindfulness as clinical training. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 55-72). New York, NY: Guilford Press.
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. F. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.
- Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (Eds.) (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23(3), 606-614.
- Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I., & Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences*, 86, 332-337.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 55-65.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1995). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Langer, E. J. (1993). A mindful education. *Educational Psychologist, 28*(1), 43-50.
- Langer, E. J., Hatem, M., Joss, J., & Howell, M. (1989). Conditional teaching and mindful learning: The role of uncertainty in education. *Creativity Research Journal, 2*, 139-150.
- Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A. M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the Mindful Attention Awareness Scale adapted for children. *Mindfulness, 5*(6), 730-741.
- Luberto, C. M., Cotton, S., Mcleish, A. C., Mingione, C. J., & O'Bryan, E. M. (2014). Mindfulness skills and emotion regulation: The mediating role of coping self-efficacy. *Mindfulness, 5*(4), 373-380.
- Mackenzie, C. S., Poulin, P. A., & Carlson, R. S. (2005). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied Nursing Research, 19*, 105-109.
- Masicampo, E. J., & Baumeister, R. F. (2007). Relating mindfulness and self-regulatory processes. *Psychological Inquiry, 18*(4), 255-258.
- Morgan, W. D., & Morgan, S. T. (2005). Cultivating attention and empathy. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 73-90). New York, NY: Guilford Press.
- Özyeşil, Z., Aslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 224-235.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A Step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research, 99*(6), 323-337.
- SPSS (2012). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21*. Boston, Mass: International Business Machines Corporation.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thornton, L. J., & Mcentee, M. E. (1995). Learner centered schools as a mindset, and the connection with mindfulness and multiculturalism. *Theory Into Practice, 34*(4), 250-257.
- Wallace, B. A. (2001). Intersubjectivity in Indo-Tibetan Buddhism. *Journal of Consciousness Studies, 8*, 209-230.