ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DİKKAT KONTROL VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM GÜLDEN

ANKARA
ARALIK, 2022


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
PROGRAMI

FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DİKKAT KONTROL VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

ÇİĞDEM GÜLDEN

DANIŞMAN: PROF. DR. İLHAN YALÇIN

ANKARA
ARALIK, 2022

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Çiğdem GÜLDEN adlı öğrencinin hazırladığı "Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Dikkat Kontrol ve Farkındalık Düzeylerine Etkisi" başlıklı bu çalışma Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı'nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri		İmza
Başkan	Prof. Dr. Şerife IŞIK	
Üye	Prof. Dr. İlhan YALÇIN	
Üye	Prof. Dr. Türkan DOĞAN	
Üye	Doç. Dr. Gökhan ATİK	
Üye	Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ	

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, jüri üyeleri tarafından 28/12/2022 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulu tarafından ise .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Çiğdem GÜLDEN

ÖZET

FARKINDALIK TEMELLİ PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ ERGENLERİN DİKKAT KONTROL VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

GÜLDEN, Çiğdem
Doktora Tezi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan YALÇIN
Aralık, 2022, xvii + 211 Sayfa

Bu çalışma ile araştırmacı tarafından geliştirilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın lise öğrencilerinin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine etkisininin incelemesi ve katılımcıların program deneyimlerinin ve programla birlikte katılımcılarda meydana gelen değişikliklerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, Solomon Dört Grup Desen kullanılmış; programın kalıcılığını test etmek için ise izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, her grupta (Deney 1-2 ve Kontrol 1-2) 10 katılımcı olmak üzere toplam 40 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, deney gruplarına 8 oturum ve 7 atölye çalışmasından oluşan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı çevrim içi olarak uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak, Dikkat Kontrol Ölçeği, Çocuk ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Oturum Değerlendirme Formu, Program Genel Değerlendirme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Dikkat Kontrol Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Verilerin analizinde yüzde ve frekans dağılımları, 2x2 gruplar arası ANOVA, Wilcoxon testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen nicel bulgular, ön test etkisi kontrol edildiğinde deney gruplarındaki ergenlerin, kontrol gruplarındaki ergenlere göre dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin arttığını göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular kapsamında, programa katılan ergenler dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin arttığını, duygularını düzenleme, kendilerini tanıma, öz güven, iyimserlik,

etkili iletişim kurma düzeylerinde iyileşme olduğunu, daha az yargılayıcı olduklarını, daha farkındalıkla ders çalıştıklarını, ders çalışmaya daha fazla motive olduklarını ve programın akademik başarılarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: farkındalık, dikkat kontrol, psikoeğitim, çevrim içi, karma yöntem

ABSTRACT

THE EFFECT OF THE MINDFULNESS-BASED PSYCHOEDUCATION PROGRAM ON ATTENTION CONTROL AND MINDFULNESS LEVELS OF ADOLESCENTS

GÜLDEN, Çiğdem

Dissertation, Department of Psychological Services in Education

Supervisor: Prof. Dr. İlhan YALÇIN

December, 2022, xvii + 211 Pages

With this study, it was aimed to examine the effects of Mindfulness-Based Psychoeducation Program developed by the researcher on attention control and mindfulness levels of high school students and to determine the program experiences of the participants and the changes that occured in the participants with the program. In the study, the embedded design, one of the mixed method designs in which quantitative and qualitative data are used together, was used. In the quantitative dimension of the research, the Solomon Four Group Design was used. A follow-up test was conducted to test the persistence of the program.

The study group of the research consists of 40 high school students with 10 participants in each group (2 experimental and 2 control groups). In the study, the Mindfulness Based Psychoeducation Program consisting of 8 sessions and 7 workshops was applied online to the experimental groups. Attention Control Scale, Child and Adolescents Mindfulness Measure, Personal Information Form, Session Evaluation Form, Program General Evaluation Form and Semi-structured Individual Interview Form were used as data collection tools. Within the scope of the research, the validity and reliability study of the Attention Control Scale was conducted on high school students. In the analysis of data percentage and frequency distributions, 2x2 intergroup ANOVA, Wilcoxon tests were used. Qualitative data of the research were analyzed by content analysis method.

The quantitative findings obtained from the study showed that when the pre-test effect was controlled, the attention control and mindfulness levels of the adolescents in

the experimental groups increased compared to the adolescents in the control groups. Within the findings obtained from the qualitative dimension of the research, the adolescents who participated the programme stated that their attention control and mindfulness levels increased and there were improvements in their levels of regulating emotions, self-knowledge, self-confidence, optimism, and effective communication. The participants stated that they were less judgmental; they studied with more awareness, they were more motivated to study and program contributed to their academic success after the program. The research findings were discussed within the framework of the related literature and suggestions were presented.

Key Words: mindfulness, attention control, psychoeducation, online, mixed method

ÖNSÖZ

Hayatın her anında, hep bir koşturmaca içindeyiz. Her zaman yetiştirmemiz gereken şeyler var. Kafamızın içinde dönüp duran düşünceler bizi anı yaşamaktan alıkoymakta. Durup kendimizi dinlemeye vaktimiz ise neredeyse hiç yok. Oysa yalnızca yavaşlayıp anda kalabilince anlaşılmakta yaşamın kıymeti… Bu çalışmayla, ergenlerin anda kalıp bedenlerinin, duygularının, düşüncelerinin farkında olmalarına yardımcı olmaya çalışarak gelişimlerine bütünsel olarak katkıda bulunmayı hedefledim.

Bu çalışmayı yapmak, benim için hem çok keyifli hem de neredeyse bir o kadar zorluklarla dolu bir yolculuktu. Bu yolculukta elimden tutan, değerli görüşleriyle bana yol gösteren, önderlik eden, beni sabırla dinleyen değerli hocam tez danışmanım Prof. Dr. İlhan Yalçın'a sonsuz teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum. Tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Türkan Doğan ve Prof. Serap Nazlı'ya tezime yön veren önemli katkılarından dolayı çok teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alan Sayın hocalarım Prof. Dr. Şerife Işık, Doç. Dr. Gökhan Atik ve Doç. Dr. Selen Demirtaş Zorbaz'a çok değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca kendilerinden çok şey öğrendiğim Sayın hocalarım Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak, Prof. Dr. Seher Sevim ve iyi ki yollarımız kesişmiş, iyi ki tanımışım dediğim kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ayşe Sibel Türküm ve Doç. Dr. Bahtiyar Eraslan Çapan'a bana kattıkları için minnettarım.

Tez yazma sürecimde hem akademik katkıları hem de dostluğuyla yanımda olan yol arkadaşım Dr. Öğretim Üyesi Kenan Polat'a, değerli görüşleri için Sayın Doç. Dr. Kaan Zülfikar Deniz'e, ne zaman ihtiyacım olsa destekleriyle yanımda olan, yardımlarını hiç esirgemeyen Salih Halil'e, üzüntümle üzülen, sevincimle sevinen, yaşadıklarıma yürekten ortak olan çok sevdiğim arkadaşım Elif Doğan'a ve her türlü yardımıma her zaman hemen koşup gelen abim Celal Şimşek'e sonsuz teşekkürler.

Bu zorlu yolculukta, her zaman sevgisini ve desteğini hissettiğim, onlarla geçireceğim zamandan çalarak bu tezi tamamladığım, başta tezimi ithaf ettiğim canım annem Dudu Gülden olmak üzere, babam Yaşar Gülden'e, benim için hep elinden gelenin fazlasını yapan ablam Fidan Gülden Şimşek'e ve kardeşim Mesut Gülden'e ne kadar teşekkür etsem az. Hakkınızı ödeyemem. Varlıklarıyla hayatımı güzelleştiren canlarım Nehir Ada Şimşek ve Emre Gülden… Teşekkürler. Son teşekkür de bu süreçte beni bir an olsun yalnız bırakmayan kıymetlim Nina'ya gelsin. Hepiniz iyi ki varsınız…

En değerli varlığım

Annem'e…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR DİZİNİ xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ xvi
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
Problem 1
Amaç 6
Önem 7
Sayıltılar 11
Sınırlılıklar 11
Tanımlar 12
BÖLÜM 2 13
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 13
Farkındalık Nedir? 13
Türkçede Mindfulness Kavramının Kullanımı 15
Beceri Olarak Farkındalık 16
Farkındalık Uygulamasının Tutumsal Bileşenleri 17
Yargısız Olma 18
Sabır 18
Yeni Başlayan Zihni. 18
Güven. 19
Zorlamama 19
Kabul. 19
Serbest Bırakma. 19
Farkındalık Temelli Müdahaleler 20
Farkındalık Temelli Stres Azaltma 20
Ergenler İçin Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı 22
Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi 22
Çocuklar İçin Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi. 24
Diyalektik Davranış Terapisi 25
Kabul ve Kararlılık Terapisi 26
Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin Temel Süreçleri. 27
Şimdiki Anla Temasta Olmak. 27
Kabul. 28
Bilişsel Ayrışma. 28

Bağlamsal Benlik. 29
Değerler. 29
Kararlı Eylem. 29
Okul Temelli Farkındalık Programları 30
MindUP Programı 30
Nefes Almayı Öğrenme (Learning to BREATHE) Programı 31
Okullarda Farkındalık Projesi (MiSP) ve .b Programı 31
İçteki Çocuklar (Inner Kids) Programı 32
İçsel Psikolojik Sağlamlık (Inner Resilience) Programı 33
Dikkat 33
Dikkat Modelleri 34
Posner ve Petersen'ın (1990) Üçlü Dikkat Modeli 34
Corbetta ve Shulman'ın (2002) İçsel/Dışsal Dikkat Modeli 36
Dikkat Kontrol Kuramı 37
Dikkat Kontrol ve Farkındalık 39
BÖLÜM 3 45
YÖNTEM 45
Araştırma Modeli 45
Çalışma Grubu 49
Verilerin Toplanması 57
Ergenler İçin Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı 57
1. Programın Alt Yapısının Hazırlanması 57
2. Programın Tasarım Süreci 62
Veri Toplama Araçları 73
Dikkat Kontrol Ölçeği 73
Çalışma Grubu. 74
Veri Setinin Analize Hazırlanması. 75
Geçerlik Analizi. 77
Ölçüt-Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Bulgular. 82
Güvenirlik analizi. 83
%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. 83
Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği 84
Kişisel Bilgi Formu 85
Oturum Değerlendirme Formu 85
Program Genel Değerlendirme Formu 86
Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu 86
Verilerin Çözümlenmesi 87
Nicel Verilerin Çözümlenmesi 87
Nitel Verilerin Çözümlenmesi 89

BÖLÜM 4 95
BULGULAR VE YORUMLAR 95
Araştırmanın Nicel Bulguları 95
Betimsel İstatistikler 95
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Dikkat Kontrol Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 99
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Farkındalık Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular 103
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Her Bir Oturumunun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 107
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular 115
Araştırmanın Nitel Bulguları 117
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yer Alma Deneyimine İlişkin Katılımcı Görüşleri 117
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Uygulanma Şekline İlişkin Katılımcı Görüşleri 120
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Oturum Süresine İlişkin Katılımcı Görüşleri 123
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri 124
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Grup Liderinin Özelliklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri 127
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yapılmak İstenilen Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri 130
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Katılımcılara Olan Katkısına İlişkin Görüşler 131
Yorumlar 138
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Dikkat Kontrol Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma 138
Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma 142
BÖLÜM 5 155
SONUÇLAR VE ÖNERİLER 155
Sonuçlar 155
Öneriler 156
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler 157
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 158
Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler 160

KAYNAKLAR 161
EKLER 189
EK 1. Etik Kurul Onayı 190
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni 191
EK 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu 192
EK 4. Pilot Değerlendirme Formu ve Frekans Dağılımları 194
EK 5. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı Planı 195
EK 6. Dikkat Kontrol Ölçeği – Örnek Maddeler 197
EK 7. Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği – Örnek Maddeler 198
EK 8. Kişisel Bilgi Formu 199
EK 9. Oturum Değerlendirme Formu 200
EK 10. Program Genel Değerlendirme Formu 201
EK 11. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu 203
EK 12. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı 204
EK 13. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı 205
EK 14. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı 206
EK 15. DKÖ Tek Değişkenli Normal Dağılım İçin Q-Q Grafiği 207
EK 16. DKÖ Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği 208
BENZERLİK BİLDİRİMİ 209
ÖZGEÇMİŞ 211

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1. Solomon Dört Grup Desen 47
Tablo 2. Solomon Dört Grup Desenin Uygulanması 48
Tablo 3. Çalışmada Yer Alan Grupların Ağırlıklı Puan Ortalamalarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....51
Tablo 4. Çalışmada Yer Alan Grupların Ağırlıklı Puan Ortalamalarına Göre ANOVA Sonuçları.....51
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyodemografik Özellikleri ve X^2 Sonuçları.52
Tablo 6. Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Bağımlı Değişkenlere İlişkin Ön Test puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....56
Tablo 7. Deney 1 ve Kontrol 1 Grubundaki Ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları 56
Tablo 8. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler 74
Tablo 9. Dikkat Kontrol Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler 75
Tablo 10. Dikkat Kontrol Ölçeği'nin Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri 78
Tablo 11. Dikkat Kontrol Ölçeği'nin Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri 79
Tablo 12. Modele Ait Modifikasyon Öncesi Uyum İyiliği İndeksleri 80
Tablo 13. Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri.....81
Tablo 14. Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri.....82
Tablo 15. Dikkat Kontrol Ölçeği Madde Analizi Sonuçları.....83
Tablo 16. Bağımlı Değişkenlerin İşlem ve Ön Test Faktörüne Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları 87
Tablo 17. İşlem ve Ön test Faktörüne Göre Bağımlı Değişkenlere İlişkin Levene Testi Sonuçları 88
Tablo 18. Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımlı Değişkenlere İlişkin Ön Test Son Test puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Min-Max Değerleri 96
Tablo 19. DKÖ'ye İlişkin 2X2 Gruplar Arası ANOVA Sonuçları 100
Tablo 20. Deney1 Grubundaki Katılımcıların Dikkat Kontrol Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi.....102
Tablo 21. Deney 2 Grubundaki Katılımcıların Dikkat Kontrol Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi.....103
Tablo 22. ÇEBÖ'ye İlişkin 2X2 Gruplar Arası ANOVA Sonuçları 104
Tablo 23. Deney 1 Grubundaki Katılımcıların Farkındalık Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi.....106
Tablo 24. Deney 2 Grubundaki Katılımcıların Farkındalık Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi.....107

Tablo 25. Birinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 108
Tablo 26. İkinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 109
Tablo 27. Üçüncü Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 110
Tablo 28. Dördüncü Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 111
Tablo 29. Beşinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 112
Tablo 30. Altıncı Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 113
Tablo 31. Yedinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 114
Tablo 32. Program Genel Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri 116
Tablo 33. Programda Yer Almaya İlişkin Katılımcı Görüşleri 118
Tablo 34. Programın Uygulanma Şekline İlişkin Katılımcı Görüşleri 121
Tablo 35. Programın Oturum Süresine İlişkin Katılımcı Görüşleri 123
Tablo 36. Programda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri 125
Tablo 37. Grup Liderine İlişkin Katılımcı Görüşleri 128
Tablo 38. Katılımcıların Programda Yapmak İstedikleri Değişiklikler 131
Tablo 39. Programın Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri 132

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1. Posner ve Peterson'ın (1990) Dikkat Modelinin Alt Sistemleri 36
Şekil 2. Farkındalık Temelli Dikkat Geliştirme Psikoeğitim Programına İlişkin Katılımcı Görüşleri Kodlama Çerçevesi 95
Şekil 3. Solomon Dört Grup Araştırma Deseni için Yapılacak Analizlere İlişkin Akış Şeması 98
Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ergenlerin DKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Grafik 101
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ergenlerin ÇEBÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Grafik 105

.

KISALTMALAR/SİMGELER

DKÖ	Dikkat Kontrol Ölçeği
ÇEBÖ	Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği
FTSA	Farkındalık Temelli Stres Azaltma
FTBT	Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi
DDT	Diyalektik Davranış Terapisi
KKT	Kabul ve Kararlılık Terapisi
BDT	Bilişsel Davranışçı Terapi
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
S-B	Satorra Bentler
χ^2	Chi Square / Ki-kare
ML	Maximum Likelihood
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
CFI	Comparative Fit Index
TLI	Tucker–Lewis Index
SRMR	Standardized Root Mean Square
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma sürecine ilişkin temel bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan kavramlara ilişkin tanımlara yer verilmektedir.

Problem

Ergenlik, genel ifadeyle çocukluktan olgunluğa geçiş olarak tanımlanabilir. Çocukluktan olgunluğa geçiş yılları belirli değişiklikleri de beraberinde getirmektedir (Fleming, 2005). Ergenlikte bilişsel gelişim, soyut düşünme, akıl yürütme, karar verme, yürütücü işlevler ve ergen benmerkezciliğindeki ilerlemeleri içermektedir (Keating, 2004; Piaget, 1969). Biyolojik, bilişsel ve sosyal değişikliklerin birleşimi ergenlik dönemini karakterize etmektedir. Bütün bu değişiklikler, ergenlerin sosyal bağlarındaki değişiklikleri etkilemekte ve onlardan etkilenmektedir. Ergenlerin anne babalarıyla olan ilişkileri daha simetrik olmakla birlikte, davranışları ve kişisel bağlılıklarına ilişkin kendi kararlarını almakta daha fazla özgürlüğe sahip olmaktadırlar. Aynı zamanda, bu dönemde akranlarıyla olan ilişkileri ergenler için daha önemli hale gelmektedir (Bosma ve Koops, 2004).

Benlik kavramındaki ve kimlik oluşumundaki değişiklikler ergenler için önemli gelişimsel işaretlerdir (Keating, 2004). Ergenlik, bir öğrenme dönemidir. Büyüyen çocuk bedenini, görüntüsünü, gücünü, işlevini kısacası; kendini kabul etmeyi öğrenmek zorundadır (Fleming, 2005). Bütün bu değişiklikler bağlamında ergenler farklı roller, ilişki formları, kendilerini başkalarına ifade etme ve sunma yolları deneyimlemektedir. Bu deneyimlemenin, ergenlerin kimlik algısı oluşturmaları ve kendilerini yetişkin rol ve sorumluluklarına alıştırmalarında önemli olduğu düşünülmektedir (Bosma ve Koops, 2004). Bununla birlikte, ergenlerin kendinden şüphe duydukları dönemleri yaşamaları da nadir değildir. Bu deneyimler, stresli koşullar ve öngörülemeyen sosyal ilişkiler ile daha kötü bir hal alabilmektedir (Wisner, 2017).

Pek çok unsur, ergenlerin sosyal gelişim sürecini ve sürecin sonucunu etkileyebilmektedir. Yakın ve uzak bağlamsal faktörlerle etkileşimde bulundukça, sosyal gelişimleri olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmektedir. Teknolojideki hızlı değişim de bu süreci etkileyen unsurlar arasında yer almaktadır. Teknoloji, ergenlerin hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş durumdadır. Özellikle sosyal medya ve çevrim içi haberleşmenin ergenler tarafından çok aktif kullanılmasının yanı sıra ödevler, okul siteleri, bilgiye ulaşma gerekçeleriyle ergenlerin her an internet ile ilişkide olduğu görülmektedir (Esen, 2010). Teknolojik ilerlemeler, ergenlerin etkili bir biçimde uyum sağlayabileceğinden daha hızlı meydana gelmekte; ergenler, kendilerini anlamayı deneyimlemek yerine, aynı anda birkaç şeyi bir arada yapmaya teşvik edilmektedir. Bunun sonucunda meydana gelen öz farkındalık eksikliği ise, ergenlerin duygularını ve yaşantılarını göz ardı etmelerine neden olmaktadır (Langer, 2016).

Yirmi birinci yüzyılda, ergenleri bireysel olarak bu değişime hazırlamak için, eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi patlaması, hızlı teknolojik yenilikler ve küreselleşme gibi sosyal güçler, eğitimciler için yalnızca öğrencileri başarılı olmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerilerle donatmada değil, aynı zamanda öğrenilecek içerik ve becerileri seçmede de önemli zorluklar yaratmaktadır (Harsh ve Mallory, 2013). Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığının 2019-2023 Stratejik Planı'nda ortaöğretimin değişen dünyanın gerektirdiği becerileri sağlayan öğrenciler yetiştiren bir yapıya kavuşturulması, MEB'in hedefleri arasında yer aldığı görülürken (MEB, 2019); 2023 Eğitim Vizyonu Raporu'nda da, insanı duyumsal, duygusal ve bilişsel ihtiyaçlarıyla bir bütün olarak görmeye vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018).

Okullarda kullanılan müfredat, araştırma temelli olsa da eğer öğrenciler anda değilse, öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Var olma ve anda kalma, çocukların ve gençlerin eğitiminde önemli unsurladır; ancak her geçen gün ergenlerin anda kalmaları gittikçe daha da zorlaşmaktadır (Cook-Cottone, 2017). Türkiye'de lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada ergenlerin %24.6'sının gün içinde telefonlarını kontrol etme sıklığının 40'tan fazla olduğu görülmüştür (Akar, 2021). Lise öğrencilerinin dikkat kontrolleri üzerinde etkili olan faktörlerin incelendiği başka bir araştırmada, etki düzeyi en yüksek değişkenin telefon kullanma sıklığı olduğu görülmektedir. Telefon kullanma sıklığı artıkça, öğrencilerin dikkat kontrol düzeyleri azalmaktadır (Şata, 2017). Evde çalışırken gençlerin teknoloji tarafından ne kadar kolay dikkatlerinin dağıldığını gösteren gözlemsel bir çalışmada ise 250'den fazla ortaokul, lise ve üniversite öğrencisi doğal ortamlarında gözlemlenmiş; 15 dakikalık süre boyunca katılımcıların yaptığı

etkinlikler dakika dakika kaydedilmiştir. Araştırmada, katılımcıların, sosyal medyalarını kontrol etmek ve arkadaşlarıyla mesajlaşmak gibi teknoloji tarafından dikkatleri dağıtılmaksızın; esas görevlerinde ortalama altı dakikadan az çalıştıkları tespit edilmiştir (Rosen, Carrier ve Cheever, 2013).

Aynı anda birçok yerde bulunan medya, internet, cep telefonları gibi araçlar ve 7/24 iletişim aracılığıyla; kafa karıştırıcı ve dikkat dağıtıcı pek çok bilgi sunulmaktadır. Ancak beyin, gelen bütün bilgileri tam anlamıyla işlemek için yeterli kaynağa sahip değildir. Beyin, işlemek için bilgi seçmek zorundadır. Bu seçim için esas görevli ise dikkattir. Yalnızca, alınan bilgi farkındalığa girecek ve öğrenilecektir (Morrison ve Jha, 2015). Seçici olarak odaklanma ve dikkati sürdürme kapasitesi, öğrenme için temeldir. Bir materyali kodlamadaki ilk adım, ona dikkat etmektir. Öğrenciler çalışmalarına odaklanmak için sınıf arkadaşlarının gürültüsü ya da arkadaşlarından telefonlarına gelen mesajlar gibi dikkat dağıtıcı şeyleri görmezden gelemezlerse; bilgi uzun süreli bellekte kolaylıkla kodlanamayacaktır (Cowan, 1988). Bilgi işlem teorisine göre, işleyen bellek uzun süreli belleğe geçiş kapısı görevi görmektedir. Bilgiye dikkat edildiğinde, bilgi işleyen belleğe geçmekte; bilginin ne olacağına; bilginin unutulması ya da uzun süreli belleğe aktarılmasına işleyen bellek karar vermektedir (Baddeley, 1992; Baddeley ve Hitch, 1974). Farkındalık (mindfulness), bir nesnenin şu an odaklı yargılayıcı olmayan farkındalığının yanı sıra, bir nesneye yakından dikkat etmektir. Bu da iletilen bilgiyi anlamlandırmak için verilerin akılda tutulmasını sağlamaktadır. Farkındalık, özellikle işleyen bellekle yakından ilişkili bilişsel bir aktivitedir, bilgiyi aktif tutma yeteneğidir (Jha, Stanley, Kiyonaga, Wong ve Gelfand, 2010).

Farkındalık uygulamaları, dikkatin stabil ve odakta olması ve öğrencilerin öğrenmeye daha donanımla hale gelmeleri için beyinlerini eğitmeye yardımcı olmaktadır (Lyons ve DeLange, 2016; Shapiro, Rechtschaffen ve Sousa, 2016). Bir uyarıcıya çok fazla dikkat edildiğinde, bir diğer uyarıcı gözden kaçırılabilmektedir. Farkındalık eğitimi, dikkatin daha etkili bir biçimde paylaştırılmasına yardımcı olmaktadır (Slagter vd., 2007). Farkındalık, dikkat kontrolü yoluyla bellekteki gelişmeleri de kolaylaştırmaktadır. Bir şeye gerçekten dikkat edildiğinde ve farkında olunduğunda hatırlama kolaylaşmaktadır (Chun ve Turk-Browne, 2007; Hooker ve Fodor, 2008). Bu durum da öğrenmeyi ve akademik başarıyı etkileyebilecek iyileşmeler sağlamaktadır (Fontana ve Slack, 1997).

Dikkatlerini odaklayamayan ve odaklamayı devam ettiremeyen öğrencilerin akademik olarak başarısız olmaları; odaklanmalarını sürdürebilen öğrencilerin ise daha yüksek akademik performans sergilemeleri daha muhtemeldir (Lyons ve DeLange, 2016;

Rabiner, Murray, Schmid ve Malone, 2004). Dikkat, öğrenmenin merkezinde yer almakta ve zihinsel işleme için kritik derecede önemlidir (LaBerge, 1995**)**. Araştırmalar, dikkatin akademik başarıyla ilişkili olduğunu gösterirken (Duncan ve diğerleri, 2007; Preston, Heaton, McCann, Watson ve Selke, 2009; Rueda, Checa ve Rothbart, 2010) akademik başarıda işleyen belleğin IQ'dan daha güçlü bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (Alloway ve Alloway, 2010). Dikkat kontrolü, yürütücü işlevlerin bir alt bileşenidir ve yürütücü işlevler, öğrencilerin okul yılları boyunca başarılarıyla da pozitif olarak ilişkilidir (Blair ve Diamond, 2008; Jacobson, Williford ve Pianta, 2011). Dikkat kontrol farkındalıkla (Black ve Fernando, 2013; Bögels vd., 2008; Brown ve Ryan, 2004; Chiesa ve Malinowski; Coholic, 2011; Hennelly, 201; Jha vd., 2007; Lee vd., 2008, MacDonald ve Olsen, 2020; Napoli, Krech ve Holley, 2005; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010; Semple, Lee, Rosa ve Miller, 2010; Rosaen ve Benn, 2006; Tang vd., 2007; Wisner, 2014; Zylowska vd., 2008), ilişkili olup, akademik başarı için son derece önemlidir (Rabiner, Godwin ve Dodge, 2016).

Okullar, öğrencilere nasıl anda kalacakları ve dikkat edeceklerini öğretmek için mükemmel ortamlardır (Cook-Cottone, 2017). Farkındalık, geliştirilebilen ve uygun eğitim ve uygulamayla edinilebilen bilişsel bir beceridir (Bishop vd. 2004). Zaman, para açısından ve sağladığı yararlar açısından bakıldığında da; okullarda farkındalık eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Lyons ve DeLange, 2016). Okullarda farkındalık eğitimi vermek, uzun vadede öğretmenlerin zamanından da tasarruf sağlamaktadır. Öğrenciler karşı karşıya kaldıkları zor durumlarla daha etkili baş edebilmelerini sağladığından, sınıfta daha az bölünmeler olacak; böylelikle öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme için daha çok zamanları olacaktır (Rempel, 2012).

Farkındalık meditasyonu, ergenlere tepkilerini nasıl gözlemleyeceklerini öğrenme ve bu tepkileri değiştirme fırsatı sunmakta; bu da ergenlerin duygusal esnekliğini artırmakta ve olumlu duyguları artarken olumsuz duyguların azalmasına katkıda bulunmaktadır (Wisner, 2017). Yapılan çalışmalar, farkındalık ve meditasyonun olumlu duygulanım, yaşam doyumu, canlılık, daha iyi duygu düzenlemenin yanı sıra daha düşük olumsuz duygulanım ve psikopatolojik semptomlar dahil olmak üzere iyi oluşun göstergeleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Keng, Smoski ve Robins, 2011; Jazaieri ve Shapiro, 2017). Benzer şekilde, iyimserlik iyi oluşla ilişkilidir (Segerstrom, Carver ve Scheier, 2017) ve farkındalık iyimserliği artırmaktadır (Gootjets ve Rassin, 2014). Duyguları düzenleme becerisi, okul başarısıyla ilişkili olup (Ponitz, McClelland, Matthews ve Morrison, 2009; akademik başarının elde edilmesinde,

sosyal ve duygusal iyi oluş temel rol oynamaktadır (Goleman, 2006; Zins, Bloodworth, Weissberg ve Walberg, 2007).

Beynin belirli bölgelerinin ve ağlarının değiştirilme olasılığının daha yüksek olduğu belirli aşamalar olduğundan, farkındalık eğitimine verilen yanıt gelişim dönemleri arasında farklılık gösterebilmektedir (Roeser ve Pinela 2014). Beynin ergenlik döneminde değişebilmesi daha olası olduğundan; bu dönemler, bireyin farkındalık eğitimine açık ve duyarlı olması ve etkilerinin daha sağlam olma ihtimali yüksektir (Huttenlocher, 2009). Bilişsel kontrol ve duygu düzenlemeyi destekleyen sinir ağları hala gelişmekteyken (Giedd vd., 1999); öğrencilere farkındalık uygulamaları sunularak, öğrencilerin beyinlerindeki bu bölgelerin gelişimini şekillendirmeye yardımcı olunabilir (Lyons ve DeLange, 2016).

Bütün bu bilgiler ışığında, gelişimsel ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri müdahalesi kapsamında geliştirilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı ile öğrencilerin öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir. Ergenlik döneminde öğrencilere farkındalık eğitimi verilmesiyle, ergenlerin içinde bulundukları çağın getirdiği problemlere ayak uydurabilmelerinin yanı sıra ergenlerin dikkat kontrol düzeylerinin ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin artırılmasına yardımcı olabileceği düşünülmekte; böylelikle de ergenlerin akademik başarılarının iyileşmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Yurtdışında farkındalık programlarının ergenlerdeki etkililiğini inceleyen çalışmalarının sayısı artmaktayken; Türkiye'de lise öğrencileri için hazırlanmış farkındalık temelli psikoeğitim programına sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Bu çalışma doğrultusunda, lise öğrencilerine yönelik farkındalık temelli psikoeğitim programının geliştirilmesi ve bu programın çevrim içi olarak uygulanmasıyla programın ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine olan etkisi değerlendirilmekte; ergenlerin program deneyimleri ve ergenlerde programla birlikte meydana gelen değişiklikler belirlenmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ergenler için geliştirilen çevrim içi Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine olan etkisini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen hipotezler ve bu hipotezlere bağlı alt hipotezler test edilmiştir.

Hipotez 1: *Dikkat Kontrol:* Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin, dikkat kontrol düzeylerinde bu programa katılmayan öğrencilere göre anlamlı düzeyde bir yükselme olacaktır.

1.1. Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır.

1.2. Deney 1 ve Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 ve Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Hipotez 2: *Farkındalık:* Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin, bu programa katılmayan öğrencilere göre; Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği puanlarında anlamlı düzeyde bir yükselme olacaktır.

2.1. Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır.

2.2. Deney 1 ve Deney 2 grubunun Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 ve Deney 2 grubunun Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan ergenler ile yapılacak olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ergenlerin katıldıkları Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı ile birlikte katılımcılarda meydana gelen değişiklikler nelerdir?

Önem

Yirmi birinci yüzyılda, meydana gelen köklü değişiklikler okulları da bu değişime ayak uydurmaya mecbur bırakmaktadır. Farkındalık eğitimi, bu değişime yanıt vermenin bir aracı olarak görülmektedir. Farkındalık uygulamaları, okul yaşantısına entegre edilerek; öğrencilerin dikkatlerini kontrol etme, bilgiyi zihinlerinde tutma ve düzenleme, uygun olmayan tepkileri engelleme becerileri artırılırken; okul başarılarını engelleyen olumsuz duygusal tepkilerin de etkisini azaltarak, öğrencilerin okulda başarılı olmalarına katkı sağlayabilmektedir (Roeser ve Peck, 2009). Farkındalık uygulamalarıyla sağlanan dikkat kontrolündeki iyileştirmelerin öğrenme, karar verme, problem çözme ve diğer bilişsel süreçler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmektedir (Beauchemin, Hutchins ve Patterson, 2008).

Dikkat kontrolü, çok çeşitli davranışların geliştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Posner, 2012). Dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını düzenlemede iyi olan bireylerin sosyal işlevsellikleri daha iyi olmaktadır (Kochanska, Murray ve Harlan, 2000). Bu beceri ve özellikler, madde kullanımı ve suç gibi riskli davranışların gelişimini önleyerek, koruyucu unsurlar olarak işlev görmekte; eğitimle ilgili kazanım ve başarıyla doğrudan ilişkilendirilmekte ve kişisel ilişkilerde daha başarılı olma gibi daha uzun dönemli faydalar da sağlayabilmektedir (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak ve Hawkins, 2004).

Farkında olmama durumu; bireyi belirli bir yönde olma, düşünme, hareket etmeye zorlamaktadır. Aslında, birey farkında olmadığının bile farkında değildir (Livermore, 2009). MEB'in Vizyon 2023 Raporu'nda, bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamanın eğitim kurumunun temel çıkış noktası olduğunu ve birey kendini ve çevresindekileri tanıdığında gelişme imkanının doğacağı belirtilmektedir (MEB, 2018). Farkındalık (mindfulness) uygulamaları, daha fazla farkındalıkla bireyin düşünce ve duygu durumlarını düzenlemesine ve zamanla, öz izleme sıklık ve etkililiğini güçlendirmesine yardımcı olabilmektedir (Knepper, 2015). Farkındalık uygulamaları; bireyin düşünce ve duygularını, kendilerinin doğuştan bir parçası olarak olarak görmek

yerine; zihinlerinden geçip giden olaylar olarak değerlendirmelerini sağlayarak; düşünceleri ve duygularının doğasına ilişkin fikir sahibi olmalarına olanak sunmaktadır (Teasdale, Segal ve Williams, 1995).

Öğrenciler farkındalık (mindfulness) uygulamalarıyla bedenlerine, zihinlerine, duygularına ilişkin farkındalık kazandıklarında; farkındalık uygulamalarını gündelik yaşamlarında kullanabilmekte ve böylelikle dikkatlerini dağıtan gündelik şeylerle, olumsuz duygularıyla, bedenlerindeki rahatsızlıklarla ve diğer zorluklarla baş etmeyi öğrenebilmekte ve gelecek endişeleri, geçmiş kaygılarında ne sıklıkta kaybolduklarının farkına varabilmektedir. Bedenlerinde ve zihinlerinde olanları isimlendirmeyi öğrenmekte (Shapiro vd., 2016); neyi sevip sevmediklerine ilişkin, daha fazla farkındalık kazanmakta; kendilerini daha iyi tanımakta ve bu doğrultuda gelecekte meslek seçimi gibi önemli konularda daha doğru kararlar almaları muhtemel olmaktadır.

Farkındalık uygulamalarıyla; birey, herhangi bir duruma, nesneye, insana ya da düşünceye olan bakış açısını görmeyi öğrenmektedir. Farkındalık, bireyin performansına ve hedeflerine odaklanmasına yardımcı olmakta (Livermore, 2009); bireyin, engeller ya da başarısızlıkla karşılaştığında, kendine yönelik geliştirdiği olumsuz düşüncelerini gidermesine böylelikle; öz yeterliğini sürdürmesinde temel rol oynamaktadır (Bishop vd., 2004). Öz yeterliği olmayan bireyin başarabileceğine inanmadığından hedefini gerçekleştirmek için bir girişimde bulunmayacağı ya da hedefini gerçekleştirirken gereken çaba ve sabrı göstermeksizin hedefinden erken vazgeçmesi olasıdır. Başarabileceğine inanan bireyin, hedefi için daha fazla çaba harcaması ve daha yüksek düzeyde azim göstermesinin muhtemel (Dentlinger, 2003) olduğu göz önünde bulundurulduğunda; farkındalık uygulamalarının öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Farkındalık eğitimi, öğrenci için bireysel önemli faydalar sağladığı gibi, öğrencilerin sınıf ortamı içindeki, davranışlarını da olumlu yönde etkileyebilmektedir. Farkındalık eğitimi, bireylerin düşüncelerine karşı refleksif, dürtüsel tepkilere direnme yeteneğini artırabilmekte; düşüncelerinin daha farkında ve yansıtıcı hale gelmesi için fırsat sağlamaktadır. Böylelikle öğrencilerin sınıf içinde meydana gelen davranış problemleri azalabilmektedir (bknz: Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull ve Sims, 2014).

Öğrenmenin kolaylaştırılması ve başarının artırılmasına yönelik yardım hizmeti, psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinden beklenen önemli işlevlerden biridir (Yeşilyaprak, 2002). Akademik başarı, eğitimde vurgulanan hedeftir ancak artık hedeflerin birbirinden kopuk olmadığı; sosyal ve duygusal iyi oluşun akademik

sonuçların elde edilmesinde oynadığı temel rolün farkına varılmıştır (Goleman, 2006). Gelişimsel rehberlik modelinin ilkelerinden birisinin, öğrencilerin daha etkili ve yeterli öğrenmelerine yardımcı olmak ilkesi (Gysbers ve Henderson, 2012) olduğu göz önünde bulundurulduğunda; geliştirilen psikoeğitim programı aracılığıyla; öğrencilerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin artırılacağı öngörüldüğünden; belirtilen gelişimsel rehberlik ilkesine vurgu yapacağı ve PDR hizmetlerinden beklentileri karşılayacağı düşünülmektedir.

MEB'in 2020/31213 sayılı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma hizmetlerinde öğrencilerin gelişimlerini bir bütün olarak desteklemenin, gelişimlerini etkileyebilecek risk faktörlerini azaltmanın, sorunlara erken müdahale etmenin ve özellikle sorunun oluşmamasına yönelik gelişimsel ve koruyucu yaklaşımın temel olduğu ifade edilmektedir. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı, öğrencilerin gelişimine ve olası problemleri önlemeye odaklıdır. Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı müdahalelerinden olan psikoeğitim ile öğrencilere eğitim yaşantısıyla gelişimlerini destekleme fırsatı sunulmaktadır (Nazlı, 2016). Lise öğrencileri için geliştirilecek olan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı ile öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin destekleneceği düşünülmektedir. Farkındalık programlarının etkisini inceleyen pek çok çalışma, bu programların okul ortamlarında kullanılabileceğine işaret etmektedir (bknz: Napoli vd.,2005; Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010; Wisner, 2014). Araştırma kapsamında hazırlanan psikoeğitim programı, alan uzmanlarınca eğitim kurumlarında ve psikolojik yardım hizmeti veren kurumlarda kullanılabilecektir.

Araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan programın nitelikleri de bu çalışmayı önemli kılan unsurlardandır. Programın hazırlanma aşamasında ayrıntılı bir alan taraması yapılmış; özellikle etkililiği çalışmalarla kanıtlanmış ergenler için hazırlanmış farkındalık programları (Broderick, 2013; Edwards, Adams, Waldo, Hadfield ve Biegel, 2014; Huppert ve Johnson, 2010; Kuyken vd., 2013; Semple, Lee, Rosa ve Miller, 2010; The Hawn Foundation, 2011; Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull ve Sims, 2014) detaylı olarak incelenmiştir. Program oluşturulurken, bu programlardaki ortak temalar belirlenmiş ve bu ortak temalar doğrultusunda program temellendirilmiştir. Ayrıca, çevrim içi olarak uygulanan programların yer aldığı çalışmalar (Ahmad, Morr, Ritvo, Othman ve Moineddin, 2020; Flynn vd., 2020; Forbes, Gutierrez ve Johnson, 2018; Goretzki ve Zysk, 2017; Kemper ve Yun, 2015; Lahtinen ve Salmivalli, 2020; Mrazek vd., 2019; Noone ve Hogan, 2018; O'Driscoll, Byrne, Byrne, Lambert ve Sahm, 2019;

Schultchen vd., 2020; Simmons ve Redman, 2018; Svetlák vd, 2021; Yun Zhang, Jiaming Xue ve Ying Huang, 2020) da incelenmiş, yüz yüze ve çevrim içi uygulanan programlardaki farklılıklar program hazırlanırken göz önünde bulundurulmuştur. Bunlara ek olarak, program hazırlanırken katılımcıların gelişimsel özelliklerinin dikkate alındığı gibi; katılımcıların yer aldığı kuşak olan Z kuşağının özellikleri araştırılıp edinilen bilgiler göz önünde bulundurularak program hazırlanması da programın önemini artıran bir unsur olarak düşünülmektedir.

Günümüzde çocukların öğrenmeyle ilişkisi, pasif bir dinleyici olmanın çok ötesindedir (MEB, 2018, s. 72). Program kapsamında, programda yer alan oturumlara ek olarak; atölye çalışmalarına yer verilerek, atölyelerin temel özelliği olan katılımcıların sürece aktif olarak dahil olabilecekleri ortamlar oluşturularak (Fox, Hatfield ve Collins, 2003); öğrencilerin aktif katılımı sağlanmıştır. Ergenlerin, yeni davranışlar öğrenme ve yeni bilgileri özümseme olasılıkları aktif olarak katıldıklarında daha yüksektir. Uygulamaya dayalı bir program, başka ortamlara da daha fazla genellenebilirlik imkanı tanımakta ve katılım için daha fazla motive etmektedir (Broderick, 2013).

Programın etkililiğin değerlendirilmesinde nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasının da araştırmanın önemini artırdığı düşünülmektedir. Nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasıyla, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği artmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırma kapsamında uygulanan program sonrasında programa katılan öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile uygulanan programın etkililiği ve programla birlikte, öğrencilerde meydana gelen değişiklikler de ayrıntılı olarak betimlenecek; katılımcıların deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve deneyimlerine yükledikleri anlamlar ayrıntılı olarak resmedilecektir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguların, sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmekte; araştırma kapsamında uygulanacak olan psikoeğitim programının çevrim içi olarak uygulanmasıyla elde edilen bulguların alana önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda Solomon dört grup gerçek deneysel desen kullanılmış olması, araştırmanın önemli yanları arasındadır. Solomon dört grup desen, ön test duyarlılığını değerlendirebilen tek deneysel tasarım türü olup (Spector, 1981); hem ön test son test grup deseninin hem de yalnızca son test grup deseninin birleşimi olup, ikisinin de olumlu yanlarını bir araya getirmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Farkındalığı konu alan çalışmaların genellikle ön test son test desen şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ayrıca, çalışma kapsamında, program uygulama aşamasında her hafta oturumların araştırmacı tarafından hazırlanan oturum değerlendirme formlarıyla ayrıntılı

olarak değerlendirilmesinin yapılması ve program bitiminden sekiz hafta sonra izleme testi uygulanarak; programın katılımcılardaki etkilerinin kalıcılığının test edilecek olması da programın önemli yanları arasında yer almaktadır.

Türkiye'deki alanyazın gözden geçirildiğinde, farkındalığı konu alan çalışmaların nispeten az sayıda olduğu, lise öğrencilerine yönelik farkındalık temelli psikoeğitim programının geliştirilip; öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyen çok az sayıda çalışmaya rastlandığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik bir psikoeğitim programının geliştirilip etkililiğinin test edilmesinin, alanyazına önemli katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Buna ek olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgularla eğitimde farkındalık uygulamalarının önemine dikkat çekilerek bu konuyla ilgili yeni çalışmalar yapılmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Sayıltılar

1. Araştırmada yer alan katılımcıların veri toplama araçlarına içtenlikle ve doğru biçimde cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Araştırma kapsamında yer alan öğrencilerin araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları varsayılmaktadır.
3. Deneysel koşulların Deney 1 ve Deney 2 gruplarında yer alan katılımcılar için eşit olduğu varsayılmaktadır.
4. Araştırma kapsamında kontrol edilemeyen tüm değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm katılımcıları, aynı düzeyde etkilediği varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, araştırmada yer alan lise öğrencilerine benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmada öğrencilerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeyleri kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü yapı ile sınırlıdır.
3. Araştırmada yer alan öğrencilerin dikkat kontrol düzeyleri, öz bildirim ölçeğiyle ölçümlenmiştir. Alanyazındaki sınırlılık, çoğu çalışmanın dikkat kontrolünü öz bildirim ölçeğiyle ölçmesidir (Campbell, 2016).

Tanımlar

Farkındalık: İstemli, şimdiki zamanda ve yargısız olarak dikkat etme (Kabat-Zinn, 1994).

Dikkat Kontrol: Bireyin dikkatini belirli bir göreve odaklama, dışsal ve içsel dikkat dağıtıcıları kontrol etme, düzenleme ve istenen bir amaç doğrultusunda çalışma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Diehl, Semegon ve Schwarzer, 2006).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, farkındalığın ne olduğu, beceri olarak farkındalık, farkındalık uygulamasının tutumsal bileşenlerinin neler olduğu ele alınacak; farkındalık temelli müdahaleler ve okul temelli farkındalık programlarına ilişkin bilgi verilecektir. Bunlara ek olarak, dikkat, başlıca dikkat modelleri ve farkındalık ile dikkat ilişkisi incelenecektir.

Farkındalık Nedir?

Farkındalık (mindfulness) teriminin kökeni, Budizm'in doğu geleneğinden gelmektedir. Budist psikolojisinde derin kökleri olan bir kavram olmakla birlikte (Brown, Ryan ve Creswell, 2007); doğası gereği herhangi bir benlik kavramına veya felsefi bakış açısına ait değildir. Herhangi bir felsefi düşünce okuluna da ait değildir (Ryan ve Rigby, 2015). Farkındalık, doğası gereği evrenseldir ve tanımı da belirli bir spritüel veya dini bağlamla sınırlı değildir (Kabat-Zinn, 2003).

Farkındalık (mindfulness) terimi, 2500 yıl önce Budist psikolojinin dili olan Pali dilinde farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamına gelen sati kelimesinin İngilizce çevirisidir ve ilk kez 1921 yılında İngilizce sözlükte yer almıştır (Blake, 2013; Germer, 2005). Tek bir tanımı bulunmayan farkındalığın (Anālayo, 2014); batı felsefesinde sayısız tanımı bulunmaktadır (Williams, 2010). Kabat-Zinn (1994) farkındalığı, "istemli, şimdiki zamanda ve yargısız olarak dikkat etme" (s.4) olarak tanımlamaktadır. Klinisyenlerin ve araştırmacıların farkındalığı anlamalarında etkisi olan tanımın, Kabat-Zinn'in (1994) tanımı olduğu düşünülmektedir (Quaglia, Brown, Lindsay, Creswell ve Goodman, 2015).

Brown ve diğerleri (2007) farkındalığı (mindfulness) "şu andaki olay ve yaşantılara karşı alıcı bir dikkat ve farkındalık" (s.212) olarak tanımlarken; Bishop ve diğerleri (2004, s.232) "dikkat alanında ortaya çıkan her bir düşüncenin, duygunun veya duyumun olduğu gibi tanındığı ve kabul edildiği; bir tür zahmetsiz, yargılayıcı olmayan, şimdiki zaman merkezli farkındalık" olarak tanımlamıştır. Germer (2005, s.7) farkındalığı (mindfulness) "şu andaki yaşantının kabullü farkındalığı" olarak

tanımlarken; Carmody (2009), farkındalığın "şimdiki an yaşantısına (fiziksel duyumlar, algılar, duygusal durumlar, düşünceler ve imgeler) yargılayıcı olmayan bir şekilde kasıtlı olarak dikkat etmek ve böylece istikrarlı ve tepkisiz bir farkındalık geliştirmek" (s.271) olarak tanımlamaktadır. Harris (2009, s.8) ise farkındalığın esneklik, açıklık ve merakla dikkat etmek anlamına geldiğini ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, araştırmacılar tarafından farkındalığın çok sayıda tanımı yapılmıştır. Çoğu kavramsal araştırmanın, şimdiki an yaşantısına yönelik farkındalık veya dikkat ve dikkatin nasıl uygulandığını gösteren psikolojik özellikler olmak üzere iki temel bileşeninin bulunduğu görülmektedir (Williams, 2010). Dane (2010) farkındalığa ilişkin yapılmış tanımların derlemesini sunduğu çalışmasında ise birçok tanımın ortak üç teması olduğunu belirtmektedir. İlk olarak, farkındalığı (mindfulness) bir farkında olma durumu olarak kavramsallaştırırken; tanımlardaki ikinci ortak temanın, farkındalığın geçmiş ya da gelecekle ilgili değil; şimdiki zaman olgusuyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Üçüncü temanın ise, farkındalığın hem içimizde olanları hem de dışımızda olanları içermesi; içsel ve dışsal olayları kapsaması olduğunu belirtmektedir. Dane (2010) bu üç ortak temadan hareketle, farkındalığı (mindfulness) dikkati, hem dışarıda hem de içeride olanlara, şimdiki anda odaklandığı farkındalık hali olarak tanımlamaktadır.

Moadab (2013) ise farkındalığın beş özelliğini, sesler, duyumlar ve duygular dahil olmak üzere dış ve iç olayları fark etme ve bunlara dikkat etme ile ilgili öğeleri içeren, gözlemleme; deneyimleri sözcüklerle kolayca anlatabilme becerisiyle ilgili öğeleri içeren betimleme; dikkat becerileriyle, özellikle de deneyim sunma ile ilgili öğeleri içeren farkındalıkla hareket etme; düşünceler ve duygular için kendini eleştirmemekle ilgili maddeleri içeren, içsel deneyimi yargılamama ve duyguları ve düşünceleri onlara tepki vermeden fark etme yeteneği ile ilgili öğeleri içeren, içsel deneyime tepkisizlik olarak sıralamaktadır.

Curtis (2019) 2015-2018 yılları arasında yapılan çalışmalarda araştırmacıların farkındalık tanımlarında kullandıkları sözcük ve öğeleri kullanarak farkındalığı nasıl tanımladıklarını incelemiş ve mevcut alanyazında en yüksek sıklıkta kullanılan sözcüklerin oranını belirlemiştir. Farkındalık, çeşitli şekillerde tanımlanmış olsa da, tanımların her birinin temel temaları içerdiği görülmüştür. En yüksek frekansa sahip olan farkındalık (mindfulness) tanım temalarının sırasıyla; dikkat, farkındalık, şimdiki zamana odaklanma, betimleme ve yargılamama olduğu belirlenmiştir.

Farkındalık tanımını kullanan araştırmacıların tanımlarının sıklıkla diğer temaları veya unsurları içerdiği tespit edilmiştir. Dikkat teriminin genellikle şimdiki zamana odaklanma temasıyla bağlantılı olduğu görülmüştür.

Türkçede Mindfulness Kavramının Kullanımı

Mindfulness kavramının Türkiye'de yapılan çalışmalarda farklı sözcüklerle ifade edildiği görülmektedir. Alanyazında, mindfulness terimi yerine kullanılan terimlerden birinin farkındalık olduğu görülmektedir (bknz: Çatak ve Öğel, 2010; Öğel, 2015). Ryan ve Rigby (2015) mindfulness kavramının her şeyden önce farkındalıkla ilgili olduğunu ancak bunun herhangi bir farkındalık olmadığını belirtmektedir. Kişi farkında (mindful) olduğunda, tamamiyle olup bitenler için hazırdır; hiçbir şey için yargısı ya da antipatisi yoktur. Genellikle diğer farkında olma durumlarına eşlik eden değerlendirme ya da yargılardan farklı olarak, ortaya çıkan her şey detaylandırılmadan ya da tepki verilmeden olduğu gibi kabul edilmektedir (Chambers, Lo ve Allen, 2008).

Dreyfus (2011) mindfulness kavramının yalnızca bir nesnenin şu an odaklı yargılayıcı olmayan farkındalığı olmadığını; bir nesneye yakından dikkat etmek olduğunu ifade etmektedir. Şu an ile sınırlı olmaktan ve yalnızca yargıda bulunmaktan kaçınmaktan çok uzak olan mindfulness kavramının bellekle özellikle de işleyen bellekle yakından ilişkili bilişsel bir aktivite olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde, alanyazındaki mindfulness kavramının tanımları incelendiğinde, mindfulness kavramının yalnızca farkındalık olarak tanımlandığı çalışmaya rastlanmamaktadır (bknz: Bishop vd., 2004; Brown vd., 2007; Carmody, 2009; Curtis; 2019; Dane, 2010; Dreyfus, 2011; Kabat-Zinn, 1994; Long ve Christian, 2015).

Türkiye'de alanyazında mindfulness terimine karşılık olarak kullanılan bir diğer terim ise bilinçli farkındalıktır (bknz: Demir, 2014, 2015, 2017; Kara ve Ceyhan; 2017; Özyeşil, 2011; Özyurt, 2020). Farkındalık, olayları aktif olarak bilme ve algılama, hissetme veya olayların farkında olma yeteneği (Anderson, 2005; Posner, 1980) olarak tanımlanırken; bilinç, farkındalık hali veya niteliği veya kendi içindeki bir şeyin veya dışındaki bir nesnenin farkında olma durumu olarak tanımlamaktadır (Farthing, 1992). Brown ve Ryan (2004, s. 243) ise farkındalığı "içsel ve dışsal olayların öznel deneyimi" olarak tanımlamakta ve farkındalığın bilinçliliğin (consciousness) temel özelliklerinden biri olduğunu belirtmektedir.

Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde ise, farkındalık sözcüğü; algı ve bilgilerin zihinde duru ve aydınlık olarak izlenme süreci, şuur" olarak tanımlanırken; bilinçli sözcüğü, "kendi etkinliğinin farkında olan, şuurlu" olarak tanımlanmaktadır. Kişi, uyaranı bildirebilir veya tanımlayabilirse ya da bunun hakkında akıl yürütebilirse, yani belirli bir niteliksel görünüme sahip olarak öznel olarak deneyimliyorsa, kişinin uyaranın bilincinde olduğu ifade edilebilmektedir (Davis ve Thomson, 2015). Mindfulness kavramı açık ve alıcı olmayı gerektirdiğinden ve yargılar ya da sosyal kaygılar sebebiyle filtreleme olmadığından; şimdiki ana ve olanlara daha derin bir farkıdalıkla ilişkilidir (Ryan ve Rigby, 2015). Alanyazında mindfulness kavramı, pek çok farklı şekilde tanımlansa da; mindfulness kavramının tanımlarının her birinin dikkat, farkındalık, şimdiki zamana odaklanma, betimleme ve yargılamama temel temalarını içerdiği görülmektedir (Curtis, 2019). Türkiye'de alanyazında mindfulness kavramına karşılık olarak kullanılan hiçbir terimin bu ortak temaları kapsamadığı görülse de; bu çalışmada Türkçe bir kavram kullanılmak istendiğinden, mindfulness yerine farkındalık kavramı tercih edilmiştir.

Beceri Olarak Farkındalık

Farkındalık genellikle, farkındalık meditasyon egzersizleri aracılığıyla öğretilmekte ve uygulanmaktadır (Kabat-Zinn, 2005). Farkındalık, günlük aktivitelerle geliştirilebilen doğuştan gelen doğal bir beceridir (Varela, Thompson ve Rosch, 1991). İnsanlar fiziksel yeterliklerini, egzersiz yoluyla geliştirebildikleri gibi; farkındalık uygulamalarıyla da farkındalık düzeylerini geliştirebilmektedir (Blake, 2013). Farkındalık uygulamasının dikkati sürdürme yeteneğini geliştirdiğinden; Germer (2005) tarafından da öğrenilebilir bir beceri olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde, Brown ve Ryan (2003) bireylerin şu anda farkında olma ve dikkati sürdürme konusundaki kapasiteleri ve buna ilişkin istekleri farklı olduğu ve bireysel farkındalık kapasiteleri kişiden kişiye değiştiğini belirttikleri için farkındalığı beceri olarak gördükleri söylenebilir.

Farkındalık meditasyonu ilk olarak Kabat-Zinn'in (1982) deneysel çalışmalarıyla tanıtılmıştır. Amaç, kendini gerçeklikten uzaklaştırmak, zihni düşünceden arındırmak veya yalnızca bir uyarana odaklanmak değildir. Farkındalık meditasyonu, sürekli değişen içsel ve dışsal uyanlarının akışını an be an gözlemlenmesini vurgulamaktadır. Dikkat geçmişte ya da gelecekte değildir; bunun yerine şimdiki andadır. Farkındalık

meditasyonu sırasında kişinin dikkati, kendi nefesinin ritmi gibi belirli bir odakta tutulmaktadır. Sonrasında meydana gelen tüm fiziksel ve zihinsel deneyimleri gözleme dahil ederek, nesnenin alanını giderek genişleterek yapılmaktadır. Dikkat, başka düşünce ya da duygulara kaydığında, kişi bunun farkında olmaya ve yargısızca gözlemlemeye ve nazikçe dikkatini tekrar nefesine getirmeye çalışmaktadır. Kişinin zihninin odak noktasından kayması son derece doğal kabul edilmektedir. Kişi zihni kaydığı her an bu süreci tekrar etmekte ve düşünce, duygu ve duyumlarının farkında olmaya çalışmaktadır (Baer, 2003; Blake, 2013).

Farkındalık uygulamalarında, deneyimler kaydedilir; ancak onlar karşılaştırılmaz, etiketlenmez ya da kategorize edilmez. Her şey sanki ilk defa oluyormuş gibi gözlemlenmektedir. Daha ziyade, düşünce aracı olmaksızın, olan her şeyin doğrudan ve dolaysız deneyimidir (Gunaratana, 2002). Farkındalık aynı zamanda gevşeme ile aynı şey olarak algılanmamalıdır, çünkü farkındalık eğitimi daha fazla gevşeme ile sonuçlansa da amaç daha rahat olmak değil, zihnin ve bedenin hangi durumda olduğunun farkında olmak ve kabul etmektir (Dimidjian ve Linehan, 2003). Farkındalık meditasyonunda odaklanılan anlar kadar dikkatin dağınıklığına; olumlu düşünce ve duyguların farkındalığı kadar, olumsuz düşünceler ve duyguların farkındalığına da eşit önem verilmektedir (Kabat-Zinn, 1990). Farkındalık uygulamasında, doğru ya da yanlış olarak nitelendirilebilecek bir deneyim yoktur. Uygulama esnasında kişi sıkıldıysa, yorulduysa ya da kaygılandıysa bu başarısızlık anlamına gelmemektedir (Deci, Ryan, Schultz ve Niemiec, 2015).

Farkındalık, hem formal hem de informal meditasyon uygulamaları yoluyla geliştirilmektedir. Formal uygulama, farkındalık becerilerini geliştirmek için günlük olarak sürekli ve disiplinli meditasyonu içerirken; informal uygulama, bireyin yaşantılarına ilişkin daha çok algı geliştirmek için farkındalığın gündelik hayatta kullanımıdır (Blake, 2013).

Farkındalık Uygulamasının Tutumsal Bileşenleri

Kabat-Zinn (1990) farkındalık uygulamalarının temelini oluşturan yedi tutumsal bileşenin iç içe geçmiş olduğunu belirtmektedir. Bu tutumlar geliştikçe, diğerleri de gelişmektedir. Bu tutumlar; yargısız olma, sabır, yeni başlayan zihni, güven, zorlamama, kabul etme ve serbest bırakmadır.

Yargısız Olma. İlk tutumsal unsur, yargısız olmaktır. Zihin sürekli olarak tüm deneyimlerimizi etiketlemekte, kategorilere ayırmakta genellikle her deneyimi hoş olmayan/yetersiz, nötr, hoş/tatmin edici arasında bir yere yerleştirdiği için yargısız olma farkındalığın önemli bir tutumsal bileşenidir. Deneyimleri kategorize etme ve yargılama alışkanlığı insanları engellediğinden, çoğu zaman hiçbir nesnel temeli olmayan mekanik tepkiler verilmektedir. Farkındalık (mindfulness), eylemler ve düşüncelerimize ilişkin otomatik yargılara dair farkındalık kazanmayı sağlamakta ve bu yargıların bir sonucu olarak deneyimlenen, programlanmış tepkileri iyileştirmektedir. Dikkatin yargılamama bileşeni, bu yargıların ne zaman ortaya çıktığına ilişkin artan farkındalıkla ve şu anda meydana gelen her şeye istemli olarak tarafsız bir tanık olarak kalmayı seçmede önemlidir.

Sabır. İkinci tutumsal unsur olan sabır, düşünceli bir zihni sakinleştirebilmekte ve her anın bir aktivite ile doldurmasına gerek olmadığını pekiştirmektedir. Farkındalık uygularken, zihin ve bedenimize karşı sabır gelişmektedir. Sabır, bilgeliğin bir formu olup; özellikle zihin çalkantılı olduğunda faydalı olabilmektedir. Zihnin başıboş eğilimini kabul etmeye yardımcı olurken, onun yolculuklarına kapılmaya gerek olmadığını hatırlatabilir. Sabır, her ana tamamen açık olmayı ve her şeyi olduğu gibi kabul etme becerisini desteklediğinden, farkındalığın yapı taşlarından biridir. Sabırlı olmak, her anı bir etkinlikle ya da daha fazla düşünerek doldurmaya gerek olmadığını, tam tersinin doğru olduğunu hatırlatmaktadır. Sabır, her şeyin kendi zamanında gerçekleştiğine ilişkin bilgelik ve anlayışı sağlamaktadır. Sabırlı olmak, her ana açık olmak, onu tamamıyla kabul etmek, her şeyin ancak kendi zamanında gelişebileceğini bilmektir.

Yeni Başlayan Zihni. Yeni başlayan zihni, farkındalığın üçüncü bileşeni olup; yeni olasılıklara açık olmayı ve eski alışkanlıklardan kaçınmayı sağlamaktadır. Yeni başlayan zihni, her şeyi sanki ilk kez görüyormuş gibi yeniden gören ve zaten bilinene ilişkin düşünce ve inançları serbest bırakan bir zihne benzemektedir. Çoğu zaman gerçeklik hakkındaki bu ön yargılar, gerçeği olduğu gibi anlama ve gözlemleme yeteneğini engellemektedir. Bu nedenle, yeni başlayanların zihni, yeni olasılıklara ve fırsatlara açıklığı geliştirmektedir. Hiçbir an diğerinin aynısı değildir. Her biri benzersizdir. Yeni başlayan zihni bu basit gerçeği hatırlatmaktadır.

Güven. Farkındalığın dördüncü tutumsal bileşeni olan güven, bireyin kim olduğunu anlamasına yardımcı olmaktadır. Farkındalık uygulaması yaparken, birey kendisi olmanın sorumluluğunu üstlenmeyi ve kendi varlığını dinlemeyi ve güvenmeyi öğrenmektedir. Birey, yapacağı hatalara karşı kendisi olmanın ve kendisine güvenmenin sorumluluğunu almaktadır. Birey, ortaya çıkan ve geçip giden şeylerin daha fazla farkında olduğunda, doğal olarak kendi ile daha ilgili olmakta ve bu da kişinin düşüncelerine ve duygularına daha fazla güvenmesini sağlamaktadır. Kendi varlığına güvenmek, diğer insanlara güvenmeyi de kolaylaştırmaktadır.

Zorlamama. Farkındalığın beşinci unsur olan zorlamama, insanların bir hedefe ona yoğunlaşarak değil; onu kabullenerek en kolay şekilde ulaşılabileceklerini belirtmektedir. İnsanlar, yapılan hemen hemen her şeyi bir amaç doğrultusunda, bir şey elde etmek veya bir yere ulaşmak için yapmaktadır. Ancak meditasyonda bu tutum engel teşkil edebilmektedir. Meditasyonda, hedeflere ulaşmanın en iyi yolu, sonuç için çabalamaktan vazgeçmek ve bunun yerine, her an her şeyi olduğu gibi görmeye ve kabul etmeye dikkatle odaklanmaya başlamaktır. Sabır ve düzenli uygulama ile hedef kendiliğinden gelecektir. Zorlamama, bir şeyi başarmak için farkındalığı kullanmakla ilgili değildir, ancak farkındalıkta mevcut olan tek hedef, basitçe kendin olmaktır.

Kabul. Altıncı tutum olan kabul, iyileşmenin temelidir. Beklentileri zorlamak, durumu daha stresli hale getirebilmektedir. Kabul ya da olanları olduğu gibi görmek, inkarın ve kişinin kendisine olan beklentilerinin dışında enerji yarattığında iyileşmeye götürmektedir. Kabul, her şeyi sevmek ya da her şeye karşı pasif bir tavır almak anlamına gelmemektedir. Her şeyden olduğu gibi memnun olunduğu veya her şeyi olması gerektiği gibi hoş görmeye boyun eğildiği anlamına da gelmemektedir. Kabul, olanları olduğu gibi kabul etmeye istekli olma tutumudur. Gerçekte neler olup bittiğine ilişkin net bir resme sahip olduğunda, ne yapacağını bilmek daha olasıdır. Meditasyon uygulamasında, her anda olduğu gibi tamamiyle onunla olarak kabul geliştirilmektedir.

Serbest Bırakma. Farkındalığın son tutumsal bileşeni olan serbest bırakma, olumlu ya da olumsuz duygular getirip getirmediğine bakmaksızın, olayları oldukları gibi kabul etmektir. Meditasyon uygulamasında, deneyimin olduğu gibi olmasına izin verip; anbean gözlemleyerek pratik yapılmaktadır. Serbest bırakmak, her şeyin olmasına izin

vermenin, olduğu gibi kabul etmenin bir yoludur. Birey, kendini deneyimlerini yargılarken bulduğunda bu yargılayıcı düşüncelere izin vermekte ve bunu yaparken de gitmelerine izin vermektedir. Benzer şekilde, geçmiş veya gelecekle ilgili düşünceler ortaya çıktığında onları serbest bırakmaktır.

Serbest bırakma, farkındalığın önemli bir parçasıdır çünkü kişi zihnin farkındalığını açma sürecine bir kez başladığında, tutunmak ve tutmaya devam etmek istediği düşüncelerin, duyguların, inançların ve durumların daha fazla farkına varmaktadır. Aynı zamanda, birçok insan acı ya da korku gibi hoş olmayan deneyimlerden kurtulma arzusu içindedir. Serbest bırakma, içsel yargıların farkında olarak, tutunmadan, olanları olduğu gibi kabul etme pratiğidir (Frantz, 2010).

Farkındalık Temelli Müdahaleler

Geleneksel doğu farkındalık uygulamasının uyarlamaları, Farkındalık Temelli Stres Azaltma (FTSA; Kabat-Zinn, 1990), Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (FTBT; Segal, Williams ve Teasdale, 2002), Diyalektik Davranış Terapisi (DDT; Linehan, 1993), Kabul ve Kararlılık Terapisi (KKT; Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999, Hayes ve Strasshl, 2005) dahil olmak üzere çok sayıda batılı psikolojik müdahaleye dahil edilmiştir. En çok uygulanan ve araştırılan üçüncü dalga terapilerinden dördü, FTSA, FTBT, DDT ve KKT'dir. Terapiler, özellikle farkındalık kullanımı ve semptomları azaltma ve iyi oluşu artırma potansiyeli gibi birçok benzerliğe sahip olsa da; farklı bileşenleri ve farkındalık uygulamaları ile birbirinden belirgin şekilde farklı yaklaşımlardır (Aiello, 2013).

Farkındalık Temelli Stres Azaltma

Farkındalık Temelli Stres Azaltma, başlangıçta hem kronik bir sağlık rahatsızlığı olan hem de buna bağlı stresten muzdarip bireyler için geleneksel tıbbi tedavilerin bir tamamlayıcısı olarak geliştirililmiş olan grup tabanlı bir müdahaledir (Kabat-Zinn, 1990). FTSA, bireylerin acılarıyla mücadele etmelerinin acı çekmelerine neden olduğu şeklindeki Budizm inancına dayanan bir stres azaltma programıdır. Anda kalmayı ve kişinin deneyimine karşı yargılayıcı olmamayı benimsemeyi vurgulamaktadır. Farkındalık uygulamalarıyla, uygulayıcıların mevcut an deneyimine daha fazla odaklanmaları ve geçmiş zorluklar ve gelecekteki endişelerle daha az meşgul olmalarını sağlayabilmek amaçlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1990).

FTSA müdahaleleri, farkındalığı hastanın tedavisinin yalnızca bir bileşeni olarak gören KKT ve DDT' nin aksine, farkındalık tekniklerini birincil tedavi yöntemi olarak kabul etmektedir (Childs, 2011). FTSA, bütünleştirici ve zihin-beden tıbbının ayrılmaz bir parçası haline gelen sistematik bir farkındalık eğitim programıdır. Bütünleştirici zihin-beden tıbbı, düşünme ve davranış biçimlerinin genel sağlık ve iyi oluşa katkıda bulunabileceği inancına odaklanmaktadır (Kabat-Zinn, 1990). Kabat-Zinn (2003), Budist gelenekleriyle yaşamın her alanına farkındalık getirmenin kolay yollarının bulunabileceğini belirtmektedir. Kabat-Zinn'e (1990) göre farkındalık (mindfulness) meditasyonu; beden ve zihni farkındalık, dikkat ve açıklık yoluyla birbirine bağlamayı sağlamaktadır. Bu bağlantılarla, zihin öğrenmeye açık olabilmekte, değişim meydana gelebilmekte ve birey bedeni üzerinde kontrol duygusu deneyimleyebilmektedir.

Kabat-Zinn'in (1990) FTSA kuramı, zihnin farkında olmamasının zihni otomatik pilota bağlayabileceğini ve insanların yaptığı her şeyi etkileyebileceğini ifade etmektedir. Otomatik pilotta olan bir zihne sahip kişi, anı tam olarak deneyimlediğinden; bedeninin kendi eylemleri, düşünceleri, duyguları ve çevresinden nasıl etkilendiğinin farkında değildir. Bu durum, bedenin kontrolden çıktığı hissine yol açabilmektedir. Bedenin neye ihtiyaç duyduğunu belirtme yolu, bedende yaşanan fiziksel semptomlar olduğundan; insanlar, bedenlerinin kontrolden çıktıklarını hissettiğinde, bedenlerinin ihtiyacı olan şeyleri anlayamamaktadır. Birey bedeninin ihtiyaç duyduğu şeyle uyumlu olmadığında, basit günlük işler daha sinir bozucu ve stresli hale gelebilmektedir.

Kabat-Zinn (1990), şefkat uygulamasının FTSA'ya dahil edilecek kadar önemli olduğunu ifade etmektedir. Şefkatin, insanlarda nezaket, cömertlik, iyi niyet, sevgi ve affetme duygularını uyandırırken; odaklanmış ve sakin bir zihnin üretebileceği gücü yaşatmak için meditasyon oturumlarında sunulduğunu; iyileşmenin, bir tedavi olmaktan çok bakış açısının dönüşümü olduğunu belirtmektedir. Farkındalığın teşvik ettiği kabullenici tutum yoluyla bireyler, değiştiremeyecekleri şeylerle mücadele etmek ve değerlerini başkalarının standartlarına göre ölçmek yerine; düşüncelerini, duygularını ve durumlarını kabul etmeyi öğrenmektedirler.

Program, haftada 10 ila 30 katılımcının bir grup olarak bir araya geldiği 2.5 saatlik oturumlardan oluşan 8 haftalık bir kurs olarak sunulmaktadır. Farkındalığı geliştirmek için hem informal hem de formal meditasyon teknikleri oturumlarda öğretilmektedir. Formal teknikler arasında beden taraması, oturma meditasyonu, farkındalıkla hareket ve yürüme meditasyonu bulunurken; informal uygulamalarla, yemek yerken olduğu gibi rutin günlük aktiviteler sırasında farkındalık geliştirilmeye çalışılmaktadır. Oturma

meditasyonu uygulamasıyla, katılımcıların düşünceleri ve duyguları hakkında daha fazla farkındalık kazanmalarına imkan tanınmaktadır. Bu tekniklerin kullanılmasıyla, katılımcılara, yaşantılarından uzaklaşmaya ya da bunlara sıkıca tutunmaya çalışmadan; düşünceleri, duyguları ve bedensel algılarını nesnel olarak gözlemlemeleri öğretilmektedir.

Katılımcılardan haftalık FTSA oturumları sırasında öğretilen becerileri haftada altı gün, günde en az kırk beş dakika boyunca uygulamaları istenir. Katılımcılara ayrıca uygulamaları kolaylaştırmak için ses kayıtları veya CD'ler verilmekte; ancak kursun ilk birkaç haftasından sonra katılımcılar bunların yardımı olmadan pratik yapmaya teşvik edilmektedir.

Haftalık kurslara ve günlük uygulamaya ek olarak, programın 6. haftasında tüm gün (7-8 saat) yoğun bir meditasyon inzivası yapılmaktadır. FTSA programının tamamlanmasının ardından, katılımcılar farkındalık egzersizlerini uygulamaya devam etmeye farkındalık uygulamalarını günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmeye teşvik edilmektedir.

Ergenler İçin Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı'ndan (Kabat-Zinn, 1990) 13-18 yaş aralığındaki ergenler için Farkındalık Temelli Stres Azaltma müfredatı uyarlanmıştır (Edwards vd., 2014). Program, sekiz hafta boyunca haftada 50 dakikalık seanslar şeklinde grup formatında sunulmaktadır. Müfredatta, farkındalık uygulamaları ve düşüncelere ilişkin farkındalık vurgulanmaktadır (Wisner, 2017). Programda, beden taraması, oturma ve yürüme meditasyonları, yoga gibi egzersizler yer almaktadır. Ergenler için Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programında yer alan modüller, stresi inceleme ve farkındalığa giriş, farkındalığın temelleri, pratik yapma ve şimdiki zaman farkındalığı, öz bakımı iyileştirme ve olumlu deneyim farkındalığı, düşüncelerle ve istenmeyen olaylarla çalışma, baş etme stratejileri, serbest bırakma ve affetme, farkındalıklı psikolojik sağlamlık, tekrar ve geleceğe ilişkin hedefler olarak sıralanmaktadır (Edwards vd., 2014).

Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi

Segal, Williams ve Teasdale (2002), programa katıldıkları dönemde depresyonda olmayan ancak daha önce depresyon geçirmiş kişilerde depresyonun nüksetmesini azaltmak için FTSA'ya dayalı grup tedavisine dayanan farkındalık teknikleri ile Bilişsel

Davranışçı Terapiyi (BDT) bütünleştirerek Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (FTBT) programını geliştirmiştir. FTBT, hem FTSA programından meditasyon tekniklerinden hem de bilişsel davranışçı terapi unsurlarını içeren sekiz haftalık 2 saatlik seanslardan oluşmaktadır. Beden taramaları, oturma ve yürüme meditasyonları, günlük yaşamda farkındalığın kullanımı ve yoga dahil olmak üzere bir dizi benzer farkındalık egzersizlerini içerirken; FTSA'da kullanılan tüm gün farkındalık oturumunu içermemektedir (Baer, 2006).

Farkındalık (mindfulness) meditasyon uygulamaları, farkındalık kazandırmak için kullanılmaktadır. Farkındalık eğitimi, nefese ve beden duyumlarına odaklanmaya başlamakta; ruh hali ve bilişe odaklanmayla genişletilmektedir. Farkındalık (mindfulness) becerilerinin günlük yaşama genellemesi, normalde otomatik pilotta tamamlanan gündelik rutine farkındalıklı bir tutum benimseyerek; farkındalıkla yemek yeme, hoş ve nahoş deneyimler sırasında bedensel duyumları, duygulanımları ve düşünceleri fark etme gibi informal uygulamalarla desteklenmektedir. Otomatik düşünceler de dahil olmak üzere, düşüncelerin durumlardan ve ruh hallerinden nasıl etkilendiğine ilişkin bilgi verilmekte ve duygusal zorluklar veya stres zamanlarında kullanılmak üzere tasarlanmış kısa bir meditasyon egzersizi olan 3 dakikalık nefes aralığı egzersizi öğretilmektedir.

Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi eğitiminde, dikkat kontrol becerileri ve düşünceleri yargılamadan farkındalıkla görmeleri öğretilmekte ve böylelikle, düşüncelerin ruminatif kalıplara dönüşmesinin engellendiğine inanılmaktadır. FTBT, depresyonun nüksetmesini önlemeye odaklanması nedeniyle; ruminatif, olumsuz düşüncenin sarmal kalıpları ile karakterize edilen zihin durumlarının tanınmasını ve bunlardan bağlarını koparmayı öğretmektedir. Danışanlara, yapma modundan olma moduna geçme öğretilmektedir. Olma modunda, olumsuz bilişsel ve duygu kalıpları ortaya çıkabilmekte, ancak bunlar merkezden uzaklaştırılmış (decentered) bir bakış açısıyla deneyimlenmektedir. Bireyin düşüncelerle olan ilişkisindeki değişimi ifade eden merkezden uzaklaşma kavramı vurgulanmaktadır. FTBT, merkezi olmayan bir bakış açısının gelişimini önemsemektedir. Merkezsiz bir bakış açısıyla bakıldığında, düşünceler ve duygular gerçeğin yansımaları olarak değil; yalnızca geçici olaylar olarak deneyimlenmekte ve doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmeleri gerekmemektedir. Problemler, çözülmesi gereken şeyler olarak değil, doğal olarak ortaya çıkan ve kaybolan farkındalık nesneleri olarak görülmektedir (Deci vd., 2015). FTBT, katılımcıların "düşünceler gerçek değildir" gibi ifadeleri içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır

(Teasdale, Segal ve Williams, 1995). FTBT, belirli düşüncelere meydan okumadan, onların düşünceleri ve duygularıyla olan ilişkilerine ilişkin daha fazla farkındalığa odaklanarak, bireylerin farkındalıklarını geliştirmektedir (Sipe, Eisendrath ve Stuart, 2012).

Çocuklar İçin Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi. Çocuklar İçin Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Semple, Lee ve Rosa, 2010), 9-13 yaş arası çocuklar için Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi'den (Segal vd., 2002) uyarlanan manuelleştirilmiş 12 haftalık bir grup müdahalesidir. Programda çocuklara, dikkatin öz yönetimini geliştirmek, merkezden uzaklaşmayı teşvik etmek, duygusal öz düzenlemeyi artırmak ve sosyal-duygusal esnekliği geliştirmek amacıyla farkındalık teknikleri öğretilmektedir. Katılımcıların, dikkatlerinin geliştirilmesi amacıyla duygusal öz düzenlemelerinin gelişmesine yardımcı olmak için farkındalık temelli kuram ve uygulamaları, bilişsel yönelimli müdahalerle birleştirmektedir. Bilişsel terapiden farkı, mevcut düşünce ve duyguları yeniden yapılandırmak veya değiştirmek için çaba göstermemektedir.

Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi'nin aksine programda yer alan meditasyon süreleri kısa ve daha sıktır. FTBT grubunda 12 yetişkin yer alabilirken; Çocuklar İçin Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi grubunda 8 çocuk yer alabilmektedir. Çocuk programındaki her oturum, kısa bir meditasyon ile başlamakta, ardından önceki haftanın oturumunun gözden geçirilmekte ve ardından evde uygulama egzersizlerinin grup tartışması yapılmaktadır. Programda, çocuklara farkındalığı geliştirmeye yönelik çeşitli duyusal deneyimler sunulmaya çalışılmaktadır. Program ile birlikte çocukların düşünce, duygu ve beden duyumlarının daha fazla farkında olmalarına yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Çocukların otomatik olarak deneyimi iyi ya da kötü olarak yargılama eğilimine girmeden, içsel ve dışsal olayları tanımlama yeteneğini geliştirmek için yargılama ve betimleme arasında ayrım yapmalarına yardımcı olmaya çalışılmaktadır. Çocuklar, programla birlikte şimdiki anın farkındalığı sayesinde, dikkatlerini geçmişe veya geleceğe yönelik düşünceden şimdiki ana yönlendirmek için bilinçli bir seçim yapmayı öğrenmektedirler. Program kapsamında, farkındalık ve kabul gündelik hayata entegre edilmeye çalışılmaktadır.

Diyalektik Davranış Terapisi

Linehan'ın (1993a) Diyalektik Davranış Terapisi (DDT) Kabat-Zinn'in çalışmasından geliştirilmemiş olmasına rağmen, farkındalığı vurgulamaktadır. DDT, şiddetli duygu düzenleme güçlüğü çeken bireylerin tedavisinde eklektik bir yaklaşım olarak geliştirilmiş ve onlara güvenli, istikrarlı ve anlamlı bir yaşam sağlamayı amaçlamaktadır. DDT formal farkındalık meditasyonlarını sürdüremeyecek kadar duygusal olarak düzensiz ve kaotik olabilecek kişiler için geliştirilmiştir. Linehan (1993b), DDT'ye şimdiki anda kalmayı vurgulayan ancak formal meditasyon gerektirmeyen becerileri dahil etmiştir. DDT, Zen budizmi, diyalektik felsefe, davranış analizi, bilişsel terapi ve sosyal psikolojinin uygulamalarını ve ilkelerini bütünleştirmektedir.

DDT, kabule dayalı tekniklerle davranışsal ve kriz müdahalelerini birleştirmektedir. Zıt fikirler arasındaki dengeyi vurgulayan diyalektik bir dünya görüşüne odaklanan DDT, gerçekliğin karşıt güçlerden oluştuğu varsayımına dayanmakta ve bu güçlerin sentezinin, karşıt güçlere sahip olan yeni gerçekliklere götürdüğünü belirtmektedir. DDT; düşünce, duygu ve davranışların rasyonel ve duygusal bileşenlerini dengelemeyi amaçlayan stratejiler kullanmaktadır (Aiello, 2013).

DDT'nin temelindeki şey, kabul ve değişim arasında ilişki olmasıdır. Farkındalık becerileri, kabul ve değişimi sentezleme bağlamında öğretilmektedir (Baer, 2003). Kutuplaştırılmış karşıtlar sentezlenir ve bir orta yol bulunmaktadır. Danışanlara hem duygularını açıkça kabul etmeleri; hem de dikkatlerini onlardan uzaklaştırmaları öğretilmektedir. Böylelikle, kişi hedefi bağlamında, her iki yaklaşımın da etkili olabileceğini fark ederek bir orta yol bulabilmektedir (Deci vd., 2015). Danışanlar, mevcut yaşam durumlarını görünen değerde kabul etmeye, aynı zamanda daha iyi bir yaşam inşa etmek için davranışları ve ortamları değiştirmek için yoğun bir şekilde çalışmaya teşvik edilmektedir (Linehan, 1993b).

DDT beceri eğitimi, temel farkındalık, stres toleransı, duygu düzenleme ve kişilerarası etkililik olmak üzere dört modül içermektedir (Linehan, 1993b). Tedavi genellikle, temel farkındalık modülüyle başlamaktadır. Farkındalık becerileri, KKT'de olduğu gibi tedavi boyunca kullanılmaktadır. Aralarındaki önemli bir fark, DDT'de kullanılan farkındalık egzersizlerinin kısa ve daha informal olmasıdır (Baer, 2014). DDT'de öğretilen beceriler arasında farkındalık temel olarak kabul edilmekte ve hem "ne" hem de "nasıl" becerilerini içermektedir. Ne becerileri gözlem, betimleme ve

katılımdır. Gözlem becerileri, uyaranlar arasındaki basit sözsüz ayrımları içermektedir. Gözlemlemek için, kişinin deneyimlerini ve çevresini fark etmesi yeterlidir. Betimleme becerileri ise kişinin gözlemlediklerini sözcüklere dökme sürecidir. Gözlemleme ve betimleme becerileri, doğrudan deneyim ve bilişsel yorumlama arasındaki ayrımı vurgulamaktadır. Katılım becerilerinin kullanımı, kişinin o etkinliğin içine girmesi anlamına gelmektedir. Örneğin, bir dansçı çok pratik yaptığı bir rutini uyguladığında hissedilebilmektedir (Deci vd., 2015).

Diyalektik Davranışçı Terapi'de yer alan nasıl becerileri ise ne becerilerinin nasıl uygulanacağını göstermektedir. Yargılamadan, her seferinde tek bir şeye odaklanarak ve kişinin amaçlarına hizmet edecek şekilde uygulanmalıdır. Farkındalık becerilerinin tekrar tekrar uygulanmasıyla, danışanların kendilerini merkezlenmiş ve sakin bir bilge zihin durumuna daha kolay getirebilecekleri düşünülmektedir. Bilge zihin ise danışanların kendi yaşadıkları zorluklara ilişkin bakış açısı geliştirebildikleri ve akıllıca kararlar alabildikleri hem duygusal hem de rasyonel varoluş biçimlerinin sentezi olarak tanımlanmaktadır (Deci vd., 2015).

Kabul ve Kararlılık Terapisi

Farkındalığın önemini vurgulayan bir başka terapi, Kabul ve Kararlılık Terapisi'dir (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999). KKT müdahaleleri, danışanların olayları gözlemciler olarak görmelerine ve kabul etmelerine yardımcı olarak, kaçınmayı tedavi etmeye yönelik stratejiler içeren ve farkındalık temelli ilkeleri bütünleştiren bir terapidir (Childs, 2011; Hayes vd., 1999).

KKT'de yaklaşımın büyük bir kısmı farkındalıkla ilgilidir. KKT' nin getirdiği şey, farkındalığın temel bileşenlerinin bir modeli ve bu bileşenleri değiştirmek için bir dizi yeni yöntemdir. KKT'de farkındalık becerileri öğretilmekle birlikte, farkındalıktan fazlasıdır. Değerli yaşamla ilgilidir. Farkındalık becerileri ile danışanların kendi değerleriyle tutarlı bir yaşam sürmeleri için gereken davranış değişikliklerini yapmalarına olanak sağlamak amaçlamaktadır. KKT'deki amaç farkındalıklı ve değerli bir yaşamdır (Harris, 2009).

KKT, dilin deneyimleri ve davranışları nasıl etkilediğine odaklanan İlişkisel Çerçeve Kuramı'na dayanmaktadır. Kuramın temel önermesi, insan davranışının büyük ölçüde ilişkisel çerçeveler adı verilen karşılıklı ilişkiler ağları aracılığıyla yönetildiğidir.

Bu ilişkiler, insan dilinin ve bilişin özünü oluşturmakta ve doğrudan deneyim gerektirmeden öğrenmeye izin vermektedir (Hayes ve Smith, 2005). Bu nedenle KKT, danışanların düşünceler, duygular, anılar ve fizyolojik duyumlar dahil olmak üzere kendi öznel deneyimleriyle olan ilişkilerini değiştirmeye odaklanmaktadır (Aiello, 2013).

KKT, danışanın düşüncelerini yeni bir şekilde görmeyi öğrenmesine yardımcı olması hedeflenmektedir. Düşünceler, bireyin dünyaya baktığı mercekler gibidir. Bütün insanların belirli merceklere bağlı kalma ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarını belirlemesine izin verme eğilimi bulunmaktadır. KKT, bu tür düşüncelere tutunmanın tehlikelerini görmeye yardımcı olurken; bu tehlikelerden kaçınmaya yardımcı olacak somut yöntemler sunmaktadır. Birey, kendini dilin yanılsamalarından kurtardıkça, her gün ortaya çıkan ve henüz hiçbiri tarafından tanımlanmayan birçok sözel merceğin daha fazla farkına varmayı öğrenmektedir. Danışanlara belirli teknikleri kullanarak, dünyayı acılarının bakış açısından görmek yerine; acılarına bakmayı öğretmektedir. KKT danışanlarına, "Ben kötü bir insanım'" yerine "Kötü bir insan olduğumu düşünüyorum" gibi ifadeler kullanmaları öğretilmekte ve danışanların düşünceleri ve duyguları ortaya çıktıkça onları değiştirmeye ya da onlardan kaçınmaya çalışmadan; onları yargılamadan deneyimlemeye özendirilmektedir (Hayes ve Smith, 2005).

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin Temel Süreçleri. KKT'de (Hayes vd.,1999); şimdiki an farkındalığı, kabul, bilişsel ayrışma, bağlamsal benlik, değerler ve kararlı eylem olmak üzere, altı temel süreç aracılığıyla şimdiki zamanla içsel veya dışsal olarak istemli olarak temas kurma ve kişinin seçtiği amaç ve değerlerin etkin bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacak şekilde davranışını değiştirme veya sürdürme yeteneği olarak ifade edilen psikolojik esnekliği geliştirmek hedeflenmektedir (Deci vd., 2015). KKT'nin altı temel sürecininin, ayrı süreçler olarak değil de; bir elmasın altı yüzü olarak düşünmenin daha faydalı olabileceği ifade edilmektedir. Elmasın kendisi ise psikolojik esnekliktir (Harris, 2009).

Şimdiki Anla Temasta Olmak. Şimdiki an ile temasta olmak, şu anda olan her şeyle istemli olarak bağlantı kurmak ve bunlarla meşgul olmak; psikolojik olarak var olmak anlamına gelmektedir. Bireyin farkındalığını çevresindeki fiziksel dünyaya, içindeki psikolojik dünyaya ya da aynı anda her ikisine esnek bir şekilde getirmesini ifade etmektedir. Düşüncelere dalıp gitmek ya da otomatik pilot ile çalışmak yerine istemli

olarak şimdi ve burada deneyimlerine dikkat etmek demektir (Harris, 2009). Şimdiki an, yeni öğrenmenin gerçekleştiği yerdir ve şu anda olanlara dikkat KKT'nin odak noktasıdır. Dikkatin farklı uyaranlar arasında istemli olarak kaydırılmasını veya tek bir uyarana odaklanarak daraltılmasını içeren farkındalık meditasyonları, dikkat esnekliğini arttırmak için kullanılabilmektedir (Deci vd., 2015).

Kabul. KKT'nin altı temel terapötik sürecinden ikincisi kabuldür. KKT, acı ve ıstırap arasında net bir ayrım yapmaktadır. İnsan dilinin doğasından kaynaklı olarak, bir sorunla karşılaştığında genel eğilimi onu nasıl düzelteceğini bulmaktır. Bu durum dış dünyada hastalıklar, doğal afetler gibi istenmeyen olaylarda etkili olsa da; insanın içsel deneyimlerini anlaması söz konusu olduğunda, insan aynı düzeltme örüntüsünü kullanmaya çalışmaktadır. Birey, acı veren bir şey ile karşılaştığında, her zaman yaptığı şey olan, ondan hemen kurtulabilmek için düzeltmek ve problemi çözümlemek istemektedir. Ancak içsel yaşantılar dış olaylar gibi değildir (Hayes ve Smith, 2005).

Kabul ve Kararlılık Terapisi'ndeki kabul, bir kural olarak, acıdan kurtulmaya çalışmanın yalnızca onu güçlendirdiği, bireyi daha da içine çektiği ve onu travmatik bir şeye dönüştürdüğü fikrine dayanmaktadır. İnsan çoğu zaman, psikolojik sorunlarla boğuşurken yeniden yaşamaya başlayabilmesi için acısının azalması gerektiğine inanarak çoğu zaman yaşanılan hayatı askıya almaktadır. Buna alternatif olan şey ise onu kabul etmektir (Hayes ve Smith, 2005).

Kabul, acı veren duygulara, duyumlara, dürtülere ve duygulara yer açmak anlamına gelmektedir. Onlarla mücadeleyi bırakmak, onlarla savaşmak, direnmek, onlardan kaçmak ya da onlara yenik düşmek yerine, onlara oldukları gibi olmalarına izin vermek anlamına gelmektedir (Harris, 2009). Herhangi bir anda deneyimi, hayatın sunduğu duygu ve düşünceleri açıklık, nezaket ve merakla karşılama tamamen kucaklama sürecidir. Bu onları sevmek veya istemek anlamına gelmemektedir. Kabul, acıya tahammül etme ya da katlanma değildir. Nihilist bir kendini yenilgiye uğratma da değildir. Yalnızca onlara yer açmak anlamına gelmektedir (Deci vd., 2015; Harris, 2009, Hayes ve Smith, 2005).

Bilişsel Ayrışma. Bilişsel ayrışma, bireyin geri adım atmayı ve düşüncelerinden, imgelerinden ve anılarından ayrılmayı öğrenmesini ifade etmektedir. Düşüncelere kapılıp gitmek yerine, onların sözcükler ya da resimlerden başka şeyler olmadıklarını görmek,

oldukları gibi görmek, tıpkı dışarıda geçip giden arabalar gibi onları izlemektir (Harris, 2009). Ayrıştırma yöntemleri ile bilişin hizmet ettiği işlevleri değiştirmek ve genişletmek amaçlanmakta; insanların yalnızca düşünmeyle yapılandırılmış dünyaları yerine, düşünme sürecini ve etkisini fark etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu amaçla, bir kelime anlamını ve davranışsal etkisini yitirene kadar tekrar tekrar tekrar edilebilir ya da bir düşünce, bir nehirde yüzen bir yaprağın üzerinde akıp giderken izlenebilir (Deci vd., 2015).

Bağlamsal Benlik. Zihnin düşünen benlik ve gözlemleyen benlik olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır. Her zaman düşünen; düşünceler, inançlar, anılar, yargılar, fanteziler, planlar ve benzeri şeyleri üreten düşünen benlik; aşina olunan benliktir. Ancak çoğu insan, her an düşündüğü, hissettiği veya yaptığının farkında olan yönü olan gözlemleyen benliğe aşina değildir. Gözlemleyen benlik için saf farkındalık terimi de kullanılmaktadır. KKT'de bu kavrama karşılık gelen teknik terim bağlam olarak benliktir. Danışanlarla da, genellikle bağlam olarak benlik yerine gözlemleyen benlik kavramı kullanılmaktadır (Harris, 2009). KKT danışanlarına, kendi bedensel algılarını izleyebilen gözlemci benlik olarak kendilerini tanımaları öğretilmektedir. Terapi esnasında, zor bir duygusal içerikle uğraşırken, bir terapist beklenmedik bir şekilde danışana "bunu kim fark ediyor?" sorusunu sorabilir (Deci vd., 2015).

Değerler. Bireyin kalbinin derinliklerinde, savunmak istediği, yaşadığı süre boyunca meşgul olmak istediği, yaşamında onun için gerçekten önemli olan şeyler; bireyin değerleridir. Değerler, bireyin nasıl davranmak istediğini tanımlamaktadır. Değerleri netleştirmek, anlamlı bir yaşam oluşturmada önemli bir adımdır. KKT'de değerlere genellikle seçilmiş yaşam yönleri denilmektedir. Değerler, bir pusula gibi insanlara yön verdiği, devam eden yolculuklarında insanlara rehberlik ettiği için pusulaya benzetilmektedir (Harris, 2009).

Kararlı Eylem. Kararlı eylem (committed action), bireyin değerleri tarafından yönlendirildiği eylemde bulunması anlamına gelmektedir. Değerler tarafından yönlendirilen eylem, hem hoş hem de hoş olmayan, hem zevkli hem de acı verici çok çeşitli düşünce ve duygulara yol açabilmektedir. Bu nedenle kararlı eylem, acı ve rahatsızlık getirse bile; değerlere göre yaşamak için ne gerekiyorsa yapmak anlamına gelmektedir. Hedef belirleme, maruz kalma, davranışsal aktivasyon ve beceri eğitimi gibi

tüm geleneksel davranışsal müdahaleler modelin bu bölümünde kullanılabilmektedir (Harris, 2009).

Okul Temelli Farkındalık Programları

Ergenler için okul temelli farkındalık programlarının çoğu evrensel temelde sunulmaktadır. Ancak bir öğrenci topluluğuna hitap etmek yerine, hedefe yönelik olarak sunulan programlar da bulunmaktadır (Wisner, 2017). MindUP, Hawn Foundation, 2011; Nefes Almayı Öğrenme, Broderick, 2013; MiSP ve .b Programı, https://mindfulnessinschools.org; İçteki Çocuklar (Inner Kids) Programı, Kaiser-Greenland, 2010; İçsel Psikolojik Sağlamlık (Inner Resilience) Programı, http://www.innerresiliencetidescenter.org/programs.html) evrensel temelde sunulan programlardandır.

MindUP Programı

MindUP (Hawn Foundation, 2011) farkındalık temelli sosyal duygusal öğrenme programıdır. Program, çocuklar ve ergenler için geliştirilmiş olup; öğretmenler tarafından uygulanmaktadır. Program ile ana sınıfından sekizinci sınıfa kadar olan öğrenciler için müfredat temelli derslerle öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sağlamak amaçlanmaktadır. Program odaklanma, algıları iyileştirme, her şey tutumla ilgili, farkındalıkla harekete geçme başlıklı dört ana modüle ayrılmıştır. Odaklanma modülünde, beynin nasıl çalıştığı, mindful farkındalık ve odaklanılmış farkındalık olmak üzere üç ders bulunmaktadır. Algıları iyileştirme modülünde, farkındalıkla dinleme, görme, koklama, tatma, hareket etme dersleri bulunurken; her şey tutumla ilgili modülünde, bakış açısı alma, iyimserliği seçme, mutlu deneyimleri takdir etme dersleri yer almaktadır. Son modül olan farkındalıkla harekete geçme modülünde ise minnettarlığını ifade etme, nezaket sergileme, dünyada farkındalıkla hareket etme dersleri yer almaktadır. Altı-sekizinci sınıf müfredatında toplam 15 ders bulunmaktadır. Müfredat ile öğrencilerden günde üç kez olmak üzere, bir seferde bir-üç dakika farkındalık uygulamaları yapmalarını istemektedir.

Nefes Almayı Öğrenme (Learning to BREATHE) Programı

Ergenler için geliştirilmiş, bir diğer farkındalık temelli müfredat Nefes Almayı Öğrenme Programıdır (Broderick, 2013). Sınıf ve grup ortamı için geliştirilen program, öğrencilerin iyi oluş ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç bağlamında, öğrencilerin duygu düzenleme, stres yönetimi, şefkat ve yürütücü işlevlerini artırmak hedeflenmiştir. Program, ergenlerin dikkat ve duygusal düzenleme becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olmak için bir grup ortamında farkındalığı uygulamaya yönelik tartışmaları ve etkinlikleri kullanmaktadır. Program, Kabat-Zinn (1990) tarafından geliştirilen Farkındalık Temelli Stres Azaltma'nın temalarını kullanmaktadır. Bunlar daha kısa, okul müfredatıyla uyumlu şekilde programa dahil edilmektedir (Broderick ve Metz, 2016).

Program, altı teması "BREATHE" (Nefes Alma) baş harflerini kullanan kısaltmayla ifade edilmektedir. Bu altı tema, beden, düşünceler yoluyla yansımalar, duygular, dikkat, hassasiyet, sağlıklı bir zihin için alışkanlıklar ve programın genel amacı olan güçlendirmedir (Broderick, 2013). Bu temalar, müfredata altı ya da on sekiz oturum olarak dahil edilmektedir. Grupların ihtiyaçlarına göre oturum sayısı belirlenmektir. 45 dakika olarak sunulan altı oturumluk müfredat, 9-12. sınıfta öğrenim gören ergenler için daha uygun olabilirken; 5-8. sınıftaki ergenler için 15 dakikalık 18 oturumdan oluşan müfredat daha uygun olabilmektedir. Programın temalarından beden teması; farkındalıkla dinleme, farkındalıkla yeme ve yürümeden oluşurken; yansıma teması, düşüncelerle farkında olarak çalışmadan oluşmaktadır. Programda yer alan duygular teması, duyguları anlama ve onlarla çalışmadan oluşurken; dikkat teması, düşüncelerin hislerin ve beden duyumlarının farkındalığından oluşmaktadır. Hassasiyet teması kendine ilişkin zararlı yargıları azaltmayı içerirken; sağlıklı bir zihin için alışkanlıklar teması, mindful farkındalığı gündelik hayata dahil etmeyi içermektedir (Broderick, 2013; Wisner, 2017).

Okullarda Farkındalık Projesi (MiSP) ve .b Programı

Okullarda Farkındalık Projesi (MiSP), Farkındalığa Dayalı Stres Azaltma (Kabat-Zinn, 1990) ve Farkındalığa Dayalı Bilişsel Terapiden (Segal vd., 2002) ilham alan teknikler aracılığıyla geliştirilmiş; zihinsel sağlığı, iyi oluşu, sosyal ve duygusal yetkinliği destekleyen evrensel bir müfredattır (Wisner, 2017). Okullarda Farkındalık Projesi (MiSP), 7-9 yaş arası çocuklar için Paws .b adı verilen farkındalık temelli bir müfredat

sunarken; ikinci program, 11-18 yaş arası ergenler için .b programı olarak adlandırılan 10 haftalık bir format sunmaktadır (https://mindfulnessinschools.org). .b müfredatı eğlenceli, uyarlanabilir ve farkındalığın temelleri üzerine inşa edilmiştir. ".b", "durakla ve ol" veya "dur ve nefes al" ifade etmekte ve bu yeterlikleri geliştirmeyi hedeflemektedir (Shapiro, Rechtschaffen ve Sousa, 2016). . b programında, farkındalığa giriş, dikkat etme, merak ve nezaketi geliştime, endişeyi tanıma, şimdi ve burada olma, farkındalıkla hareket etme, geri çekilme, zor duygularla baş etme, kalbinle var olma, uygulamaları bir araya getirme dersleri yer almaktadır.

İçteki Çocuklar (Inner Kids) Programı

İçteki Çocuklar, çocuk ve ergenlere yaşlarına uygun farkındalık alıştırmaları öğreten yarı yapılandırılmış bir müfredattır (Kaiser-Greenland, 2010). Program, klasik farkındalık eğitiminde vurgulanan dikkat, duygusal denge ve şefkat alanlarının gelişimine odaklanmaktadır. Programda yer alan etkinliklerle, çocuk ve ergenlerin iç ve dış deneyimlerine dikkat etme becerilerini geliştirmeleri ve güçlendirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Katılımcılara, içsel deneyimler (düşünceler, duygular ve beden) ve dış deneyimlerine (insanlar ve çevre) ilişkin farkındalıklarını artırmak için oyunlar, şarkılar ve etkinlikler aracılığıyla rehberlik edilmektedir (Galla, Kaiser-Greenland ve Black, 2016).

Program, 4 (okul öncesi) ve 18 (on ikinci sınıf) yaşındaki çocuklar için uygun olacak şekilde, öğrencilerin yaşlarına ve eğiticilerin hedeflerine göre değişen esnek bir uzunluk ve sıklıkta iki formatta geliştirilmiştir. İlk format, ebeveynlerin ve profesyonellerin nispeten kısa (10 dakikadan az) farkındalık temelli etkinlikleri evde, işte veya okulda rutinlerine dahil edebilmeleri için tasarlanmıştır. Çocukların sırada beklerken, mutfak masasında otururken, öğle yemeğine, teneffüse veya bir sonraki derse gitmek için sırasını beklerken farkındalık aktivitelerini günlük hayata dahil edebilmektedirler. Programın ikinci formatında, çocuklara ve ergenlere daha uzun süreli farkındalık uygulamaları, grup süreci ile daha uzun derslerle verilmektedir. Yaşam becerileri olarak adlandırılan ikinci format, küçük çocuklara (dört-dokuz yaş arası) sekiz hafta boyunca haftada iki kez 30 dakikalık seanslarla verilmektedir. Daha büyük çocuklar için program genellikle haftada bir kez 45-60 dakika, 10-12 hafta boyunca sunulmaktadır (Galla vd., 2016).

İçsel Psikolojik Sağlamlık (Inner Resilience) Programı

Ebeveynlerin ve eğitimcilerin kişisel dengelerini destekleyen becerileri öğrenmelerine yardımcı olacak atölye ve inziva çalışmaları sunmaktadır. Müfredat ayrıca, anaokulundan sekizinci sınıfa kadar olan öğrenciler için bir müfredat sunmaktadır (http://www.innerresiliencetidescenter.org/programs.html).

İçten dışa sağlamlığı inşa etme müfredatı, öğrencilere üzgün olduklarında kendilerini nasıl sakinleştireceklerini, bedenlerini ve zihinlerini nasıl gevşeteceklerini ve dikkat becerilerini nasıl geliştireceklerini öğreterek; öğretmenlerin sınıflarında en uygun öğrenme ortamını yaratmalarına yardımcı olmaktadır. Aşamalı kas gevşetme ve farkındalık meditasyon uygulamaları gibi teknikler kullanılmaktadır (Lantieri, Nambiar, Harnett ve Kyse, 2016).

Dikkat

Dikkat etme becerisi, hayatta kalmak için son derece önemlidir. İnsanlar, doğumlarından itibaren uyanık olduğu tüm saatleri, birbiriyle rekabet halinde olan uyaranlara dikkatini vererek geçirmekte; sürekli olarak hem dışarıdan hem de içeriden sonsuz sayıda sinyalle dolup taşmaktadır. Dikkat, bireyin mevcut kapasitesi ile ilgili olarak bu girdiyi sınırlandırmakta ve beyin tarafından sürekli işlemlenecek bilgi miktarını azaltmaya hizmet etmektedir (Cohen, 2014; Parasuraman, 1998; Polak, 2009).

Dikkat, bir kameranın diyafram ve lens sistemine benzetilmektedir. Dikkat, alan derinliği ve odak noktasını değiştirerek; insanların kendilerini dışsal olayların ya da içsel süreçlerin uygun taraflarına yönlendirmelerini sağlamakta; göze çarpan bilgilerin seçimini ve bu bilgilere uygun bilişsel işlemlerin tahsisini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle dikkatin, beyindeki bilgi akışı için kapı görevi gördüğü ifade edilebilmektedir (Cohen, 2014).

Dikkat kontrolünün gelişimi doğum öncesi başlamakta ve ergenlik boyunca devam etmektedir (Kar, Rao, Chandramouli ve Thennarasu, 2011; Motlagh vd., 2011). Dikkat etme becerisi insanlarda ortak olmasına rağmen, insanların dikkat etmede ne kadar iyi olduklarına ilişkin bireysel farklılıklar vardır. Ancak dikkatin işleyişinin eğitimle iyileştirilebileceğine, çevresel güçlerin önemli etkiler oluşturabileceğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Polak, 2009).

Dikkatin işlevsel bir şekilde tanımlama problemi bulunmaktadır (Edelstein, 2016). Parasuraman (1998) dikkatin tek bir tanımı olamayacağını ve dikkati açıklayan tek bir kapsamlı kuramın da olmadığını ifade etmektedir. Dikkat alanında, dikkatin doğası ve bileşenleri ile ilgili evrensel bir anlaşma olmadığı vurgulanmaktadır (Desimone ve Duncan, 1995; Müller, Malinowski, Gruber ve Hillyard, 2000; Treisman, 2006). Edelstein (2016) dikkat içeren atomik görevler nasıl bölünürse bölünsün, çok sayıda görevin dikkat kontrol gerektirdiğini; bu nedenle sorunun kapsamının geniş olduğunu ifade etmektedir. Mevcut bir sinyalin üzerinde durmak için dikkatin istemli yönlendirilmesi, dikkat kontrolüyken (Treisman, 1969); beklenen sinyal için uyanık kalmak da öyledir. Bir kişinin bir uyarana karşı tutumunun ve tepkisinin, hepsinin dikkat kontrolü başlığı altında değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülmektedir (Edelstein, 2016).

Dikkat Modelleri

Dikkati açıklayan tek bir kapsamlı kuramın olmadığı ifade edilse de (Parasuraman; 1998); Posner ve Petersen'ın (1990) Üçlü Dikkat Modeli, Corbetta ve Shulman'ın (2002) İçsel/Dışsal Dikkat Modeli ve Dikkat Kontrol Kuramı (Eysenck, Derakshan, Santos ve Calvo, 2007) bu başlık altında kısaca açıklanacaktır.

Posner ve Petersen'ın (1990) Üçlü Dikkat Modeli

Kuramsal dikkat modellerinden biri, Posner ve Petersen'ın (1990) üçlü dikkat modelidir. Posner ve Petersen (1990) bilişsel dikkat süreçlerinin üç benzersiz sinir sistemi tarafından desteklendiği ve her birinin farklı ancak birbiriyle ilişkili işlevlere sahip olduğu bir dikkat modeli geliştirmiştir. Üçlü model; gelen bilgiyi ele almak, karar vermek ve çıktılar üretmek için bağımsız anatomik yapılara sahip üç dikkat ağı olduğunu öne sürmektedir. Hem işlevsel hem de anatomik açıdan üç dikkat ağı tanımlanmıştır. Bunlar; uyarı (alerting), yönlendirme (orienting) ve yönetici kontroldür (executive control) (Petersen ve Posner, 2012). Kuram, bu ağları vurgulamakta ve bu anatomik alanların farklı bilişsel işlevleri yerine getirmekten sorumlu olduğunu belirtmektedir (Posner ve Petersen, 1990).

Uyarı, yaklaşan uyaranlara karşı tetikte olma durumuyla ilgilidir (Tang ve Posner, 2015). Uyarı ağının rolü, uyanık (vijilans) veya uyanık bir hazırlık durumu elde etme ve sürdürmedir (Jha, Krompinger ve Baime, 2007; Posner ve Petersen, 1990). Uyarı, sürekli

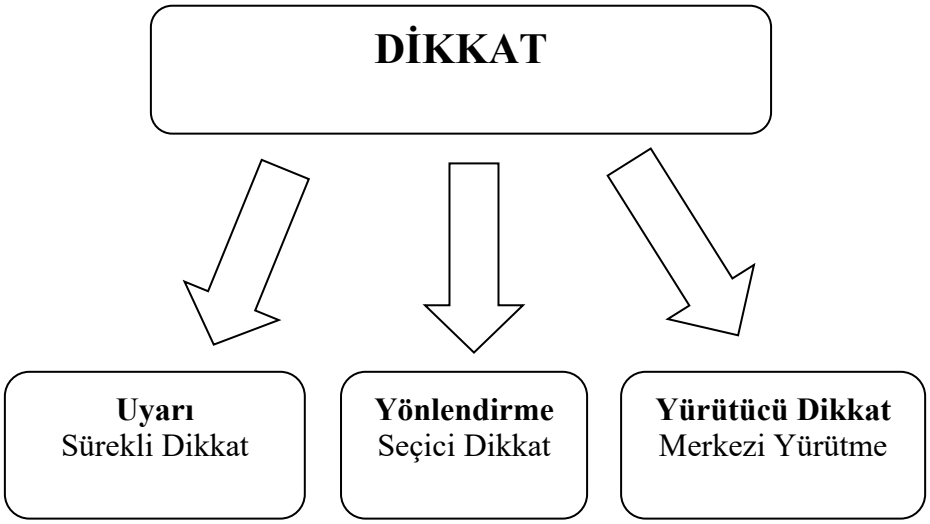
dikkati gerektirmekte (Blake, 2013) ve sürekli dikkat olarak da tanımlanmaktadır (Chiesa, Calati ve Seretti, 2011).

Üçlü dikkat ağlarından bir diğeri olan yönlendirme ağı, seçici dikkat olarak da tanımlanmaktadır (Chiesa vd., 2011). Yönlendirme ağının amacı, dikkati olası girdilerin alt kümesine yönlendirmek ve sınırlamaktır (Jha vd., 2007). Yönlendirme, seçici dikkati içermekte ve çoklu duyusal uyaranlar arasından bilgiyi seçme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Posner, 1994).

Yönlendirme, kişinin dikkatini yalnızca bir uyaran alt kümesine yöneltme ve sınırlama yeteneğini yansıtmakta; arka dikkat ağı sistemi olarak da adlandırılabilen yönlendirme ağı, bireyin, dikkatini belirli bir konum ve uyarıcıya, görme gibi duyusal bir modaliteye yönlendirmekte ve yoğunlaştırmaktadır. Yönlendirme ağının işlevi, duyu organlarından gelen girdilere öncelik vermektir. Yönlendirme ağı, ilgisini çekme, devre dışı bırakma ve dikkati başka yöne kaydırma dikkat süreçlerini içermektedir (Fernandez-Duque ve Posner, 2001; Petersen ve Posner, 2012; Posner ve Petersen, 1990). Bir kişi dikkatini yanıp sönen bir ışığa odaklarsa, yönlendirme ağı kullanılmaktadır. Yönlendirme ağı, dikkati görsel modaliteye ve yanıp sönen ışığın uzamsal konumuna kaydırarak, dikkatin odaklanmasına yardımcı olmaktadır (Clawson, 2019).

Çatışma izleme rakip görevler ve uyaranlar arasında öncelik belirleme yeteneği olarak görülmekte ve rakip uyaranlar arasında ortaya çıkan çatışmaların çözümünden sorumludur (Cozza, 2010). Genellikle odaklanmış dikkat olarak adlandırılan yürütücü dikkat ağını açıklarken; Posner ve Petersen (1990) spot ışık benzetmesini kullanmıştır. Yürütücü dikkati, ortamdaki ilgisiz ve dikkati dağıtan uyarıcıları görmezden gelerek; dikkati ilgili uyarıcıya odaklayan bir spot ışık olarak tanımlamıştır. Yürütücü dikkat ağı, ortamdaki sesler veya görüntüler gibi hedefe yönelik olmayan bilişleri göz ardı ederek, kişinin bir uyarana odaklanmasında yardımcı olmaktadır. Petersen ve Posner (2012) yürütücü dikkat ağının, dikkat sistemi üzerinde kontrol sağlamada yararlı olabileceğini belirtmektedir. Çatışma izleme veya hedef belirleme olarak da isimlendirilen yürütücü dikkat ağıyla ilgili süreçler dizisi, dikkat sisteminin kapasitesini sınırlayan süreçler dizisiyle ilgili olup; dikkatin rakip görevler ve tepkiler arasında nereye odaklanacağını önceliklendirmektedir (Jha vd., 2007).

Uyarı, yönlendirme ve yürütme ağlarının birbirleriyle ne kadar örtüştüğü ve etkileşime girdiği konusunda anlaşmazlık olsa da, bu üç alanın dikkat alt sisteminin yönleri olarak işlev gördüğü (bknz. Şekil 1) düşünülmektedir (Blake, 2013).



Şekil 1. Posner ve Petersen'ın (1990) Dikkat Modelinin Alt Sistemleri

Kaynak. Blake, 2013, 81.

Kısaca ifade etmek gerekirse, üçlü dikkat modeline göre; uyarı (vijilans), tetikte veya hazır olma durumunda kalma yeteneğini ifade ederken; yönlendirme, kişinin dikkatini yalnızca bir uyaran alt kümesine yönlendirme ve sınırlama yeteneğini yansıtmaktadır. Çatışma izleme ise rakip görevler ve yanıtlar arasında öncelik belirleme becerisidir (Cozza, 2010).

Corbetta ve Shulman'ın (2002) İçsel/Dışsal Dikkat Modeli

Corbetta ve Shulman'ın (2002) içsel/dışsal modeli (yukarıdan aşağıya-aşağıdan yukarıya, endogenous/exogenous); dikkatin uyarı, yönlendirme ve yönetici kontrol olmak üzere farklı üç bilişsel alt sistem olarak tanımlandığı, Posner ve Petersen'ın (1990) Üçlü Dikkat Modeli'nin uzantısıdır (Cozza, 2010).

Dikkat kontrolü, iki dikkat sistemini içerecek şekilde kavramsallaştırılabilmektedir. İçsel sistem, aktivasyonun, bireylerin dikkat etmesi gereken uyaranların algısal ve tepki özelliklerini gösteren ipuçlarına bağlı olduğu istemli bir sistem olarak kabul edilirken; dışsal sistem, özellikle duyusal uyaranlarda ani değişiklikler olduğunda devreye giren bir uyarı sistemi olarak kabul edilmektedir. İlk sistem; mevcut bilgi, hedefler ve beklentilerle ilgili olduğundan yukarıdan aşağıya ve hedefe yöneliktir. İçsel dikkat, istemli olarak yönlendirilebilen bir tür dikkat olarak tanımlanmaktadır. İçsel dikkati kullanmak isteğe bağlıdır. İkinci sistem, aşağıdan

yukarıya ve uyaran odaklıdır. Özellikle, olaylar dikkat çekici ve gözetimsiz olduğunda ilgili duyusal olayların saptanmasıyla ilgilidir (Corbetta ve Shulman, 2002).

Yukarıdan aşağıya, içsel yönlendirmenin kullanılmasına örnek olarak; dikkatin sayfada yer alan sözcüklerden sağ eldeki duyumlara çevrilmesi istenildiğinde yapılan verilebilir. Bu istemli dikkat türü, yüksek sesli bir siren gibi güçlü ya da belirgin bir uyaran dikkati çektiğinde aktive olan; aşağıdan yukarıya, uyaran odaklı dikkatten farklıdır. Yukarıdan aşağıya dikkat, neyin seçileceğini önceden belirleyen bir kontrol seti oluşturmaya ve sürdürmeye dayanmaktadır (Davis ve Thompson, 2015).

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Posner ve Petersen'ın dikkat ağı modelinde, birbirini karşılıklı olarak etkileyen uyarı, yönlendirme ve yürütücü kontrolden oluşan üç dikkat ağı tanımlamaktadır. Corbetta ve Shulman'ın (2002) üçlü dikkat modelininin terimlerini kullanarak; yürütücü kontrol ağı, seçici dikkat üzerindeki yukarıdan aşağıya etki olarak; yönlendirme ağı, yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya etkinin birleşmesinin merkezi olarak; uyarı ağı ise, aşağıdan yukarıya olası bir etki olarak ifade edilebilir (Davis ve Thompson, 2015). İçsel/dışsal işlem açısından, uyarı dışsal süreci temsil ederken; yönlendirme ve çatışma izleme genellikle içsel dikkat sistemleri olarak kabul edilmektedir (Corbetta ve Shulman, 2002).

Aşağıdan yukarıya işleme sürecinin hiçbir zaman tamamen kapanmadığından yalnızca içsel, yukarıdan aşağıya dikkatin ideal senaryosunun mantıksız olduğu belirtilmektedir. Herhangi bir şeyin kişinin dikkatini çekmesi, gözüne ilişmesi; belirgin, önemli uyaranlara bağlıdır. Dikkat üzerinde aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya etkilerin olduğunun bilinmesinin, onların nasıl çalıştığını açıklamadığını belirtilmektedir (Edelstein, 2016).

Dikkat Kontrol Kuramı

Dikkat Kontrol Kuramı, (Eysenck, Derakshan, Santos ve Calvo, 2007) kaygı ve dikkat kontrol arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Dikkat kontrol, belirli bir göreve konsantre olma, görevle ilgili olmayan dikkat dağıtıcıları görmezden gelme ve kişinin dikkat odağını değiştirmeye, hedefe yönelik yeteneği ifade etmektedir (Birk, 2014). Dikkat kontrolünün, dikkatin odaklanması ve dikkati kaydırma olmak üzere iki bileşeni bulunmaktadır (Muris, Meesters ve Rompelberg, 2007). Dikkatin odaklanması, (attentional focusing) uzun bir süre boyunca bir göreve odaklanma ve çevredeki alakasız uyaranlardan gelen dikkat dağıtıcıları sınırlama yeteneği iken; dikkati kaydırma

(attentional shifting), dikkat kaynaklarını bir uyarandan diğerine esnek bir şekilde geçirme yeteneğidir (Campbell, 2016).

Eysenck ve diğerlerinin (2007) Dikkat Kontrol Kuramı, Corbetta ve Shulman'ın (2002) modelinde ifade ettiği gibi, aynı anda iki temel dikkat sisteminin var olduğu görüşündedir. Bu sistemlerden ilki istemli ve hedefe yönelik (dikkatin yukarıdan aşağıya kontrolü); ikincisi ise istemsiz ve uyaran odaklıdır (dikkatin aşağıdan yukarıya kontrolü) (Blake, 2013). Hedefe yönelik dikkat sisteminin ketleme, kaydırma ve güncelleme (inhibition, shifting, and updating) ile doğrudan ilişkili üç temel kontrol işlevi bulunmaktadır (Miyake vd., 2000). Ketleme, gerektiğinde baskın tepkilere kasıtlı olarak karşı koyma becerisi iken; kaydırma, (shifting) görevler arasında zihinsel değişiklikler yapma becerisidir. Güncelleme, çalışan belleği güncelleme ve izleme becerisidir. Üç işlev, birbirine bağlıdır ancak ayrı işlev görmektedir.

Dikkat Kontrol Kuramı, kaygının hedefe yönelik dikkat sistemi ve uyaran odaklı dikkat sistemlerinin dengesine müdahale ettiğini belirtmektedir (Eysenck vd.,2007). Kaygı, işleyen bellek sisteminin merkezi yürütücü bileşeni üzerindeki olumsuz etkileri yoluyla bilişsel performansı etkilemektedir (Baddeley, 1992). Kaygı, işlem etkiliğini (görevi tamamlamak için gereken çabayı), performans etkiliğinden (görev performansının niteliği) daha olumsuz etkilemektedir. Kaygının etkililikte bir düşüşe neden olarak; merkezi yürütmenin iki özel dikkat kontrol fonksiyonu olan ketleme (inhibition) ve kaydırma işlevlerinin yeterliğini bozduğu öne sürülmektedir (Miyake vd., 2000).

Eysenck vd. (2007), kaygının uyaran güdümlü dikkat sistemi üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olurken; amaca yönelik dikkat sistemi üzerinde daha küçük bir etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir. Birey kaygılı olduğunda, hedef güdümlü ve uyaran güdümlü sistemler arasındaki dengenin bozulduğu; uyaran güdümlü süreçlerin, hedef güdümlü süreçlerden daha aktif hale geldiği ve dolayısıyla kaygının dikkat kontrolünü azalttığı savunulmaktadır (Derakshan ve Eysenck, 2009). Hedefe yönelik dikkat sistemindeki etki azaldıkça; dikkatin belirgin uyarana daha fazla odaklanmasına ve böylelikle, uyaranın otomatik olarak işlemlenmesine neden olmaktadır. Bu durum dikkat yanlılığı olarak adlandırılmaktadır (Campbell, 2016).

Kuram, kaygılı bireylerin dikkatlerinin görevle ilgisi olmayan uyaranlar tarafından daha kolay dağıldığını ve dikkatlerini var olan göreve esnek bir şekilde yeniden yönlendirmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Özellikle görevler karmaşık

olduğunda veya dikkat gerektiren durumlarda, kaygının performans üzerindeki olumsuz etkilerinin arttığı ifade edilmektedir (Eysenck, 2002).

Özetle, kuramdan elde edilen iki çıkarım vardır: İlki kaygı özellikle dikkat kontrol olmak üzere bilişsel becerileri olumsuz etkilemekte, bu da daha çok kaygıya neden olmaktadır. İkincisi, dikkat yanlılığın gelişimi, kaygının dikkat kontrol üzerindeki etkisinden etkilenmektedir. Bu kaygılı bireylerin, zayıf dikkat kontrol becerilerinin doğrudan dikkat yanlılığıyla ilişkili olduğudur (Campbell, 2016). Dikkat Kontrol Kuramı'ndaki varsayımlar; kaygının ketleme, kaydırma ve güncelleme içeren görevlerde verimliliği ve etkililiği olumsuz etkilediği; kaygının, yürütücü işlev becerilerini olumsuz etkilediği ve kaygının, dikkat kontrolünü olumsuz etkilediği ampirik olarak desteklenmektedir (bknz. Eysenck vd., 2007).

Dikkat Kontrol ve Farkındalık

Kabat-Zinn'in (1994) farkındalığı "istemli olarak, şimdiki zamanda ve yargısız olarak dikkat etme" olarak tanımlaması, dikkat kontrolüne odaklanmaktadır (Edelstein, 2016). Alanyazında yapılan farkındalık tanımları incelendiğinde, neredeyse tüm tanımlarda dikkat sözcüğünün kullanıldığı görülmektedir (bknz: Bishop vd., 2004; Brown vd., 2007; Carmody, 2009; Dane, 2010; Dreyfus, 2011; Kabat-Zinn, 1994; Long ve Christian, 2015). Tang ve Posner (2015) de tüm farkındalık açıklamalarının dikkati merkezi bir özellik olarak gösterdiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Curtis (2019) 2015-2018 yılları arasında yapılan çalışmalardaki farkındalık tanımlarını incelediğinde, araştırmacıların farkındalığı tanımlamada en yüksek sıklıkta kullandıkları sözcüğün dikkat olduğunu tespit etmiştir.

Farkındalık meditasyonunda, insanlardan dikkatlerini nefesleri ya da çevrelerindeki çeşitli detaylar gibi şu andaki duyumlarına yönlendirmeleri istenmektedir (Kabat-Zinn, 1994). Kişinin dikkatini belirli duyumlara veya ayrıntılara yönlendirme uygulaması, farkındalığın dikkat bileşenidir. Farkındalık kişinin sadece dikkatini yönlendirmesi konusunda yönergede bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda kişinin dikkatini eldeki göreve vermesini de gerektirmektedir. İnsanlar dikkatlerini belirli bir uyarana odaklayarak daraltabildiği gibi; çevrelerindeki çeşitli uyaranlara dikkatlerini vererek dikkatlerini genişletebilirler. Daha somut olarak ifade edilirse, kişi dikkatini önündeki tek bir yaprağa verebildiği gibi tüm ormana da verebilir. Farkındalık, insanları

dikkatlerini şimdiki ana odaklama konusunda eğittiği için; dikkatin genişletilmesi veya daraltılması, farkındalık temelli müdahalelerin içsel bileşenidir (Fey, 2019).

Bishop ve diğerleri (2004) dikkatin farkındalığın kavramsallaştırılması ve işlevselleştirilmesiyle ayrılmaz biçimde ilişkili olduğunu ve farkındalık pratiğinin dikkatin öz düzenlemesi ve kişinin deneyimine yönelmesi olmak üzere iki temel bileşen içerdiğini ifade etmektedir. Dikkatin öz düzenlemesi, hem mevcut deneyime sürekli olarak dikkat çekilmesini; hem de gözlemlenen düşünce veya duyguyu kabul ettikten sonra dikkati şimdiye geri döndürme esnekliğini içermektedir. Farkındalık (mindfulness) anbean yaşantılara farkındalık geliştirmeyi vurguladığından; farkındalığın temelinin, dikkat düzenlemeden kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Benzer şekilde, Shapiro ve Carlson (2009) dikkatin, farkındalığın üç temel bileşeninden biri olduğunu ifade etmektedir. Dikkatin, genel olarak farkındalık anlayışının doğasında var olduğu ifade edilmektedir. Quaglia ve diğerleri (2015) dikkat kontrol ve farkındalık kapasitelerinin her ikisi için de odaktaki nesneye yönelik dikkatin istikrar ya da sürekliliği gerektiği ve her ikisi de eğitilebilir olduğundan; dikkat kontrol ve farkındalığın örtüşen yapılar olduğunu düşünmektedir. Jha ve diğerleri (2007) ise ve farkındalık dikkatin aynı fenomene bakmanın iki yolu olduğunu ifade etmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, farkındalık etkinlik olarak bir dikkat uygulaması olarak değerlendirilebilir; ancak farkındalık uygulaması yapan kişi, odaklanılan şeyin yanı sıra zihninin başka yere kayıp gitmesine ve kendi farkındalığına da odaklandığından dikkat uygulamasından farklılaşmaktadır (Gunaratana, 2002). Farkındalık meditasyonu, birçok dikkat dağıtıcı unsurun ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilir; ancak dikkat, bir sandalyede oturma hissi gibi bazı alakasız duyumları aktif olarak filtrelemektedir. Bu nedenle, bir kişi meditasyon yaparken, zihnini istemli olarak dikkat dağıtıcı şeylerden temizlemeyi başarmış olsa bile, bir arka plan dikkati (veya benzer filtreleme süreci) her zaman mevcut olmalıdır. Bu nedenle farkındalığın salt bir dikkat durumu ya da kişinin dikkati üzerindeki tam kontrolü olduğunu söylemek yanıltıcı olabilmektedir (Edelstein, 2016).

Farkındalık aracılığıyla dikkatin öz düzenlemesi birkaç dikkat becerisi gerektirmektedir. Bishop ve diğerleri (2004), farkındalığın gelişiminin, sürekli dikkat ve kaydırma (switching) becerilerinin gelişimi ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Chambers ve diğerleri (2008), farkındalığın dikkatle ilgili iki yürütücü bilişsel bileşenin gelişimine nasıl yardımcı olduğunu açıklamıştır. İlk olarak, farkındalık uzun bir süreliğine belirli uyaranlar üzerinde dikkatin veya uyanıklığın sürdürülmesine

yardımcı olmaktadır. Farkındalık müdahalelerinin insanların sürekli dikkat yeteneklerini arttırdığı gösterilmektedir (Jha vd., 2007). İkinci olarak, farkındalık belirli uyaranlar arasında istemli olarak dikkat odağını değiştirme süreci olarak açıklanan dikkat değiştirme (kaydırma) veya set değiştirme ile yardımcı olmaktadır. Blake (2013) farkındalık uygulamalarının, dikkati şimdiki andaki farkındalığa getirmek (uyarı); dikkat dağıtıcı şeylerin ne zaman ortaya çıktığını fark etmek ve bu dikkat dağıtıcıları serbest bırakmak (yürütücü dikkat) ve dikkati tekrar şimdiki an deneyimine yeniden odaklamaktan (yönlendirme) oluşmakta olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında yetişkinlerle yapılan çalışmaların, dikkat ve farkındalık uygulamaları arasındaki ilişkiyi genel olarak destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Ayrıca benzer sonuçların, beyin görüntüleme çalışmalarında da elde edildiği görülmektedir. Meditasyon yapmayanların meditasyon yapmada deneyimli olan kişilerle karşılaştırıldığı bir araştırmada, katılımcıların dikkat gerektiren görevler sırasında negatif bir dikkat dağıtıcıya amigdala tepkisinde artan stabilite durumları incelenmiş; çalışma sonucunda meditasyon deneyiminin fazla olması, amigdala aktivitesinin daha fazla kararlılığı (dikkat dağıtıcılara karşı daha az tepkisellik) ile ilişkilendirilmiştir (Brefczynski-Lewis, Lutz, Schaefer, Levinson ve Davidson, 2007). Ek olarak, ilişkisel yapısal beyin araştırmalarıyla, sınırlı meditasyon pratiği yapmış bireylere kıyasla, yoğun meditasyon deneyimine sahip kişilerin, iç algısal farkındalık ve dikkat ile ilişkili beyin bölgelerinde yaşa bağlı incelme veya kalınlaşma olmadığı bulunmuştur (Holzel vd., 2008; Lazar vd., 2005).

Farkındalık meditasyonu yapanlarla yapmayan ya da daha az yapanların karşılaştırıldığı çalışmalarda, meditasyon yapanların sürekli dikkatlerinin (Chambers, Lo ve Allen, 2008; Josefsson ve Broberg, 2011; Valentine ve Sweet, 1999) daha iyi olduğu görülmüştür. Uzun süredir meditasyon yapanlarla yapmayanların karşılaştırıldığı çalışmalarda (Moore ve Malinowski, 2009; Slagter vd., 2007), meditasyon yapanların dikkati kaydırma ve engellemede iyi olduğu bulunurken; Wenk-Sormaz (2005) daha önce meditasyon yapmamış kişilerin, 20 dakikalık kısa bir meditasyon sonucunda, dikkati kaydırma ve engellemelerinde iyileşme olduğunu görmüştür. Ancak Chambers vd. (2008), tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların dikkati kaydırma becerilerinde bir gelişme olmadığı görülmüştür. Jensen, Vangkidle, Frokjaer ve Hasselbalch (2012) FTSA eğitiminden sonra, eğitimi alan katılımcıların dikkati yönlendirme, kaydırma gibi becerilerinde önemli bir gelişme olduğunu tespit ederken; Anderson, Lau, Segal ve Bishop (2007) FTSA eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan

katılımcıların aynı dikkat becerilerinde herhangi bir gelişme olmadığını tespit etmiştir. Hertz (2018) ise çevrim içi olarak uygulanan farkındalık programı ile katılımcıların dikkat düzeylerinin arttığı bulgusunu elde ederken; bu bulguları program sonunda odak grup görüşmesiyle nitel yöntemle topladığı verilerden elde ettiği bugularla da desteklemiştir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmaların, farkındalık uygulamalarının dikkat kontrol becerilerine olumlu katkı sağladığı görülmektedir. Rani ve Rao (1996), meditasyon yapan 9 ila 11 yaşları aralığındaki bir grup çocuğu meditasyon yapmayan bir grupla karşılaştırmış ve meditasyon grubunda yer alanların, kontrol grubunda yer alanlardan daha fazla dikkat düzenleme becerisine sahip olduklarını bulurken; yapılan başka bir çalışmada Amerika'da okul temelli bir farkındalık programına katılan öğrencilerin dikkat etme becerilerinde iyileşme olduğu görülmüştür (Wisner, 2014). Schonert-Reichl ve Lawlor (2010) yaş ortalaması 11.4 olan 246 7. sınıf öğrencisiyle, farkındalık programı olan MindUP'ın (Hawn Foundation, 2008) etkililiğini değerlendirmek için yaptığı yarı deneysel bir çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin derecelendirdiği ölçek sonuçlarına göre farkındalık eğitimi alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerle karşılaştırıldığında dikkat becerilerinde iyileşme olduğu görülürken; Black ve Fernando (2013), anasınıf-altıncı sınıf aralığında yer alan çocuklardan oluşan büyük bir örneklem (409) üzerinde 5 haftalık farkındalık temelli müfredatın etkilerini öğretmenlerin öğrencilerin sınıftaki davranışlarını değerlendirmelerine dayalı olarak araştırdığı çalışmasında; öğretmenler, öğrencilerin uygulamadan önce, uygulamadan hemen sonra sınıftaki davranışlarını değerlendirmiş; müdahaleden sonra öğrencilerin dikkat etme becerilerinde iyileşme olduğu tespit edilmiştir.

Napoli ve diğerlerinin (2005) 7-10 yaş aralığındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, çocuklara beden eğitimi derslerinde 12 haftalık farkındalık eğitimi uygulanmış, eğitim sonrasında; programın deney grubundaki çocukların seçici dikkatlerini kontrol grubunda yer alan çocuklara göre iyileştiğini ve dikkat eksikliği davranışlarını azaltmada etkili olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, kliniğe sevk edilen 9-13 yaş aralığındaki çocuklar üzerinde yapılan bir çalışmada, 12 haftalık farkındalık eğitim programının tamamlanmasının ardından deney grubundaki çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre dikkatle ilgili sorunlarda önemli düşüşler olduğu görülmüştür (Lee vd., 2008). Semple ve diğerleri (2010) tarafından çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmada ise 12

haftalık çocuklar için Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi eğitiminden sonra deney grubunda yer alan katılımcıların kontrol grubundakilere göre dikkat problemlerinde azalma olduğu görülmüştür.

Bögels, Hoogstad, Dun, Shutter ve Restifo (2008) farkındalık eğitiminden sonra ergenlerin sürekli dikkatlerinin geliştiğini tespit ederken; Zylowska ve diğerleri (2008) dikkati kaydırma ve engelleme becerilerinin geliştiğini tespit etmiştir. Çalışmalarda yer alan kontrol gruplarına göre, Hennelly (2011) farkındalık eğitimi alan ergenlerin dikkat düzenlemelerinde iyileşme olduğunu tespit ederken; Coholic (2011) farkındalık temelli mühaleden sonra ergenlerin dikkatlerini yöneltme becerilerinde artış olduğunu tespit etmiştir. MacDonald ve Olsen (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, farkındalık becerilerinin ve dikkat kontrol becerileri ile ilişkili olduğunu tespit ederken; Tang ve diğerlerinin (2007) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada farkındalık eğitimine katılan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre, dikkat becerilerinden çatışma izleme ve rakip görevler arasında önceliklendirme yapmada daha iyi performans gösterdiklerini; Jha ve diğerleri (2007) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada FTSA programına dahil olan katılımcıların programdan sonra, kontrol grubuna göre seçici dikkatlerinin geliştiğini tespit etmişlerdir.

Alanyazındaki çalışmaları kısaca değerlendirmek gerekirse; yetişkinlerle yapılan farkındalık ve dikkat ilişkisini inceleyen çalışmaların farkındalık eğitimine katılan bireylerin dikkat becerilerinde iyileşmeler olduğu görülse de; bazı araştırmaların karmaşık bulgular verebildiği görülmektedir. Bunun nedeni, araştırmada kullanılan farkındalık temelli programın süresi, niteliği olabileceği gibi; araştırmanın yöntemindeki eksiklikler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarındaki uyuşmazlıklar ya da çalışmalarda yer alan katılımcıların içindeki bulundukları gelişimsel dönemin özelliklerinin de olabileceği düşünülmektedir.

Yetişkinlerle yapılan bazı çalışmaların aksine, çocuklar ve ergenlerin dikkat becerilerindeki iyileşmeleri inceleyen çalışmalar sınırlı olsa da; bu çalışmaların yalnızca olumlu etkilere dikkat çektiği görülmektedir (Holland, 2012). Bu bulgular, çocukluk ve ergenlik döneminde dikkat kontrol becerisinin gelişmeye devam etmesi (Kar vd., 2011; Motlagh vd., 2011) ve beynin değişime açık olması (Huttenlocher, 2009) ile açıklanabilir. Ancak daha doğru bir yorumda bulunmak için, çocuk ve ergenlerle yapılan farkındalık ve dikkat kontrol becerilerini inceleyen daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplaması, araştırma kapsamında geliştirip, uygulanacak olan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın tasarım süreci, programın süreç ve içerik özetine ilişkin bilgilerin yanı sıra verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, hem nicel hem nitel yöntemlerin birleştirildiği karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan iç içe araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılmasındaki temel varsayım, araştırma probleminin her iki yöntemin tek başına olduğundan daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır. Karma yöntem araştırması, hem nicel hem de nitel verilerin güçlü yanlarını kullanmak için iyi bir tasarımdır. Nicel veri sayılarla ilgilenirken; nitel veri, anlamlarla ilgilenmektedir (Dey, 1993). Nicel yöntem, istatistiksel olarak analiz yapmaya imkan tanıyan veriler sağlarken; nitel yöntem, duruma ilişkin kompleks bir resim sunmaktadır (Creswell, 2011; Creswell ve Plano Clark, 2011). Karma yöntem araştırma desenlerde, nicel ve nitel verilere verilen öncelik eşit olabileceği gibi; nicel ya da nitel veriye yönelik de olabilir. Bu araştırmacının çalışmasında vurgulamak istediği şeye bağlıdır (Creswell, 2002).

Karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe desen; nicel ve nitel verilerin eş zamanlı veya sıralı olarak toplandığı, çalışmanın önceliğine göre nicel ya da nitel verilerin destekleyici rol oynayabildiği, nicel ve nitel veri setlerinin genellikle ayrı ayrı analiz edildiği ancak yorumlarken bulguların birleştirildiği karma yöntem türüdür. İç içe desenin gücü, genellikle nicel veri olarak ölçme aracından elde edilen puanlar, nitel veri olarak da katılımcıların ayrıntılı bakış açıları olmak üzere, farklı türde bilgiler elde etmeyi sağlayarak; hem nicel hem de nitel verilerin üstün yanlarını birleştirmesidir. Destekleyici veriler, nicel ya da nitel veri olabilmektedir ancak alanyazındaki örnekler daha çok nitel verilerin nicel tasarıma eklenmesi yönündedir (Creswell, 2011; Creswell ve Creswell, 2018). Nicel ve nitel veriler farklı araştırma sorularına yönelik olabilmektedir. Nicel veri,

müdahalenin sonuçlarda bir etki olup olmadığına odaklanırken; nitel veri katılımcıların müdahale deneyimlerine odaklanabilir (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bu çalışmada, öncelik Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin nicel verilerdir. Program sonrasında, katılımcıların program deneyimleri ve programın katılımcılara olan katkılarını resmetmek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, nicel verilerle bütünleştirilmiştir. Nicel verilerle müdahalenin katılımcıların dikkat kontrol ve farkındalık düzeyleri üzerinde etkisinin olup olmadığı ele alınırken, nitel verilerle katılımcıların müdahale deneyimleri ve programın katılımcılara olan katkıları değerlendirilmiştir. Böylelikle, uygulanan psikoeğitim programının etkililiği, bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın nicel boyutunda, programın etkililiğinin değerlendirmesi amacıyla gerçek deneme modeli olan Solomon dört grup desen kullanılmıştır. Solomon dört grup modeli, 1949'da Richard Solomon tarafından geliştirilen, ön test duyarlılığı sorununu gidermek için geliştirilmiştir. Ön test duyarlığı, ön test uygulanmasının sonucunda katılımcıların son test puanları, etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır. Ön testin uygulanması, katılımcıları olduğundan farklı yanıtlar vermeye yönlendirdiğinde ön test duyarlığı oluşmaktadır (Navarro ve Siegel, 2018).

Ön test duyarlığı, farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bunlardan biri, ön testin uygulanmasıyla, araştırmacı katılımcıların dikkatini değişim sağlamak istediği konuya çekebilmekte; böylelikle katılımcılar bu değişime karşı direnç oluşturabilmektedir. Bunun sonucunda, deneysel müdahalenin etkililiğini azaltması mümkün olabilmektedir (Crano ve Brever, 2002). Ön test, cevaplayanları müdahaleye daha duyarlı hale getirerek, tam tersi yönde de etkili olabilmektedir. Katılımcılar için, ön test uygulanmadığı zaman müdahale daha az etkili olabilecekken; bu duyarlık sebebiyle daha etkili olması muhtemel olabilmektedir (Engel ve Schutt, 2014). Bir diğer olasılık da, katılımcıların müdahalenin yalnızca ön testte yer alan yönlerine odaklanma ihtimalleridir. Bunun sonucunda, müdahale katılımcıların son testteki soruları önceden bilmediklerinde alamayacakları puanları almalarıyla sonuçlanabilmektedir (Navarro ve Siegel, 2018).

Ön test-son test kontrol gruplu modellerin zayıf yanı olan test etkisinin olabilmesi, son test gruplu desenle giderilebilir ancak bu kez de araştırmacı ön testin sağladığı üstünlük olan, başlangıçta grupların eşit olduğundan emin olma üstünlüğünden faydalanamamaktadır. Rastgele atama, eşitliğin sağlanamadığı grupların da ortaya çıkabileceği ihtimaline dayanmaktadır. Ön test olmadığında, grupların başlangıçta eşit

olup olmadıkları test edilememektedir (Engel ve Schutt, 2014). Solomon dört grup deseni, araştırmacıya hem ön test kullanmanın avantajlarından faydalanma fırsatı sunmakta; hem de ön test duyarlığını ölçme imkanı tanımaktadır (Navarro ve Siegel, 2018).

Tablo 1

Solomon Dört Grup Deseni

Gruplar	İşlem	Ön Test	Son Test
Deney 1	√	√	√
Deney 2	√	X	√
Kontrol 1	X	√	√
Kontrol 2	X	X	√

Solomon dört grup deseninde, iki deney grubu ve iki kontrol grubu dahil olmak üzere dört grup bulunmaktadır. Deney gruplarından ve kontrol gruplarından birine (Deney 1 ve Kontrol 1) müdahale öncesinde ön test uygulanmakta; diğer gruplara ise (Deney 2 ve Kontrol 2) ön test uygulanmamaktadır. Modelin temel özelliği, katılımcıların ön test alıp almayacaklarına ve katılımcıların deney ya da kontrol gruplarından hangisinde yer alacaklarının tesadüfi yöntemle belirlenmesidir. Müdahale sonunda, araştırmada yer alan dört gruba da son test uygulanmaktadır. Solomon dört grup desen, ön test-son test kontrol grup ve yalnızca son test kontrol gruplu desenleri birleştirmektedir. Ön test-son test kontrol gruplu deseni ön test uygulanan ilk iki grup, temsil ederken; son test kontrol gruplu deseni ön test uygulanmayan son iki grup temsil etmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Solomon dört grup desen, araştırmacıya müdahale uygulanan iki grup ile müdahale uygulanmayan iki grup arasındaki son test puanlarındaki farkları karşılaştırarak; test etkisini ve müdahale test etkileşimi olup olmadığını belirleme imkanı tanımaktadır. Test ya da test müdahale etkileşimi varsa iki deney grubu ve iki kontrol grubunun puanlarında fark olması beklenmektedir (Engel ve Schutt, 2014).

Programın etkililiğinin değerlendirmesinde kullanılan Solomon dört grup deseninin kullanımı Tablo 2'de sunulmaktadır. Araştırmada, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında yer alan katılımcılara Farkındalık Temelli Dikkat Geliştirme Psikoeğitim Programı uygulanmadan önce Dikkat Kontrol Ölçeği, Çocuklar için Bilinçlilik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanırken; Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan katılımcılara müdahaleden önce yalnızca Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Müdahale sonrasında tüm gruplara Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği uygulanmıştır.

Tablo 2

Solomon Dört Grup Desenin Uygulanması

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney 1	DKÖ ÇEBÖ	Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı	DKÖ ÇEBÖ
Kontrol 1	DKÖ ÇEBÖ	X	DKÖ ÇEBÖ
Deney 2	X	Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı	DKÖ ÇEBÖ
Kontrol 2	X	X	DKÖ ÇEBÖ

Not. DKÖ (Dikkat Kontrol Ölçeği), ÇEBÖ (Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği)

Araştırmanın nitel boyutunda kullanılan desen, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik desendir. Nitel araştırma, bilginin insanlar tarafından anlamlandırıldığı ve sürekli yapılandırıldığı inancına dayanmaktadır. Nitel araştırmanın genel amaçları, insanların yaşadıklarından nasıl anlam çıkardıklarını anlamak, sonuç ya da üründen ziyade anlam oluşturma sürecini betimlemek ve insanların yaşadıklarını nasıl yorumladıklarını tanımlamaktır **(**Merriam ve Tisdell, 2015). Yapılan araştırma kapsamında odaklanılan konuyu deneyimleyen ve deneyimlediği bu olguyu dışavurabilecek bireyler, fenomenolojik araştırmalarda veri kaynağıdır (Creswell, 2011). Fenomenologlar, yaşanmış deneyimlerle ilgilenip (Van Manen, 2014); öznenin kendi deneyimlerini analiz etmektedir (Eberle, 2014). Araştırmanın odak noktasındaki fenomen, yalnızlık gibi bir duygunun olabildiği gibi; bir program ya da bir kültür de olabilir (Patton, 2014). Araştırmacıların görevi, deneyimin özünü, değişmezliğini ya da altında yatan temel anlamı araştırmaktır (Creswell, 1997). Araştırmadaki temel endişe, ilgilenilen fenomeni araştırmacının değil, katılımcıların bakış açılarından anlamaktır. Bu sebeple de, ilgilenilen fenomenle ilgili önceki inançlar, geçici olarak bir kenara bırakılır veya parantez içine alınır. Araştırmacı, ilgili kişiler için olgunun ne anlama geldiğini anlamakla ilgilenir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu bağlamda, deney gruplarında yer alan katılımcıların tamamı ile Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na ilişkin görüşlerinin ayrıntılı incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara Kahramankazan ilçesinde Anadolu Lisesi'nde 2020-2021 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 11. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 20'si deney gruplarında (Deney 1-2) , 20'si kontrol gruplarında (Kontrol 1-2) yer alan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Dikkat Kontrol Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğinin test edildiği 428 öğrenci de bu araştırmanın çalışma grubunda yer almaktadır.

Solomon dört grup modelinde, araştırmada yer alan dört gruptan ikisine ön test uygulanıp, diğer iki gruba ön test uygulanmadığından; ön test uygulanmayan grupların ön test puanları açısından eşitliği garanti edilememektedir. Deneysel işlemin başlamasından önce gruplara rastgele atama yapmak, deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki denkliğini varsayılmasına izin vermektedir. Ancak bu varsayım nispeten çok sayıda katılımcının kullanılmasına dayanmaktadır. Müdahaleden önce rastgele atamayla gruplar arasında eşdeğerliğin elde edildiğini ifade edilmesi için her bir gruba en az 25-30 kişinin rastgele atanmasına yetecek kadar geniş bir katılımcı havuzunun olması gerekmektedir (Crano ve Brewer, 2002). Shadish, Cook ve Campell (2002) örneklemin küçük olduğu durumlarda, basit rastgele atamayla, genellikle gruplar arasında eşitlik sağlanamadığını; araştırmacıların toplam örneklem büyüklüğünün 200'ün altında olduğu durumlarda basit rastgele atamadan kaçınılması gerektiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Fraenkel ve diğerleri (2012) gruplar yeteri kadar geniş olmadığında rastgele atamayla grupların eşitliğinin garantilenmeyeceğini ifade ederken; bu grupların ne kadar geniş olması gerektiğine ilişkin herhangi bir kural olmadığını ancak her bir grupta 40'dan az katılımcı olduğunda rastgele atamaya güvenmekte endişe duyulduğunu ifade etmektedir.

Araştırmacı, katılımcıları farklı deney gruplarına rastgele atamayla eşit olarak dağıtamayacağından endişe duyduğunda ya da varyasyon kaynakları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmak istediğinde, katılımcıları gruplara atanmadan önce kategorilere ayrılabilmektedir. Rastgele atamadaki bu yönteme, blok tasarım denilmektedir (Crano ve Brewer, 2002). Rastgele blok tasarımda, katılımcılar bir ön teste ilişkin puan gibi bir değişkene bağlı olarak sıralanmakta, daha sonra boyut olarak bağımsız değişkenin düzeylerinin sayısına karşılık gelen bloklar halinde katılımcılar gruplandırılmaktadır. Örneğin, bağımsız değişkenin üç seviyesi varsa, en yüksek üç puana sahip bireyler ilk bloğu, sonraki en yüksek üç puanlı bireyler ikinci bloğu oluşturacak ve işlem bu şekilde

devam edecektir. Deneklerin deneysel koşullara rastgele atanması, daha sonra her denek bloğu içinde ayrı ayrı yapılabilmektedir (Levin, 1999).

Rastgele deneysel çalışmalarda, eşitlemede kullanılan değişken, genellikle ön test puanıdır. Bu mümkün değilse, araştırmacı bağımlı değişken ile ilişkili olan değişkenleri kullanabilir. Örneğin, evlilerde genel stres düzeylerinin bekarlara göre daha düşük olduğu biliniyorsa, medeni duruma göre sınıflandırma yapmak faydalı olabildiği belirtilmektedir (Shadish vd., 2002). Fraenkel ve diğerleri (2012) hangi değişkene göre eşleştirileceğinin seçimi, araştırmacının önceki araştırmalarına, kurama ya da araştırmacının deneyimine göre değişebileceğini ifade etmektedir.

Bu bilgiler ışığında, araştırmada kullanılan Solomon dört grup modelinde iki gruba ön test uygulanıp, diğer iki gruba ön test uygulanmadığı için ve rastgele atamanın yapılacağı katılımcı havuzu küçük olduğu için çalışmada yer alacak bütün gruplar arasında eşitlik garantilenemeyeceğinden; gruplar rastgele bloklama yöntemi kullanılarak eşitlenmeye çalışılmıştır. Araştırmalar, dikkatin akademik başarıyla ilişkili olduğunu (Diehl vd., 2006; Duncan ve diğerleri, 2007; Preston, Heaton, McCann, Watson ve Selke, 2009; Rueda, Checa ve Rothbart, 2010) gösterdiğinden grupları eşitlerken öğrencilerin bir önceki eğitim-öğretim yılına ilişkin ağırlıklı puan ortalamaları kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından, öğrencilerin çevrim içi derslerine katılım sağlanmış ve programın tanıtımı yapılmış; programa katılmak isteyen ve fiziki şartları uygun olan (çevrim içi olarak katılabilmek için telefon, tablet ya da bilgisayarı olan, internet bağlantısı olan, oturum saatlerinde evde yalnız olabileceği fiziki mekana sahip olan) öğrencilerin isimleri alınmıştır. Programa katılmaya gönüllü olan ve fiziki şartları programa katılmak için uygun olan 78 öğrencinin 10. sınıf ağırlıklı puan ortalamaları, MEB tarafından geliştirilen okul yönetim bilgi sistemi olan e-okul sistemi üzerinden alınmıştır. 10. sınıf ağırlıklı puan ortalaması 100-80 arasında olanlar yüksek; 80-60 arasında olanlar orta; 60-altı olanlar ise düşük olarak gruplandırılmış ve öğrenciler arasında üç blok oluşturulmuştur. Daha sonra her bir grupta eşit sayıda erkek ve kız öğrenci olmasına dikkat edilerek, yüksek ve düşük bloklardan 3'er kişi; orta bloktan ise 4'er kişi araştırmada yer alacak şekilde Deney 1, Deney 2, Kontrol 1, Kontrol 2 gruplarına katılımcılar tesadüfi yöntemle atanmıştır. Böylelikle, bütün gruplar arasında akademik başarıları açısından eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan grupların akademik başarı puanı açısından denkliğini kontrol etmek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı analiz öncesinde incelenmiştir. Öncelikle, öğrencilerin ağırlıklı puan ortalamaları z

puanına dönüştürülmüş ardından; normal dağılıp dağılmadığını test etmek için grupların çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir.

Tablo 3

Çalışmada Yer Alan Grupların Ağırlıklı Puan Ortalamalarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Deney 1	Deney 2	Kontrol 1	Kontrol 2
Çarpıklık	.556	.623	.390	.412
Basıklık	-.399	-.749	-.657	-.834

Tablo 3'de de görüldüğü gibi, katılımcıların ağırlıklı puan ortalamalarının çarpıklık değerleri .390 ile .623 arasında sıralanırken; basıklık değerleri -.834 ve-.399 arasında sıralanmaktadır. Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre |1,5| değerleri arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenler normal dağılmaktadır. Bu bağlamda, çalışmada yer alan grupların ağırlıklı puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği ifade edilebilir.

Gruplar arasında ağırlıklı puan ortalamaları açısından fark olup olmadığı Tek yönlü ANOVA ile test edilmiştir. Analizden elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

Çalışmada Yer Alan Grupların Ağırlıklı Puan Ortalamalarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	*sd*	Kareler Ortalaması	F	*p*
Gruplararası	2.748	3	.916	.008	.999
Gruplariçi	3897.252	36	108.257		
Toplam	3900.000	39			

Analiz sonucunda, Levene testine göre varyansların homojen olduğu görülmüştür (.947 p >.05). Tablo 4'de de görüldüğü gibi, araştırmada yer alan grupların hiçbirinin arasında ağırlıklı puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$F_{(3-36)}$=.008, p >.05]. Bu bulgular ışığında, araştırmada yer alan Deney 1, Deney 2, Kontrol 1, Kontrol 2 gruplarında yer alan katılımcıların ağırlıklı puan ortalamaları açısından denk olduğu ifade edilebilir.

Grupların akademik başarıları açısından eşitlenmesine ek olarak gruplar arasında sosyodemografik değişkenler açısından fark olup olmadığını tespit etmek için ki-kare testi uygulanmıştır. Araştırmada yer alan grupların sosyodemografik özellikleri ve ki-kare sonuçlarının bulguları Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyodemografik Özellikleri ve X^2 Sonuçları

	Gruplar							
	Deney 1		Deney 2		Kontrol 1		Kontrol 2	
Demografik Özellikler	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaş								
16	4	%40	2	%20	3	%30	2	%20
17	6	%60	8	%80	7	%70	8	%80
X^2	1.37							
Kardeş sayısı (kendisi dahil)								
1	0	%0		%10	1	%10	1	%10
2	4	%40		%30	4	%40	2	%20
3	4	%40		%50	2	%20	6	%60
4 ve 4'ten fazla	2	%20		%10	3	%30	1	%10
X^2	5.47							
Anne eğitim durumu								
Okuma yazma bilmiyor	1	%10	0	%0	0	%0	0	%0
İlkokul	4	%40	5	%50	6	%60	4	%40
Ortaokul	3	%30	2	%20	1	%10	1	%10
Lise	2	%20	1	%10	2	%20	5	%50
Üniversite	0	%0	0	%0	1	%10	0	%0
X^2	10.1							
Baba eğitim durumu								
İlkokul	2	%20	3	%30	3	%30	4	%40
Ortaokul	1	%10	3	%30	3	%30	1	%10
Lise	4	%40	4	%40	2	%20	3	%30
Üniversite	2	%20	0	%0	2	%20	2	%20
X^2	5.07							
Anne meslek								
Ev hanımı	8	%80	6	%60	5	%50	8	%80
Serbest meslek	0	%0	2	%20	1	%10	1	%10
İşçi	1	%10	2	%20	4	%40	1	%10
Memur	1	%10	0	%0	0	%40	0	%0
X^2	9.00							
Baba meslek								
Çiftçi	0	%0	1	%10	0	%0	0	%0
Serbest meslek	1	%10	5	%50	3	%30	2	%20
İşçi	3	%30	4	%40	5	%50	5	%50
Memur	3	%30	0	%0	2	%20	2	%20
Emekli	3	%30	0	%0	0	%0		%10
X^2	15.5							
Anne baba birliktelik durumu								
Evli	10	%100	9	%90	8	%80	10	%100
Boşanmış	0	%0	1	%10	2	%20	0	%0
X^2	3.96							
Sosyo-ekonomik düzey								
Orta	8	%80	10	%100	9	%90	7	%70
Üst	2	%20	0	%0	1	%10	3	%30
X^2	3.92							

Tablo 5'de görüldüğü gibi, Deney 1 grubundaki öğrencilerin %40'ının (*n*=4) 16, %60'ının (*n*=6) 17 yaşında olduğu görülürken; Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin %30'unun (*n*=3) 16, %70'ının (*n*=6) 17 yaşında olduğu görülmektedir. Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin ise %20'sinin 16, %80'inin ise 17 yaşında olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ki-kare testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$X^2_{(3)}$=1.39, p >.05].

Gruplar kardeş sayısı açısından incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin %40'ının (*n*=4) 2 kardeş olduğu, %40'ının (*n*=4) 3 kardeş olduğu, %20'sinin (*n*=2) ise 4 veya daha fazla kardeş oldukları görülmektedir. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin %10'unun (*n*=1) 1 kardeş olduğu, %30'unun (*n*=3) 2 kardeş olduğu, %50'sinin (*n*=5) 3 kardeş olduğu ve %10'unun (*n*=1) 4 veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin %10'unun (*n*=1) 1 kardeş olduğu, %40'ının (*n*=4) 2 kardeş olduğu, %20'sinin (*n*=2) 3 kardeş olduğu, %30'unun (*n*=3) ise 4 veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin %10'unun (*n*=1) 1 kardeş olduğu, %40'ının (*n*=4) 2 kardeş olduğu, %60'ının (*n*=6) 3 kardeş olduğu, %10'unun (*n*=1) ise 4 veya daha fazla kardeşi olduğu görülmektedir. Kardeş sayısı değişkeni açısından gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplarda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(9)}$=5.47, p >.05].

Çalışmada yer alan gruplar annelerinin eğitim durumu açısından incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %10'unun (*n*=1) okuma yazma bilmediği, %40'ının (*n*=4) ilkokul mezunu olduğu, %30'unun (*n*=3) ortaokul mezunu olduğu, %20'sinin (*n*=2) ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %50'sinin (*n*=5) ilkokul, % 20'sinin (*n*=2) ortaokul, %10'unun (*n*=1) ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin annelerinin %60'ının (*n*=6) ilkokul, %10'unun (*n*=1) ortaokul, %20'sinin (*n*=2) lise, %10'unun (*n*=1) ise üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %40'ının (*n*=4) ilkokul, %10'unun (*n*=1) ortaokul, %50'sinin (*n*=5) lise mezunu olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu değişkeni açısından gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ki-kare testi sonucunda gruplarda anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$X^2_{(12)}$=10.1, p >.05].

Çalışmada yer alan gruplar babalarının eğitim durumu açısından incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %20'sinin (*n*=2) ilkokul, %10'unun (*n*=1) ortaokul, %40'ının (*n*=4) lise, %20'sinin (*n*=2) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının ise %30'unun (*n*=3) ilkokul ve ortaokul (*n*=3) mezunu olduğu görülürken, %40'ının (*n*=4) lise mezunu olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin babalarının %30'unun (*n*=3) ilkokul ve ortaokul (*n*=3), %20'sinin (*n*=2) ise lise ve üniversite (*n*=2) mezunu oldukları görülmektedir. Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %40'ının (*n*=4) ilkokul, %10'unun (*n*=1) ortaokul, %30'unun (*n*=3) lise ve %20'sinin (*n*=2) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumu değişkeni açısından gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ki-kare testi sonucunda gruplarda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(9)}$=5.07, p >.05].

Gruplar anne meslek değişkeni açısından incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %80'inin (*n*=8) ev hanımı, %10'unun işçi (*n*=1) ve memur (*n*=1) olduğu görülürken; Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin %60'ının (*n*=6) ev hanımı, %20'sinin serbest meslek sahibi (*n*=2) ve işçi (*n*=2) olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin annelerinin ise %50'sinin (*n*=5) ev hanımı, %40'ının işçi (*n*=4) ve memur (*n*=4) olduğu görülürken, %10'unun (*n*=1) annesinin serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Anne meslek değişkeni açısından gruplar arasında fark olup olmadığını tespit etmek için yapılan ki-kare testi sonucunda, gruplarda anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(9)}$=9.00, p >.05].

Gruplar baba meslek değişkeni açısından incelendiğinde, Deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %30'unun işçi (*n*=3), memur (*n*=3), emekli (*n*=3) olduğu görülürken; %10'unun (*n*=1) babasının serbest meslek sahibi olduğu görülmektedir. Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının ise %50'sinin (*n*=5) serbest meslek sahibi, %40'ının (*n*=4) işçi ve %10'unun (*n*=1) çiftçi olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %50'sinin (*n*=5) işçi, %30'unun (*n*=3) serbest meslek sahibi, %20'sinin (*n*=2) ise memur olduğu görülmektedir. Kontrol 2 grubunda yer alan öğrencilerin babalarının %50'sinin (*n*=5) işçi, %20'sinin serbest meslek sahibi (*n*=2) ve memur (*n*=2), %10'unun (*n*=1) ise emekli olduğu görülmektedir. Gruplar arasında baba meslek değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda gruplarda baba meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(12)}$=15.5, p >.05].

Çalışmada yer alan gruplar anne babalarının birliktelik durumu açısından incelendiğinde, Deney 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin anne babalarının %100'ünün (*n*=10) evli olduğu görülürken; Deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin anne babalarının %90'ının (*n*=9) evli, %10'unun (*n*=1) ise boşanmış oldukları görülmektedir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin anne babalarının ise %80'inin (*n*=8) evli olduğu, %20'sinin (*n*=2) ise boşanmış olduğu görülmektedir. Gruplar arasında anne babalarının birliktelik durumu değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ki-kare testi sonucunda, gruplarda anne babalarının birliktelik durumu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$X^2_{(3)}$= 3.96, p >.05].

Katılımcıların sosyoekonomik düzeyleri incelendiğinde, Deney 1 grubundaki öğrencilerin %80'inin (*n*=8) orta, %20'sinin (*n*=2) ise yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülürken; Deney 2 grubundaki öğrencilerin %100'ünün (*n*=10) orta sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. Kontrol 1 grubunda yer alan öğrencilerin %90'ının (*n*=9) orta, %10'unun ise yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülürken; Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin %70'inin (*n*=7) orta sosyoekonomik düzeye, %30'unun (*n*=3) ise yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arasında sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygulanan ki-kare testiyle, gruplarda sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$X^2_{(3)}$=3.92, p >.05].

Sonuç olarak, araştırmada yer alan gruplar arasında sosyodemografik değişkenler açısından fark olup olmadığını tespit etmek için uygulanan ki-kare analizleri sonucunda, araştırmada yer alan gruplar arasında anlamlı farklar olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, araştırmada yer alan grupların benzer özelliklerinin olduğu ifade edilebilir.

Araştırmada, Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına müdahaleden önce Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği uygulanmıştır. Katılımcıların, ön test puan ortalamaları ve standart sapma değerlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Deney 1 ve Kontrol 1 Gruplarının Bağımlı Değişkenlere İlişkin Ön Test puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	Deney 1 (n=10)		Kontrol 1 (n=10)	
	$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*
DKÖ Ön Test	43.8	11.1	42	12.9
ÇEBÖ Ön Test	15.2	5.7	15.3	7.8

Not. DKÖ (Dikkat Kontrol Ölçeği), ÇEBÖ (Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği)

Tablo 6'da görüldüğü gibi, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı öncesinde, Deney 1 grubunda yer alan ergenlerin dikkat kontrol puanlarının ortalaması 43.8 (*SS*=11.1) iken; Kontrol 1 grubunda yer alan ergenlerin puan ortalaması 42 olarak hesaplanmıştır. Program öncesinde, Deney 1 Grubunda yer alan ergenlerin Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 15.2 (*SS*=5.7) iken Kontrol 1 grubunda yer alan ergenlerin puan ortalamasının 15.3 olduğu görülmüştür.

Deney 1 ve Kontrol 1 Grupları arasında Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği'nden aldıkları puanlar açısından fark olup olmadığını test etmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Deney 1 ve Kontrol 1 Grubundaki Ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	*n*	Sıra Ort	Sıra Toplam	*z*	*p*
Dikkat Kontrol Ölçeği	Deney 1	10	10.75	107.50	-.189	.853
	Kontrol 1	10	10.25	102.50		
Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği	Deney 1	10	10.70	107.00	-.152	.912
	Kontrol 1	10	10.30	103.00		

*$p < 0.05$

Tablo 7'de yer alan bilgiler doğrultusunda, Deney 1 ve Kontrol 1 grubundaki ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği'nden aldıkları puanlar (z=-.189; $p > 0.05$) ve Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'nden aldıkları puanlar (z=-.152; $p > 0.05$) açısından müdahaleden önce anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir (z=-.189; $p > 0.05$). Başka

bir ifadeyle, müdahaleden önce Deney 1 ve Kontrol 1 grubundaki ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesinde, araştırma yapmak ve veri toplamak için etik kurul onayı ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma uygulama izni alınmıştır. İzin belgeleri EK 1 ve EK 2'de sunulmuştur. Program uygulanmadan önce programın etkililiğini değerlendirmede kullanılacak olan Dikkat Kontrol Ölçeği'nin geçerlik çalışması için veriler, pandemi nedeniyle okullarda yüz yüze eğitim olmadığı için çevrim içi form aracılığıyla toplanmıştır.

Programda yer alacak katılımcılar belirlendikten sonra ergenlerin anne babalarıyla çevrim içi olarak toplantı yapılmış, program tanıtılmış ve her veliden bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. EK 3'te alınan bilgilendirilmiş onam formu yer almaktadır. Araştırmada kullanılan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın tasarlanma süreci ve programa ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Ergenler İçin Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın, ergenlerin dikkat kontrol düzeyleri ve farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada, araştırmacı tarafından tasarlanan 8 oturum 7 atölye çalışmasından oluşan psikoeğitim programı kullanılmıştır. Programın temel amacı, öğrencilerin farkındalık becerileri edinmelerini ve edindikleri bu becerileri günlük hayatlarında da kullanmalarını sağlayarak dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerini artırmaktır. Program tasarlanırken, Nazlı (2014) tarafından ifade edilen program geliştirme sürecinin aşamaları takip edilmiştir. Psikoeğitim programının tasarım süreci iki aşamalıdır.

1. Programın Alt Yapısının Hazırlanması

Ergenler İçin Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı hazırlanırken, felsefi ve kuramsal temeller, dikkat kontrol ve farkındalığı ele alan kuramsal yaklaşımlar gözden geçirilmiştir. Mevcut olan farkındalık temelli programlar incelenmiştir. Alanyazında uygulanmış benzer programlar, program uygulanan okulun içinde bulunduğu

sosyoekonomik kültürel çevre, araştırmada yer alan öğrencilerin içinde bulundukları gelişim dönemi olan ergenlik döneminin özellikleri, bulundukları kuşak olan Z kuşağının özellikleri ve programın uygulanacağı platform dikkate alınarak program tasarlanmıştır.

Programın temel felsefesi ve kuramsal temelleri programın alt yapısının hazırlanması sürecinde belirlenmiştir. Programın kuramsal temellerinin dayandığı, Farkındalık Temelli Stres Azaltma, Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi ve Dikkat Kontrol Kuramı'na ilişkin alanyazın ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca farkındalığı kullanan üçüncü kuşak terapilerinden Diyalektik Davranış Terapisi ve Kabul ve Kararlılık Terapisi de incelenmiştir.

Programın hazırlanma aşamasında Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Kabat-Zinn, 1990), Ergenler için Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı (Edwards vd., 2014), Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programları (Segal vd.,2002; Teasdale, Williams ve Segal, 2014; Teasdale, Williams, Segal ve Kabat-Zinn, 2014; Çocuklar için Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (Semple vd., 2010) programlarının yanısıra etkililiği çalışmalarla kanıtlanmış okul temelli farkındalık programları olan Learning to Breathe (Broderick, 2013), MindUP (The Hawn Foundation, 2011), The Master Mind and Moment (Parker vd., 2014), 11-16 yaş ergenler için uyarlanan The .b ("Dot be") (Kuyken vd., 2013) ve 11-18 yaş ergenler için uyarlanmış The .b (Huppert ve Johnson, 2010) programları incelenmiş ve faydalanılmıştır. Ergenlere yönelik olan farkındalık temelli programların oturum sürelerinin çoğunlukla 40-50 dakika arasında değiştiği görülmüştür (Broderick, 2013; Huppert ve Johnson, 2010; Hawn Foundation, 2011; Edwards vd., 2014). Bedene ilişkin farkındalık, düşüncelere ilişkin farkındalık, duygulara ilişkin farkındalık ve şefkatin programlarda kullanılan ortak temalar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından program tasarlanırken bu temalar göz önünde bulundurularak var olan farkındalık programlarından farklı olarak, ergenlerin öncelikli olarak dikkat kontrol düzeylerini artırmaya yönelik program hazırlanmıştır. Dikkat kontrol düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak program kapsamında yapılanlara ilişkin bilgiler içerik başlığı altında yer almaktadır. Farkındalık temelli programların, genellikle haftada bir kez olmak üzere 8-12 oturumdan oluştuğu görülmüştür (Edwards vd., 2014; Galla vd., 2016; Huppert ve Johnson, 2010; Semple vd., 2010; The Hawn Foundation, 2011). Bu doğrultuda, program 8 haftalık olarak tasarlanmış olup; katılımcıların oturumlarda öğrendiklerini pekiştirmeleri ve edindikleri bilgi ve becerileri gündelik hayatla birleştirmelerine yardımcı olmaları için atölye çalışmaları eklenmiştir.

Programın alt yapısı hazırlanırken katılımcıların gelişim düzeyleri ve bilişsel seviyeleri dikkate alınmıştır. Çalışmada yer alan katılımcılar, 16-18 yaş aralığında orta ergenlik döneminde yer almaktadır. Ergenlik, fırtına ve stres dönemi olarak bilinmektedir (Hall, 1904). Bu dönem, hayatın en stresli zamanlarından biri olarak görülmektedir (Spear, 2000). Bu bağlamda, ergenlere duygularını tanıma ve duygu düzenleme becerileri kazandırmak önemlidir. Farkındalık eğitimi, öğrencilerin dikkatlerini ana odaklayarak çevresel stres faktörlerinin olumsuz etkilerini hafifletmelerine yardımcı olabilecek bir stratejidir (Napoli vd., 2005). Tasarlanan program kapsamında, katılımcılara duygularına ilişkin farkındalık ve duygularını yargılamadan gözlemleme becerileri aracılığıyla duygu düzenleme becerileri kazandırılmaya çalışılmıştır.

Erikson (1968; 1982) psikososyal gelişim kuramında, bireylerin ergenlik dönemindeki temel görevinin, benlik algısı ve kimlik algısı oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Bu sebeple, ergenlerin bilişsel ve duygusal gelişimlerini desteklemek son derece önemlidir. Meditasyon temelli etkinlikler, ergenlerin zihinlerini sakinleştirip; kendilerini keşfetme fırsatı sunduğundan kimlik gelişimlerini de desteklemektedir (Wisner, 2017). Program hazırlanırken, meditasyon temelli etkinlikler aracılığıyla; ergenlerin bedenleri, düşünceleri ve duygularına ilişkin farkındalık kazanmaları, bedenleri, düşünce ve duygularının gözlemcileri olmaları amaçlanmıştır.

Program hazırlanmadan önce, öğrencilerin özellikle pandemi dönemindeki ihtiyaçlarını analiz etmek için 10 öğrenci ve 10 veli ile çevrim içi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere pandemi dönemimde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulurken; velilere bu dönemde çocuklarında gözlemledikleri duygusal ve davranışsal değişikliklerin neler olduğu sorulmuştur. Görüşme yapılan veliler, bu dönemde çocuklarında gözlemledikleri değişiklik ve ihtiyaçları; çabuk sinirlenme, belirsizlikten sıkılma, sosyalleşme isteği, odaklanmakta güçlük olarak dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler ise stresli olduklarını, belirsizlikten ve evde olmaktan sıkıldıklarını, arkadaşlarını görmek istediklerini, aile üyeleriyle iletişim problemleri yaşadıklarını, çevrim içi derslerde özellikle öğretmen kamerasını açmadığında dinlemekte güçlük yaşadıklarını, çevrim içi derslere ev ortamında katılmak zorunda oldukları için ev temizliği, kardeş ağlaması gibi aile üyelerinin yaptıkları gürültüden dolayı derslere odaklanmakta zorluk yaşadıklarını, eğitim-öğretim süreci ile ilgili bilgileri mesaj gruplarından takip etmeleri zorunlu olduğu için telefonlarına gelen çok sayıda bildirimle ders çalışırken dikkatlerinin dağıldığını dile getirmişlerdir. Yapılan görüşmeler doğrultusunda, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı hazırlanırken,

katılımcıların dikkat kontrol becerilerini geliştirmeyi hedefleyen etkinliklere yer verilirken, dikkat kontrolün bileşenlerinden olan dikkati kaydırma, becerisine yardımcı olacak etkinliklerin yer almasına da özen gösterilmiştir. Ayrıca, katılımcıların olumsuz duygu ve düşünceleriyle başa çıkmalarına yardımcı olabilecek etkinliklere yer verilmiştir. Bunlara ek olarak, katılımcıların sosyalleşme ihtiyaçlarını gidermek için program hazırlanırken grup etkileşimine özellikle önem verilmiştir.

Okul yönetimi ve rehberlik hizmetleri yürütme komisyonunun ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik farkındalık temelli psikoeğitim programına ilişkin görüşleri alınmıştır. Kurulda yer alan sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilerin genel olarak odaklanmakla ilgili problemleri olduğu ve kendilerini tanıma açısından büyük eksiklikleri olduğunu dile getirerek, programın önemli katkı sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin odaklanma becerilerindeki iyileşmenin; akademik başarılarına da yansıyacağını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, okulda görev yapan psikolojik danışmanlar, çok sayıda öğrencinin odaklanma becerilerini iyileştirme konusunda kendilerinden yardım talep ettiğini ve kendilerinin okulda öğrencilere yönelik yaptıkları çalışmalarda en çok ağırlık verdikleri konulardan birinin odaklanma becerilerini iyileştirmek olduğunu belirterek, programın uygulanmasının öğrenciler için faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, okul psikolojik danışmanları programı detaylı olarak incelemiş ve bazı etkinliklerin öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olamayabileceği yönünde geribildirimde bulunmuşlardır. Bu doğrultuda, etkinliklerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Etkinlikler esnasında, öğrencilerin gözlerini kapatmakta kendilerini rahatsız hissedebileceği; bu konuda gözlerini kapatmanın zorunlu tutulmamasının kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabileceği yönünde geribildirim alınmış; programın uygulama aşamasında bu geribildirim dikkate alınmış, katılımcılardan yalnızca kendilerini rahat hissederlerse gözlerini kapatmaları istenmiştir.

Programın uygulanacağı öğrencilerin yer aldığı kuşak olan Z kuşağı, internetsiz bir dünyayı hiç bilmeyen; akıllı telefon, tablet, diz üstü bilgisayara ulaşımı bütün yaşamları boyunca var olan, yaşamlarının çoğunda birden çok ekran olan bir kuşaktır. Bu sebeple, bu durumun onların iletişim kurma, ilişki geliştirme, öğrenmelerine nasıl yansıdığını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Seemiller ve Grace, 2019). Program hazırlanırken, Z kuşağının özellikleri de göz önünde bulundurulmuştur. Z kuşağı teknolojiyle iç içe olsa da, çoğu yazışmak gibi yöntemler yerine yüz yüze iletişimi tercih etmektedir (Seemiller ve Grace, 2019). Bu kuşak öğrenme yöntemi olarak, bireysel

öğrenmeyi tercih etse de grupla çalışmaktan da keyif almaktadır (Seemiller ve Grace, 2016). Z kuşağı, önceki kuşaklar gibi bilgiye yazılı kaynaklardan ulaşmak yerine internetten ulaşmaktadır. Bu sebeple yazılı metinleri sıkıcı bulmaktadır (Puiu, 2017). Z kuşağı öğrenirken yalnızca dinlemek yerine öğrenmede aktif rol almak istemektedir (Seemiller ve Grace, 2016). Z kuşağı, dikkat ve konsantrasyon eksikliği yaşamakta ve dikkat süreleri kısadır (Coşkun, 2019). Z kuşağının özellikleri göz önünde bulundurularak; program, yüz yüze iletişim mümkün olmadığında, yüz yüze iletişime iyi bir alternatif olan video konferans platformu aracılığıyla uygulanmış, katılımcıların kameralarının açık olması zorunlu tutulmuştur. Video konferans grup liderinin bütün grup üyelerine görünebilir olmasına olanak tanımakta, üyelerin birbirleriyle doğrudan konuşmalarını sağlamaktır. Video konferanslarda, sözel etkileşim, aynı anda birden fazla kişinin konuşabilmesi açısından yüz yüze gruplara benzemektedir (Colon ve Stern, 2011). Programda yer alan etkinlikler hazırlanırken üyelerin aktif katılım sağlayacakları etkinliklere yer vermeye önem gösterilmiş; etkinliklerin kısa süreli olmasına dikkat edilmiştir. Oturumlar ve atölye çalışmalarında grup etkileşimine önem verilmiştir. Meditasyona dayalı en uzun süreli farkındalık uygulaması 8-10 dakika olarak belirlenmiştir. Katılımcıların yazılı metinden sıkılmalarının önüne geçmek için, oturum ya da atölye çalışmalarında uygulanan farkındalık etkinlikleri katılımcılardan evde ödev olarak tekrar uygulamaları istendiğinde, etkinlikler katılımcılara yazılı metin yerine ses kaydı olarak gönderilmiştir.

Programın alt yapısı hazırlanırken dikkate alınan bir diğer unsur, programın uygulanacağı ortam olmuştur. Program çevrim içi olarak uygulanacağından öncelikle çevrim içi olarak uygulanan farkındalık temelli programları konu alan çalışmalar incelenmiştir (Ahmad vd., 2020; Flynn vd., 2020; Forbes vd., 2018; Goretzki ve Zysk, 2017; Kemper ve Yun, 2015; Morr vd., 2020; Mrazek vd., 2019; Noone ve Hogan, 2018; O'Driscoll vd.,2019; Simmons ve Redman, 2018; Schultchen vd., 2020; Lahtinen ve Salmivalli, 2020; Svetlák vd, 2021; Zhang vd., 2020). Chadi, Weisbaum, Dzung ve Kohut (2020) ergenler için farkındalık temelli müdahaleleri konu alan makalesinde, müdahaleler yüz yüze yapıldığında 10-15 kişilik gruplarda gerçekleştirilebilirken; katılımcılar ve grup lideri arasında daha fazla etkileşim fırsatı sunacağından çevrim içi müdahalelerde 8-10 kişilik daha küçük grupların tercih edilmesini önermiştir. Ayrıca Brown (2004) ergenlerle yapılan psikoeğitim gruplarında, üye sayısı 10'dan fazla olduğunda bir yardımcı danışmanın olmasını tavsiye etmektedir. O'Driscoll ve diğerleri (2019) program yüz yüze olduğunda uygulanması daha uzun süre alırken; aynı program çevrim içi olarak

uygulandığında aynı etkinlikler yapılmasına rağmen daha kısa sürede gerçekleştirildiğini belirtmiştir. İncelenen çevrim içi programlardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, programın 10 kişilik bir grupla; 50 dakika olarak yapılmasına karar verilmiştir.

Programa katılabilme ön koşulu olarak, katılımcıların fiziki şartlarının uygun olması istenmiştir. Katılımcıların çevrim içi olarak programa katılabilmek için internet bağlantısı olan telefon, tablet ya da bilgisayarının olması, oturum saatlerinde yalnız olabilecekleri ve kameralarını açabilecekleri fiziki ortama sahip olmaları ön koşullarının karşılanması beklenmiştir. Programın çevrim içi olarak hangi platformda uygulanacağı belirlenirken; öğrencilerin kullanırken zorluk yaşamamaları için, okulda uzaktan eğitim aracılığıyla kullanılan platform olan ZOOM tercih edilmiştir. Programda uyulması gereken kurallar olarak, gizliliğin ihlal edilmemesi için oturumlar esnasında fotoğraf ya da kayıt almanın yasak olması belirlenmiştir. Etkileşimin daha iyi sağlanabilmesi için kameralarının her zaman açık olması, mümkünse bilgisayar gibi daha geniş ekrana sahip bir aygıtla programa katılmaları, ayarlarını ekranlarında yalnızca konuşmacıyı görecek şekilde değil; tüm katılımcıları görecekleri şekilde galeri görünümü yapmaları istenmiştir. Ortamdan gelebilecek olası gürültülerin süreci aksatmaması için konuşmadıkları zamanlarda mikrofonlarının kapalı olması istenmiştir. Cep telefonları aracılığıyla programa katılmıyorlarsa telefonlarının kapalı modda olması; cep telefonlarıyla katılıyorlarsa telefonlarındaki tüm bildirimlerin oturumlar esnasında kapalı olması kurallarda yer almıştır.

Bunlara ek olarak, grup lideri alandaki yeterliğini geliştirmek için programdan önce farkındalığa yönelik eğitim almasının yanı sıra programı uygulama evresinden önce yaklaşık olarak bir yıl farkındalık uygulamalarını gündelik hayatında kendisi de uygulamıştır. Böylelikle, grup liderinin hem farkındalık uygulamalarında yetkinlik kazandığı hem de katılımcıların karşılaşabilecekleri zorluklara ilişkin daha iyi kestirimlerde bulunup bu avantajı hem program tasarım aşamasına hem de uygulama aşamasına yansıttığı düşünülmektedir.

2. Programın Tasarım Süreci

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı 8 psikoeğitim oturumu ve 7 atölye çalışmasından oluşmaktadır. Programın alt yapısının hazırlanmasının ardından program kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme öğeleri kapsamında tasarlanmıştır.

Kazanımlar. Kazanımlar, programın birinci öğesini oluşturmakta olup; programın amacına ulaşıp ulaşmadığının göstergeleridir (Nazlı, 2016). Programın içeriğindeki kazanımlar, Wellman ve Moore'un taksonomisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Buradan yola çıkarak, öğrenme ürünleri, algılama düzeyi, kavrama düzeyi ve genelleme düzeyi olarak sınıflandırılmaktadır (Nazlı, 2016). Bu programda yer alan kazanımlar, algılama ve kavrama düzeyinde tasarlanmıştır olup şu şekildedir:

Oturum 1-Atölye Çalışması

Farkındalık ve farkındalığa ilişkin terimleri bilir.

Farkındalık ve dikkat- beyin ilişkisini fark eder.

Oturum 2-Atölye Çalışması

Bedenine ilişkin farkındalık kazanır.

Oturum 3-Atölye Çalışması

Beden ve zihin arasındaki ilişkiyi fark eder.

Duyumların odaklanma becerisiyle olan ilişkisini fark eder.

Oturum 4-Atölye Çalışması

Düşüncelerin dikkat ve performansı nasıl etkilediğini fark eder.

Düşüncelerine mesafe koymayı öğrenir.

Oturum 5-Atölye Çalışması

Duyguların dikkat ve performansı nasıl etkilediğini fark eder

Duygu-düşünce-beden ilişkisini fark eder.

Duygularını yargılamadan gözlemlemenin önemini kavrar.

Oturum 6-Atölye Çalışması

Betimleme ve yargılamanın farkını kavrar.

Yargılarını gözlemlenebilir gerçeklerle değiştirmeyi öğrenir.

Oturum 7-Atölye Çalışması

Şükran duymanın önemini fark eder.

Kendine karşı şefkatli olmanın önemini kavrar.

Oturum 8-Atölye Çalışması

Programda edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

İçerik. Program hazırlanırken, içerik öğesinde öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları için yer verilecek konular ve tasarlanacak etkinlikler belirlenmektedir (Nazlı, 2016). Program hazırlanırken, farkındalık meditasyon uygulamalarından odaklanma meditasyonları yeni başlayan uygulayıcılar için daha uygun olduğu için (Lutz ve diğerleri, 2008) belirli bir nesne ile sınırlı olan, bu nesnenin, nefes ya da herhangi bir beden duyumunun da olabildiği, kişinin seçilen nesne üzerinde dikkatini istemli olarak odaklamaları ve dikkatleri kaydığında bunun farkına varıp, tekrar nesneye getirmeleri istendiği odaklanma dikkat meditasyon uygulamalarına (Lutz, Slagter, Dunne ve Davidson, 2008) sıklıkla yer verilmiştir.

Nefese odaklanmak konsantrasyon, farkındalık ve rahatlama sağlamanın en basit ve etkili yolu olduğundan (Napoli vd., 2005) programın her bir oturumu, nefes meditasyonuyla başlatılmış, katılımcıların dikkatlerini odakta tutma sürelerini artırmak amacıyla ilerleyen oturumlarla birlikte meditasyonu uygulama süresi düzenli olarak artırılmıştır. Katılımcılardan nefes egzersizini her gün mutlaka yapmaları istenirken; ödev olarak verilen egzersiz süreleri de ilerleyen oturumlarla birlikte kademeli olarak artırılmıştır. İlk başlarda, odaklanma meditasyonunu sürdürmek zor olsa da; tekrarlanan pratikle, dikkat düzenleme iyileştirilmektedir (Lutz vd., 2008). Programın ilerleyen oturumlarıyla birlikte katılımcıların farkındalık alanı genişletilmeye çalışılmıştır. Örneğin, programın ilk oturumlarında yalnızca nefese odaklanmayı gerektiren nefes meditasyonu ile oturumlar başlatılırken; programın altıncı oturumundan itibaren dikkatin, farkındalık alanının genişletilmesini gerektiren üç dakika nefes aralığı egzersiziyle oturumlar başlatılmıştır. Böylelikle katılımcıların hem dikkat odakları genişletilmek istenirken; hem de dikkatlerini duygular, düşünceler, beden gibi farklı odak noktalarına kaydırmaları istenerek katılımcıların dikkat kaydırma becerileri de geliştirilmek istenmiştir.

Beden ve beyin birlikte çalıştığında, daha iyi odaklanabilmekte ve düşünebilmekte; bedeninin gönderdiği sinyallere dikkat edildiğinde, beynin odaklanma becerisi artmaktadır (Hawn Foundation, 2011). Nefes meditasyonu, farkındalıkla yürüme, farkındalıkla esneme gibi etkinliklerle katılımcıların dikkatlerini beden duyumlarına vermeleri istenerek, katılımcıların bedenlerine ilişkin farkındalık kazandırarak, dikkati odaklama becerilerini artırmak amaçlanmıştır. Ayrıca beden taraması gibi dikkatin bedenin çeşitli bölümlerinde gezdirilmesini gerektiren etkinliklerle, katılımcıların dikkati kaydırma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.

Program kapsamında, katılımcılara zihinlerinden geçen binlerce düşünce varken, dikkati odaklayabilmelerinin ne kadar zor olduğuna ilişkin farkındalık kazandırılmaya çalışılmıştır. Zihni sakinleştirmenin yolunun, yalnızca düşüncelere dikkat etmek olduğu için düşüncelerinin gözlemcileri olmaları öğretilmeye çalışılmıştır. Zihni sakinleştirmenin yolunun, zihnin içeriğini değiştirmeye ya da kontrol etmeye çalışmak yerine, farkındalık uygulamalarıyla, yalnızca düşüncelere dikkat ederek, zihindeki aktivitelere olan farkındalığını artırmak olduğundan; katılımcılara düşüncelerinin gözlemcileri olmaları öğretilmeye çalışılmıştır. Kişinin kendinin içinde ve dışında neler olup bittiğinin farkında olması, dikkat becerilerini geliştirmektedir (Parker ve Kupersmidt, 2016). İzleme becerileri geliştirildiğinde, zihin daha derin, net ve ayrıntılı görebilmek için dengelenmektedir (Siegel, Siegel ve Parker, 2016). Fizyolojik, bilişsel ve duygusal ipuçlarını gözlemlemeyi ve bunların farkına varmayı öğrenmek dikkati odaklama becerisini geliştirmektedir (Parker vd., 2015). Zihin sürekli olarak yaşanılan tüm deneyimleri etiketlemekte, kategorilere ayırmakta genellikle her deneyimi iyi ya da kötü gibi bir kategoriye yerleştirdiği için yargısız olma farkındalığın önemli bir tutumsal bileşenidir. Deneyimleri kategorize etme ve yargılama alışkanlığı, insanların düşüncelerini nesnel olarak görmelerini engellemektedir (Kabat-Zinn, 1990). Duygu, düşünce ve beden duyumlarını yargılamak değil yalnızca izlemek gerekmektedir. Zihnin daha net görebilmesi için, zihnin yargılama sürecinin kendisi de izlenmelidir (Segal vd., 2002). Bu bağlamda, programda katılımcıların duyguları ve düşüncelerine mesafe koymalarını gerektiren canlandırma ve meditasyon uygulamalarına yer verilirken; katılımcıların yargılarınının da değişmez gerçekler değil, yargılar olduğunun farkına varmalarını sağlamaya yardımcı olan, yargılarını gözlemlenebilir gerçeklerle değiştirmelerini gerektiren etkinliklere de yer verilmiştir.

Ergen streslidir, stres de dikkat üzerinde etkilidir (Napoli vd., 2005). Dikkat Kontrol Kuramı, kaygının dikkat performansını etkilediğini belirtmekte; özellikle de görevler karmaşık olduğunda veya dikkat gerektiren durumlarda, kaygının performans üzerindeki olumsuz etkilerinin arttığını ifade etmektedir (Eysenck, 2002). Program ile katılımcılara stres gibi olumsuz duyguların dikkat üzerindeki etkisini gösteren etkinliklere yer verilmiştir. Duyguların farkında olmak ve onlara belirli mesafeden bakabilmek duygu düzenleme becerisidir (Napoli vd., 2005). Dikkat odağını genişletilerek, düşünceler ve duygular, gerçekliğin doğru temsilleri veya kişisel gerçeklerin yansımalarının aksine, geçici zihinsel olaylar olarak görülmesi olumlu duygusal durumlarla bağlantılıdır (Wolkin, 2015). Duygular enerji dalgalanmaları gibidir

ve onlara dikkat ederek ve gelip gitmelerini izleyerek onların üstesinden gelinebilir (Broderick, 2013). Farkındalık uygulamaları, uygulayıcıların daha bilinçli olmalarına ve olumsuz duygularla daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olabilmektedir (Parker ve Kupersmidt, 2016). Bunlara ek olarak, şefkat, farkındalığın bileşenlerinden biri olduğundan, dikkati olumlu bilgilere yönlendirmek ise iyimserlik yanlılığını artırdığından (Kress ve Aue, 2019); karamsar düşünce amigdalayı harekete geçirebileceğinden ve düşünmeyi etkilediğinden (Hawn Foundation, 2011), katılımcıların dikkat etmenin ya da öğrenmenin olumsuz duygular hissedildiğinde çok daha zor olduğunu fark etmeleri ve olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla programda şefkat ve şükranın önemine yer verilmiştir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın içeriğinde aşağıda belirtilen konulara yer verilmiştir:

1. Oturum: Farkındalık-Dikkat ve Beyin İlişkisi
2. Oturum: Bedene İlişkin Farkındalık
3. Oturum: Duyular ve Odaklanma Becerisi
4. Oturum: Düşüncelere İlişkin Farkındalık
5. Oturum: Duygulara İlişkin Farkındalık
6. Oturum: Betimleme-Yargılama Farkı
7. Oturum: Şükran ve Şefkatin Önemi
8. Oturum: Grup Sürecinin Genel Tekrarı ve Vedalaşma

Süreç. Program, 8 oturum ve 7 atölye çalışması olarak; 8 hafta boyunca bir haftada bir oturum ve bir atölye çalışması olarak çevrim içi uygulanmıştır. Oturumlar ve atölye çalışmaları 50'şer dakika olarak planlanmıştır. Oturumlarda, daha çok bilgi paylaşımı ve öğrenmeye yönelik etkinlikler yapılırken ve atölye çalışmalarında katılımcıların oturumlarda öğrendiklerini, katılımcıların aktif katılımını sağlayarak pekiştirmek amaçlanmıştır. Atölye çalışmalarında, katılımcıların elde etmesi hedeflenen kazanımlara yönelik daha çok uygulama yapma fırsatı sunan etkinliklere yer verilmiştir. Oturumlar ve atölye çalışmaları, katılımcılara öğrendiklerini içselleştirmelerinde imkan tanımak için birer gün arayla yapılmıştır. Atölye çalışmalarında, katılımcılara etkinlikleri yaparken zorlandıkları noktaların neler olduğu, benzer zorlukları yaşayanların olup olmadığı, olduysa nasıl üstesinden geldiklerine ilişkin sorularak sorularak katılımcıların birbirleriyle paylaşımda bulunmalarına özen gösterilmiştir. Böylelikle, atölye

çalışmalarının amaçlarından biri olan, katılımcıların birbirlerinden öğrenmelerine imkan sağlayacak bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır.

İlk oturumdan sonra her bir oturum ve atölye çalışması nefes egzersiziyle başlamıştır. Sonrasında, önceki oturum ya da atölye çalışması özetlenmiş; verilen ödevler hakkında konuşulmuştur. Ödevlerini yaparken hangi açılardan zorlandıkları ve bu zorlukların nasıl üstesinden geldikleri tartışılmıştır. Katılımcıların motivasyonu, aktif katılımı ve sürece devamı, öğrenme keyifli olduğunda artacağından (Brown, 2004); program içeriğinde katılımcıların keyif alabileceği etkinliklere yer verilmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin süreleri, katılımcıların sıkılmaları ve dikkat dağılmasının önüne geçmek için kısa tutulmuştur. Farkındalık uygulamalarında pratik son derece önemli olduğu için; her oturum ve atölye çalışmasından sonra mutlaka ödev verilmiştir. Süreç boyunca, ödevlere ilişkin hatırlatmalar mesajlaşma grubu aracılığıyla grup lideri tarafından yapılmıştır. Oturum ya da atölye çalışmasında yapılan meditasyon temelli uygulamaların ses kayıtları, grup lideri tarafından hazırlanmış ve oturum ya da atölye çalışmasının bitiminde katılımcılara gönderilmiştir.

Program uygulanırken grup liderinin deneyim kazanmasından kaynaklı araştırmacı yetkinlik etkisini gruplar arasında ortadan kaldırmak için oturumların Deney 1 ve Deney 2 gruplarına uygulandığı tarih ya da saat değiştirilmiştir. Örneğin, programın ilk haftasında oturum ve atölye çalışması Deney 1 Grubuna önce uygulanırken; diğer hafta Deney 2 grubuna uygulamada öncelik verilmiştir. Ayrıca programın uygulanması sırasında grup lideri her hafta grupta yaşadıklarına ilişkin deneyimlerini raporlaştırarak tez danışmanından süpervizyon almıştır.

Katılımcılardan, program boyunca oturum ve atölye çalışmalarından sonra duygu ve düşüncelerini yazmaları için günlük tutmaları istenmiştir. Ayrıca, günlüklerine gündelik hayatta uyguladıkları farkındalık etkinliklerinden sonra birkaç cümleyle uygulamanın nasıl olduğu, uygulamayı yaparken farklı gelen bir şeyin olup olmadığı, uygulamadan sonra nasıl hissettiklerine ilişkin not almaları istenmiştir. Böylelikle, katılımcıların bu süreçte kendi gelişimlerini takip etmeleri kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Değerlendirme. Programın etkililiğini değerlendirmek için, katılımcıların dikkat kontrol düzeyleri Dikkat Kontrol Ölçeği ile ölçülürken; farkındalık düzeyleri Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeğiyle ölçülmüştür. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deneysel işlem başlamadan bir hafta önce Deney 1 grubuna ön test, programın

son oturumda ise uygulamanın yapıldığı her iki gruba da son test uygulanmıştır. Ayrıca, programın her bir oturum ve atölye çalışması araştırmacı tarafından hazırlanan 10 soruluk oturum değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir. Değerlendirme formu, atölye çalışması sonunda katılımcılara gönderilmiş; katılımcılardan o hafta yapılan oturum ve atölye çalışmasını göz önünde bulundurarak doldurmaları istenmiştir. Ayrıca, programın son oturumunda, araştırmacı tarafından hazırlanan program değerlendirme formuyla katılımcıların programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak, programın etkililiğini değerlendirmek için, program bittikten bir hafta sonra yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu aracılığıyla araştırmacı tarafından programa katılan her bir öğrenciyle ortalama 15 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın tasarlanmasının ardından program iki alan uzmanının görüşlerini almak üzere sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen öneriler doğrultusunda, bazı oturumlardaki etkinliklerin sayısı azaltılmış, bazı oturumlara kuramsal bilgi eklemeleri yapılarak gereken düzeltmeler yapılmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim programı, pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamaya katılmak için, fiziki şartların uygunluğu koşulu aranmıştır. İnternet bağlantı problemi olmayan, bağlanmak için telefon, tablet ya da bilgisayarı olan, oturumların yapılacağı saatlerde evde bir odada yalnız olabilecek katılımcılar pilot uygulamaya alınmıştır. Pilot uygulamanın yapıldığı grup, 11. sınıfta öğrenim gören altı kız, iki erkek öğrenci olmak üzere toplam sekiz kişiden oluşmaktadır. Oturum ve atölye çalışmaları, çevrim içi olarak katılımcılar için en uygun olabilecek gün ve saatler belirlenerek; kararlaştırılan zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında, Farkındalık-Dikkat ve Beyin İlişkisi, Bedene İlişkin Farkındalık, Duyular ve Odaklanma Becerisi ve Düşüncelere İlişkin Farkındalık başlıklı ilk dört oturum ve atölye çalışmaları uygulanmıştır. Pilot uygulamanın etkililiğini değerlendirmek için, uygulama sonunda pilot uygulamada yer alan katılımcıların görüşleri program değerlendirme formuyla belirlenmiştir. Değerlendirme formunda "4-kesinlikle katılıyorum-katılmıyorum 1" şeklinde 4'lü likert tipi derecelendirilen toplam 10 soru yer almaktadır. Program değerlendirme formu ve öğrencilerin pilot programa yönelik değerlendirmeleri EK 4-'te yer almaktadır.

Pilot değerlendirme kapsamında program değerlendirme formuna ek olarak, katılımcılara programın etkiliğini değerlendirmeye yönelik dört açık uçlu soru sorulmuştur. Katılımcılar, soruların cevapları kapsamında programın beğendiği taraflar olarak rahatlatıcı olması, etkinliklerin ilgi çekici olması, yeni şeyler öğrenmelerini

sağlaması, geleceği ve geçmişi fazla düşünmekten uzaklaştırması ve benzeri cevaplar verdikleri görülürken; program tekrar uygulanacak olsa hangi bölümlerinin aynı kalmasını istersin sorusuna katılımcıların çoğu, programın tamamının aynı kalmasını istediğini belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların hepsi programda beğenmedikleri taraf olmadığını belirtmiş, programın daha iyi olması için ne gibi önerilerde bulunacakları sorusuna ise genel olarak çok beğendiklerini, değiştirmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Pilot uygulama sonucunda, oturumlar esnasında evde bulunan diğer aile üyelerinin katılımcılar için problem oluşturabileceği görülmüştür. Oturumlar ya da atölye çalışmaları esnasında katılımcıların odalarına giren, onlarla konuşmaya çalışan aile üyeleri olduğu ve böylelikle de katılımcıların dikkatlerinin dağıldığı görülmüştür. Ayrıca, evde yaşayan diğer aile üyelerinin seslerinden dolayı odaklanmakta sorun yaşayan öğrencilerin olduğu görülmüştür. Bu sorunların asıl uygulamada yaşanmasının önüne geçmek için uygulamadan önce öğrenci velileriyle çevrim içi olarak toplantı yapılmış ve hem velilere program tanıtılmış hem de velilerden oturum saatlerinde evde gürültü olmaması ve öğrencinin oturumlar esnasında odada mutlaka yalnız olmaları konusunda gereken hassasiyeti göstermeleri için yardımları istenerek veliler de çalışmaya entegre edilmiştir. Velilerle mesajlaşma grupları oluşturulmuş; oturum ve atölye çalışmalarından önce oturum gün ve saatleri her hafta velilere bildirilmiştir. Ayrıca, evde gürültü olması durumunda, gürültüden olumsuz etkilenmemeleri için katılımcılardan oturumlar esnasında yanlarında kulaklık bulundurmaları istenmiştir.

Pilot uygulama esnasında karşılaşılan sorunlardan biri de, katılımcıların oturum saatlerini unutmaları ya da oturumlara geç kalmaları olmuştur. Bu sorunun da önüne geçebilmek için gerçek uygulamada, öğrencilerle oluşturulan mesajlaşma grubu yoluyla oturum ve atölye çalışmalarının saatlerine ilişkin hatırlatmalar yapılmıştır. Hatırlatmalar, oturum ya da atölye çalışmasının yapılacağı günün sabahında ve başlamasından bir saat önce olacak şekilde iki defa yapılmıştır.

Pilot uygulama esnasında, bazı etkinliklerin öğrenciler için nispeten soyut olduğu görülmüş; etkinliklerden birkaçı onların bilişsel düzeylerine daha uygun hale getirilmiştir. Programda yer alan etkinliklerden ikisinin birbirine çok benzer olduğu için öğrencilerin etkinliği yapmak istemekte isteksiz oldukları görüldüğünden; belirtilen etkinlik kazanımlar çerçevesinde uygun farklı bir etkinlikle değiştirilmiştir.

Pilot uygulamayla tespit edilen aksaklıklardan biri de, verilen ödevlerin, yapılmasında sorunlar yaşanması olmuştur. Bu sebeple, farkındalık etkinliklerini yapmalarına yönelik “Birkaç saniyeliğine dur ve etrafına bak. Tam olarak nerede

olduğunun farkında ol. Bedeninin olduğu yerde misin, yoksa zihninin götürdüğü yerde misin?" gibi çeşitli hatırlatma mesajları Svetlák ve diğerlerinin (2021) çalışmasından faydalanılarak hazırlanmış ve program boyunca sık sık katılımcılara gönderilmiştir.

Araştırma kapsamında Deney 1 ve Deney 2 grubundaki katılımcılara uygulanan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın süreç ve içerik özetine aşağıda yer verilmiştir. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı planı EK 5'de yer almaktadır.

Oturum 1- Atölye: Farkındalık, Dikkat ve Beyin İlişkisi. Grup üyeleri programın amacı, içeriği ve sürecin nasıl işleyeceği konusunda grup lideri tarafından bilgilendirilmiştir. Grup sürecinde uygulanacak olan kurallar üyelerle birlikte oluşturulmuş ve üyelerin birbirlerini tanımalarını sağlayan tanışma etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere otomatik pilot, olma ve yapma modlarının ne olduğu hazırlanan sunumla günlük hayattan örneklerle açıklanmış, benzer örnekler yaşayıp yaşamadıkları sorulmuştur. Beynin kendini geliştirebilmesi, nöroplastisiden bahsedilmiş, pratiğin önemi vurgulanmış, oturum özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında, lider öğrencilerden önceki oturumu özetlemelerini istemiştir. Beynin pratik yaptıkça nasıl kolaylıkla öğrendiğini vurgulamak için etkinlik yapılmıştır. Farkındalık uygulamalarında pratiğin önemine vurgu yapılmıştır. Farkındalığın ne anlama geldiği vurgulanmıştır. Alıştırma sonlarında, öğrencilerden etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiş, farkında olarak herhangi bir şey yapmanın düşünüldüğü kadar kolay olmadığının üzerinde durulmuştur. Farkındalık becerilerinin ve dikkatin alıştırma yaptıkça güçlendiği tekrar vurgulanmış ve gündelik alıştırmalardan istedikleri herhangi birini bir dahaki oturuma kadar her gün uygulamaları istenmiş, oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Oturum 2- Atölye: Bedene İlişkin Farkındalık. Grup üyelerinden önceki oturumu özetlemeleri istenmiş ve verilen ödev hakkında konuşulmuştur. Deneyimlerini paylaşmaları istenmiş, zorlandıkları ve kolay buldukları yanlar tartışılmıştır. Nefesin bedenimize odaklanmakta ne denli önemli olduğu açıklanmıştır. Etkinlik sonlarında, etkinliğe ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Zorlandıkları noktaların neler olduğu sorulmuş, benzer zorlukları yaşayanların olup olmadığı, olduysa nasıl üstesinden geldiklerine ilişkin paylaşımda bulunmaları istenmiştir. Oturum ve atölye çalışmasında katılımcıların bedenlerine ilişkin farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir.

Atölye çalışmasında, nefes egzersizi ve bedenlerine ilişkin farkındalık kazandırmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Oturum 3- Atölye: Duyular ve Odaklanma Becerisi. Grup üyelerinden önceki oturumu özetlemeleri istenmiş ve verilen ödev hakkında konuşulmuştur. Deneyimlerini paylaşmaları istenmiş; tüm farkındalıkla yapılan duyumların (dinleme, görme, koklama, tatma ve dokunma) nörolojik gelişimimizle ve odaklanma becerimizle ilişkili olduğu anlatılmıştır. Zihnin bedenle olan ilişkisi etkinlikle vurgulandıktan sonra katılımcılarla tartışılmıştır. Görme ve dinleme becerilerine yönelik etkinlikler yapılmıştır. Etkinlikler sonunda öğrencilerden duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Ödev verilmiş, oturum kısaca özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında ise, duyma becerisine yönelik oyun oynanmıştır. Oturumda yapılan görme becerilerine yönelik etkinliğe ek olarak görme duyusunu geliştirmeye yönelik başka bir etkinlik daha yapılmıştır. Ödev verilmiş, katılımcılardan atölye çalışmasını özetlemeleri istenmiş, her katılımcıdan duygu ve düşüncelerini paylaşması istenmiştir.

Oturum 4- Atölye: Düşüncelere İlişkin Farkındalık. Nefes egzersiziyle oturum başlatılmış, katılımcılardan önceki oturumu özetlemeleri istenmiş ve verilen ödev hakkında konuşulmuş; deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Zihnin ne kadar dolu olduğunu vurgulamaya yönelik etkinlik yapılmıştır. Zihin doluyken dikkati odaklayabilmenin ne kadar zor olduğu vurgulanmıştır. Düşüncelerini isimlendirmeye ve onlara uzaktan bakmaya yönelik etkinlik yapılmıştır. Ödev verilmiş ve oturum özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında, katılımcıların düşüncelerine uzaktan bakmayı öğrenmelerini pekiştirecek etkinliklere yer verilmiştir. Öğrendikleri etkinlikleri gündelik hayatlarında kullanmak isteyip istemedikleri konuşulmuştur. Ödev verilmiş, oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

Oturum 5: Duygulara İlişkin Farkındalık. Katılımcıların önceki oturumu özetlemeleri istenmiş ve verilen ödev hakkında konuşulmuştur. Olumlu ve olumsuz duyguların odaklanma becerisini nasıl etkilediğini göstermeyi amaçlayan bir etkinlik yapılmıştır. Etkinlik sonunda her iki durumda da yaşadıkları deneyimler sorulmuştur. Olumsuz duyguların odaklanma becerisini nasıl etkilediği tartışılmıştır. Düşüncelerimizin bedenimizi ve duygularımızı nasıl etkilediği tartışılmıştır. Farklı duygular deneyimlendiğinde bedenimizde meydana gelen fiziksel değişiklikler konuşulmuştur. Zihnimizin olumsuz düşünme ve hissetme eğilimi olduğundan kısaca

bahsedilmiştir. Ödev verilmiş, oturum özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında, katılımcıların duygularını isimlendirmelerini ve duygularını kabul etmelerini öğretmeyi hedefleyen etkinliklere yer verilmiştir. Yönergeler lider tarafından etkinlik esnasında verilmiş, etkinlik sonunda grup üyelerinden, duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Ödev verilmiş ve ödev olarak yapmaları istenilen etkinliğin ses kaydı katılımcılara gönderilmiştir.

Oturum 6- Atölye: Betimleme-Yargılama. Katılımcılardan önceki oturumu özetlemeleri istenmiş ve verilen ödev hakkında konuşulmuş, deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Betimleme ve yargılama arasındaki farkların neler olduğu katılımcılarla konuşulmuş ardından ilgili etkinlik uygulanmıştır. Etkinlikten sonra katılımcılardan duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Katılımcılarla –meli ve –malı cümlelerinin gerekliliği tartışılmıştır. Kabul etmek ve yargılamak arasındaki farklara vurgu yapılmıştır. Ödev verilmiş ve oturum özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında ise, katılımcıların yargılarını nasıl değiştireceklerini pekiştiren etkinliklere yer verilmiş, öğrendiklerini gerçek hayatta kullanmak isteyip istemedikleri tartışılmıştır. Etkinlikten sonra duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiş, zorlandıkları noktaların neler olduğunu, nasıl çözüm bulduklarını tartışmaları istenmiştir. Oturum ödev verildikten sonra katılımcılardan özetlemeleri istenmiş ve sonlandırılmıştır.

Oturum 7- Atölye: Şükran ve Şefkat. Önceki oturumun özetinin yapılması istenmiştir. Verilen ödev hakkında konuşulup, katılımcılardan deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden kendilerinde sevdikleri beş özelliklerini yazmaları ve etkinlik sonunda isteyen üyelerden yazdıklarını paylaşmaları istenmiştir. Dikkati olumlu bilgiye yönlendirmenin, iyimserliği de artıracağı açıklanmıştır. Katılımcıların duygu ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Şükran duymanın olumlu duyguları oluşturmadaki etkisinden bahsedilmiş, ilgili etkinlik yapılmıştır. Ödev verilip, oturum özetlenerek sonlandırılmıştır. Atölye çalışmasında ise katılımcıların öz şefkatlerini artırmayı amaçlayan etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlik sonlarında katılımcılardan duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenmiş, zorlandıkları noktaların neler olduğu, deneyimlerini paylaşmaları istenmiştir. Atölye çalışması sonunda, ödevin önemi vurgulanarak ödev verilmiş ve oturumun katılımcılar tarafından özetlenmesi istenerek oturum sonlandırılmıştır.

Oturum 8-Grup Sürecinin Genel Tekrarı ve Vedalaşma. Zille birlikte nefes egzersizi yapılmıştır. Grup üyelerinden önceki oturumlarda yapılanları özetlemeleri istenmiş, hatırlayamadıkları zaman katılımcılara yardımcı olunmuştur. Bütün grup üyeleri sürece ilişkin duygu, düşünce ve kazanımlarını paylaşmıştır. Bunu yapmaya isteyen katılımcıyla başlanıp, sözü alan katılımcı kimi söylerse süreç onunla herkes söz hakkı alıncaya kadar devam etmiştir. Programın başlangıcında doldurdukları Dikkat Kontrol Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeğini katılımcılardan doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar ölçeği doldurduktan sonra, vedalaşma etkinliği olarak sevgi bombardımanı etkinliği yapılmıştır. Grup üyelerinin her biri için sırasıyla diğer üyeler onun hakkında hiçbir olumsuz ifade kullanmadan yalnızca olumlu yanlarını belirtilmiştir. Bahsi geçen üye, kendisine ilişkin söylenen şeylerin duymanın nasıl bir duygu olduğunu grupla paylaşmış ve oturum sonlandırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı kapsamında, nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanması için Dikkat Kontrol Ölçeği (DKÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği (ÇEBÖ), oturum değerlendirme formu ve program genel değerlendirme formu kullanılırken; nitel verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların sosyodemografik özelliklerini değerlendirmek için ise kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan her bir ölçme aracının tanıtılmasının yanı sıra, araştırma kapsamında kullanılan Dikkat Kontrol Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerinde yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Dikkat Kontrol Ölçeği

Dikkat Kontrol Ölçeği, Derryberry ve Reed (2002) tarafından dikkat kontrol düzeyindeki farkları ölçmek için, Derryberry ve Rothbart (1988) tarafından geliştirilen dikkati odaklama ve dikkati kaydırma ölçeklerinin birleştirilmesinden oluşturulmuştur. Faktör analizleri, ölçeğin dikkati odaklama, dikkati görevler arasında kaydırma ve düşünceyi esnek bir şekilde kontrol etme yetenekleriyle ilişkili alt faktörlerle birlikte, dikkat kontrolü için genel bir kapasiteyi ölçtüğünü göstermiştir.

Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması 349 üniversite öğrencisi üzerinde Akın ve diğerleri (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçek, 4'lü likert şeklinde "1-hemen hemen hiç ve 4-her zaman" derecelendirilen 20 maddeden oluşmaktadır. Yükselen puanlar, yüksek dikkat kontrol düzeyine işaret etmektedir. Ölçekte 11 tane ters kodlanan madde (m1-m2-m3-m6-m7-m8-m11-m12-m15-m16-m20) bulunmaktadır. Ölçeğe ait örnek maddeler EK 6'da sunulmuştur.

Dikkat Kontrol Ölçeği'nin psikometrik özelliklerine ilişkin çalışmalar farklı dillerde yapılmıştır. Ölçeğin Flemenkçe dilindeki geçerlik-güvenirlik çalışmasında, 9 ve 10. maddelerin atılmasıyla birlikte; ölçeğin iki alt boyutunun olduğu desteklenirken (Verstraeten, Vasey, Claes ve Bijttebier, 2010); Lehçe dilindeki geçerlik-güvenirlik çalışmasında, ölçeğin tek boyutlu ve üç boyutlu olabileceğine ilişkin bulgular edinilmiştir (Fajkowska ve Derryberry, 2010). İzlandaca versiyonunda ise ölçeğin iki boyutlu olduğu desteklenmiştir (Ólafsson vd., 2011). Türkçe'de yapılan geçerlik güvenirlik çalışması kapsamında yapılan doğrulayıcı faktör analizinden edinilen bulgular sonucunda, ise 20 maddenin tek boyutta toplandığı görülmüştür. Modelin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (X^2=426,76, *sd*=164, X^2/sd=2.60, RMSEA=.062, CFI=.80, GFI=91, SRMR=.067). Dikkat Kontrol Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .78 olarak bulunurken; düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .28 ve .45 arasında sıralandığı belirlenmiştir (Akın vd., 2013).

Çalışma Grubu. Verilerin tamamı Ankara'da lisede farklı okul türlerinde eğitim gören öğrencilerden çevrim içi olarak toplanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 8'de yer almaktadır. Çalışma grubunu, 13-18 yaş aralığında ($\overline{X}$= 15,64, *SS*= 1.16) yer alan, lisede öğrenim gören 301 kız, 127 erkek toplam 428 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 8

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler		*n*	%
Cinsiyet	Kız	301	70.3
	Erkek	127	29.7
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	174	40.7
	10.Sınıf	127	29.7
	11.Sınıf	65	15.2
	12.Sınıf	62	14.5

Veri Setinin Analize Hazırlanması. Dikkat Kontrol Ölçeği'nin geçerlik analizleri yapılmadan önce, veri seti kayıp veri, tek ve çok değişkenli uç değerler, normallik, doğrusallık, çoklu bağlantı problemleri açısından incelenmiştir. Veri seti, kayıp değerler açısından incelendiğinde kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Ardından, her bir ölçek maddesine ait z standart puanları, tek değişkenli uç değerleri belirlemek için hesaplanmış ve |3,29| (Tabachnick ve Fidell, 2010) aralığı dışında kalan veri olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değerleri tespit etmek için ise Mahalonobis uzaklığı hesaplanmış ve Mahalonobis uzaklığı kritik değerin ($\chi^2_{(20)}$ = 45,315, p <.001) üzerinde yer alan 5 katılımcıya ait değer analiz dışı bırakılmıştır. Çok değişkenli uç değerlerin veri setinden çıkarılmasından sonra, kalan 423 katılımcıdan oluşan veri setiyle analizlere devam edilmiştir. Normallik, çok değişkenli veri analizi için önemli bir gereklilik olduğundan (Finney ve DiSteafno, 2013; Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010), tek ve çok değişkenli normallik incelenmiştir.

Tablo 9

Dikkat Kontrol Ölçeğinin Maddelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

			Tek Değişkenli Normallik			
Madde	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	*z*	Basıklık	*z*
M1	2.544	.8417	-.342	-2.881**	-.516	-2.180*
M2	2.927	.8357	-.547	-4.607**	-.143	-0.602
M3	2.936	.8365	-.587	-4.947**	-.071	-0.301
M4	2.317	1.043	.218	1.832	-1.13	-4.803**
M5	2.407	.9108	.203	1.713	-.743	-3.138**
M6	2.454	.9722	-.126	-1.062	-1.01	-4.267**
M7	2.704	.9134	-.281	-2.368*	-.704	-2.974**
M8	2.530	.9679	-.092	-0.772	-.958	-4.046**
M9	2.322	1.033	.297	2.505*	-1.05	-4.439**
M10	2.669	.8370	.004	0.030	-.672	-2.838**
M11	2.818	.9067	-.437	-3.685**	-.548	-2.312*
M12	3.220	.8743	-.977	-8.233**	.227	0.959
M13	2.596	.8761	.119	1.006	-.774	-3.269**
M14	2.158	1.035	.464	3.910**	-.952	-4.019**
M15	2.775	.9510	-.402	-3.383**	-.729	-3.078**
M16	3.104	.7749	-.704	-5.930**	.329	1.390
M17	2.426	.8995	.273	2.304*	-.690	-2.912**
M18	2.087	.8920	.592	4.992**	-.296	-1.25
M19	2.532	.8753	.254	2.136*	-.727	-3.069**
M20	3.203	.7261	-.854	-7.192**	.987	4.170**
				Çarpıklık	Basıklık	
Çok Değişkenli Normallik				33.7[b]	473,7[c]	

[a]Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve çarpıklık değerleri sunulmuştur. [b] $p > .05$. [c] $p < .05$.
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre |1,5| değerleri arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenler normal dağılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık katsayılarına ilişkin standart puanların değerlendirilmesi, tek değişkenli normalliğin test edilmesinde kullanılan bir diğer yöntemdir (Hair, Williams, Babin ve Anderson, 2014). Tablo 9'da da görüldüğü gibi, ölçek maddelerinin çarpıklık katsayılarının -.977 ve .592 değerleri arasında yer alırken; basıklık katsayılarının 1.138 ve .987 değerleri arasında yer aldığı görülmektedir. Tablo 9'da yer alan standart puanlar incelendiğinde ise Dikkat Kontrol Ölçeği'nde yer alan 14 maddenin çarpıklık ve 15 maddenin ise basıklık katsayısına ilişkin standart puanlarının, maddelerinin basıklık kat sayısına ilişkin standart puanların kritik aralık olan |1.96| veya |2.58| (Hair vd., 2014) değerlerinin dışında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler kapsamında, Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre verilerin tek değişkenli normal dağılırken; Hair ve diğerlerine (2014) göre ise verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmektedir.

Verilerin tek değişkenli normallik göstermesi, çok değişkenli normal dağılım gösterdiğini ifade etmemektedir (Bryne, 2013; Korkmaz vd., 2014). Değişkenlerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, Mardia'nın (Mardia, 1970) çok değişkenli basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, elde edilen değerler incelendiğinde, Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık değerinin anlamsız ($\hat{\gamma}$=33.7, p >.05) olduğu görülürken; basıklık değerinin anlamlı ($\hat{\gamma}$= 473,7, p <.05) olduğu görülmüştür. EK 16'da yer alan ki-kare dağılımı için Q-Q grafiği incelendiğinde ise değişkenlerin çok değişkenli normal dağılımdan sapma gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin ifade edilebilmesi için, hem çok değişkenli basıklık değerinin hem de çok değişkenli çarpıklık değerinin anlamsız olması gerekmektedir (Korkmaz vd., 2014). Bu durumda, verilerin çok değişkenli normallik göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Değişkenler arasında güçlü ilişkilerin olması, çoklu bağlantı olarak ifade edilmektedir. Analizde yer alan değişkenler arasında, çoklu bağlantı problemi olduğunda, soruna kaynaklık eden değişken ya da değişkenlerin analiz dışı bırakılması önerilen yöntemlerden biridir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Değişkenler arasında yüksek ilişkinin olması (r >.90 ve üzeri) çoklu bağlantı problemi olduğuna işarettir (Çokluk vd., 2012). Bu sebeple, değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş ve değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin 3.19-23.78 arasında olduğu görülmüştür. Veri setindeki değişkenler arasında çoklu bağlantı olmadığı kabul edilmiştir.

Verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılamadığı durumlarda, verinin veri dönüştürme yöntemleri ile normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülmesi (Kline,

2015; Tabachnick ve Fidell, 2010), farklı kestirim yöntemlerinin (Byrne, 2013; Finney ve DiSteafno, 2013) veya önyükleme yönteminin (Finney ve DiSteafno, 2013) kullanılması önerilmektedir. Farklı basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip verilerin normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülebileceği belirtilmektedir (Kline, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2010). Ancak verinin dönüştürüldüğü durumlarda, yorumlama sürecinin zorlaşabileceği gibi (Ulman, 2006); değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal hale gelebilmesi (Kline, 2015) de söz konusudur. Ayrıca, bazen de değişkenin doğası gereği verilerin beklendiği gibi normal dağılım gösterecek şekilde dönüştürülememesi (Kline, 2015; Ulman, 2006) verinin dönüştürüldüğü durumlarda oluşabilecek olumsuzluklardandır. Bu sebeplerle, normal dağılım gerektirmeyen kestirim yöntemlerinin veya düzeltilmiş test istatistiklerinin kullanılması, dönüştürme yöntemi kullanmak yerine önerilmektedir (Byrne, 2013; Kline, 2015; Ulman, 2006).

Asimptotik dağılımdan bağımsız (Asymptotically Distribution Free [ADF]; Browne, 1984), ağırlıklandırılmış en küçük kareler kestirim yöntemi, normallik varsayımını karşılamayı gerektirmeyen bir kestirim yöntemidir; ancak örneklem sayısının az olduğu durumlarda, bu yöntem yanlı sonuçlar vermektedir (Byrne, 2013; Finney ve DiSteafno, 2013; Ulman, 2010). Farklı bir kestirim yöntemi kullanılması yerine (Ulman, 2006); ML temelli χ^2 değerinin, uyum indekslerinin ve standart hataların düzeltilmesi, verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda kullanılabilen bir diğer yöntemdir (Finney ve DiSteafno, 2013). Bu amaçla kullanılan kestirim yöntemi güçlü en çok olabilirlik (Maximum Likelihood Robust [MLR]) yöntemidir. Bu yöntem, ML temelli χ^2 yerine ortalaması düzeltilmiş ki-kare istatistiği olan Satorra Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesine (S-B χ^2; Satorra ve Bentler, 1994) dayanmaktadır. Dağılımın normallikten uzaklaşması ile ML χ^2'de oluşan yanlılığı χ^2 ve standart hata değerlerini yeniden ölçeklendirerek ortadan kaldırmak, S-B χ^2 ile yapılmak istenendir (Byrne, 2013; Finney ve DiSteafno, 2013). Alanyazın ve araştırmada kullanılan veri setinin özellikleri dikkate alındığında, doğrulayıcı faktör analizi sürecinde kestirim yöntemi olarak, MLR yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Geçerlik Analizi. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılırken; güçlü en çok olabilirlik yöntemi ise, kestirim yöntemi olarak kullanılmıştır. Dikkat Kontrol Ölçeği maddelerine ilişkin standardize edilmemiş faktör

yükleri, standardize edilmiş faktör yükleri, standart hata, R^2 ve *t* değerleri incelenmiş ve Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Dikkat Kontrol Ölçeği'nin Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri

Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t*	R^2
M1	.63	.57	.04	13.3**	.68
M2	.82	.70	.04	19.7**	.51
M3	.91	.73	.03	23.7**	.47
M4	.57	.46	.05	10.2**	.79
M5	.49	.58	.03	15.2**	.66
M6	.87	.63	.05	17.1**	.61
M7	.76	.69	.03	20.4**	.52
M8	.55	.48	.05	10.3**	.77
M9	.18	.17	.05	3.19**	.97
M10	.29	.39	.03	7.79**	.84
M11	.67	.54	.05	13.5**	.70
M12	.88	.56	.06	12.8**	.69
M13	.42	.57	.03	13.7**	.68
M14	.60	.52	.05	11.6**	.73
M15	.61	.46	.06	9.6**	.79
M16	.60	.48	.06	9.8**	.77
M17	.49	.65	.03	16.7**	.58
M18	.52	.64	.03	16.4**	.58
M19	.43	.62	.02	15.4**	.61
M20	.65	.42	.08	8.1**	.83

** p <.01

Tablo 10'da olduğu gibi, ölçek maddelerinin t değerlerinin 3.19 ve 23.78 arasında yer aldığı görülmektedir. Ancak maddelerin standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, .17 ve .73 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük standardize edilmiş faktör yük değerlerine sahip maddenin, .17 yük değeriyle madde 9 olduğu görülmektedir. Bir maddenin faktör yük değerinin yüksek olmaması, ilgili faktörle aralarında güçlü bir ilişkinin olmadığına işaret etmektedir. Alanyazında, bir maddenin asgari faktör yük değeri için belirlenen değerin 0.30 olması gerektiğine ilişkin yaygın bir görüş vardır (Çokluk vd., 2012). Büyüköztürk (2007) ise faktör yük değerinin 0.45 ve üstü olmasının seçim için iyi bir değer olduğunu belirtirken; bu sınır değerin az sayıda madde için 0.30'a kadar indirilebileceğini ifade etmektedir. Ancak madde 9 "Dikkatimi yoğunlaştırdığımda açlık veya susuzluğumu önemsemem" belirtilen değerlerin altında kalmaktadır. Ayrıca, değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, madde 9'un hata varyansının (.97) oldukça

yüksek olduğu görülmektedir. Hata varyansı, veri setine ilişkin varyansın açıklanamayan kısmını göstermektedir. Hata varyansı .90'ın üzerinde olduğunda maddenin ölçekten çıkarılması önerilmektedir (Hair vd., 2014). Bunlara ek olarak, Dikkat Kontrol Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin incelendiği başka bir çalışmada, madde 9'un benzer şekilde düşük faktör yük değeri (.27) aldığı; ölçekteki tüm maddelerin tek faktörlü yapıya işaret ettiği, tek istisnanın en düşük faktör yük değeriyle madde 9 olduğu görülmüştür (Fajkowska ve Derryberry, 2010). Bu bilgiler çerçevesinde, madde 9 analiz dışı bırakılarak, analizin tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Tablo 11

Dikkat Kontrol Ölçeği'nin Standardize Edilmiş ve Edilmemiş Parametre Tahminleri

Madde	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	*SH*	*t*	*R2*
M1	.64	.57	.04	13.49**	.68
M2	.83	.70	.04	19.88**	.51
M3	.91	.73	.03	23.96**	.47
M4	.57	.46	.05	10.23**	.79
M5	.48	.58	.03	15.00**	.67
M6	.87	.63	.05	17.09**	.61
M7	.77	.69	.03	20.65**	.52
M8	.55	.48	.05	10.36**	.77
M10	.29	.39	.03	7.67**	.85
M11	.67	.54	.05	13.52**	.70
M12	.88	.56	.06	12.86**	.69
M13	.41	.56	.03	13.59**	.68
M14	.60	.52	.05	11.53**	.73
M15	.61	.46	.06	9.64**	.79
M16	.60	.49	.06	9.85**	.76
M17	.49	.65	.03	16.71**	.58
M18	.52	.65	.03	16.55**	.58
M19	.42	.62	.02	15.40**	.62
M20	.65	.41	.08	8.07**	.83

Tablo 11'de görüldüğü gibi, ölçek maddelerinin t değerlerinin 7.67 ve 23.96 arasında yer aldığı görülmektedir. Standardize edilmiş faktör yük değerleri incelendiğinde, değerlerin .39 ve .73 arasında değiştiği görülmektedir. .30'un altında faktör yük değeri olan herhangi bir madde olmadığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin hata varyansları incelendiğinde, .85'in üstünde hata varyansına sahip maddenin yer almadığı görülmektedir. EK 12'de yol diyagramı sunulan DFA sonuçlarına göre, modele ilişkin uyum iyiliği değerleri incelenmiş ve elde edilen değerler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Modele Ait Modifikasyon Öncesi Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
S-B[a] χ^2	702.13***
sd	152
S-B χ^2 / *sd*	4.61
RMSEA [%90 G.A.]	.093 [.086; 0.1]
CFI	.93
TLI (NNFI)	.91
SRMR	.081

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. $^{***}p$ <.001

Ki-kare (X^2), gözlenen model kovaryans matrisi ile beklenen model kovaryans matrisi arasındaki farkın anlamlılığını test etmektedir. Farkın anlamlı olmaması istenilen durumdur. Örneklem büyüklüğü nedeniyle ki-kare değerinin artması olağan bir durumdur, burada da ki-kare değerinin yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 12'de de görüldüğü gibi, Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi değerinin anlamlı olduğu görülmüştür (p <.001). χ^2 serbestlik derecesiyle oranlandığında elde edilen değer, dikkat edilmesi gereken bir başka uyum indeksidir. Bu değerler oranlandığında, elde edilen değerin 4.61 olduğu görülmektedir. Bu değerin, büyük örneklemlerde 5'in altında olması orta düzeyde uyum olduğu anlamına gelmektedir (Kline, 2005). Bu bağlamda, uyumun kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Tablo 12'de yer alan, RMSEA değerleri incelendiğinde, .93 düzeyinde uyum indeksi olduğu görülmektedir. RMSEA'nin .05'ten küçük olması mükemmel, .08'den küçük olması orta düzey, .10'dan küçük olması ise zayıf uyum olduğu anlamına gelmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu bağlamda, yapılan ilk analiz için modelin zayıf uyum gösterdiği ifade edilebilir.

NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde ise, NNFI'nın .91 ve CFI'nın ise .93 olduğu görülmektedir. Bu değerlerin .90'ın üzerinde olması, iyi uyuma karşılık gelirken; .95'in üzerinde olması çok iyi uyuma işaret etmektedir (Çokluk vd., 2012). SRMR indeksinin .081 olduğu görülmektedir. SRMR 0-1 arasında değer almakta ve .08'den küçük olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2010). Bu bağlamda ele alındığında, NNFI ve CFI'nın iyi uyum gösterdiği ancak SRMR indeksinin iyi uyum göstermediği söylenebilir. Uyum indekslerinin bütünsel değerlendirmesi yapıldığında, indekslerin sınırda ya da sınırın altında değerler aldığı görülmektedir. Bu sebeple, model modifikasyonları gözden geçirilmiştir.

Uyum indeksleri ve modifikasyon önerileri incelendiğinde, 10. madde "Bir işten diğerine hızlı bir şekilde geçiş yapabilirim." ve 19. madde "İki farklı iş arasında geçiş

yapmak benim için kolaydır" arasında modifikasyon yapmanın, hata kovaryansının serbest bırakılmasıyla χ^2 üzerinde 114.3 puanlık bir azalma sağlayacağı tespit edilmiştir. Ölçek tek boyutlu olduğu ve benzer özellikleri ölçtüğü için maddeler arasına hata kovaryansı eklenmiş ve ölçüm modeli yeniden test edilmiştir. EK 13'de yol diyagramı sunulan analizden elde edilen DFA sonuçlarına göre modifikasyon sonrası model uyumunun arttığı görülmüştür.

Tablo 13

Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Mod Öncesi	Mod. Sonrası
S-B[a] χ^2	702.13***	587.76***
sd	152	151
S-B χ^2 / *sd*	4.61	3.88
RMSEA [%90 G.A.]	.093 [.086; 0.1]	.083 [.076; .090]
CFI	.93	.95
TLI (NNFI)	.91	.94
SRMR	.081	.078

Yapılan modifikasyon sonrası, X^2/sd oranının 4.61'den 3.88'e düştüğü görülürken; RMSEA değerinin .93'den .83'e gerilediği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde ise, NNFI'nın .91'den 94'e yükseldiği; CFI'nın ise .93'ten .95'e yükseldiği görülmektedir. SRMR indeksinin .081'den .078'e düştüğü görülmektedir. Modifikasyon sonrası uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, değerlerin sınırın üzerine çıktığı görülmektedir. Ancak, uyum indeksleri ve modifikasyon önerileri incelendiğinde, 7. madde "Dikkatimi bir şeye odaklamaya çalışırken, dikkat dağıtan düşünceleri engellemede güçlük çekerim*"* ve 18. Madde "Aklıma dikkat dağıtıcı bir düşünce geldiğinde, onu zihnimden kolayca uzaklaştırabilirim" arasında modifikasyon yapmanın, hata kovaryansının serbest bırakılmasıyla χ^2 üzerinde 42,27 puanlık bir azalma sağlayacağı tespit edilmiştir. Maddeler arasına hata kovaryansı eklenmiş ve ölçüm modeli yeniden test edilmiştir. EK 14'te yol diyagramı sunulan DFA sonuçları incelenmiş, modele ait modifikasyon öncesi ve sonrası uyum iyiliği değerleri karşılaştırmalı olarak Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Modifikasyon Öncesi ve Sonrası Karşılaştırmalı Uyum İyiliği Değerleri

Uyum İndeksleri	Mod Öncesi	Mod1 Sonrası	Mod 2 Sonrası
S-B[a] χ^2	702.13***	587.76***	545.49***
sd	152	151	150
S-B χ^2 / *sd*	4.61	3.88	3.63
RMSEA [%90 G.A.]	.093 [.086; 0.1]	.083 [.076; .090]	.079[.072; .086]
CFI	.93	.95	.95
TLI (NNFI)	.91	.94	.94
SRMR	.081	.078	.076

[a] Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-karesi. ***p <.001

Tablo 14'de görüldüğü gibi, madde 7 ve madde 18 arasında yapılan modifikasyon sonucunda, X^2/sd oranının 3.88'den 3.63'e düştüğü görülürken; RMSEA değerinin .083'den .079'a gerilediği görülmektedir. NNFI ve CFI uyum indeksleri incelendiğinde ise, NNFI değerinin değişmediği; CFI'nın ise .93'ten .95'e yükseldiği görülmektedir. SRMR indeksinin ise .081'den .078'e düştüğü görülmektedir. Modifikasyon sonrası uyum iyiliği değerleri incelendiğinde değerlerin sınırın üzerine çıktığı görülmektedir. Bu durum modelin iyi uyum gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Ölçüt-Bağıntılı Geçerliğine İlişkin Bulgular. Ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliğini sağlamak için Demiraslan Çevik, Haşlaman ve Mumcu (2015) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Öz Düzenlemenin Dikkat Kontrolü Boyutu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, dörtlü likert türünde "1-tamamen yanlış, 4-tamamen doğru" derecelendirilen 7 madde bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen toplam puan, kişinin dikkatini kontrol etme ve toplama becerisine işaret etmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, daha yüksek düzeyde bu beceriye sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak bulunurken; test-tekrar test güvenlik katsayısı .67 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indeksleri incelenmiş ve RMSEA=.069, S-RMR= .034, CFI= .99, NNFI= .98 olarak bulunan uyum indekslerinin de kabul edilebilir ve/veya mükemmel uyum içinde olduğu görülmüştür.

Dikkat Kontrol Ölçeğinin ölçüt-bağıntılı geçerliğini belirlemek için yapılan korelasyon analizlerine göre öğrencilerin Dikkat Kontrol Ölçeğinden aldıkları puan ve Öz Düzenleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde (r= .688, p <.001) ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Güvenirlik Analizi. Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Dikkat Kontrol Ölçeğinin güvenirliğine yönelik değerlendirme yapılması amacı ile Cronbach alfa iç tutarlık değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlık kat sayısı .87 olarak bulunmuştur.

%27'lik Alt-Üst Grup Karşılaştırması. Ölçme aracının, ayırt ediciliğinin belirlenmesi için %27'lik alt-üst grup karşılaştırması yapılmıştır. Bu yöntemde, ölçekten en yüksek puanı alan %27'lik grup ile en düşük puanı alan %27'lik grup puanları karşılaştırılmakta; puanlar açısından gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunması ölçme aracının ayırt etme gücüne ve iç tutarlığa sahip olduğuna işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2010). Analiz sürecinde, ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çalışma grubunun %27'lik alt ve üst gruplarda kaç katılımcının olduğu belirlenmiş; hesaplama işlemlerinin ardından bağımsız örneklemler *t*-testi ile gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15

Dikkat Kontrol Ölçeği Madde Analizi Sonuçları

Maddeler	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu[a]	%27'lik Üst Grup[b]		%27'lik Alt Grup[b]			
		$\bar{X}$	*SS*	$\bar{X}$	*SS*	*t*	*p*
M1	.487	3.113	.6435	1.969	.8095	10.89	.000
M2	.578	3.557	.6118	2.134	.8117	13.78	.000
M3	.613	3.577	.5171	2.072	.8196	15.29	.000
M4	.415	3.113	.9228	1.763	.8388	10.66	.000
M5	.495	3.072	.8323	1.701	6482	12.80	.000
M6	.537	3.237	7038	1.649	7643	15.05	.000
M7	.581	3.412	7181	1.866	7723	14.44	.000
M8	.408	3.041	8406	1.763	7742	11.01	.000
M10	.361	3.206	6913	2.237	8263	8.859	.000
M11	.473	3.463	.6301	2.206	8890	11.36	.000
M12	.455	3.742	5454	2.443	9125	12.03	.000
M13	.527	3.268	7291	1.959	6442	13.25	.000
M14	.482	3.041	9565	1.526	8048	11.94	.000
M15	.426	3.381	7422	2.031	9066	11.35	.000
M16	.423	3.557	6610	2.598	8121	9.018	.000
M17	.558	3.258	8072	1.784	7104	13.50	.000
M18	.531	2.856	.9013	1.412	5908	13.19	.000
M19	.572	3.361	6644	1.897	6995	14.94	.000
M20	.348	3.495	5973	2.835	7730	6.652	.000

[a] $N = 423$. [b] $n = 97$.

Büyüköztürk (2010), düzeltilmiş madde toplam korelasyonu .20'nin altında değer alan maddelerin ayırt etme gücünün zayıf olduğunu ve bu nedenle ölçekte yer almaması gerektiğini; .20 ile .30 arasında değer alan maddelerin ölçekte tutulabileceğini ve .30 üzerinde değer alan maddelerin ise iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğunu belirtmektedir. Tablo 15 incelendiğinde, .20'nin ve .30'un altında değer alan madde olmadığı; yalnızca iki maddenin .30'un üzerinde değer aldığı görülürken; kalan tüm maddelerin .40 üzerinde değer aldığı görülmektedir. Ayrıca, tüm *t* değerlerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılığa (p <.001) işaret ettiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, Dikkat Kontrol Ölçeğinin ayırt edici ve iç tutarlığa sahip bir ölçme aracı olduğu ifade edilebilir.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği

Araştırma kapsamında, ergenlerin farkındalık düzeylerini belirlemek için Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından geliştirilen, Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, orijinal halinde 10 madden oluşmakta ve ölçekteki maddeler, 5'li likert tipinde "0-kesinlikle doğru değil-4- her zaman doğru" derecelendirilmektedir. Ölçekteki bütün maddeler ters puanlanmaktadır. 10 maddelik Çocuk ve Ergen Ölçeği, şimdiki an farkındalığı ve düşünce ve duygulara yargılayıcı olmayan, kaçınılmaz tepkileri değerlendirmek için geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin örnek maddeler EK 7'de yer almaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan bireyin farkındalık düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek orijinal çalışmasında, doğrulayıcı faktör analizi (RMSEA= .07, SRMR= .06, NNFI= .87, CFI= .90) ölçeğin tek boyutlu yapısını desteklerken; ölçeğin The Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin uyarlama çalışması Çıkrıkçı (2016) tarafından yaş ortalaması 13.56 olan 5-11. sınıfta eğitim gören 660 çocuk ve ergen üzerinde yapılmıştır. Ölçeğin geçerliğini test etmek için önce doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış, [x^2 (n=660), df= 35)= 279.28, x^2/df=7.97, RMSEA= .10 (LO90= .09 – HI90= .11), CFI= .75, GFI= .91, TLI= .68.] analizin ölçeğin tek boyutlu yapısını desteklemediği görülmüştür.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte iki boyutun varyansın %44.32'sini açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Ölçeğin ikinci boyutu (m5-m10) ölçeğin tek boyutlu orijinal formuyla tutarlılık göstermediği gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır.

Çıkarma işleminden sonra 8 maddelik tek boyutlu formuyla analiz tekrarlanmış; analiz sonucunda ölçeğin toplam varyansın %35.14'ünü açıkladığı görülmüştür.

Yapılan ikinci doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 0-32 arasında puan alınabileceği ve elde edilen bulguların ölçekle mükemmel uyum gösterdiği görülmüştür [x 2 (n=660, df= 20)= 67.97, x 2 /df= 3.39, RMSEA= .06 (LO90= .04 – HI90= .07), CFI= .93, GFI= .97, TLI=.91.]. Faktör yüklerinin de .35 ve.65 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .49 ve .69 arasında değişirken; ölçeğin güvenirlik iç tutarlılık kat sayısı .73 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, ölçeğin 8 maddelik tek boyutlu halinin Türk katılımcılar için uygun olduğu belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada ergenlerin bazı niteliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne meslek, baba meslek, anne baba birliktelik durumu ve sosyoekonomik düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu programdan bir hafta önce araştırmada yer alan tüm gruplara uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu EK 8'de yer almaktadır.

Oturum Değerlendirme Formu

Oturum değerlendirme formu son oturum hariç olmak üzere programda yer alan her bir oturum ve atölye çalışmasını değerlendirmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formda, oturumun programın amaçları ile ilişkisi, oturumun içeriğinin yeterlik düzeyi, katılımcıların yeni bilgi ve beceri kazandırmaya yardımcı olması, etkinliklerin ilgi çekici ve katılımcıların bilişsel düzeyine uygunluğu, katılımcıların öğrendiklerini gündelik hayatta kullanmaları, grup liderinin iletişim yeterliği, katılımcıların duygu ve düşüncelerini rahatlıkla paylaşmaları, etkinlik sonlarında yer alan tartışmaların etkiliği ve katılımcıların oturumdan ayrılırken hissettiği mutluluk düzeylerine ilişkin değerlendirmelere yönelik toplam 10 ifade yer almaktadır. Formda yer alan bu ifadeler, 1 "kesinlikle katılmıyorum"- "kesinlikle katılıyorum" 5 şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilmektedir. Oturum değerlendirme formu EK 9'da yer almaktadır.

Program Genel Değerlendirme Formu

Psikoeğitim programı genel değerlendirme formu, programın etkililiğini genel olarak değerlendirmek ve katılımcıların programın kazanımlarına ne ölçüde ulaştıklarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oturum değerlendirme formunda 1 "kesinlikle katılmıyorum"- "kesinlikle katılıyorum" 5 şeklinde beşli likert tipinde derecelendirilen programın planlama ve organizasyonu, oturum süresi, etkinlikler, grup liderine yönelik değerlendirmelerin yanı sıra programın kazanımlarının yer aldığı toplam 21 madde yer almaktadır. Program genel değerlendirme formu, katılımcılara programın son oturumunda, çevrim içi olarak gönderilerek, doldurmaları istenmiştir. Program genel değerlendirme formu EK 10'da yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Program sonunda, katılımcıların Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na ilişkin deneyimleri ve programın katılımcılara olan katkılarına ilişkin düşüncelerini öğrenmek amacıyla, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan bireysel görüşme formu hazırlanırken; alandan iki uzman görüşü alınmış, alınan geribildirimler doğrultusunda görüşme formu şekillendirilmiştir. Form katılımcıların programda yer alma, programın uygulanma şekli, programın içeriği, grup lideri, programda yapmak istedikleri değişiklikler ve programın katılımcılara sağladığı katkıları belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Görüşme formu geliştirilirken çoğunlukla açık uçlu sorulara yer verilmeye gayret gösterilmiştir. Kaçınılması gereken soru tipleri olan yönlendirici, çoklu, evet-hayır sorularına (Merriam ve Tisdell, 2015) yer vermemeye gereken önem gösterilmiştir. Sorulara verilen cevapları derinleştirmek, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak, katılımcılara ipuçları vermek için sonda soruları (Patton, 2014) kullanılmıştır. Görüşme formu EK 11'de yer almaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Bu başlık altında, araştırmadan elde edilen verilerin çözümleme tekniklerine ve kullanılan analiz varsayımlarının test edilmesine yer verilmektedir. Nicel ve nitel verilerin çözümlenmesine ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

Nicel Verilerin Çözümlenmesi

Solomon dört grup deseni için analizler yapılırken Braver ve Braver (1988) tarafından önerilen akış şemasına yakip edilmiştir. Analizler, araştırmanın her bir bağımlı değişkeni için ayrı olmak üzere SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

2x2 gruplar arası ANOVA için gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı analiz yapılmadan test edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin, her bir bağımsız değişken grubuna göre normal dağılması, analiz için karşılanması gereken ilk varsayımdır (Büyüköztürk, 2002; Field, 2009). Dolayısıyla da bağımlı değişkenlerin işlem ve ön test faktörlerine göre normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Normallik varsayımını test etmek için örneklem sayısı 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmış ve değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre |1,5| değerleri arasında basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenler normal dağılmaktadır.

Tablo 16

Bağımlı Değişkenlerin İşlem ve Ön Test Faktörüne Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ve Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	İstatistiksel Değerler	Faktörler (Bağımsız Değişkenler)			
		İşlem		Ön test	
		Evet	Hayır	Evet	Hayır
DKÖ	Çarpıklık	.046	.289	-.540	.-599
	Basıklık	.096	-.692	-.342	-1.006*
	Shapiro-Wilk	.989	.670	.298	.047*
ÇEBÖ	Çarpıklık	-.688	.342	-.403	-.429
	Basıklık	-.256	-.588	-.857	-.479
	Shapiro-Wilk	.129	.581	.280	.164

Tablo 16'da yer aldığı gibi, basıklık ve çarpıklık değerleri incelendiğinde bağımlı değişkenlerin işlem faktörünün ve ön test faktörünün her bir düzeyine göre basıklık ve

çarpıklık değerleri |1| aralığında değişmektedir. Yalnızca ön test faktöründe DKÖ'nün hayır değişkeninin bu sınırın dışında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell'e (2010) göre |1,5| değerleri arasında, basıklık ve çarpıklık değerlerine sahip değişkenler normal dağılmaktadır.

Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde ise, yalnızca DKÖ ön test hayır değişkeninin .047 (p <.05) olduğu görülmektedir. Diğer tüm değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. F testi normallik varsayımının ihlaline karşı oldukça dirençli olduğundan (Field, 2009) analizlere devam edilmesine karar verilmiştir.

Varyansların homojenliği varsayımı, 2x2 gruplar-arası ANOVA için karşılanması gereken bir başka varsayımdır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2010). Varyansların homojen olup olmadığı bağımsız değişkenlerin her bir düzeyi için Levene testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmaktadır.

Tablo 17

İşlem ve Ön test Faktörüne Göre Bağımlı Değişkenlere İlişkin Levene Testi Sonuçları

	Faktörler (Bağımsız Değişkenler)			
Bağımlı	İşlem		Ön Test	
Değişkenler	F	*p*	F	*p*
DKÖ	6.53	.015*	.167	.686
ÇEBÖ	3.40	.073	.407	.527
DKÖ işlem*öntest	2.771	.056		
ÇEBÖ işlem*öntest	1.120	.354		

Tablo 17'de görüldüğü gibi, Levene testi sonucunda varyansların homojen olması varsayımının işlem faktörüne göre DKÖ son test puanı haricindeki tüm değişkenler için karşılandığı görülmektedir. Field (2009) ve Kao ve Green (2008) varyansların homojenliği varsayımı karşılanmadığında, ANOVA'nın hata oranı açısından oldukça robust olduğunu belirtmektedir. Ancak bu durumun örneklem büyüklükleri eşit olduğu durumlarda geçerli olduğunu; örneklem büyüklükleri eşit olmadığı durumlarda ise, ANOVA'nın robust olmadığını belirtmektedir. Değişkenlerin, ortalamaları orantılı olduğunda, F istatistiğinin gücünün, varyansların heterojenliğinden etkilenmemekte ve bu bağlamda varyansları stabilize etmeye çalışmak gücü esasen iyileştirmemektedir (Budescu, 1982; Budescu ve Appelbaum, 1981; akt: Field, 2009). Araştırmada yer alan her bir faktörde katılımcı sayısı eşit olmasından dolayı analizin yapılmasına karar verilmiştir.

Program tamamlandıktan sonra, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın kalıcılığını tespit etmek için, program bittikten sekiz hafta sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarına izleme testi uygulaması yapılmış; deney gruplarındaki katılımcıların dikkat kontrol ve farkındalık son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi uygulanmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlenmesi

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın değerlendirilmesi ve program aracılığıyla katılımcılarda meydana gelen değişiklikleri belirlemek amacıyla katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış arasında ortada yer alan; daha esnek bir şekilde ifade edilen soruların yer aldığı bir görüşme türüdür. Sorular, görüşmenin özüdür ve araştırmacı, anlamlı veri elde edebilmek için iyi sorular sormalıdır (Merriam ve Tisdell, 2015). Görüşme yapılan kişilerin gözlerinden dünyayı anlamak ve katılımcıların sahip oldukları anlayışları kendi sözcüklerini kullanarak açıklayabilecekleri bir çatı sunmak, nitel görüşmelerin amacıdır (Patton, 2014).

Katılımcılara programın son oturumunda bir hafta sonra yarı yapılandırılmış görüşmelerin, yapılacağına ilişkin bilgi verilmiştir. Katılımcılara uygun olan gün ve saatler, her bir katılımcıyla yapılan telefon konuşmalarının ardından belirlenmiş ve belirlenen zamanda psikoeğitim programına katılan 20 öğrenciyle çevrim içi olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin kayıt altına alınması için; katılımcıların anne babalarından veli onam formu aracılığıyla program başlamadan önce izin alınmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılar, görüşmelerin kayıt altına alınma amacı ve bu kayıtların nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Katılımcılara görüşme ilgili yönerge verilmiştir. Katılımcılardan birinin kamerasında teknik bir problem olduğundan, yalnızca bir katılımcının kamerası kapalı olarak görüşme yapılmıştır. Diğer tüm katılımcılarla kamera açık olarak görüşme yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 12-15 dakika sürmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilerin analizi nitel içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Nitel içerik analizinin amacı, nitel verilerin anlamlarını sistematik olarak tanımlamaktır. Nitel içerik analizi yöntemi uygulanırken Schreier'in (2013, 2014) önerdiği işlem basamakları takip edilmiştir.

Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, hiçbir şey atlanmadan, eksiksiz olarak yazıya dökülmüştür. Kodlama çerçevesi oluşturma aşamasına geçilmiştir. Kodlama çerçevesi oluşturma, nitel içerik analizinin özü olarak değerlendirilmektedir. Analiz, kodlama çerçevesinin kategorilerine verilerin atanmasıyla yapılmaktadır. Merriam ve Tisdell (2015) kategorinin tema, örüntü, bulgu ya da araştırma sorusuna verilen cevap ile aynı olduğunu ifade ederken; Patton (2014) içerik analiziyle bulunan temel anlamlara genellikle örüntü ya da temalar denildiğini belirtmektedir (s.453). Kategori, tema, örüntü kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir.

Kod çerçevesi, en az bir ana kategori ve en az iki alt kategoriden oluşmaktadır. Ana kategoriler, araştırmacının daha fazla bilgi almak istediği yönler iken; alt kategoriler, bu ana kategorilere göre ifade edilenleri belirtmektedir. Kodlama çerçeveleri ana kategoriler ve hiyerarşik seviyelerden oluşan, ek alt kategoriler içeren alt kategori sayıları bakımından farklılık gösterebilmektedir (Schreier, 2014).

Kodlama çerçevelerinin bir dizi gereksinimi karşılaması gerekmektedir. İlk gereklilik, ana kategorilerin materyalin yalnızca bir yönünü kapsaması gerektiğini ifade eden, tek boyutluluk gerekliliğidir. İkinci gereklilik, ana kategori içindeki alt kategorilerin, birbirlerini kapsamayacak şekilde oluşturulmasını ifade eden birbirini dışlama gerekliliğidir. Belirlenen veri birimi, yalnızca bir kategoride yer almalıdır**.** Bir diğer gereklilik ise, kategorilerin geniş kapsamlı, ayrıntılı olma gerekliliğidir. Araştırmayla ilgili olduğu düşünülen ve önemli olduğuna karar verilen tüm veri ana kategori ya da alt kategoride ele alınmalıdır (Merriam ve Tisdell, 2015; Schreier, 2014).

Kodlama çerçevesi oluşturulurken, bilişsel aşırı yüklenmeyi ve materyal içinde kaybolmayı önlemek için materyalin yalnızca bir kısmı kullanılmaktadır (Schreier, 2013, 2014). Bu sebeple, kodlama çevresi oluştururken veri çeşitliliğini temsil etmesi için iki kız ve iki erkek öğrenciyle yapılan görüşmeler rastgele seçilmiş ve kodlama çerçevesi oluştururken kullanılmıştır. Yapılandırma ve oluşturma, kodlama çerçevesinin oluşturulmasındaki sonraki adımlardır. Yapılandırma, ana kategoriler elde etmeyi ifade ederken; oluşturma, her ana kategori için alt kategoriler elde etmeyi ifade etmektedir. Bu aşama kapsamında; araştırmacı tarafından ana kategori ve alt kategoriler, veriye dayalı yöntemlerden ardışık özetleme yöntemiyle elde edilmiştir. Metinde araştırma sorusuyla ilgili olduğu düşünülen önemli yerler araştırmacının kendi sözcükleriyle kısaltılarak tekrar yazılmış, metinden gereksiz görünen şeyler silinmiş, daha sonra benzer içeriğe sahip olanların hepsinin ortak yönlerine karşılaştırılarak genel bir açıklama yazılmış, sonra da kategoriler oluşturulmuştur (Schreier, 2014). Elde edilen kategoriler tek

boyutluluk, birbirini kapsamama ve ayrıntılı olma gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığı bakımından incelenmiş ve bu gereklilikleri sağladıkları görülmüştür. Elde edilen kategorileri tanımlama basamağında, kategorileri tanımlayan göstergelere yer verilmiştir. Göstergeler, bir fenomenin varlığına işaret eden, fenomeni tanımak için kullanılan işaretlerdir (Schreier, 2014). Göstergelerle kategoriyle ne kastedildiği ifade edilmiş; ardından kategorilere ilişkin örnekler verilmiştir. Her bir kategori için bazen bir, çoğunlukla iki örnek kullanılmıştır. Tüm kategoriler oluşturulduktan ve tanımlandıktan sonra, çerçeveyi gözden geçirme ve genişletme basamağına geçilmiştir. Kodlama çerçevesinin yapısı tekrar gözden geçirilmiş; birbirine benzeyen alt kategorilerin olup olmadığı incelenmiş, varsa alt kategoriler daraltılmıştır. Diğer alt kategorilere göre daha kapsamlı olduğu düşünülen alt kategoriler ise ana kategori olarak kavramsallaştırılmıştır.

Kodlama çerçevesi oluşturulduktan sonra, kodlama çerçevesi uygulanmaya başlanmadan önce, materyalin her öğesinin kodlama çerçevesinin tam olarak bir kategorisine sığacak şekilde birimlere bölünmesi gerekmektedir. Buna segmentasyon denilmektedir (Schreier, 2013). Bu doğrultuda, kodlama çerçevesini uygulamaya geçmeden önce pilot kodlamada kullanılacak materyal küçük birimlere ayrılmıştır.

Kodlama çerçevesi oluşturulup, kodlama birimlerine karar verildikten sonra pilot kodlama evresine geçilmiştir. Bu evrede, kodlama çerçevesini tüm materyale uygulamadan önce belirli bir kısmında kodlamanın yapılması, test kodlaması olarak adlandırılmaktadır. Bu basamak kapsamında, iki kız iki erkek öğrenciyle yapılan görüşmelere test kodlama yapılmıştır. Pilot evrede, kodlama iki turda yapılmaktadır. Bu bağımsız çalışan iki kodlayıcıyla yapılabildiği gibi; yaklaşık 10-14 gün içinde tek kodlayıcı tarafından da yapılabilmektedir (Schreier, 2013). Araştırma kapsamında, pilot kodlama çerçevesinde elde edilen kategoriler, seçilen materyale araştırmacı tarafından uygulanmış; ardından 14 gün sonra aynı materyalle kodlama tekrar yapılmıştır.

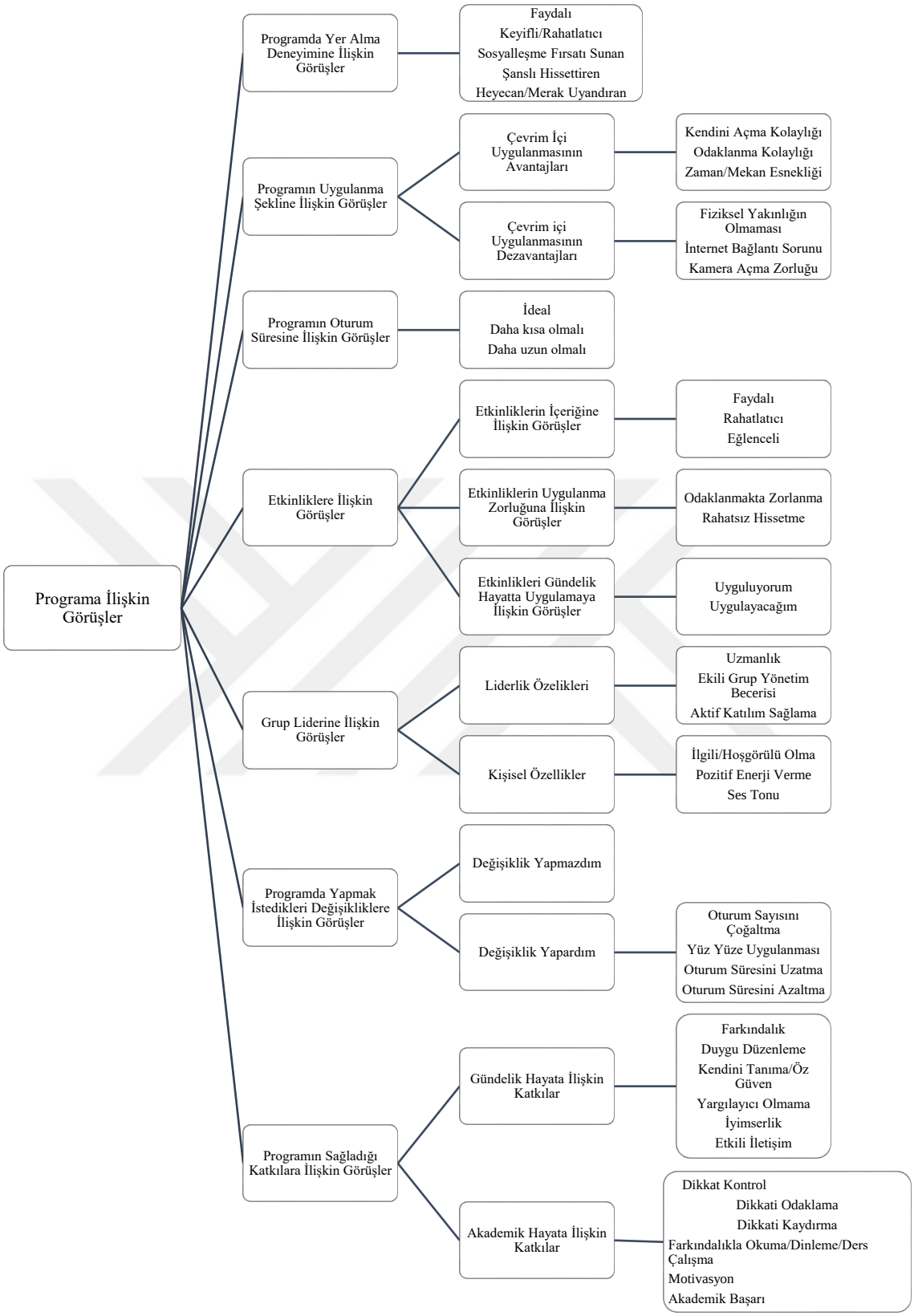
Alt kategorilerin tanımları açık ve anlaşılırsa ve alt kategoriler birbirini kapsamıyorsa; genellikle her iki kodlama turu sırasında kodlama birimleri, aynı alt kategorilere atanacaktır. Başka bir ifadeyle, iki kodlama turu arasındaki tutarlılık ne kadar yüksek orandaysa, kodlama çerçevesinin kalitesi de o kadar yüksektir (Schreier, 2013, 2014). Bu nedenle, iki tur sırasında farklı alt kategorilere atanan kodlama birimlerini belirlemek önemlidir. Araştırmada kapsamında, araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve aralarında önemli farklar olmadığı görülmüştür. İlk kodlama ve ikinci kodlama sonrasında, birimlerin neredeyse hepsinin

araştırmacı tarafından aynı kategorilere atandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, elde edilen kodlama çerçevesinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Geçerlik, kategorilerin materyali ve araştırma sorularının kavramlarını ne ölçüde tanımladığının ölçüsüdür. Veri temelli elde edilen kodlama çerçevesinde, ana kategorilerin alt kategorilerindeki kodlama frekanslarının dağılımı geçerliğin göstergesidir. Arta kalan kategoriler için kodlama frekansı yüksek olduğunda, kodlama çerçevesinin materyali yeterince açıklamadığı anlamına gelmektedir (Schreier, 2013, 2014). Araştırma kapsamında, kategorilere yerleştirilemeyen birimlerin az sayıda olduğu görülmüş, ek alt kategoriler oluşturmaya ihtiyaç duyulmamıştır. Bu durumda, test edilen kodlama çerçevesinin geçerli olduğu ifade edilebilir.

Pilot evrede kodlama çerçevesinin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edildikten sonra temel analiz evresine geçilmiştir. Bu evre bütün materyalin kodlandığı evredir. İlk olarak, materyalin geri kalanı kodlama birimlerine ayrılmıştır. Daha sonra bu birimler kategorilere atanarak kodlanmıştır. Temel analizde materyalin ne kadarının çift kodlanacağı, pilot kodlamadan sonra çerçevede ne kadar değişiklik yapıldığıyla ilgilidir. Pilot kodlamadan sonra az değişiklik yapıldıysa, temel analiz sırasında materyalin yaklaşık üçte birinin çift kodlanması yeterlidir. Yine de materyalin ne kadarının kodlanacağına ilişkin kesin bir kural yoktur (Schreier, 2014). Bu bağlamda, programa katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerin yarısı, pilot aşamada yapıldığı gibi araştırmacı tarafından 14 gün aralıkla iki turda kodlanmıştır. Ana kodlamanın ardından, çift kodlanan birimler karşılaştırılmıştır. Kodlamalar arasında tutarsızlıklar olmadığı görülmüştür. Yapılan içerik analizi sonucunda, kategorilerin ne sıklıkta kodlandığını belirten frekanslar sunulmuştur.

Çalışma kapsamında elde edilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na ilişkin katılımcı görüşleri kodlama çerçevesi Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na İlişkin Katılımcı Görüşleri Kodlama Çerçevesi

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın nicel boyutu kapsamında elde edilen betimsel istatistiklere, araştırma hipotezlerinin istatistiksel olarak test edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler aracılığıyla edinilen nitel bulgulara yer verilmiştir. Nicel ve nitel bulgular sunulduktan sonra, elde edilen bulgular birlikte yorumlanmıştır.

Araştırmanın Nicel Bulguları

Araştırmanın nicel bulguları başlığı altında, araştırmadan elde edilen betimsel istatistiklere yer verildikten sonra, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine etkisine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Betimsel İstatistikler

Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarının Dikkat Kontrol Ölçeği (DKÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'ne (ÇEBÖ) ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri, ölçekten alınan maximum ve minimum puanları ile Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarının Dikkat Kontrol Ölçeği (DKÖ), Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'ne (ÇEBÖ) ilişkin son test puan ortalamaları, standart sapma değerleri, ölçekten alınan maksimum ve minimum puanları Tablo 18'de yer almaktadır.

Tablo 18'de görüldüğü gibi Deney 1 Grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}$=43.8 (*SS*=11.1), Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}$=15.2 (*SS*=5.7) iken; DKÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=60.5 (*SS*=6.0), ÇEBÖ son test puan ortalamasının $\bar{X}$=23 (SS=4.8) olduğu tespit edilmiştir.

Kontrol 1 Grubunun DKÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$=42 (*SS*=12.9), ÇEBÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$= 15.3 *(SS*=7.8) iken; DKÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=43.7 (*SS*=10.5), ÇEBÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=14.5 (*SS*=7.7) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Bağımlı Değişkenlere İlişkin Ön Test Son Test puan Ortalamaları, Standart Sapma ve Min-Max Değerleri

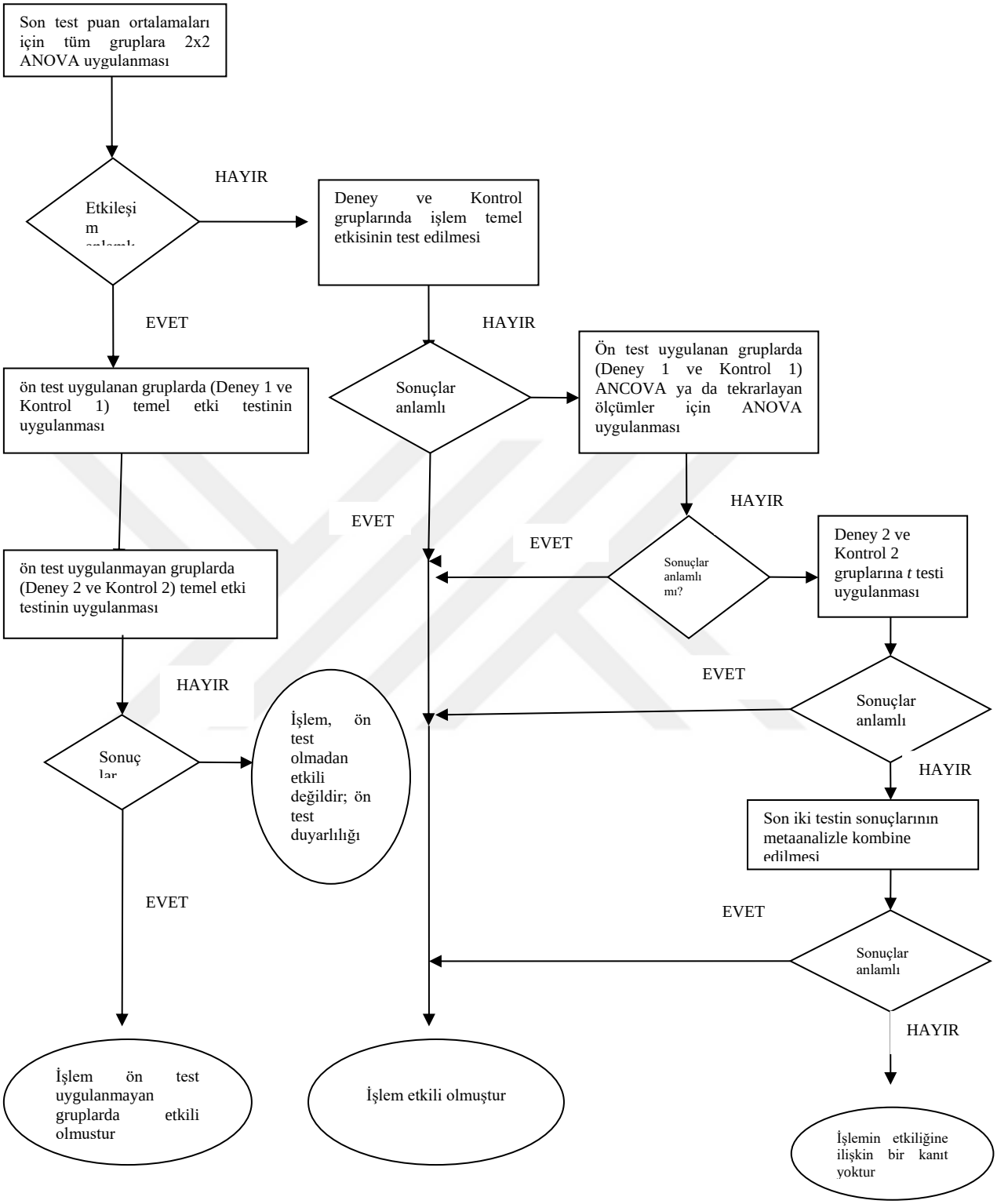
	Deney 1 (*n*=10)			Kontrol 1 (*n*=10)			Deney 2 (*n*=10)			Kontrol 2 (*n*=10)		
	$\bar{X}$	*SS*	Min-Max	$\bar{X}$	*SS*	Min-Max	$\bar{X}$	*SS*	Min-Max	$\bar{X}$	*SS*	Min-Max
DKÖ Ön Test	43.8	11.1	31-65	42	12.9	23-61	-	-	-	-	-	-
ÇEBÖ Ön Test	15.2	5.7	7-28	15.3	7.8	6-30	-	-	-	-	-	-
DKÖ Son Test	60.5	6.0	53-70	43.7	10.5	28-61	58	4.9	48-63	45.1	10.9	32-65
ÇEBÖ Son Test	23	4.8	13-29	14.5	7.7	4-29	22.6	4.5	14-27	14.2	6.3	4-23

Not. DKÖ (Dikkat Kontrol Ölçeği), ÇEBÖ (Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği)

Deney 2 grubunun DKÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=58 (*SS*=4.9), ÇEBÖ son test puan ortalaması 22.6 (*SS*=4.5) olduğu görülürken; Kontrol 2 grubunun DKÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=45.1 (SS=10.9), ÇEBÖ son test puan ortalaması $\bar{X}$=14.2 (*SS*=6.3) olduğu görülmüştür.

Braver ve Braver (1988) tarafından önerilen akış şeması, Solomon dört grup deseni için yapılacak analizlerin belirlenmesinde kullanılmıştır (bknz. Şekil 3). Analizler, araştırmada yer alan her bir bağımlı değişken için uygulanmıştır.

Ön test duyarlılığı test etmek, Solomon dört grup araştırma deseninde ilk adımdır. 2x2 ANOVA, ön test ve işlem değişkenleri kullanılarak ön test duyarlığını test etmek amacıyla yapılmaktadır. Ön test duyarlığının olmadığı, öntest temel etkisi ile ön test işlem etkileşiminin istatistiksel olarak anlamlı olmadığında söylenebilmektedir. Ön test duyarlığı olmadığı tespit edildiğinde, 2x2 ANOVA analiziyle deney grubu ve kontrol grubu arasındaki işlem temel etkisinin incelenmesi beklenmektedir. Elde edilen bulgulardan, işlem temel etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilirse yapılan müdahalenin etkili olduğu ifade edilebilmektedir.



Şekil 3. Solomon Dört Grup Araştırma Deseninde Uygulanacak Analizlere İlişkin Akış Şeması

Kaynak. Braver ve Braver, 1998, 152

İşlem etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığında, analizlere ön test uygulanan gruplar olan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarına ANCOVA ya da tekrarlı ölçümler için ANOVA uygulanarak analizlere devam edilmektedir. Sonuç, istatistiksel olarak anlamlıysa, yapılan müdahalenin etkili olduğu anlamına gelmektedir. Eğer elde edilen bulgu anlamlı değilse, ön test uygulanmayan gruplar olan Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarına t-testi uygulanmaktadır. Uygulanan t-testi anlamlıysa, yapılan müdahalenin etkili olduğu anlamına gelmektedir. Ancak t-testinden elde edilen bulgu anlamlı değilse, son iki testin sonuçları metanaliz ile birleştirilir. Elde edilen bulgu anlamlıysa yapılan müdahalenin etkili olduğu ifade edilebilmektedir.

Ön test duyarlığı, ilk aşamada ön test ve işlem değişkenleri kullanılarak 2x2 ANOVA ile test edildiğinde, sonuç istatistiksel olarak anlamlı olduğunda; ön test uygulanan gruplar olan Deney 1 ve Kontrol 1 gruplarında temel etki test edilmelidir. Ardından ön test uygulanmayan gruplar olan Deney 2 ve Kontrol 2 gruplarda temel etki test edilmesi beklenmektedir. Elde edilen bulgu istatistiksel olarak anlamlıysa yapılan müdahalenin ön test uygulanmayan gruplarda etkili olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu istatistiksel olarak anlamlı değilse, ön test olmadığında müdahalenin etkisinin olmadığına başka bir deyişle; ön test duyarlığının olduğu ifade edilebilir.

Braver ve Braver'ın akış şemasında (1988) önerildiği gibi Solomon dört grup araştırma deseni için 2x2 gruplararası varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analizdeki faktörler işlem için evet-hayır ve ön test için, evet-hayır olarak yer almaktadır. 2x2 gruplararası ANOVA, araştırmanın iki bağımlı değişkeni olan dikkat kontrol ve farkındalık düzeyleri için ayrı ayrı olarak uygulanmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Dikkat Kontrol Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Hipotez: *Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır.*

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin dikkat kontrol düzeyinde etkili olup olmadığını tespit etmek için 2x2 gruplar arası ANOVA uygulanmıştır. Analizden elde edilen bulgular, Tablo 19'da verilmiştir.

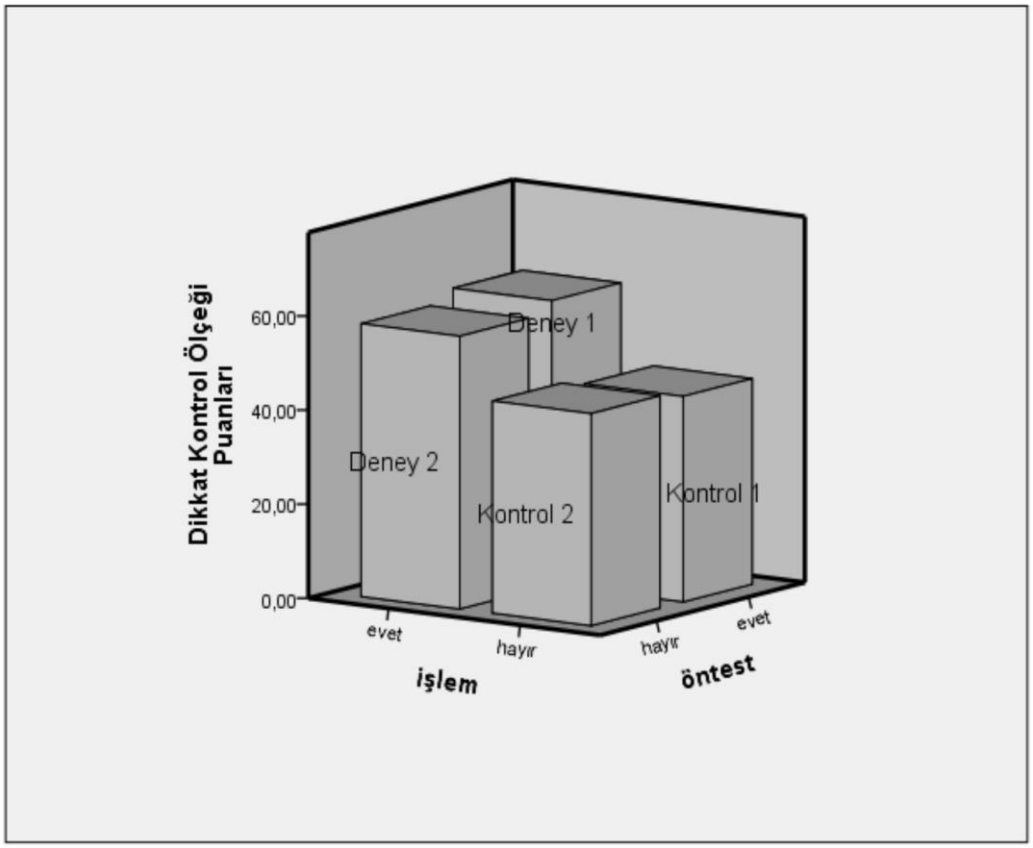
Tablo 19

DKÖ'ye İlişkin 2X2 Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	*sd*	Kareler Ort.	F	*p*	η2
İşlem	2205.225	1	2205.225	30.307	.000	.457
Ön test	3.025	1	3.025	.042	.840	.001
İşlem X Ön test	38.025	1	38.025	.523	.474	.014
Hata	2619.500	36	72.764			
Toplam	112299.000	40				

Braver ve Braver'e (1988) göre ilk olarak ön test temel etkisi ve ön test temel işlem etkileşimi incelenmelidir. Bu doğrultuda, Tablo 19'da belirtildiği gibi ön test temel etkisinin, Dikkat Kontrol Ölçeği puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [$F_{(1-36)}$=.042, p >.05]. Buna ek olarak, ön test işlem etkileşimi DKÖ puanları açısından anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(1-36)}$=.523, p >.05]. Bu bulgulara göre, katılımcıların son test puanlarında ön test duyarlığı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların ön test uygulanmasından kaynaklı olarak duyarlı hale gelmediği; katılımcılara ön test uygulanmasının katılımcıların Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanlarını etkilemediği ifade edilebilir.

İşlem temel etkisi incelendiğinde ise, programa katılan öğrencilerin ve katılmayan öğrencilerin Dikkat Kontrol Ölçeği puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-36)}$=30,307, p <.01]. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin DKÖ son test puan ortalamalarının, kontrol grubundaki öğrencilerin DKÖ son test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir (bknz. Şekil 4).



Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ergenlerin DKÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Grafik

Bu bulgular doğrultusunda; Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın programa katılan öğrencilerin dikkat kontrol düzeylerinde yükselmeye neden olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, Tablo 19 incelendiğinde, elde edilen kısmı eta kare değerinin .457 olduğu görülmektedir. Eta değeri ortaklık indeksi olduğundan, etki büyüklüğünü yorumlamakta kullanılabilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2004). .10 düşük, .24 orta ve.31 geniş etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (Cohen, 1988). Bu bağlamda, psikoeğitim programının katılımcıların dikkat kontrol düzeyinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu ifade edilebilir.

Ön test temel etkisi ve ön test işlem etkileşimi Dikkat Kontrol Ölçeği puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığından; diğer taraftan işlem temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğundan; bu bulgular, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ön teste maruz kalma etkisinden bağımsız olarak, öğrencilerin dikkat kontrol düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Uygulanan program sonrasında, öğrencilerin dikkat kontrol düzeylerinde

artış olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı öğrencilerin dikkat kontrol düzeylerini artırmada etkili bir programdır. Elde edilen bulgularla, "Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır." hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Hipotez: *Deney 1 ve Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 ve Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.*

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın kalıcılığını tespit etmek için, program bittikten sekiz hafta sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarına izleme testi uygulaması yapılmıştır. Deney gruplarındaki katılımcıların dikkat kontrol son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi yapılmıştır. Deney 1 Grubundaki Katılımcıların Dikkat Kontrol son test ve izleme testi sonuçları Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20

Deney1 Grubundaki Katılımcıların Dikkat Kontrol Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi

Boyutlar	Testler	Sıra	*n*	Sıra Ort.	Sıra Top.	*z*	*p*
Dikkat Kontrol Ölçeği	İzleme Testi-Son Test	Negatif sıra	4	7.25	29.00	.153	.878
		Pozitif sıra	6	4.33	26.00		
		Eşit	0	-	-		

Tablo 20'de yer alan bilgiler doğrultusunda, Deney 1 grubundaki katılımcıların psikoeğitim programından sonra uygulanan dikkat kontrol son test puanları ile sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür (z=.153; $p > 0.05$). Başka bir ifadeyle, program uygulandıktan sonra, Deney 1 grubunda yer alan katılımcılarda meydana gelen dikkat kontrol düzeyindeki artışın kalıcı olduğu görülmüştür. "Deney 1 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır." hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'ndan sonra Deney 2 grubundaki katılımcıların dikkat kontrol düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretler testi yapılmıştır. Deney 2 grubundaki katılımcıların dikkat kontrol son test ve izleme testi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Deney 2 Grubundaki Katılımcıların Dikkat Kontrol Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi

Boyutlar	Testler	Sıra	*n*	Sıra Ort.	Sıra Top.	*z*	*p*
Dikkat Kontrol Ölçeği	İzleme Testi-Son Test	Negatif	3	3.17	9.50	1.54	.122
		Pozitif	6	5.92	35.50		
		Eşit	1	-	-		

Tablo 21'de görüldüğü gibi, Deney 2 grubundaki katılımcıların psikoeğitim programından sonra uygulanan dikkat kontrol son test puanları ile sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmamıştır (z=1.54; p > 0.05). Başka bir ifadeyle, program uygulaması sonrasında Deney 2 grubunda yer alan katılımcılarda meydana gelen dikkat kontrol düzeyindeki artışın kalıcı olduğu görülmüştür. "Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği izleme puanları ile Deney 2 grubunun Dikkat Kontrol Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır." hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Farkındalık Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular

Hipotez: *Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır.*

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin farkındalık düzeyinde etkili olup olmadığını tespit etmek için 2x2 gruplar arası ANOVA uygulanmıştır. Analizden elde edilen bulgular Tablo 22'de yer almaktadır.

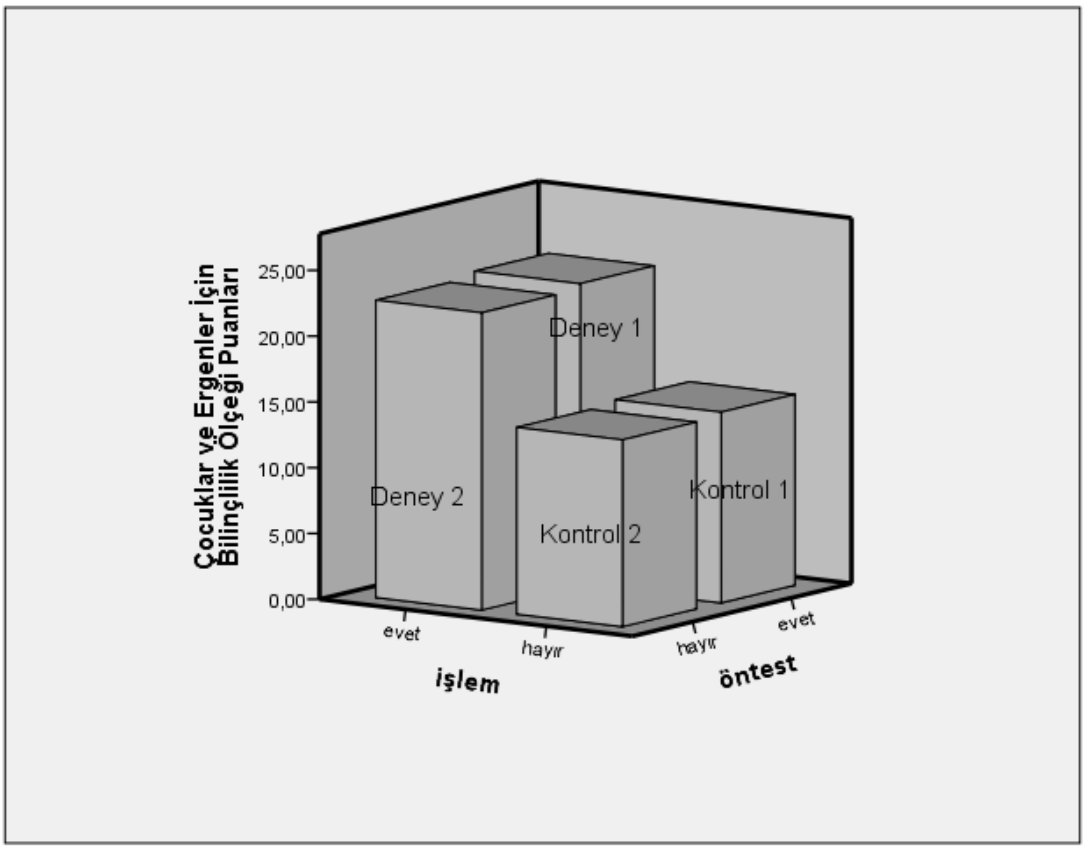
Tablo 22

ÇEBÖ'ye İlişkin 2X2 Gruplar Arası ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	*sd*	Kareler Ort.	F	*p*	η2
İşlem	714.025	1	714.025	19.615	.000	.353
Ön test	1.225	1	1.225	.034	.855	.001
İşlem X Ön test	.025	1	.025	.001	.979	.000
Hata	1310.500	36	36.403			
Toplam	15827.000	40				

Braver ve Braver'e (1988) göre ön test temel etkisi ile ön test temel işlem etkileşimi ilk olarak incelenmelidir. Bu doğrultuda, Tablo 22'de belirtildiği gibi ön test temel etkisinin, ÇEBÖ puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [$F_{(1-36)}$=.034, p >.05]. Buna ek olarak, ön test işlem etkileşimi ÇEBÖ puanları açısından anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir [$F_{(1-36)}$=.001, p >.05]. Bu bulgulara göre, katılımcıların ÇEBÖ son test puanlarında ön test duyarlığı olmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle, katılımcıların ön test uygulanmasından kaynaklı olarak duyarlı hale gelmediği; katılımcılara ön test uygulanmasının katılımcıların Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanlarını etkilemediği ifade edilebilir.

İşlem temel etkisi incelendiğinde ise, Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(1-36)}$=19.615, p <.01]. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin ÇEBÖ puan ortalamaları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir (bknz. Şekil 5).



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Ergenlerin ÇEBÖ Puan Ortalamalarına İlişkin Grafik

Bu bulgular doğrultusunda; Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin farkındalık düzeylerinde yükselmeye neden olduğu ifade edilebilir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, kısmi eta kare değerinin.353 olduğu görülmektedir. Eta değeri ortaklık indeksi olduğundan, etki büyüklüğünü yorumlamakta kullanılabilir (Leech, vd., 2004). .10 düşük, .24 orta ve .31 geniş etki büyüklüğü anlamına gelmektedir (Cohen, 1988). Bu bağlamda, psikoeğitim programının katılımcıların farkındalık düzeyinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Ön test temel etkisi ve ön test işlem etkileşimi, Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı olmadığından; diğer taraftan işlem temel etkisi istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğundan bu bulgular, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ön teste maruz kalma etkisinden bağımsız olarak öğrencilerin farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Uygulanan program sonrasında, öğrencilerin farkındalık düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, Farkındalık Temelli

Psikoeğitim Programı öğrencilerin farkındalık düzeylerini artırmada etkili bir programdır. Elde edilen bulgularla, "Ön test etkisi kontrol edildiğinde, Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan ergenlerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları, Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarında yer alan öğrencilerin Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanlarından anlamlı derecede yüksek olacaktır." hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Hipotez: *Deney 1 ve Deney 2 grubunun Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 ve Deney 2 grubunun Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.*

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın kalıcılığını tespit etmek için, program bittikten sekiz hafta sonra Deney 1 ve Deney 2 gruplarına izleme testi uygulaması yapılmıştır. Deney gruplarındaki katılımcıların farkındalık son test ve izleme test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Wilcoxon işaretler testi yapılmıştır. Deney 1 grubundaki katılımcıların farkındalık son test ve izleme testi sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Deney 1 Grubundaki Katılımcıların Farkındalık Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi

Boyutlar	Testler	Sıra	*n*	Sıra Ort	Sıra Toplamı	*z*	*p*
Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği	İzleme Testi-Son test	Negatif sıra	1	6	6.00	1.68	.091
		Pozitif sıra	7	4.29	30.00		
		Eşit	2	-	-		

Tablo 23'te görüldüğü gibi, Deney 1 grubundaki katılımcıların Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'ndan sonra uygulanan Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği son test puanları ile sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmamıştır (z=1.68; $p > 0.05$). Başka bir ifadeyle, program uygulaması sonrasında Deney 1 grubunda yer alan katılımcılarda meydana gelen farkındalık düzeyindeki artışın kalıcı olduğu görülmüştür. "Deney 1 grubunun Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği izleme puanları ile Deney 1 grubunun Çocuklar ve

Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.” hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’ndan sonra Deney 2 grubundaki katılımcıların farkındalık düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretler testi yapılmıştır. Deney 2 grubundaki katılımcıların Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği son test ve izleme testi sonuçları Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Deney 2 Grubundaki Katılımcıların Farkındalık Son Test ve İzleme Testi Sonuçlarına İlişkin Wilcoxon Testi

Boyutlar	Testler	Sıra	*n*	Sıra Ort	Sıra Toplamı	*z*	*p*
Çocuklar için Bilinçlilik Ölçeği	İzleme Testi-Son Test	Negatif sıra	2	7.25	14.50	.494	.621
		Pozitif sıra	6	3.58	21.50		
		Eşit	2	-	-		

Tablo 24’te görüldüğü gibi, Deney 2 grubundaki katılımcıların Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’ndan sonra uygulanan Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği son test puanları ile sekiz hafta sonra uygulanan izleme testi puanları arasında anlamlı bir değişiklik olmamıştır (z=.494; $p > 0.05$). Başka bir ifadeyle, program uygulaması sonrasında Deney 2 grubunda yer alan katılımcılarda meydana gelen farkındalık düzeyindeki artışın kalıcı olduğu görülmüştür. “Deney 2 grubunun Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği izleme puanları ile Deney 2 grubunun Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmayacaktır.” hipotezinin doğrulandığı görülmektedir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’nın Her Bir Oturumunun Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Psikoeğitim programı uygulama sürecinde, programın etkililiğini değerlendirmek için her bir atölye çalışmasının sonunda Deney 1 ve Deney 2 grubunda yer alan katılımcıların oturum ve atölye çalışmasına ilişkin görüşleri oturum değerlendirme formuyla belirlenmiştir. Öğrenciler formu doldururken öğrencilerden o haftaki oturum ve

atölye çalışmasını birlikte değerlendirerek formu doldurmaları istenmiştir. Oturum değerlendirme formunda yer verilen soruların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ile minimum ve maksimum değerleri her bir oturum için ayrı ayrı belirlenmiş ve ilgili tablolarla sunulmuştur.

Tablo 25

Birinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.60	.69	3	5
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.90	.31	4	5	4.70	.48	4	5
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.80	.42	4	5	4.80	.42	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.70	.67	3	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	4.80	.42	4	5
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.60	.51	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	5	NA	5	-	4.80	.42	4	5
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.50	.84	3	5	4.40	.69	3	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.30	.67	3	5	4.40	.51	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.90	.31	4	5	4.90	.31	4	5

Tablo 25'te görüldüğü gibi Deney 1 grubunda en yüksek puan ortalamaları ($\bar{X}$ =5, *SS*=.NA "*Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum"* maddesine aittir. Diğer maddelerin de puan ortalamalarının yüksek olduğu görülürken; en düşük puan ortalaması olan maddenin ($\bar{X}$=4.30, *SS*=.67) "*Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum."* olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubunda ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) *"Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum."* maddesine aitken; en düşük puan ortalamalarının *"Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum."* ($\bar{X}$=4.40, *SS*=.69) ve "*Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum."* ($\bar{X}$=4.40, *SS*=.51) maddelerine ait olduğu görülmektedir.

Tablo 26

İkinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.80	.42	4	5	4.90	.31	4	5
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.40	.51	4	5	4.90	.31	4	5
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.50	.70	3	5	4.70	.48	4	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	5	NA	5	-
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.90	.31	4	5	4.90	.31	4	5
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.40	.84	3	5	4.80	.42	4	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.50	.52	4	5	4.90	.31	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5

İkinci oturuma ilişkin bulgular gözden geçirildiğinde, Deney 1 grubunda ise en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) *"Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum."* maddesine aitken; en düşük puan ortalamalarının *"Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde,*

rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum." ($\bar{X}$=4.40, *SS*= .84) ve *"Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum."* ($\bar{X}$=4.40, *SS*= .51) maddelerine ait olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubunda ise en yüksek puan ortalamasının *"Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum."* ($\bar{X}$=5, *SS*=NA) olduğu görülürken; diğer tüm maddelerin puan ortalamalarının 4.50'nin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 27

Üçüncü Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	SS	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.80	.42	4	5	4.60	.69	3	5
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.80	.42	4	5	4.60	.69	3	5
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.60	.69	3	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.60	.70	4	5	4.70	.48	4	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	4.60	.51	4	5
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.60	.48	3	5	4.80	.42	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	5	NA	5	-	4.90	.31	4	5
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.40	.84	3	5	4.80	.42	4	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.40	.52	3	5	4.90	.31	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.80	.48	4	5	4.90	.31	4	5

Tablo 27'de görüldüğü gibi, Deney 1 grubuna ilişkin en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}$=5, *SS*=NA) olan maddenin "*Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum*." maddesi iken; en düşük puan ortalaması ($\bar{X}$=4.40, *SS*=.69) olan maddelerin "*Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı*

istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum." ve "*Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum*." maddeleri olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubunda ise en yüksek puan ortalamaları ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) "*Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum."* ve *"Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum."* maddelerine aittir. Diğer maddelerin puan ortalamalarının 4.50'nin üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 28

Dördüncü Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1 (n=9)				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.77	.44	4	5	4.80	.42	4	5
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.55	.72	3	5	4.60	.69	3	5
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.66	.50	4	5	4.80	.42	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.77	.44	4	5	4.80	.42	4	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.33	.50	4	5	4.70	.48	4	5
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.33	.70	3	5	4.70	.48	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.66	.50	4	5	4.90	.31	4	5
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.44	.52	4	5	4.60	.51	4	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.33	.86	3	5	4.70	.48	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.66	.70	3	5	4.80	.42	4	5

Tablo 28'de de görüldüğü gibi, Deney 1 grubuna ait en yüksek puan ortalamaları ($\bar{X}$=4.77, *SS*=.44) olan maddelerin, *"Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum"* ve *"Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum*."oldukları görülmektedir. En düşük puan ortalaması olan ($\bar{X}$=4.33, *SS*=.70)

maddelerin "*Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum."* "*Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum." "Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum*." oldukları görülmektedir.

Deney 2 grubuna ait en yüksek puan ortalaması ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) olan maddenin "*Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum."* iken diğer maddelerin puan ortalamalarının 4.60 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 29

Beşinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	5	NA	5	-
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.40	.69	3	5	5	NA	5	-
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.50	.70	3	5	4.90	.31	4	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.80	.42	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	5	NA	5	-
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5

Tablo 29'da görüldüğü gibi, Deney 1 grubuna ait en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) *"Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum*." maddesi iken; en düşük ortalamaya ($\bar{X}$=4.40, *SS*=.69) sahip maddenin "*Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum."* maddesi olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubuna ait en yüksek puan ortalamasına ($\bar{X}$=5, *SS*=NA) sahip maddelerin *"Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum", "Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.","Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.","Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum."maddeleri oldukları görülmektedir.* Diğer maddelerin de puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 30

Altıncı Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	SS	Min	Max	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.30	.67	3	5	4.90	.31	4	5
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	4.80	.42	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.30	.67	3	5	4.90	.31	4	5
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.50	.52	4	5	4.80	.42	4	5
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	4.70	.48	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.20	.91	3	5	4.80	.42	4	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.50	.70	3	5	4.80	.42	4	5
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.40	.69	3	5	4.90	.31	4	5

Tablo 30'da görüldüğü gibi, Deney 1 grubuna ait en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}$=4.70, *SS*=.48) "*Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum*.","*Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum*." maddesi iken; en düşük ortalamaya ($\bar{X}$=4.20, *SS*=.91) sahip maddenin *"Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi*

paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum." maddesi olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubuna ait en yüksek puan ortalamalarına ($\bar{X}$= 4.90, *SS*=.31) sahip maddelerin *"Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum", "Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.",* "*Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.","Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.","Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum."* maddeleri oldukları görülmektedir. Diğer maddelerin de puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 31

Yedinci Oturum ve Atölye Çalışmasına İlişkin Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Oturum Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum.	4.60	.51	4	5	5	NA	5	-
2.Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.40	.51	4	5	5	NA	5	-
3.Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.70	.48	4	5
4.Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum.	4.50	.70	3	5	5	NA	5	-
5.Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	5	NA	5	-
6.Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum.	4.80	.42	4	5	4.90	.31	4	5
7.Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
8.Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum.	4.70	.48	4	5	5	.NA	5	-
10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum.	4.70	.48	4	5	5	.NA	5	-

Tablo 31'de görüldüğü gibi, Deney 1 grubuna ait en yüksek puan ortalamasının ($\bar{X}$=4.90, *SS*=.31) *"Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum*." maddesi

iken; en düşük ortalamaya ($\bar{X}$=4.40, *SS*=.51) sahip maddenin *"Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum."* maddesi olduğu görülmektedir.

Deney 2 grubuna ait en yüksek puan ortalamalarına ($\bar{X}$=5, *SS*=.NA) sahip maddelerin *"Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum","Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum."*, "*Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum*." ,*"Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum."*, "*Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum."*, *"Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum."* maddeleri oldukları görülmektedir. Diğer maddelerin de puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Genel Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Psikoeğitim programı son oturumunda, programın etkililiğini genel olarak değerlendirmek ve katılımcıların programın kazanımlarına ne ölçüde ulaştıklarını tespit etmek amacıyla katılımcılardan psikoeğitim genel değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Program genel değerlendirme formundaki soruların aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve minimum-maksimum değerleri belirlenmiş ve Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Program Genel Değerlendirme Formundaki Maddelerin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Minimum-Maksimum Değerleri

Genel Değerlendirme Formundaki Maddeler	Gruplar							
	Deney 1				Deney 2			
	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max	$\bar{X}$	*SS*	Min	Max
1.Programın planlama ve organizasyonunu başarılıydı.	4.90	.31	4	5	4.90	.31	4	5
2. Oturum süreleri yeterli uzunluktaydı.	4.90	.31	4	5	4.90	.31	4	5
3. Etkinlikler başarılı bir şekilde uygulandı.	4.80	.42	4	5	4.80	.42	4	5
4. Grup liderinin anlatım biçimi açık ve anlaşılırdı.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
5.Grup liderinin iletişimi yeterliydi.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
6. Program sayesinde yeni bilgi ve beceriler öğrendim.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
7. Farkındalık ve farkındalığa ilişkin terimleri öğrendim.	4.90	.31	4	5	4.70	.48	4	5
8. Farkındalık, dikkat ve beyin arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.80	.42	4	5	5	NA	5	-
9. Bedenime ilişkin farkındalık kazandım.	4.80	.42	4	5	4.80	.42	4	5
10. Beden ve zihin arasındaki ilişkiyi fark ettim.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
11.Duyumların (görme-işitme-koklama-dokunma-tatma) odaklanma becerisiyle olan ilişkisini fark ettim.	4.80	.42	4	5	4.80	.42	4	5
12.Düşüncelerin dikkat ve performansı nasıl etkilediğini fark ettim.	4.70	.48	4	5	4.90	.31	4	5
13.Düşüncelerime uzaktan bakmayı öğrendim.	4.80	.42	4	5	4.80	.42	4	5
14.Duygu-düşünce-beden ilişkisini fark ettim.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
15.Duygularımı yargılamadan gözlemlemenin önemini kavradım.	4.90	.31	4	5	4.90	.31	4	5
16.Yargılarımı gözlemlenebilir gerçeklerle nasıl değiştireceğimi öğrendim.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
17.Şükran duymanın önemini fark ettim.	4.90	.31	4	5	5	NA	5	-
18.Kendime karşı şefkatli olmanın önemini kavradım.	4.80	.42	4	5	4.60	.69	3	5
19.Programa katıldığım için mutluyum.	5	NA	5	-	5	NA	5	-
20.Eğitim beklentilerimi karşıladı.	4.80	.42	4	5	4.90	.31	4	5
21.Arkadaşlarıma bu programa katılmalarını tavsiye ederim.	5	NA	5	-	5	NA	5	-

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın son oturumunda katılımcılardan doldurulması istenen formdan elde edilen bulgular doğrultusunda, Deney 1 grubuna ait en yüksek puan ortalamalarının ($\bar{X}$=5, *SS*=NA) "*Programa katıldığım için mutluyum."* ve*"Arkadaşlarıma bu programa katılmalarını tavsiye ederim."* maddelerine ait olduğu görülmektedir. Formda yer alan diğer maddelerin puan ortalaması incelendiğinde ise 4.70'ten düşük ortalamaya sahip herhangi bir maddenin olmadığı görülmektedir.

Deney 2 grubuna ait bulgular incelendiğinde ise en yüksek puan ortalamalarının ($\bar{X}$=5, *SS*=NA) "*Grup liderinin anlatım biçimi açık ve anlaşılırdı.","Grup liderinin iletişimi yeterliydi." ,"Program sayesinde yeni bilgi ve beceriler öğrendim." ," Farkındalık, dikkat ve beyin arasındaki ilişkiyi fark ettim." ,"Duygu-düşünce-beden ilişkisini fark ettim.","Yargılarımı gözlemlenebilir gerçeklerle nasıl değiştireceğimi öğrendim.","* Şükran duymanın önemini fark ettim.","*Programa katıldığım için mutluyum."* ve*"Arkadaşlarıma bu programa katılmalarını tavsiye ederim."* maddelerine ait olduğu görülmektedir. Formda yer alan diğer maddelerin puan ortalaması incelendiğinde ise 4.60'tan düşük ortalamaya sahip herhangi bir maddenin olmadığı görülmektedir.

Deney 1 ve Deney 2 gruplarının program değerlendirme formunda yer alan, katılımcıların programın kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını belirleyen maddeler değerlendirildiğinde; her iki grupta da yer alan katılımcıların programın kazanımlarına ulaştıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na ilişkin deneyimlerinin neler olduğu ve programla birlikte katılımcılarda meydana gelen değişikliklerin neler olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yer Alma Deneyimine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Katılımcıların Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer almaya yönelik görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 33'de sunulmaktadır. Belirtilen görüşler, "*faydalı","keyifli /rahatlatıcı", "sosyalleşme fırsatı sunan", "şanslı hissettiren"* ve *"heyecan/merak uyandıran"* olmak üzere beş alt kategoride ele alınmıştır.

Tablo 33

Programda Yer Almaya İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	*n*
Programda Yer Alma Deneyimine İlişkin Görüşler	
Faydalı	20
Keyifli/Rahatlatıcı	16
Sosyalleşme Fırsatı Sunan	13
Şanslı Hissettiren	6
Heyecan/Merak Uyandıran	4

Programda yer alma deneyimine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *faydalı* alt kategorisi; *bilgilendirici, verimli, çok şey kattı günlük hayatımda kullanabileceğim bilgiler edindiğim, bana çok önemli şeyler kattığını düşünüyorum, çok faydalı geçti, gündelik hayatta uyguluyorum, aydınlandık, tam ihtiyacım olan şeylerdi, bizim için faydası oldu* ve benzeri ifadeler içermektedir.

Tablo 33'de görüldüğü gibi katılımcıların tümü Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın faydalı olduğunu *(n*=20) ifade etmişlerdir. Bu konuda, katılımcılardan biri görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

> …Çok güzeldi hocam konular benim için tam ihtiyacım olan şeylerdi. Tam döneminde oldu hocam. Üniversite sınavına hazırlanıyorum odaklanmamda mesela çok etkisi oldu. Normalde çok sinirli biriyim ama artık hakim olabiliyorum kendime. Çok faydalı geçti benim için içeriği falan çok hoşuma gitti ve etkiliyor da insanı işte böyle konuları. Bunaltmıyor hiç bunu almadım…[G18/K]

Başka bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Normalde hayatımıza devam ederken farkına bile varmayız böyle bir şey olduğunu. Farkında olmadığımızın bile farkına varamayız her şeyin. Farkında olduk her şeyin. Hayatımda hiç böyle bir ders alacağımı düşünmezdim. Şimdiden böyle bir şey olması bizim için ileriye dönük çok iyi oldu. Aydınlandık ruh ve zihin açısından…[G1/K]

Programda yer alma deneyimine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *Keyifli/Rahatlatıcı* alt kategorisi; *çok rahatlamamı sağladı, hepimize iyi gelen bir çalışmaydı, yaptığımız şeyler oturumdan sonra çok rahatlamamı sağladı, moralim bozuk olduğunda düzeliyordu, enerjik oluyordum, hep mutlu ayrılıyordum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Tablo 33'de görüldüğü gibi katılımcılar Farkındalık Temelli Dikkat Geliştirme Psikoeğitim Programı'nın mutluluk verici/rahatlatıcı olduğunu (*n*=16) belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"…Oturumdan önce normalken nasıl oluyorsa bilmiyorum oturumlarda hep gülüyorduk eğleniyorduk. Oturumdan sonra hep mutlu ayrılıyordum. Üzgünsem bile mutlu olarak çıkıyordum. Güzel geliyordu…" [G13/E]

> …Bazen böyle, nadiren de olsa gelmeden önce acaba girmesem mi ya falan diyordum kendi kendime ama girersem iyi geleceğini de biliyordum. Hani insan böyle kendine iyi gelen şeylere üşenir ya. Üşeniyordum nadiren ama sonra bir bakıyordum; oturuma hemen girdikten sonra bitmiş oluyordu oturum. Ondan sonra böyle bir enerjik oluyordum. Ama böyle değişik bir enerji. Garip bir his…[G2/K]

Programda yer alma deneyimine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *Sosyalleşme fırsatı sunan* alt kategorisi; *onların söylediklerinden ders çıkarıyordum, yeni arkadaşlar tanıdık, insanların görüşlerini öğrenmek, insanların düşüncelerini bilmek, karşı tarafın da ne düşündüğünü öğrenebiliyorduk, bunları paylaşma arzusu, insanlara kendimi açma arzusu* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Tablo 33'de görüldüğü gibi katılımcılar Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın sosyalleşme fırsatı sunduğunu (*n*=13) belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

> ...Mesela arkadaşlarımızın söyledikleri bile bana böyle bir ders gibiydi. Onların söylediklerinden bile ders çıkarıyordum. Misal herkes farklı duygular hissedebiliyordu bir uygulamada ya da benzer şeyler de hissedebiliyordu. Herkes farklı şeyler hissettiklerinde, arkadaşlarım söylediklerinde aaa evet gerçekten böyle değil deyip kendime bir ders çıkarabiliyordum. Çok güzel bir duyguydu yer almak… [G17/K]

> …Ben böyle aslında gruplu olan şeyleri pek katılmamıştım daha önce de. Ama daha iyi oluyor çünkü yaptığımız şeylerde diğer arkadaşlarında nasıl etkilendiğini, nasıl sonuçlar aldığını görüyoruz. Grup çalışması bence daha iyiymiş. Çünkü onlarla birlikteyiz aynı zaman dilimindeyiz ve aynı şeyleri yapıyoruz daha iyi oluyor…[G6/E]

Programda yer alma deneyimine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *şanslı hissettiren* alt kategorisi; *ayrıcalıklı hissediyorum, şanslıyım, çok şanslı olduğumu düşünüyorum, kurada çıkmak şanstı, programda olmam şanslı biri olduğumu gösteriyor* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Katılımcılar programda yer almanın onlara kendilerini şanslı hissettirdiğini (n=6) dile getirmiştir. Bazı katılımcılar, bu konudaki görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

> …Nasıl olursa olsun, ne zaman olursa olsun hiçbir zaman unutmayacağım bir deneyim oldu benim için. Bana çok önemli şeyler kattığını düşünüyorum. Çok şanslı olduğumu düşünüyorum böyle bir programa katıldığım için. Çoğu kişi

istemiştir bu programı ama bu kadar çok kişinin içinden benim programda olmam şanslı biri olduğumu gösteriyor benim için…[G5/K]

"...Böyle değişik hissettiriyor insana. Diğer insanlardan daha farklı bir şeye sahipmişsin gibi aslında onlar da buna sahip ama bunun farkında değiller. O yüzden ayrıcalıklı hissediyorum. Grupta yer almış olduğum için kendini şanslı hissediyorsun…" [G2/K]

Programda yer alma deneyimine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *Heyecan/Merak uyandıran* alt kategorisi; *hep heyecanlanıyordum, heyecanlıydım, meraklıydım, merakım çok arttı hep* ifadelerini içermektedir.

Tablo 33'de görüldüğü gibi katılımcılar Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer almanın heyecan verici ve merak uyandırıcı olduğunu (*n*=4) dile getirmiştir. Katılımcılardan biri konuya ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

"…Çok heyecanlıydım hocam. Meraklıydım. Siz her hafta bir sonraki hafta için şunu yapacağız diye konuyu söylüyordunuz. Genel olarak ben de siz konuyu söyleyince hep merak ediyordum ne yapacağız acaba diye. Heyecan vardı. Merakım çok arttı hep…"[G7/E]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Uygulanma Şekline İlişkin Katılımcı Görüşleri

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların programın uygulanma şekline yönelik görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 34'de sunulmaktadır. Bu kategori, "*çevrim içi uygulanmasının avantajları*" ve "*çevrim içi uygulanmasının dezavantajları*" olmak üzere iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Çevrim içi uygulanmasının avantajları kategorisinin altında "*kendini açma kolaylığı*", "*odaklanma kolaylığı*" ve "*zaman/mekan esnekliği*" alt kategorileri yer alırken; çevrim içi uygulanmasının dezavantajları kategorisinin altında "*fiziksel yakınlığın olmaması*", "*internet bağlantı sorunu*" ve "*kamera açma zorluğu*" alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 34

Programın Uygulanma Şekline İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategori	*n*
Programın Uygulanma Şekline İlişkin Görüşler	
Çevrim içi Uygulanmasının Avantajları	
Kendini Açma Kolaylığı	7
Odaklanma Kolaylığı	5
Zaman/Mekan Esnekliği	4
Çevrim içi Uygulanmasının Dezavantajları	
Fiziksel Yakınlığın Olmaması	6
İnternet Bağlantı Sorunu	2
Kamera Açma Zorluğu	2

Programın uygulanma şekline ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, çevrim içi uygulanmasının avantajları alt kategorisi altında yer alan *kendini açma* alt kategorisi; *rahat hareket edemezdim, kendimizi daha iyi ifade ettik, herkes kendini daha iyi hissetti, daha rahat hissetti, yüz yüze olsaydı bu kadar rahat olamazdım* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Tablo 34'te görüldüğü gibi katılımcılar Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı çevrim içi uygulandığında kendilerinin açmalarının daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar, bu konudaki görüşlerini şu cümlelerle belirtmişlerdir:

> …Hocam bence çevrim içi olması daha da iyi oldu. Erkek arkadaşlarımız da vardı grupta. Ben onların yanında yüz yüze olsaydık böyle çekinirdim, rahat hareket edemezdim. Yüz yüze olsaydı çekinerek olurdu ama şimdi ekran başındayız ya istersem ayarlardan ekranda sadece siz varmışsınız gibi yapabiliyordum. O yüzden sadece siz ve ben varmışım gibi oldu. Bence online daha güzel oldu. Ama ben bu halimden fazlasıyla memnunum çünkü yüz yüze olsaydı bu kadar rahat olamazdım. Her derse geldiğimde rahat bir şekilde geldim. Yüz yüze olsaydı bu şekilde olmazdı diye düşündüm…[G8/K]

> …Kendimizi daha iyi ifade ettik bence hocam. Yan yana bulunduğumuz zaman belki bana nasıl bakacak, yüzümden duygularımı okuyacak gibi bir endişemiz olabilirdi ama onlineda ekrana bakmadan da konuşabiliriz sonuçta. Etrafa gözlerimizi gezdirerek de konuşabiliriz. Daha az çekiniriz hocam, duygularımızı daha rahatlıkla paylaşabiliriz…[G12/K]

Programın çevrim içi uygulanmasının avantajlarından odaklanmakta kolaylık alt kategorisi; *sessiz oluyordu, okulda öyle olmazdı, okulda olsaydı odaklanmakta daha fazla güçlük çekebilirdik, odaklanmak daha kolay oldu* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programın çevrim içi uygulanmasının odaklanmakta kolaylık sağladığını belirten katılımcılardan ikisi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"…Yüz yüze yapsaydık mesela okulda yapsaydık belki daha çok kapı açılabilir ya da dışarıdan daha çok ses gelebilirdi. Bu şekilde herkes kendi odalarında olduğu için odaklanmak daha kolay oldu bence ..."[G9/K]

"…Online olmasını tercih ederdim hocam. Okulda olsaydı odaklanmakta daha fazla güçlük çekebilirdik. Şu an herkesin kendi evinde olması, daha iyi oldu bence…" [G20/K]

Programın çevrim içi uygulanmasının avantajlarından zaman/mekan esnekliği alt kategorisi; *zamandan tasarruf sağladı, istediğimiz saatte yapabiliyorduk, saatleri değiştirebiliyorduk* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programın çevrim içi uygulanmasının zaman/mekan esnekliği sağladığını belirten katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

"…Bence zamandan tasarruf sağladı hocam yani bir yere gidip gelme gibi bir şey yoktu yani sadece hani ona ayrılan vakit ayırmış olduk evde. Herkes kendi evinin ortamında olduğu için bence herkes kendini daha iyi hissetti daha rahat hissetti…"[G2/K]

Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajları kategorisi altında yer alan fiziksel yakınlığın olmaması alt kategorisi; *canlı göremedik, birbirimizi görerek daha güzel olabilirdi, yüz yüze iletişimde olduğu gibi değil, yan yana olabilseydik belki daha güzel olabilirdi ve* benzeri ifadeleri içermektedir.

Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajı olarak fiziksel yakınlığın olmadığını belirten katılımcılardan ikisi, görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

> …Hocam bence çevrim içi olması, olumsuz olarak etkilemedi. Yani yüz yüze olsa birbirimizi yakından görebilmek gibi bir şey olsa belki daha iyi olabilirdi ama online olması bence pek bir şey değiştirmedi. Sonuç olarak, hepimizin kamerası açıktı ya da birbirimizi görüyorduk, konuşuyorduk. Ben bir zararın olduğunu düşünmüyorum… [G19/K]

> "…Tabi hocam içinde bulunduğumuz duruma göre çok normal karşıladım ilk başta. Online olması birbirimizi canlı göremediğimiz için sadece o noktada bir eksiklik hissettirdi sadece onun dışında birbirimizi görebildik, duyabildik. Onun dışında bir problem olmadı benim için…" [G15/E]

Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajları kategorisi altında yer alan internet bağlantı problemi alt kategorisi; *internet sıkıntısı ve sesim gidebiliyordu* ifadelerini içermektedir.

Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajı olarak internet bağlantı probleminin olduğunu belirten katılımcılardan birisi ise görüşünü "…İnternet sıkıntımdan dolayı ben bir kez katılamadım hocam. Yine de iyiydi. Bence yüz yüzeden farkı yok

gibiydi..” [G3/E] şeklinde ifade ederken; bir diğer katılımcı, “…Sesim gidebiliyordu internetten bağlanırken…”[G7/E] ifadesini kullanmıştır.

Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajları kategorisi altında yer alan kamera açma zorluğu alt kategorisi, *kamera açmak tanımadığım için zordu* ve *kameramı açtığımda böyle utanma* gibi şeyler oluyordu ifadelerini içermektedir.

Program çevrim içi uygulandığı için kamera açma zorluğunu dile getiren katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“…İlk başlarda biraz kamera açmak tanımadığım için dediğim gibi biraz zordu. Sonrasında alıştım. Yüz yüze olsa da bence aynı şekilde olurdu…”[G11/K]

“…Arkadaşlarımı tanımadığım için kameramı açtığımda böyle utanma gibi şeyler oluyordu tabi. Yüz yüze olsaydı belki bir tık daha iyi olabilirdi…”[G4/K]

Programa katılan öğrenciler, çevrim içi uygulanmasının avantaj ve dezavantajlarından belirtse de 7 öğrenci programın çevrim içi olarak uygulanmasını yüz yüze uygulanmasına tercih ettiğini belirtirken; 6 öğrenci ise çevrim içi uygulanması ve yüz yüze uygulanması arasında bir fark olmadığını belirtmiştir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’nın Oturum Süresine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’nda yer alan katılımcıların programın oturum süresine yönelik görüşlerinin analiz sonuçlarına Tablo 35’de yer verilmektedir. Bu görüşler, “*ideal*”,“*daha kısa olmalı*” ve “*daha uzun olmalı*” olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır.

Tablo 35

Programın Oturum Süresine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	*n*
Programın Oturum Süresine İlişkin Görüşler	
İdeal	17
Daha Uzun Olmalı	2
Daha Kısa Olmalı	1

Programın oturum süresine ilişkin görüşler ana kategorisinde yer alan, *ideal* alt kategorisi *tam ayarındaydı, gayet güzel bir süresi vardı, ideal, ne uzundu ne kısaydı* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programdaki oturumların süresinin ideal olduğunu belirten katılımcılardan biri görüşünü şu şekilde ifade ederken"…Bence çok idealdi hocam. Yaptığımız etkinlikleri o süreye sığdırabiliyorduk. Hatta grup olarak sohbet ediyorduk duygularımızı, düşüncelerimizi paylaşıyorduk. Bence süreler tam güzeldi…" [G7/K]; bir diğer katılımcı,

> …Belki sadece sürekli etkinlik yapsak uzunmuş gibi olabilirdi ama biz hep böyle hani etkinlik yaptıktan sonra kendi duygularımızı düşüncelerimizi konuştuğumuz için tartıştığımız için öyle değildi. Hiç 50 dakika gibi gelmiyordu bence daha kısaymış gibi geçiyordu. Gerçekten bu kadar süre geçmiş mi diyordum. Çok idealdi bence…[G2/K]

cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir.

Programda yer alan oturumların süresinin daha uzun olması gerektiğini belirten katılımcılar görüşlerini "Biraz daha uzun olsa daha iyi olurdu hocam. Bitmesini istemiyordum hocam. Hiç bitmese daha iyiydi hocam çok güzel bir programdı." [G13/E]; "Bence kısaydı hocam biraz daha uzun olabilirdi. Bir saat olabilirdi en az." [G3/E] cümleleriyle belirtirken; oturum süresinin daha kısa olması gerektiğini belirten katılımcı görüşünü, "Bence uzundu hocam. Yarım saat 30-35 dakika olsa daha etkili olabilirdi. Bende belli bir süreden sonra dikkat dağınıklığı oluyordu. Yani sanki 35 dakikadan sonra size odaklanamıyorum gibi oluyordum. O sürede ben daha az şeyler kazanıyordum." [G14/E] cümleleriyle dile getirmiştir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların programda yer alan etkinliklere yönelik görüşlerinin analiz sonuçlarına Tablo 36'da yer verilmektedir. Bu görüşler, "*etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşler*", "*etkinliklerin uygulanma zorluğuna ilişkin görüşler*" ve "*etkinlikleri gündelik hayatta uygulamaya ilişkin görüşler*" olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir. Etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşler kategorisinin altında "*faydalı","rahatlatıcı" ve "eğlenceli"* alt kategorileri yer alırken; etkinliklerin uygulanma zorluğuna ilişkin görüşler kategorisinin altında "*ilk oturumlarda odaklanmakta zorlanma*" ve "*rahatsız hissetme*" alt kategorileri; etkinlikleri gündelik hayatta uygulamaya ilişkin görüşler kategorisinin altında ise "*uyguluyorum*" ve "*uygulayacağım"* alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 36

Programda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	*n*
Programda Yer Alan Etkinliklere İlişkin Görüşler	
Etkinliklerin İçeriğine İlişkin Görüşler	
Faydalı	20
Rahatlatıcı	16
Eğlenceli	15
Etkinliklerin Uygulanma Zorluğuna İlişkin Görüşler	
İlk Oturumlarda Odaklanmakta Zorlanma	20
Rahatsız Hissetme	4
Etkinlikleri Gündelik Hayatta Uygulamaya İlişkin Görüşler	
Uyguluyorum	20
Uygulayacağım	20

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin tamamı (*n*=20) programda yer alan etkinliklerin faydalı olduğunu dile getirmişlerdir. Programa katılan öğrencilerin etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşleri kategorisi, altında yer alan faydalı alt kategorisi, *çok verimliydi, faydalıydı, çok şey öğrendim, hep bir şeyler öğrendim, bir sürü şey kattı bana* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programda yer alan etkinliklerin faydalı olduğunu belirten katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Normalde bir yerde okumuş olsam, "Bunlar mı işe yarayacak?" derdim. Gülerdim. Ama böyle yaptıkça, beklentim normalde küçük bir A iken sanki böyle büyüyordu. Kocaman bir A harfine dönüşüyordu. Garip etkileri vardı bence. Hani küçük bir karıncadan beklemezsin ya o şeyi taşımasını ama onlar kocaman şeyi taşır öyleydi…"[G2/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin çoğu (*n*=16) programda yer alan etkinliklerin rahatlatıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Programa katılan öğrencilerin etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşleri kategorisi, altında yer alan rahatlatıcı alt kategorisi, *hafiflemiş gibi hissediyorum, sakinleşiyordum, zihnim boşalıyordu, rahatlamış ayrılıyordum, rahatlatıcıydı, rahatlıyordum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programdaki etkinliklerin rahatlatıcı olduğunu belirten katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade ederken: "…Zihnim sanki boşalıyordu, rahatlıyordu. Sanki dünyadan ayrılıyordum da hocam bir boşluk yaratıyordum kendime…[G14/E]; bir diğer katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "…Kendimi hafiflemiş gibi hissediyordum hocam. Gerçekten o kötü düşünceler, o kuşlarla birlikte gitmiş gibi hissediyordum. Ve bu çok hoşuma gidiyordu…" [G17/K].

Programa katılan öğrenciler (*n*=15), programda yer alan etkinliklerin eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Programa katılan öğrencilerin etkinliklerin içeriğine ilişkin görüşleri kategorisi, altında yer alan eğlenceli alt kategorisi, *zevkliydi, of bitsin de gideyim diye ayrılmadım, zevk alarak yaptım, eğlenceli, hepsi çok eğlenceliydi, çok eğleniyordum, çok zevk alıyordum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programda yer alan etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirten katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade ederken: "…Bütün etkinliklerden çok zevk alarak yaptım hocam yani hepsini ayrı ayrı zevk alarak yaptım…" [G18/K]; bir diğer katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "…Hocam bence etkinlikler çok eğlenceliydi. Zaten nasıl geçtiğini bilmiyorduk. Çok hızlı geçiyordu…" [G16/E].

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin tamamı (*n*=20), programın ilk oturumlarında etkinlikleri yaparken odaklanmakta güçlük yaşadıklarını ancak bu güçlüğün zamanla azaldığını belirtmişlerdir. Programa katılan öğrencilerin etkinliklerin uygunlama zorluğuna ilişkin görüşleri altında yer alan *ilk oturumlarda odaklanmakta zorlanma* alt kategorisi, *ilk başta epeyce zorlanıyordum, odaklanmakta güçlük çektim, bazen aklım başka yerlere kaydı, ilk zamanlarda zihnim çok kayıyordu* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programın ilk oturumlarında etkinlikleri yaparken odaklanmakta zorluk yaşadığını belirten katılımcılardan ikisi düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"….Zihnimin kaydığı zamanlar oluyordu hocam. Geri getirmekte bazen güçlük çektim ama geri geliyor hocam. İlk zamanlarda zihnim çok kayıyordu hocam ama mesela son dört haftada falan zihnim kaymamaya başladı…"[G20/K]

"…Zorlandığım zamanlar oldu hocam mesela beden taraması yaparken oldu. Odaklanamıyordum. Ama bu ilk yaptıklarımda daha zordu. Sonradan sonraya çok azaldı yani daha rahatlıkla yapabildim…" [G3/E].

Programa katılan öğrencilerden bazıları (*n*=4) etkinlikleri yaparken rahatsız hissettiklerini belirtmişlerdir. Programa katılan öğrencilerin etkinliklerin uygunlama zorluğuna ilişkin görüşleri altında yer alan *rahatsız hissetme* alt kategorisi, *bazen rahatsız hissettim, evet derken rahatsız oldum, zihnimi boşaltırken rahatsızlık duydum* ifadelerini içermektedir.

Programda yer alan etkinlikleri yaparken rahatsızlık hissettiğini belirten katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Hocam bazen çok rahat hissederken bazen rahatsız hissettim ama rahatsız hissettiğim zamanlarda bile biraz durup kendimi toplayınca tekrar rahat

hissedebildim. Bedenimizde olan şeyleri bedenimizde gezinti yapıyorduk. Mesela o zamanlarda hissetmediğim şeyler bazı acılarım ortaya çıktı. Sancılarım onları hissettiğimde biraz rahatsızdı. Ama sonraları onları kabul etmeyi öğrendiğimde bir sorun kalmadı…[G16/E].

Etkinlikleri yaparken rahatsızlık hissettiğini belirten bir başka katılımcı ise düşüncelerini şu cümlelerle belirtmiştir: "…Bazen yorulduğumu hissediyordum hocam. Mesela olumsuz şeyleri de evet diyorduk; olumlu şeylere de evet diyorduk. Ben mesela bu etkinlikte çok rahatsız hissetmiştim. Evet derken hep olumlu şeyler aklıma geliyordu. Olumsuzlara evet demek istemiyordum…" [G17/K].

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na öğrencilerin tamamı (*n*=20) programda öğrendikleri etkinlikleri hem gündelik hayatta uyguladığını hem de gelecekte uygulayacağını belirtmiştir. Programa katılan öğrencilerden ikisi görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

…Hocam program bitti ilk birkaç gün yaptım sonra biraz yapmadım ama sonradan yapmadığımı fark edince yine tekrar hemen yapmaya başladım. Zaten şükür, kendi özelliklerimizin farkında olma onları yapıyorum. Nefes alıp veriyorum. Beden taraması yapıyorum gece yatmadan. Ya da bir anda böyle kendime ne hissettiğimi soruyorum bazen. Bence şu an bu yaptıklarım küçük bir kartopu. Git gide büyüyecek ve ilerde de bana çok yardımcı olacak. Oluşumumda bence bana çok yardımcı olacak. Hani bir çiçek büyürken hep su ekleriz ya aynı onun gibi. Şu an yeşeriyormuşum gibi…[G2/K]

…Ben istemesem bile artık beynimin alıştığını düşünüyorum. Ben istemsizce yapıyorum. Bir tek beden taramasını biraz yapmadım onun haricinde bütün etkinliklerin neredeyse hepsini gündelik hayatta da ben istemsizce gerçekleştiriyorum. Bir şey yaşadığımda, düşüncelerimde mesela direkt kendiliğinden oluyor hocam. Mesela sizin sesinizle kendimi toparlıyorum…[G18/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Grup Liderinin Özelliklerine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların grup liderine yönelik görüşlerinin analiz sonuçlarına Tablo 37'de yer verilmektedir. Bu görüşler, *"liderlik özelikleri"* ve *"kişisel özellikler"* olmak üzere iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Liderlik özellikleri alt kategorisinin altında "*etkili grup yönetim becerisi*",*"aktif katılım sağlama"* ve *"uzmanlık"* ek alt kategorileri yer alırken; kişisel özellikler kategorisinin altında "*ilgili/hoşgörülü olma", "pozitif enerji verme"* ve *"ses tonu"* ek alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 37

Grup Liderine İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	*n*
Grup Liderine İlişkin Görüşler	
Liderlik Özelikleri	
Uzmanlık	15
Etkili Grup Yönetim Becerisi	12
Aktif Katılım Sağlama	7
Kişisel Özellikler	
İlgili/Hoşgörülü Olma	8
Pozitif Enerji Verme	5
Ses Tonu	4

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrenciler (*n*=15) grup liderinin alanında bilgi sahibi olduğunu belirtmişlerdir. Liderlik özellikleri kategorisinde yer alan *uzmanlık* alt kategorisi, *açıklamalarınız çok güzeldi, konuya çok hakimdiniz, öğreticiydi, ayrıntılı anlattınız, güzel işlendi, çok bilgiliydiniz* ve benzeri ifadeleri içermektedir. Katılımcılardan biri, bu konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Hani bazen böyle bir şeyler yapılır ama hani çok da ne bileyim üstünde durulmaz gibi. Siz çok iyi araştırma yapmışsınız. Bize çok güzel bilgiler öğrettiniz. Çok çalışmışsınız. Hocam siz konuya çok hakimdiniz, her şeyi çok detaylı araştırmışsınız. Bilgi sahibiydiniz. Çok özen göstermişsiniz. Çok belliydi hocam. Çok detaylı anlattınız… [G7/E]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrenciler (*n*=12) grup liderinin etkili grup yönetim becerisine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Liderlik özellikleri kategorisinde yer alan *etkili grup yönetim becerisi* alt kategorisi, *iyi yönettiniz, iyi bir liderdiniz, takip ettiniz, çok iyi bir yöneticimiz vardı, süreci çok iyi yönettiniz, her şey kontrol altındaydı* ve benzeri ifadeleri içermektedir ifadelerini içermektedir.

Grup liderinin etkili grup yönetim becerisini katılımcılardan biri, şu şekilde ifade ederken; "Hocam siz iyi yönettiğiniz. Herkesin odaklanabildiğini, odaklanamadığını, takip edip etmediğini gözlemlediniz. Herkesin neler hissettiğini, neler düşündüğünü fark edebildiniz. İyi bir liderlik yaptınız hocam." [G14/E] bir diğer katılımcı, görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

> …Bizi çok takip ettiniz hocam. Mesela sesler attınız. O sesler mesela oturuyorum ya hocam sizin o attığınız sesleri dinlemesem bile sizin sesinizi içten kendimi tekrar ediyorum. Kendimce sizi tekrar ediyorum hani siz yokken bile. Bence bu çok etkiliydi. Hocam siz elinizden gelenin fazlasını yaptınız. Teşekkür ederiz yani bilmiyorum hocam bence çok iyiydi. Sizden yana hiçbir sorunum

yoktu. Böyle olumsuz hiçbir şey söyleyemeyeceğim. Çünkü her derse geldiğimde çok etkiliydi. Herkesi takip de ediyordunuz iyiydi, hocam çok iyiydi... [G18/K]

Programa katılan öğrencilerin bazıları (*n*=7), grup liderinin aktif katılımı sağladığını dile getirmiştir. Programa katılan öğrencilerin grup liderinin liderlik özellikleri kategorisinde yer alan *aktif katılım sağlama* alt kategorisi, *hepimiz söz sahibiydik, herkes tam katılım yaptı, herkese söz hakkı verdiniz, herkesin düşüncesini alabiliyordunuz* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Grup liderinin süreçte katılımcıların aktif katılımını sağlamasına ilişkin görüşlerini katılımcılardan biri şu cümlelerle ifade ederken: "Bence mükemmeldi hocam. Herkes tam katılım yaptı vallahi. Bizim matematik dersimize gelmeyenler bile buraya geldi. Bence mükemmeldi. "[G13/E]; bir başka katılımcı, görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

> …Mesela hocam bazı arkadaşlarımız bütün etkinliklerde konuşmak istiyordu ama siz hani daha sessiz olan konuşmak istemeyen arkadaşlarımıza da sorular sormanız bence yaptığımız etkinliğin yararı açısından çok iyiydi. Mesela A. ve F. pek söz hakkı almayan arkadaşlarımız gibiydi ama onlar söz hakkı almadan da siz onlara sorular sormanız onlar açısından da iyiydi bence. Bu çok iyiydi…[G6/E]

Katılımcılar, grup liderin liderlik özelliklerine ek olarak, grup liderinin kişisel özellikleri hakkında katılımcılara karşı ilgili ve hoşgörülü olduğunu (*n*=8), pozitif enerji verdiğini (*n*=5) ve yumuşak bir ses tonuna (*n*=4) sahip olduğunu belirtmişlerdir. Grup liderinin ilgili ve hoşgörülü olma alt kategorisi, *yaşıtmış gibi davrandınız, anlayışla dinlediniz, kendimizi özel hissettirdiniz, sabırlıydınız, hemen alıştık size* ve benzeri ifadelerden oluşmaktadır.

Grup liderinin ilgili ve hoşgörülü olmasına ilişkin görüşlerini katılımcılardan ikisi şu cümlelerle ifade etmiştir:

> "…Çok sabırlı davrandınız hocam. Bazen mesela tamamen odak olmayan olabiliyordu, etrafına bakan olabiliyordu. Bunu tabii ki bazen ben de yapıyordum ama siz çok sabırlı davrandınız. Bence bizimle yaşıtmış gibi davrandığınız için sanki böyle arkadaş ortamında gibi hissettik…"[G2/K]

"…Bence gayet güzeldi hocam. Anlayışlıydınız. Her birimizle tek tek ilgilendiniz ve herkes kendini özel hissetti. Sanki tek onunla ilgileniyormuş gibi. Bireysel gibiydi hemen hemen. Çok iyi bir yöneticimiz vardı…"[G1/K]

Grup liderinin kişisel özelliklerinden pozitif enerji vermesi alt kategorisi, *o enerjiyi hep hissettik, gözünüzde o enerjiyi görüyorduk, insana enerji veriyorsunuz, pozitif enerji verdiniz* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Katılımcılardan biri, grup liderinin pozitif enerji vermesine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle ifade ederken: ″Olumsuz hiçbir şey yok bence hocam. Bence hiç kimse de olumsuz bir şey söyleyemez. Kimsenin de yoktur gerçekten. Çok pozitif enerji hissettim ben hep sizden. "[G19/K]; diğer bir katılımcı ise görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

> …Normalde enerjik olduğunuz çok belli oluyor hocam. Burada hani böyle karşı karşıyayız. Ben size baktıkça işte siz gülümsüyorsunuz falan. Böyle insanın içine bir enerji geliyor. Yani mutlu hissettiriyor bu da tabi ki. Bence olumsuz tarafınız yoktu hocam. Hiç olmadı. Bence iyiydi yani. Yani şu an bile sizinle konuşurken zaten insan sizden o enerjiyi alıyor… [G4/K]

Grup liderinin kişisel özelliklerinden ses tonu alt kategorisi, *sesiniz huzur veriyordu, sesiniz yumuşacıktı, yumuşak ses tonunuz vard*ı ve benzeri ifadeleri içermektedir. Katılımcılardan biri bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

> …Bize verdiğiniz yönergelerdeki ses tonunuz bizim odaklanmamıza daha çok yardımcı oldu. Bazı insanların ses tonları daha çok etkileyebilir. Bizim için de odaklanmakta önemli olan şey bu. Yumuşak bir ses tonunuzun olması bence gayet güzel. Odaklanmamızı hem yardımcı oluyorsunuz hem de yönergelerinize de. Gayet güzel. Sessiz, sakin, tempolu ama böyle yavaş yavaş. Bence çok güzeldi… [G12/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda Yapılmak İstenilen Değişikliklere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların programda yapmak istedikleri değişikliklere yönelik görüşlerinin analiz sonuçlarına Tablo 38'de yer verilmektedir. Bu görüşler, *"değişiklik yapmazdım"* ve *"değişiklik yapardım"* olmak üzere iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Değişiklik yapardım kategorisinin altında "*oturum süresini uzatma", "programın yüz yüze uygulanması","oturum süresini azaltma"* ve *"oturum sayısını çoğaltma"* ek alt kategoriler yer almaktadır.

Tablo 38

Katılımcıların Programda Yapmak İstedikleri Değişiklikler

Kategori	*n*
Katılımcıların Programda Yapmak İstedikleri Değişiklikler	
Değişiklik Yapmazdım	15
Değişiklik Yapardım	
Oturum Sayısını Çoğaltma	3
Programın Yüz Yüze Uygulanması	2
Oturum Süresini Uzatma	1
Oturum Süresini Azaltma	1

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların çoğu (*n*=15) programda herhangi bir değişiklik yapmak istemediğini belirtirken; katılımcıların 3'ü oturum sayısını çoğaltmak istediğini, 2'si programın çevrim içi yerine yüz yüze uygulanmasını tercih ettiğini belirtmiştir.

Programda herhangi bir değişiklik yapmak istemediğini belirten bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade ederken: "Hocam bence her şey yerli yerindeydi. Etkinliklerin sıralanışı olsun, bir şeyleri üstüne kata kata ilerlememiz olsun. Bence hepsi çok iyiydi. Yaptığımız hiçbir şeyi değiştirmek ister istemezdim. Hepsi aynı kalsın isterdim." [G5/K], programın yüz yüze uygulanmasını isteyen katılımcılardan biri ise görüşünü "Sadece yüz yüze olsa daha iyi olabilirdi diyebilirim hocam."…[G19/K] cümlesiyle ifade etmiştir.

Oturum sayısını çoğaltmak istediğini belirten bir katılımcı ise görüşünü şu şekilde ifade ederken "Genel olarak çok güzeldi ama sekiz hafta yerine 12 hafta yapardım hocam. 12 hafta sürseydi çok güzel olurdu hocam. Her şey mükemmeldi. Sevdiğimiz şeylerin daha çok olmasını isteriz ya hocam o sebeple." [G13/E]; oturum süresini daha uzun yapmak istediğini belirten katılımcı şu cümleleri kullanmıştır: "Oturumların süresini uzun yapardım hocam. Böyle 1 saat 25 dakika gibi falan yapardım." [G3/E]. Oturum süresini azaltmak istediğini belirten katılımcı ise "Süresini değiştirirdim hocam. Yarım saat yapardım." ifadelerini kullanmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Katılımcılara Olan Katkısına İlişkin Görüşler

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda yer alan katılımcıların programın katkılarına ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 39'da yer almaktadır. Bu görüşler, "*gündelik hayata ilişkin katkılar"* ve *"akademik hayata ilişkin katkılar"* olmak üzere iki

alt kategoride değerlendirilmiştir. *Gündelik hayata ilişkin katkılar kategorisi* altında *"farkındalık", "duygu düzenleme", "yargılayıcı olmama", "kendini tanıma/öz güven", "iyimserlik" ve "etkili iletişim"* alt kategorileri yer almaktadır. Akademik hayata ilişkin katkılar kategorisinin altında ise *"dikkat kontrol", "farkındalıkla okuma/dinleme/ders çalışma","motivasyon" ve "akademik başarı"* alt kategorileri yer almaktadır. *Dikkat kontrol* alt kategorisinin altında ise "*dikkati odaklama"* ve "*dikkati kaydırma"* ek alt kategorileri yer almaktadır.

Tablo 39

Programın Katkılarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kategoriler	*n*
Programın Katkılarına İlişkin Görüşler	
Gündelik Hayata İlişkin Katkılar	
Farkındalık	20
Duygu Düzenleme	20
Kendini tanıma/Öz güven	10
Yargılayıcı Olmama	8
İyimserlik	6
Etkili İletişim	3
Akademik Hayata İlişkin Katkılar	
Dikkat Kontrol	
Dikkati Odaklama	20
Dikkati Kaydırma	20
Farkındalıkla Dinleme/Okuma/Ders Çalışma	14
Motivasyon	5
Akademik Başarı	4

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Katılımcıların Gündelik Hayatlarına Olan Katkıları. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin tamamı (*n*=20) programla birlikte daha farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara gündelik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan farkındalık alt kategorisi, *her şeyin daha çok farkındayım, farkındalıkla yaşıyorum, daha farkında olarak yapıyorum her şeyi, yemek yerken bile her şeyin farkına vararak yemek yiyorum, yürüdüğümün bile farkındayım,çevremde olan biten her şeyin daha da farkındayım, yaptığım işleri daha farkındalıkla yapıyorum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Katılımcılardan ikisi bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> …Her şeye daha farklı bakmaya başladım. Önceden bu yoktu; yapıp geçiyordum sadece. Ama şimdi bir kahve içerken, çay içerken, ellerimi yıkarken, diş fırçalarken bile yani durup düşünüyorum ama bu böyleymiş, şu böyleymiş diye. İnsanlara olan bakış açım bile değişti. Olaylara yaklaşırken daha dikkatli yaklaşıyorum. Daha farkında yaklaşıyorum…[G15/E]

> …Farkındalıkla yemek yiyorum. Her şeyi böyle farkındalıkla yapmaya başladım. Mesela aile konuşmasında birileri konuşurken ben kendim sessiz durduğum zaman birinin konuşmasına odaklanmaya çalışıyorum. Ya bu ne diyor, diye. Artık yaptığım işleri daha farkındalıkla yapıyorum hocam…[G20/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin tamamı (*n*=20) programla birlikte duygularını düzenleme konusunda daha iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara gündelik hayatta sağladığı katkılar kategorisi, altında yer alan duygu düzenleme alt kategorisi; *duygularımı kontrol ediyorum, duyguların gelip geçici olduğunu biliyorum, artık o kadar takılmıyorum, ani tepkiler vermiyorum, kendimi yönetebiliyorum, hakim olabiliyorum kendime* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programın duygularını düzenleme konusunda katkı sağladığını belirten katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade ederken "…Mesela ben programdan sonra kendimi çok kontrol edebiliyorum ve onların da edebileceğini düşünüyorum. Olay olduğu zaman mantıklı düşünebiliyorum hocam artık. Ani tepkiler vermiyorum. Bir de normalde çok sinirli biriydim ben. Artık o kadar sinirlenmiyorum…" [G17/K]; bir diğer katılımcı görüşünü şu cümlelerle ifade etmiştir:

> …Eskiden duygularımı pek kontrol edemezdim. Ne bileyim mesela sebepsiz yere üzülürdüm, mesela sebepsiz yere kendime kızardım. Ama artık üzüldüğümde şöyle bir kendimi silkeleyip "Ben neden üzgünüm, ben neden kızgınım?" diye kendime sorabiliyorum. Programdan önce duygularımı kontrol edemiyordum. Artık duygularımı kontrol edebiliyorum. Programa katıldıktan sonra duygularımı kontrol etmeye başladım. Programın bir kazancı da bu oldu bana…[G10/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin yarısı (*n*=10) programla birlikte kendilerini daha iyi tanıdıklarını, kendilerindeki güçlü yanların daha çok farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara gündelik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan kendini tanıma/öz güven alt kategorisi, *kendimdeki güzel şeylerin farkına varmış oldum, kendimin ne kadar güçlü birisi olduğumu fark ettim, kendimin nasıl bir insan olduğunu gördüm, kendimi seviyorum, kendimi tanıdım* ve benzeri ifadelerden oluşmaktadır.

Programın kendini tanıma/öz saygı konusunda katkı sağladığını belirten katılımcılardan biri görüşlerini şu şekilde ifade ederken: "…Kendimdeki şeyleri hiçbir

şekilde fark etmiyormuşum. O 10 maddelik şeyi yapınca daha da bir hoşuma gitti açıkçası. Bunlarla çevremdeki de, kendimdeki de güzel şeylerin farkına varmış oldum açıkçası…" [G9/K]; bir diğer katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır: "…Kendimin ne kadar güçlü birisi olduğumu ve istediğim zaman, istediğim her şeyi başarabileceğimi fark ettim…"[G17/K]

Programa katılan öğrenciler (*n*=8), program sayesinde yargılarında değişiklik olduğunu, artık kendilerine ve çevrelerine karşı daha az yargılayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Yargılayıcı olmama alt kategorisi, *insanlara ön yargılıydım, yargılarım değişti, önceden her şeyi yargılıyordum, insanları yargılıyordum, kendimi çok yargılıyordum* ve benzeri ifadelerden oluşmaktadır.

Programla birlikte yargılarında değişiklik olduğunu, daha az yargılayıcı olduğunu belirten katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: "…Düşüncelerimde çok değişiklik oldu hocam. Her şeyi yargılıyordum mesela. Çoğu şeyi yargılıyordum ama artık sadece gördüğümü söylüyorum. Yargılamak yok…" [G13/E]

Bir başka katılımcı ise düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

"…Herkesin aynı olduğunu düşünmüştüm ve öyle kabullenmiştim aslında ama şu an herkesin farklı olduğunun farkına varınca, insanların görüşlerine daha böyle kabul ediyorum yani onları direkt yargılamıyorum. Tamam, önce de dışımdan söylemiyordum ama içimde bir yargılıyordum ama şimdi içimde de yargılamıyorum. Direkt onu öyle kabulleniyorum…[G2/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin (*n*=6) programla birlikte daha iyimser olduklarını, hayata daha pozitif baktıklarını dile getirmişlerdir. Programın katılımcılara gündelik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan iyimserlik alt kategorisi, *pozitif düşünüyorum, şükretmeyi öğrendim, olumlu bakabiliyorum, daha pozitifim, pozitiflik geldi* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programda yer alan katılımcılardan biri, program sonrasında daha iyimser olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir: "…Eskiden daha negatif düşünürdüm; şu an daha pozitif düşünüyorum. Bu negatiflikten dolayı zaman zaman sinirim bozulur ağlardım ama artık öyle sinir bozulmalarım yok. Ağlamalarım yok. Şimdiki A… yok o yüzden çok fark var açıkçası. Çok teşekkür ederim cidden hocam…" [A9/K]

Bir başka katılımcı ise, programdan sonra iyimserlik konusunda kendinde meydana gelen değişikliği şu cümlelerle dile getirmiştir: "…Programdan önce kesinlikle her şeyin en kötüsünü düşünürdüm. Ama programdan sonra kesinlikle mantıklı düşünebiliyorum. Programdan sonra düşüncelerimde çok büyük değişiklik oldu. İyi yönde…" [G10/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerden bazıları (*n*=3) programla birlikte daha etkili iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Programın katılımcılara gündelik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan etkili iletişim alt kategorisi, *insanlarla ilişki kurmamda fayda sağladı, daha iyi iletişim kuruyorum, iletişimim daha sağlıklı* ifadelerini içermektedir.

Programla birlikte daha etkili iletişim kurabildiğini belirten katılımcılardan biri, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

"…Normalde ben biraz ev içinde falan agresif bir insanım. Kardeşlerime karşı sadece ama. Onlara bile anlayışlı olmaya başladım. Böyle bir duruldum öyle söyleyeyim. Onların duygularını daha iyi anladığımı düşünüyorum. Daha iyi iletişim kuruyorum…"[G1/K]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Katılımcıların Akademik Hayatlarına İlişkin Katkıları. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerin tamamı (*n*=20) programla birlikte dikkat kontrol becerilerinin iyileştiğini ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara akademik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan dikkat kontrol alt kategorisi altındaki dikkati odaklama ek alt kategorisi, *dikkatimin dağılması gitti, odaklanmam gelişti, şimdi çok güzel bir şekilde odaklanabiliyorum, şu an dikkatim kaysa bile çok az kayıyor* ve benzeri ifadeleri içerirken; dikkati kaydırma ek alt kategorisi, *zihnim kaydığı zaman hemen getirebiliyorum, dikkatim dağılsa da tekrar getiriyorum, telefonla ilgilensem de hemen dikkatimi tekrar derse verebiliyorum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programla birlikte dikkati odaklama becerisinin geliştiğini belirten katılımcılardan biri, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Programa başlamadan önce dışarıdan gelen bir ses olsun, en ufacık bir ses olsun kapı sesi filan dikkatim dağılıyordu ve uzun süre derse odaklanamıyordum. Şimdi derse başladığım anda dışarıdan bir ses gelsin, etsin vs hiçbir şekilde etkilenmiyorum hocam. Odaya girip çıkıyorlar mesela hiç ilgilenmiyorum hocam. Derse devam ediyorum… [G9/K]

Dikkati odaklama becerisinin geliştiğini ifade eden başka bir katılımcı ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> …Ablamla odamız aynı. Aynı odada kalıyoruz. Mesela ablam bazen yatağına geçiyor o da zaten üniversite sınavına hazırlanıyor. Oyun oynuyor kulağında kulaklık takılı ama konuşuyor ses oluyor, ben de çok dikkatsizlik vardı bir şeye odaklanmak o kadar zor oluyordu ki benim için. Ama artık odaklanabiliyorum. O dikkatimi dağıtmıyor…

Programla birlikte dikkati kaydırma becerisinin geliştiğini belirten katılımcılardan biri, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "…Böyle ders çalışırken telefonuma bir bildirim geldiği zaman aklım oraya gidiyordu ve telefona baktığımda tekrardan o derse ben dönemiyordum. Ama şimdi öyle değil. Mesela yaptığımız etkinliklerdeki gibi nazikçe dikkatimizi hani oraya getiriyorduk ya ben de artık onu yapmayı başarabiliyorum. Bana çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu değişimi kesinlikle fark ettim…" [G5/K]

Bir başka katılımcı ise düşüncelerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

> …Mesela hocam sabahları bizim genellikle hafta içi ilk üç gün ilk derslerimiz coğrafya dersi oluyor. Coğrafya dersinde de TYT yapıyoruz. Ben de daha erken kalkıyorum derse daha iyi odaklanabilmek için. Mesela derste bir soru çözülecek diyelim beynim bir yere gittiyse, düşüncelerim bir yere gittiyse bunu çok çabuk fark ediyorum. Odaklanmam gerektiğini kendime söylüyorum ve hemen dikkatimi geri getiriyorum. Özellikle bunu Coğrafya dersinde fark ettim hocam…[G6/E]

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrenciler (*n*=14) programla birlikte daha farkında olarak dinlediklerini, okuduklarını ve ders çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara akademik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan *farkındalıkla dinleme/okuma/ders çalışma* alt kategorisi, *dersimi daha güzel dinleyebiliyorum, farkında olarak artık o dersi dinleyebiliyorum, şimdi tamamen onu okuduğumu hissediyorum, kitapları okumaya başladığım zaman o olayları da sindiriyorum iyice* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programla birlikte daha farkındalıkla ders dinlediğini ifade eden katılımcılardan biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "…Mesela ben uzun paragraf sorularını okurken sonuna yaklaştıkça başını unutuyordum. Ama şimdi tamamen onu okuduğumu ve yapabileceğimi hissediyorum artık. Bu bana çok yardımcı oldu. Mesela ders dinlerken bile etrafımda ilgimi çekebilecek şeyler çok fazla oluyordu o yüzden mesela masamı bomboş yapmaya çalışıyordum ama artık mesela artık hiç öyle değil. Artık ayırt edebiliyorum yani farkında olarak artık o dersi dinleyebiliyorum…" [G15/E]

Başka bir katılımcı ise görüşlerini belirtirken "…Öğretmenlerimi dinlerken bir anda fark edebiliyordum ki hani hoca ne diyor, onu bile anlamıyordum yani hocayı duyuyordum ama ne dediğini anlamıyordum fakat şimdi çok güzel bir şekilde dinleyebiliyorum…"[G16/K] cümlelerini kullanmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrenciler (*n*=5) programla birlikte ders çalışma konusunda daha motive olduklarını belirtmişlerdir. Programın

katılımcılara akademik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan motivasyon alt kategorisi, *sorumluluk duygusunu artırdı, ders çalışmam gerektiğini daha çok biliyorum, daha çok öğrenme hevesi geldi*, *öğrenmek istiyorum* ve benzeri ifadeleri içermektedir.

Programla birlikte ders çalışma konusunda daha fazla istekli olduğunu belirten katılımcılardan biri, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "…Dediğim gibi kalabalık bir ailede yaşadığım için soruları çözemiyordum, sonradan da diyordum ki aman kim çözecek şimdi bunları. Deyip geçiyordum bu sesle çözmeyim sabah çözerim diyordum. Ama sabah da çözmüyordum. Böyle artık daha fazla sorumluluk sahibiymişim gibi hissediyorum. Etkinlikler bittikten sonra sürekli bir şeyler yapasım geliyordu nedense. Bendeki sorumluluk duygusunu daha fazla artırdı diyebilirim…" [G2/K]

Bir diğer katılımcı ise düşüncelerini "…Şu an ders çalışmam gerektiğinin daha çok farkındayım. İyi şeyler için bunu yapmam gerektiğinin daha çok bilincindeyim…" [G14/E] cümleleriyle aktarmıştır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrencilerden bazıları (*n*=4), programla birlikte derslerde daha başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Programın katılımcılara akademik hayatta sağladığı katkılar kategorisi altında yer alan *akademik başarı* alt kategorisi, *netlerimde büyük oranda artış yaşadım, öğrendiklerim kalıcı oldu, derslerde daha başarılıyım*, *okul başarım arttı* ifadelerini içermektedir.

Programla birlikte derslerde daha başarılı olduğunu belirten iki katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "…TYT için çözdüm sorular benim için otomatikleşmişti. Bazı soru tipleri vardı hemen yapıyordum ve genelde yanlış çıkıyordu çünkü çok kesin olduğunu düşünüyordum. Şimdi sorulara farklı yaklaşmayı öğrendiğim için farklı açıdan bakıyorum. Sorular ne kadar birbirine benzese de birbiriyle aynı gibi görünse de; birbirinden farklı olduğunu gördüm. Netlerimde de büyük oranda bir artış yaşadım…"[G16/E]

> "…Mesela hocam matematikte formüller vardır ya sen sadece o formülleri ezberlersin ama çok kalıcı olmaz ama o formülleri nereden geldiğini merak edersen, onun nasıl olduğunu anlarsın ve o formül daha kalıcı olur zihninde. Dediğim gibi bende merak arttığı için artık formülleri de merak ediyorum. Bu formül neden böyle? Öğrendiklerim daha kalıcı olmaya başladı bende. Arkadaşlarımda nasıl oldu bilmiyorum ama merak benim bilgilerimi daha kalıcı yapmaya başladı…" [G1/K]

Yorumlar

Araştırmanın yorumlar bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulguların bir arada yorumlanmaktadır. Yorumlar bölümü, programın dikkat kontrol düzeylerine etkisi ve farkındalık düzeylerine ilişkin etkisi olarak iki başlık yer almaktadır.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Dikkat Kontrol Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgulara göre, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ön test duyarlılığı olmaksızın programa katılan öğrencilerin dikkat kontrol düzeylerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu; programın katılımcıların dikkat kontrol düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, deney gruplarında yer alan katılımcıların dikkat kontrol son test puan ortalamaları, kontrol gruplarında yer alan katılımcılardan yüksektir. Buna ek olarak, psikoeğitim programının uygulanmasından sekiz hafta sonra uygulanan izleme testinden elde edilen bulgular kapsamında deney gruplarında yer alan katılımcıların son test puanları ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, programa katılan öğrencilerin dikkat kontrol düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı bir artış olduğunu göstermektedir. Psikoeğitim programının genel amacının, ergenlerin dikkat kontrol düzeyini artırmak olduğu düşünüldüğünde, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı sonrasında bu bulgunun elde edilmesinin beklendik yönde olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen araştırma bulguları da elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Görüşmeler esnasında, programa katılan ergenlere programdan sonra hayatlarında ne gibi değişikliklerin olduğu sorulduğunda, görüşme yapılan ergenlerin tamamı dikkatlerinin iyileştiğini ifade etmiştir. Yapılan içerik analizi doğrultusunda, programın ergenlerin dikkat kontrol becerisinin bileşenleri olan dikkati odaklama ve kaydırma becerilerini iyileştirdiği görülmüştür. Dikkati odaklama ve kaydırma becerisi araştırmada kullanılan dikkat kontrol ölçeğinin de alt faktörleri olduğu düşünüldüğünde, programın ergenlerin dikkati odaklama ve kaydırma becerilerini geliştirdiği ifade edilebilir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çocuklar ve ergenlerle yapılan çalışmalar,

katılımcıların farkındalık temelli müdahalelerden sonra dikkat düzeylerinde iyileşme olduğu görülmektedir. Coholic (2011) farkındalık temelli mühaleden sonra ergenlerin dikkatlerini yöneltme becerilerinde iyileşme olduğunu tespit ederken; Bögels ve diğerleri (2008) ergenlerin sürekli dikkatlerinin geliştiğini; Hennelly (2011) ergenlerin dikkat düzenlemelerinde iyileşme olduğunu tespit etmiştir. Zylowska ve diğerleri (2008) farkındalık eğitimi alan ergenlerin dikkati kaydırma ve engelleme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Schonert-Reichl ve Lawlor (2010) okul temelli farkındalık programının uygulanması sonucunda öğrencilerin dikkat becerilerinde iyileşme olduğu görülürken; Napoli ve diğerlerinin (2005) çocuklarla yaptığı çalışma sonucunda, çocukların seçici dikkatlerinin iyileştiğini ve dikkat eksikliği davranışlarında azalma olduğunu tespit etmiştir. Lee ve diğerleri (2008) tarafından kliniğe sevk edilen çocuklar üzerinde yapılan çalışmada, Semple ve diğerleri (2010) tarafından çocuk ve ergenlerle yapılan çalışmada ise, uygulanan farkındalık temelli programdan sonra katılımcıların dikkatle ilgili sorunlarda önemli düşüşler olduğu görülmüştür. Black ve Fernando (2013), anasınıf-altıncı sınıf aralığında yer alan çocuklarla yaptığı çalışmada, uygulamadan sonra öğrencilerinin dikkat etme becerilerinde iyileşme olduğunu tespit ederken; Rosaen ve Benn (2006) okul temelli bir meditasyon programa katılan öğrencilerin odaklanma becerilerinde iyileşme olduğunu tespit etmişlerdir. Jha ve diğerleri (2007) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı'na dahil olan katılımcıların programdan sonra, seçici dikkatlerinin geliştiği; Tang ve diğerleri (2007) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında farkındalık eğitimine katılan öğrencilerin dikkat becerileri performanslarında iyileşme olduğu bulgularına ulaşırken; MacDonald ve Olsen (2020) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, farkındalık becerileri ve dikkat kontrol becerilerinin ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcıların tamamının programın ilk haftalarındaki etkinlikleri yaparken zorlandıklarını, dikkatlerinin kaydığını ancak programın ilerleyen haftalarında programda yer alan meditasyon temelli etkinliklerin sürelerinin program boyunca kademeli olarak artmasına rağmen, etkinlikleri uygularken zorlanmalarının azaldığını ifade etmeleri de dikkat kontrol düzeylerinin geliştiği şeklinde yorumlanabilir. Buna ek olarak, araştırmanın nitel boyutu kapsamında, görüşme yapılan ergenlerin tamamı programın akademik hayatlarına katkı sağladığını belirtmiştir. Katıldıkları programdan sonra, daha farkındalıkla ders çalıştıklarını, okuduklarını ya da dinlediklerini ve akademik başarılarında artış olduğunu dile

getirmişlerdir. Farkındalık ve dikkat düzeylerindeki artışla birlikte akademik performans ve okul işlevselliğinde gelişmelerin olması muhtemeldir (Wisner, 2017). Dikkati odaklama öğrenmenin temelidir. Öğrenciler, sınıf çalışmalarına veya ev ödevlerine odaklanmak için ilgisiz dikkat dağıtıcıları görmezden gelmeleri gerekmektedir (Shapiro vd., 2015). Araştırmalar, dikkatin akademik başarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Diehl vd., 2006; Duncan vd., 2007; Preston vd., 2009; Rueda vd., 2010).

Rosaen ve Benn (2006) öğrencilere uyguladıkları meditasyon programı sonrasında, katılımcılar akademik performanslarında artış olduğunu dile getirirken; lise öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada, farkındalık temelli program sonrasında öğrencilerin okul görevlerini zamanında tamamlama gibi okul işlevselliğinde gelişme olduğunu dile getirmiştir (Wisner ve Norton, 2013). Yapılan başka bir çalışmada ise farkındalık temelli müdahaleden sonra orta okul öğrencilerinde kısa süreli bellek kapasitelerinde iyileşme olduğu tespit edilirken (Quach, Mano ve Alexander, 2016); ergenlerle yapılan çalışmalarda, okul temelli meditasyon programından sonra ergenlerin pratik zeka ve yaratıcılıklarında iyileşme olduğu (So ve Orme-Johnson, 2001) ve öğrencilerin ingilizce ve matematik notlarında artış olduğu görülmüştür (Nidich vd., 2011). Mrazek, Franklin, Phillips, Baird ve Schooler (2013) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, farkındalık eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ve zihinlerinin daha az kaymasına ve sınavdan (GRE) daha yüksek notlar almalarına yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Sibinga ve diğerleri (2011) ergenlerin Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı'na katıldıktan sonra okul başarılarında iyileşme olduğunu tespit ederken; Beauchemin, Hutchins ve Patterson (2008) öğrenme güçlüğü olan lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, farkındalık eğitimi sonrasında öğrencilerin akademik performanslarında artış olduğunu tespit etmiştir. Şenlik (2020) ise yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme ile farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan ergenlerin tamamı Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'ndan sonra duygularını daha iyi düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ergenler bu bağlamdaki düşüncelerini ifade ederken, duygularını daha iyi kontrol ettiklerini, kendilerini yönetebildiklerini ve duyguların geçici olduğunu öğrendiklerini vurgulamışlardır. Elde edilen bu bulgular, hem ergenlerin duygu düzenlemelerinin iyileşmesi hem de ergenlerin dikkat kontrol düzeylerindeki artışla açıklanabilir. Dikkat Kontrol Kuramı (Eysenck vd., 2007) kaygının dikkat kontrolü olumsuz etkilediğini; bu durumun da daha çok kaygıya neden olduğunu ifade etmektedir.

Dikkat odağındaki değişiklikler, bilişsel içerikte değişikliklere yol açmaktadır. Birey, deneyimleriyle dikkatli bir biçimde temas halinde olabildiğinde ve onların geçici olduğunu anladığında, onların anlamlarını değiştirebilmekte ve onların geçici doğasına ilişkin iç görü kazanabilmektedir. Böylelikle de, yaşanan olumsuz durumlar, derinden üzen yenilgiler olarak görülmek yerine geçici olarak görülmeye başlanmaktadır (Dreyfus, 2013).

Dikkati eğitmek, duygu düzenlemeyi geliştirmenin bir yolu olarak hizmet edebilmektedir (Wadlinger ve Isaacowitz, 2011). Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nda, ağırlıklı olarak yer verilen meditasyon uygulamalarıyla; bu uygulamaların bir parçası olarak, katılımcılardan dikkatlerini nefesleri, bir ses veya görsel bir uyarıcı gibi bir nesneye seçici olarak odaklamaları istenmiştir. Dikkat, meditasyon nesnesinden ayrıldığında katılımcılardan dikkat dağıtıcıdan ayrılıp; dikkatini meditasyon nesnesine geri getirmeleri istenmiştir. Bu, aynı zamanda, bireyin bir aktivite içinde bilişsel kaynakların tam olarak kullanılmasını içeren duygu düzenleme stratejilerinden biridir (Gross, 1998). Birey, duygularını düzenlemek için zihinsel olarak neye odaklanmak istediğini aktif olarak seçebilmektedir (Wadlinger ve Isaacowitz, 2011). Bu bağlamda, katılımcılara duygu ve düşüncelerinin gözlemcileri olma becerileri kazandırmayı amaçlayan programda yer alan meditasyon ağırlıklı çok sayıda etkinliğin katılımcıların hem dikkat kontrol becerilerine hem de duygu düzenleme becerilerine katkı sağladığı düşünülmektir.

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katıldıktan sonra ergenlerin dikkatlerini olumlu bilgilere yönlendirmelerinde de iyileşme olduğu tespit edilmiştir. Programa katılan ergenler, görüşmeler esnasında artık daha mutlu ve daha iyimser olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, bu bulgu da ergenlerin dikkat kontrol düzeylerinin artmasıyla açıklanabilir. Farkındalık temelli stratejilerin içsel bir bileşeni olarak, dikkatin daraltılması, dikkat dağıtıcılar karşısında olumlu veya nötr etkinin artmasını sağlamaktadır (Blanke, Riediger ve Brose, 2017). İnsanların çevrelerinde var olan olumsuz duygusal yüklü uyaranlardan bazılarını devre dışı bırakarak ya da görmezden gelerek; dikkatlerini olumlu deneyimlerine yönlendirebilmelerinin sonucunda pozitif ya da nötr duygulanımda artış olmaktadır (Brown ve Ryan, 2003). Daha fazla dikkat esnekliği, ilgisiz olumsuz bilgilerden daha kolay ayrılma ve dikkatin olumlu bilgilere daha sık verilmesi yoluyla duygu düzenlemeyi destekleyebilmektedir. Olumlu bilgilere yönelik artan dikkatle birlikte, bireyler çevrelerinde ödül fırsatlarını daha

kolaylıkla görmekte ve belirli bilgi türlerine seçici olarak dikkat etmeyi öğrenebilmekte; böylelikle de, öznel iyi oluşları artabilmektedir (Wadlinger ve Isaacowitz, 2011).

Bu bulgunun elde edilmesinde programın kazanım hedefleri arasında yer alan şükran duymanın önemini anlamaya yönelik program içeriğinin de katkısının olduğu düşünülmektedir. Katılımcılara olumlu düşünme ve şükran duyma, çeşitli uygulamalar kapsamında kazandırılmaya çalışılmıştır. Programın son oturumunda uygulanan, katılımcıların programın genel değerlendirmesine yönelik olan değerlendirme formuna verdikleri cevaplar göz önünde bulundurulduğunda, programda yer alan grupların şükran duymanın önemini fark ettikleri kazanımına ilişkin puan ortalamalarının 5 üzerinden 4.9-5 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, programa katılan ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, programdan sonra kendilerinde meydana gelen değişiklik olarak, insanlarla daha etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu programa katılan ergenlerin dikkat kontrol düzeylerinin ve duygu düzenlemelerinin iyileşmesi şeklinde yorumlanabilir. Bireyler dikkatlerini, duygularını ve davranışlarını düzenlemede iyi olduklarında sosyal işlevsellikleri daha iyi olmaktadır (Kochanska vd., 2000). Dikkat sorunları, akranlarla olan sosyal etkileşimleri de etkileyebilmektedir. Çevrelerindeki sosyal ipuçlarına dikkat etmeyen çocuklar, sosyal ipuçlarına dikkat eden ve tepki gösterebilen çocuklara göre arkadaşlık kurmada ve sürdürmede daha fazla zorluk çekebilirler (bknz: Eisenberg vd., 2003; Murphy, Laurie- Rose, Brinkman ve McNamara, 2007).

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın Ergenlerin Farkındalık Düzeylerine Etkisine İlişkin Tartışma

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara göre, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ön test duyarlılığı olmaksızın programa katılan öğrencilerin farkındalık düzeylerinde geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu, katılımcıların farkındalık düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, deney gruplarındaki katılımcıların farkındalık son test puan ortalamaları, kontrol gruplarındaki katılımcılardan yüksektir. Buna ek olarak, psikoeğitim programının uygulanmasından sekiz hafta sonra uygulanan izleme testinden elde edilen bulgulara göre; deney gruplarında yer alan katılımcıların sontest puanları ve izleme testi puanları karşılaştırıldığında, puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Elde edilen

bu bulgular, programa katılan öğrencilerin farkındalık düzeylerinde meydana gelen artışın kalıcı bir artış olduğunu göstermektedir. 8 oturum ve 7 atölye çalışmasından oluşan psikoeğitim programının her bir oturumu farkındalık bileşenlerine dayalı olarak geliştirildiğinden elde edilen bu sonucun beklendik yönde olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farkındalık uygulamaları sonrasında benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Nila, Holt, Ditzen ve Aguilar-Raab (2016) Farkındalık Temelli Stres Azaltma programının katılımcıların farkındalık düzeylerini arttırdığını tespit ederken; Collard Avny ve Boniwell (2009) Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi'nin katılımcıların farkındalık düzeylerini artırdığını bulmuştur. Kaynak ve Güven (2017) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, uygulanan farkındalık programı sonrasında katılımcıların farkındalık düzeylerinin arttığını ve bu artışın uyguladığı izleme testinde de devam ettiğini tespit etmiştir. Schonert-Reichl ve diğerleri (2015) okul temelli bir program olan MindUP programınının etkililiğini incelediği çalışmalarında, programa katılan ergenlerin farkındalık düzeylerinin yükseldiği bulgusunu elde etmiştir. Bluth ve diğerleri (2016) etnik olarak farklı olan risk grubunda olan lisede eğitim gören ergenlerle yaptığı çalışmada okul temelli farkındalık programının ergenlerin farkındalık düzeyini artırdığını tespit etmiştir. Hertz'in (2018) çalışmasında, çevrim içi olarak uygulanan farkındalık programı ile katılımcıların farkındalık düzeylerinde artış olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında araştırmacılar tarafından yapılan farkındalık (mindfulness) tanımları incelendiğinde, tanımların her birinin temel temaları içerdiği görülmektedir. Bu temel temalardan biri de farkındalıktır (awarness) (bknz: Brown, Ryan ve Creswell, 2007; Bishop vd., 2004; Germer, 2005; Carmody, 2009; Long ve Christian, 2015; Moadab, 2013). Bu bilgi göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulguların da, katılımcıların farkındalık düzeylerinin yükseldiğini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan ergenlerin tamamı, programdan sonra hayatı daha farkındalıkla yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Gündelik rutin aktivitelerini artık daha farkında olarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Farkındalık etkinlikleri, eylem ve davranışların daha fazla farkında olmanın pratik uygulamasını sunmaktadır (Stauffer, 2007). Programa katılan öğrencilerin farkındalık düzeyinde meydana gelen bu artışta, hem programın bir bütün olarak içeriğinin hem de program kapsamında; diş fırçalamak, bir şeyler içmek gibi gündelik etkinlikleri informal farkındalık alıştırmaları olarak her gün ev ödevi olarak düzenli yapmalarının istenmesinin önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Farkındalık becerilerinin gündelik hayata

genellenmesi, farkındalıkla yemek yeme, hoş ve nahoş deneyimler sırasında bedensel duyumları, duygulanımları ve düşünceleri fark etme gibi informal uygulamalarla ve kişinin günlük rutininin tipik olarak tamamlanan yönlerine dikkatli bir yaklaşım benimsemesiyle desteklenmektedir (Irving, Farb ve Segal, 2015). Ayrıca, ödev olarak yapılması istenilen etkinlikleri katılımcıların uygulamayı unutma ihtimaline karşı araştırmacı tarafından katılımcılara hatırlatma mesajlarının gönderilmesinin de rol oynadığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu bulguların yanı sıra, yarı yapılandırılmış görüşmeler kapsamında Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'na katılan öğrenciler program sonucunda, kendilerine olan farkındalıklarının arttığını, kendilerini daha iyi tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bu bulgular, katılımcıların farkındalık (mindfulness) düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde de, çalışma sonuçlarının elde edilen bu bulguyla parallelik gösterdiği görülmektedir. Wisner (2014) lise öğrencilerine uyguladığı okul temelli farkındalık programı sonrasında; Wall (2005), ise ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma sonucunda, programa katılan öğrencilerin öz farkındalıklarının yükseldiğini görmüştür. Coholic (2011) çalışması sonucunda, farkındalık temelli müdahaleden sonra ergenlerin, duygularına ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade ettiklerini tespit etmiştir. Benzer şekilde, Forbes (2004) çalışmasında, farkındalık eğitiminin ergenlerin beden duyumları ve duygularına ilişkin farkındalığını artırdığı bulgusunu elde etmiştir. Benlik kavramındaki ve kimlik oluşumundaki değişiklikler, ergenlik döneminin önemli gelişimsel özellikleri (Keating, 2004) olduğundan; elde edilen bulgular doğrultusunda çalışma kapsamında hazırlanan farkındalık temelli psikoeğitim programının ergenlerin öz farkındalıklarını artırırarak, kimlik oluşumlarına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Farkındalık, kişinin anda kalmasına ve yaşadıklarına karşı yargılayıcı olmamayı benimsemesine vurgu yapmaktadır. Farkındalık yoluyla bireyler, değiştiremeyecekleri şeylerle mücadele etmek ve değerlerini başkalarının standartlarına göre ölçmek yerine; düşüncelerini, duygularını ve durumlarını kabul etmeyi öğrenmektedirler (Kabat- Zinn, 1990). Yargısız olmak, farkındalığın temel bileşenlerinden biridir. Alanyazında yapılan farkındalık tanımları incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip olan farkındalık tanım temalarından birinin yargısız olmak olduğu görülmektedir (Curtis, 2019). Araştırmanın nitel boyutunda, ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların çoğu programdan sonra kendilerinde meydana gelen değişikliklerden biri olarak, kendilerine

ve başkalarına karşı daha az yargılayıcı olduklarını dile getirmişlerdir. Yargısız olmak ve farkındalık ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgu katılımcıların farkındalık düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmacı tarafından program hazırlanırken farkındalığın yargısız olma bileşeni programın genelinde göz önünde bulundurulduğundan, bu sonuç beklendik yöndedir. Öncelikle, programın ilk oturumunda farkındalığın ne olduğuna ilişkin kapsamlı bilgi verilirken yargısız olma bileşeninin vurgulanmasının yanı sıra program kapsamında uygulanan tüm etkinliklerin yönergelerinde katılımcılara zihinlerinin başka yere kaymasının çok normal olduğu, zihinleri kaydığında kendilerini yargılamadan, nazikçe tekrar odak noktasına getirmelerinin istenmesi her yönergede tekrar edilmiştir. Bunlara ek olarak, betimleme ve yargılamanın farkını öğrenme ve yargılarını gözlemlenebilir gerçeklerle değiştirebilmeyi öğrenme araştırmacı tarafından hazırlanan programın hedef kazanımları arasında yer almaktadır. Programın son oturumunda, katılımcıların programın kazanımlarını ne kadar ulaştıkları değerlendirildiği program genel değerlendirme formunda, programda yer alan grupların yargılarını gözlemlenebilir gerçeklerle nasıl değiştireceğini öğrendikleri kazanımına ilişkin puan ortalamalarının 5 üzerinden 4.9-5 olduğu görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda, ergenlerin öz farkındalıkları arttıkça, güçlü yanlarının daha çok farkında olduklarını dile getirdikleri görülmektedir. Bu da katılımcıların da belirttiği gibi, kendilerine olan güven ve kabullerinin artmasına yol açmaktadır. Farkındalık (mindfulness) uygulama ve programları ergenlerin öz farkındalıklarını, öz saygı ve öz güvenlerini artırmaktadır (Wisner, 2017). Anbean deneyimin farkında oldukça, birey merak, açıklık ve kabul getirmekte; bu da bireyin kendine daha nazik olmasını sağlamaktadır (Siegel, Siegel ve Parker, 2015). Bu bağlamda, farkındalık uygulamalarında vurgulanan yargısız olma bileşeninin de önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Birey düşüncelerine, duygularına, beden duyumlarına daha yargısız olabilmektedir. Bu yargısızlığın da, öz kabule ve öz şefkate neden olduğu düşünülmekte; böylelikle de bireylerin kendilerine olan güvenleri artmaktadır. Öz şefkat, öz yargılama ile negatif ilişkili (Iskender ve Akın, 2011) iken öz şefkat öz güveni geliştirmede önemlidir (Neff ve McGhee, 2010).

Baer (2010), farkındalık ve öz şefkat ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır: Öz şefkat, kişinin kendini yargılaması veya değerlendirmesi üzerine değil; kişinin kendisini yargılamadan ve değerlendirmeden kabul etmesi üzerine kuruludur. Farkındalık uygulaması ise doğası gereği uygulayıcıları, kendisi için yargılayıcı olmayan ve

değerlendirmesiz bir kabule maruz bırakmakta; doğal olarak, öz şefkat de benliğin bu yargılayıcı olmayan kabulünden doğmaktadır. Kişinin kendini ve yaşadıklarını yargılamadan kabul etmesinin bir sonucu olarak, genellikle uygulayıcılar kendilerine ve başkalarına karşı yargılayıcı olmak yerine daha şefkatle tepki göstermeyi öğrenmektedir. Farkındalık pratiği öz şefkati beslemekte ve herkesin sahip olduğu içsel diyaloğu tanımasınave ilişki kurmasına yardımcı olmaktadır (Soloway, 2016).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, yapılan çalışmaların bu bulguları destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Broderick ve Metz (2009) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, okul temelli farkındalık programının sonucunda katılan öğrenciler öz kabullerinin arttığını tespit ederken; Benson ve diğerleri (1994), program sonucunda lise öğrencilerinin öz saygılarının arttığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Rosaen ve Benn (2006) uyguladıkları meditasyon temelli program; White (2012) ise uyguladığı okul temelli yoga programı sonucunda öğrencilerin öz saygılarının yükseldiğini tespit etmiştir. Edwards, Adams, Waldo, Hadfield ve Biegel (2014) orta okul öğrencilerine uyguladıkları okul temelli Farkındalık Temelli Stres Azaltma programı sonucunda öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşırken; Biegel, Brown, Shapiro ve Schubert (2009) ayakta psikiyatrik tedavi gören ergenlerle normal tedaviye ek olarak, uyguladığı Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı sonrasında ergenlerin öz saygılarında artış olduğunu tespit etmiştir. Özyeşil (2011) ise üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz şefkat ve farkındalık puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu vefarkındalığın, öz şefkati yordadığını tespit etmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcılardan bazıları, programdan sonra derslere karşı daha motive olduklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, programla birlikte katılımcıların farkındalık (mindfulness) düzeylerinin artması doğrultusunda, öz farkındalıklarının ve öz yeterliklerinin artmasıyla açıklanabilir. Motivasyon, bireyin yapıp yapamayacaklarına ilişkin inançlarına göre belirlenmektedir. Kendilerini yeterli olarak gören insanlar, başarısızlıklarını yetersiz çabalarına atfederken; kendilerinin yetersiz olduğunu düşünen bireyler, başarısızlıklarını düşük becerilerine atfetmektedirler. Bireyin öz yeterlik inançları değiştiğinde, motivasyon ve kazanımı da değişmektedir. Bireyin kendi yeterliğine ilişkin inancı, yaptığı seçimleri, koyduğu hedefleri, ortaya koyduğu çabayı, zorluklarla karşılaştığında direnme becerisini etkilemektedir. Birey, kendini ne kadar yeterli görürse; koyduğu hedefler de o denli yüksek olacaktır (Knepper, 2015). Yüksek öz yeterliği olan bireyler, güçlükler karşısında daha yüksek motivasyona sahip olduğundan; zor görevlerde hemen pes etmeyeceklerdir (Brausch, 2011).

Farkındalık, olayları daha net görmeyi ve otomatik tepkilerin farkında olup, daha uygun tepkiler verme becerisini güçlendirmektedir (Soloway, 2016). Programa katılan ergenlerin duygu düzenleme becerileri ve öznel iyi oluş düzeylerinin artması bulguları, ergenlerin dikkat kontrol düzeylerinin artmasıyla açıklanabildiği gibi; farkındalık düzeylerinin artmasıyla da açıklanabilir. Farkındalık meditasyonu, beden ve zihne ilişkin farkındalık, dikkat ve açıklık yoluyla birbirine bağlamanın bir yolunu sunmaktadır. Zihnin öğrenmeye açık olması, değişimin gerçekleşmesi ve kişinin bedeni üzerindeki kontrol duygusunun deneyimlemesi bu bağlantılarla olmaktadır (Kabat-Zinn, 2013). Farkındalık temelli müdahalelerin, duygu düzenlemeyi iyileştirmede ve istenmeyen duygusal deneyimlere uyum sağlamayı kolaylaştırmada potansiyel olarak yardımcı olabileceği birçok yol vardır. Duyguları farkındalık temelli müdahalelerin bir parçası olarak basitçe etiketlemenin, bireylerin deneyimlerinden uzaklaşmalarına ve böylece onları daha objektif bir şekilde gözlemleyebilmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir (Gratz ve Tull, 2010). Program kapsamında katılımcılara duygu ve düşüncelerini değiştirmek yerine yalnızca onları kabul etmek ve belirli bir mesafeden izlemeye yönelik pek çok meditasyon temelli egzersizin uygulanmasının yanı sıra katılımcılara kabul temelli müdahalelerin bazılarının da yaptığı gibi, duyguların insanların hayatta kalmasına destek olmak için evrimsel bir avantaj sağladığına (Gratz ve Tull, 2010; Linehan, 1993) ilişkin bilgi verilmiştir. Ayrıca program kapsamında; duyguların evrensel olduğu, benzer duyguları başkalarının da yaşadığına ilişkin ergenlere farkındalık kazandırmaya yer verilmiştir. Bu etkinliklerin de katılımcıların duygularını yargılamadan değiştirmeye çalışmalarını önlemede etkili olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar, farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki olumlu ilişkiyi destekler niteliktedir. Yapılan çalışmalarda, okul temelli farkındalık programlarının stres yönetiminde etkili olduğu görülmüştür (Edwards vd., 2014; Wisner, 2014; Kuyken vd., 2013). Shapiro, Brown ve Biegel (2007) Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı'nın katılımcılarının stres, olumsuz duygu durum, ruminasyon ve kaygı düzeylerinde düşüşe neden olduğunu tespit ederken; Özdemir (2020) aynı programın üniversite öğrencilerinin, olumlu duygulanım sıklığında pozitif yönde değişime ve algılanan stres düzeyinde düşüşe neden olduğunu tespit etmiştir. Jain ve diğerleri (2007) farkındalık eğitiminin duygularla olan teması arttırdığı; ruminasyonda düşüşe neden olduğunu bulurken; Schonert-Reichl ve diğerleri (2015) okul temelli bir program olan MindUP programı sonrasında, öğrencilerin empati, iyimserlik ve duygu kontrollerinde artış olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Felver, Celis-de Hoyos, Tezanos ve Singh

(2016) okul temelli farkındalık müdahalelerini incelediği metaanaliz çalışmasında, müdahalelerin öğrencilerin olumlu duygularında, iyimserlik, duygu düzenlemelerinde artış gibi katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Özyurt (2020) 8 ve 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada**,** ergenlerin psikolojik iyi oluş ve farkındalık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, psikolojik iyi oluşu en çok yordayan değişkenin mindfulness (%11.7) olduğunu tespit ederken; başka bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeyleri ve farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür (Tuncer, 2017). 4-7. sınıf aralığındaki öğrencilere uygulanan okul temelli mindfulness programı sonrasında öğrencilerin iyimserlik düzeyinde artış olduğu görülürken (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010); 12-16 yaş aralığında öğrencilere uygulanan başka bir okul temelli farkındalık programı sonrasında öğrencilerin iyi oluşlarında artış, stres düzeylerinde düşüş olduğu görülmüştür (Kuyken vd., 2013). Deplus ve diğerleri (2016) ergenlerle yaptığı çalışmada ergenlerin program sonrasında tekrar eden yapıcı olmayan düşüncelerinde azalma olduğunu bulurken; Wisner ve Starzec (2016) program sonrası ergenlerin düşüncelerini düzenleme becerilerinde iyileşme olduğunu, olumsuz düşüncelerinde azalma olduğunu tespit etmiştir.

Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programı'nın üniversite öğrencilerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalarda, programın öğrencilerin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkili olduğu, bu etkinin uzun süreli olduğu (Demir ve Gündoğan, 2018), uygulanan programın öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesine sebep olduğu (Demir, 2017) ve program sonucunda katılımcıların depresyon puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını görmüştür (Demir, 2015). Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada, farkındalık temelli hazırlanan programının öğrencilerin depresyon ve stres düzeylerinde düşüşe neden olduğu görülmüştür (Demir, 2014). Cenkseven Önder ve Utkan (2018) tarafından yapılan araştırmada ise üniversite öğrencilerinin farkındalık düzeyleri ile algıladıkları stres arasındaki ilişkide ruminasyon ve olumsuz duygu durum düzenlemenin aracılık rolünü incelediği araştırmada, hem ruminasyonun hem de olumsuz duygu durum düzenlemenin farkındalık ve algılanan stres arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğunu tespit edilirken; Kara ve Ceyhan (2017) üniversite öğrencilerinde farkındalığın öz kontrol aracılığıyla depresyonu negatif yönde yordadığı; farkındalık düzeyi yüksek üniversite öğrencilerinin öz kontrol düzeylerinin de yüksek olduğunu; bunun sonucu olarak depresyon düzeylerinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında, programa katılan ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, ergenlerin daha etkili iletişim kurabildiklerini ifade etmeleri, yukarıda tartışıldığı gibi dikkat kontrol düzeylerinin artması şeklinde yorumlanabildiği gibi, buna ek olarak, katılımcıların farkındalık düzeylerinin artmasıyla da açıklanabilir. Birey, ortaya çıkan ve geçip giden şeylerin daha fazla farkında olduğunda, doğal olarak kendi ile daha ilgili olmakta ve bu da kişinin düşüncelerine ve duygularına daha fazla güvenmesini sağlamaktadır. Kendi varlığına güvenmek, diğer insanlara güvenmeyi de kolaylaştırmaktadır (Kabat-Zinn, 1990). Ergenlerin, öz farkındalıkları arttığında özsaygılarının da arttığı, böylelikle kim olduklarına ilşkin bir algı geliştirdikleri, bunun sonucu olarak da, başkalarıyla olumlu ilişkiler geliştirebildikleri ifade edilmektedir. Daha derin öz farkındalık seviyesi, daha yüksek öz saygı, kendine ve başkalarına daha fazla güven ile sonuçlanan olumlu düşünce ve duygulara yer açmaktadır (Wisner, 2017).

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'ndan elde edilen nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde, programın ergenlerin farkındalık ve dikkat kontrol düzeylerini artırmada etkili bir program olduğu tespit edilmiştir. Programın etkili olmasında, program hazırlanırken katılımcıların gelişimsel özelliklerinin ve yer aldıkları kuşak olan Z kuşağının özelliklerinin göz önünde bulundurulması ve programda kullanılan etkinliklerin bu doğrultuda tasarlanmış olmasının da önemli olduğu düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcılar, etkinlikleri faydalı, eğlenceli ve rahatlatıcı bulduklarını ifade ederken; programda yapmak istedikleri değişikliklerin neler olduğu sorulduğunda, programda yer alan etkinliklere ilişkin herhangi bir değişiklik yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Teknikler, psikoeğitim gruplarının çok önemli parçası olup, öğrenme ve öğrenilenlerin akılda tutulmasına yardımcı olmaktadır (Brown, 2004). Programda yer almaya ilişkin görüşleri sorulduğunda ise benzer şekilde programda yer almanın, keyifli, rahatlatıcı, sosyalleşme fırsatı buldukları ve yer aldıkları için kendileri şanslı hissettikleri bir deneyim olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcıların, her oturum sonrasında o haftaki oturumun değerlendirmesi yaptığı değerlendirme formlarından elde edilen bulgular da bu görüşü desteklemektedir. Oturumdaki etkinlikleri ilgi çekici bulmalarına ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda 4.7-5.0 arasında olduğu görülürken; oturumdan olumlu duygularla ayrılmalarına ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda 4.5 ile 5.0 arasında olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, katılımcıların program okul saatleri dışında, öğrencilerin boş vakitlerinde yapılmasına rağmen, yalnızca üç katılımcının o

haftadaki birer oturuma katılmamasının haricinde; katılımcıların her oturuma tam katılım sağlamaları ve başlanılan öğrenci sayısıyla programın tamamlanması, ergenlerin programı faydalı ve eğlenceli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Grup sürecinin keyifli olması, katılımcıların aktif olmalarını sağlamakta ve motivasyonlarını artırmaktadır (Brown, 2004).

Sürecin iyi yapılandırılmış olmasının da katılımcıların programa aktif katılım sağlamasında etkili olduğu düşünülmektedir. Programın çevrim içi olarak uygulanması sebebiyle zaman mekan esnekliği sunması, programın tanıtım aşamasında ve ilk oturumda katılımcılara programa ilişkin gerekli bilgilerin ayrıntılı aktarılması, açık bir şekilde grup kurallarının belirlenmesi ve belirlenirken katılımcıların da sürece dahil edilmesi, her oturum sonunda katılımcıların duygu ve düşünceleri ifade etme fırsatı bularak sosyalleşme imkanı bulmaları programa katılma motivasyonlarını artırdığı düşünülmektedir. Öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrencileri akademik ve sosyal olarak sınıf arkadaşlarıyla buluşturan programlar, öğrencileri başarılı olmaya ve programlara devamlılıklarını sağlamaya teşvik etmektedir (Rockinson-Szapkiw, Spaulding ve Spaulding, 2016; Tinto, 2012). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ergenler, programın uygulandığında dönemde, pandemi sürecinin yaşanması nedeniyle akranlarıyla yeteri kadar sosyalleşemediklerinden; bu programın kendilerine sosyalleşme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, program öncesinde grup lideri tarafından katılımcıların anne babalarıyla çevrim içi olarak toplantı yapılarak; uygulanacak programın içeriği ve programın katılımcılara sağlayabileceği olası faydalara ilişkin katılımcıların anne babalarına ayrıntılı bilgi verilerek, onların da sürece dahil edilmesinin; öğrencilerin katılımını teşvik ettiği düşünülmektedir.

Katılımcıların her oturum sonrasında doldurduğu, oturum değerlendirme formlarından elde edilen bulgular da, programın amacına ulaştığını destekler niteliktedir. Katılımcıların, oturumların programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünmelerine ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda 4.6 ile 5.0 arasında olduğu görülürken; oturumların içeriklerinin yeterli olduğunu düşünmelerine ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda 4.3 ile 5 arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca, programın son oturumunda uygulanan program değerlendirme formunda katılımcıların programın planlama ve organizasyonunun başarılı bulmalarına ilişkin madde ortalamalarının 4.9 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ergenlerin programda yer alan oturumların süresine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ergenlerin tamamına yakınının oturum süresinin ideal olduğunu belirttiği görülmektedir. Yalnızca

bir öğrencinin daha uzun olmasını tercih ederken; bir öğrencinin de daha kısa olmasını tercih ettiği görülmektedir. Katılımcıların program değerlendirme formunda oturum sürelerinin yeterli uzunlukta bulmalarına ilişkin madde ortalamalarının ise 4.9 olduğu görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcılara Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın uygulanma şekline ilişkin düşünceleri sorulduğunda, katılımcılar çevrim içi uygulanmasının avantajları olarak; kendini açma kolaylığı, odaklanma kolaylığı ve zaman/mekan esnekliğini ifade ederken; dezavantajları olarak fiziksel yakınlığın olmaması, bağlantı problemi, kamera açma zorluğunu ifade etmiştir. Programa katılan öğrenciler, çevrim içi uygulanmasının bazı dezavantajlarını belirtse de programın çevrim içi olarak uygulanmasını, yüz yüze uygulanmasına tercih ettiğini belirten 7 öğrencinin olduğu görülürken; 6 öğrencinin ise çevrim içi uygulanması ve yüz yüze uygulanması arasında fark olmadığını belirttiği görülmektedir. Bunlara ek olarak, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara programda yapmak istedikleri değişikliğe ilişkin düşünceleri sorulduğunda, katılımcılardan yalnızca 2 tanesi programın çevrim içi yerine yüz yüze uygulanmasını istediğini belirtmiştir. Oturum değerlendirme formlarından elde edilen verilerin de bu bulguları desteklediği görülmektedir. Katılımcıların duygu ve düşüncelerinin paylaşılması istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğini düşünmelerine ilişkin madde ortalamaların tüm oturumlarda 4.2-5.00 arasında olduğu görülmektedir. Çok çekingen, utangaç ya da sorunlarına ilişkin yüz yüze etkileşimde biriyle konuşmaya korkan insanlar, bilgisayar aracılığıyla olan konuşmaları daha kolay bulabilmektedir (Kilroe, 2010). Araştırma bulgularına benzer şekilde, Chadi, Weisbaum, Vo ve Kohut (2020) tarafından çalışmada, ergenler farkındalık temelli programa çevrim içi olarak evlerinde katılmanın etraflarında tanıdık nesnelerle çevrili olduğu için kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırdığını ve evden katılmanın keyifli, daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Gardner-Nix, Backman, Barbati ve Grummitt'in (2008) çalışması ise video konferansın bir grup lideri olduğunda yüz yüze etkileşimler kadar etkili olabildiğini göstermiştir. Benzer şekilde alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, çevrim içi olarak uygulanan farkındalık temelli programların stres ve kaygıyı azaltmada; iyi oluşu artırmada yüz yüze uygulanan farkındalık temelli müdahaleler kadar etkili olduğu görülmektedir (Levin vd., 2014; Quersret vd., 2018; Sevilla-Llewellyn-Jones, Santesteban-Echarri, Pryor, McGorry ve Alvarez-Jimenez, 2018; Spijkerman, Pots ve Bohlmeijer, 2016).

Program uygulanmadan önce pilot uygulamanın yapılmasının programın çevrim içi olarak uygulanmasından kaynaklanabilecek olası olumsuzlukların önüne geçtiği düşünülmektedir. Örneğin, pilot uygulama kapsamında, ergenlerin evde bulunan aile üyelerinin oturumlar esnasında katılımcıların bulunduğu odaya girerek ya da evde gürültü yaparak süreci kesintiye uğratabilecekleri görüldüğü için esas uygulama öncesinde katılımcıların anne babalarıyla yapılan toplantıda, bu konuya ilişkin gerekli hassasiyeti göstermeleri istenmiş ve grup lideri tarafından oluşturulan bir mesajlaşma platformu aracılığıyla oturumların gün ve saatlerine ilişkin mutlaka hatırlatma yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, grup liderinin kişilik ve liderlik özelliklerinin de programın etkili olmasında rol oynadığını göstermektedir. Grup lideri, psikoeğitim gruplarının etkililiğinde temel bileşenlerdendir (DeLucia-Waack, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, programda yer alan katılımcıların grup liderinin liderlik özelliklerine ilişkin alanında uzman olduğu, etkili grup yönetim becerisine sahip olduğu ve katılımcıların aktif katılımını sağladığını belirtiken; kişisel özelliklerine ilişkin olarak ilgili, hoşgörülü olduğunu, pozitif enerji verdiğini belirtmişlerdir. Psikoeğitim grupları oluşturma ve grubu yönetme, uzmanlık ve bilgi gerektirmektedir (Brown, 2004). Grubun amacına ulaşmasında, grup liderinin kişisel özellikleri ise en önemli unsurlardandır (Corey, Corey ve Corey, 2014). Sıcaklık, başkalarını önemseme, içtenlik, saygılı ve hoşgörülü olma etkili grup liderinin başlıca kişilik özellikleri arasında yer almaktadır (Brown, 2004; Jacobs, Mason ve Harvill, 1998). Sıcak, grup üyelerini önemseyen ve saygılı bir lider, grupta güven oluşumuna ve çalışma uyumuna destek olmaktadır (Whitaker, 2001). Posttthuma (2002) etkili bir grup liderinin sahip olması gereken kişilik özellikleri arasında kendine güven, sıcaklık ve saygıyı belirtirken; grup liderinin bir rol model olarak istekli ve enerjik olması gerektiğini de belirtmektedir. Benzer şekilde, Corey (2011) liderin grup sürecine olan inancı ve coşkusunun grup başarısı için gerekli olduğunu ve grup liderinin gruba getirdiği coşkunun bulaşıcı olabileceğini, grup üyelerine geçebileceğini belirtmektedir. Katılımcıların oturum değerlendirme formlarına verdiği cevaplar incelendiğinde, grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünmelerine ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda, 4.7 ile 5 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, programın son oturumunda uygulanan program değerlendirme formunda yer alan grup liderinin anlatım biçiminin açık ve anlaşılır olmasına ilişkin madde ile grup liderinin iletişiminin yeterli olması maddelerine verdikleri cevapların ortalamalarının 4.9 ile 5 arasında olduğu görülmektedir.

Son olarak, programın etkili bir program olmasına katkı sağlayan önemli değişkenlerden birinin, katılımcıların program kapsamında öğrendikleri farkındalık uygulamalarının onların gündelik hayatlarına entegre edilmesinin sağlanması olduğu düşünülmektedir. Programa katılan ergenlerin tamamının yarı yapılandırılmış görüşmelerde program kapsamında öğrendikleri etkinlikleri kullandıkları ve gelecekte de kullanmak istediklerini belirtirken; benzer şekilde oturum değerlendirme formunda öğrendikleri etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünmelerine ilişkin madde ortalamalarının tüm oturumlarda 4.3-4.9 arasında olduğu görülmektedir. Farkındalık uygulamaları, Türk kültürü kapsamında yer almadığı için, uygulamaları katılımcıların hayatlarına dahil edebilmek için katılımcılara grup lideri tarafından düzenli aralıklarla etkinlikleri uygulamalarına ilişkin hatırlatma mesajları gönderilmesinin yanı sıra kahve içmek, diş fırçalamak, merdiven çıkmak gibi gündelik hayatın içinden olan informal farkındalık uygulamalarından en az bir tanesi olmak üzere her gün düzenli olarak uygulamaları katılımcılardan program boyunca istenmiştir. Uygulamaların gündelik hayatın içinde var olabilmesi ve programın amacına ulaşabilmesi için pratik yapmanın önemine grup lideri tarafından her oturumda mutlaka vurgu yapılmıştır. Ayrıca, programdaki oturumlara ek olarak, katılımcıların öğrendikleri bilgileri içselleştirme, etkinliklere aktif olarak katılma ve daha kapsamlı uygulama fırsatı buldukları (Fox, Hatfield ve Collins, 2003), atölye çalışmalarının yer almasının da katılımcıların öğrendikleri uygulamaları gündelik hayatlarıyla entegre etmelerinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların kalıcı olmasının katılımcıların program boyunca öğrendiklerini gündelik hayatlarında uygulamaya devam etmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Bu çalışmada, Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın lise öğrencilerinin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Bu amaç bağlamında oluşturulan Deney 1 ve Deney 2 gruplarına araştırmacı tarafından geliştirilen psikoeğitim programı uygulanmıştır. Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgulardan doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Araştırmanın nicel bulguları değerlendirildiğinde, uygulama sonrasında her iki deney grubunda yer alan katılımcıların ön test etkisi olmaksızın dikkat kontrol düzeylerinin, her iki kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin dikkat kontrol düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, bu etkinin kalıcılığının sekiz hafta sonra da devam ettiği tespit edilmiştir.

2. Araştırmanın nicel bulguları değerlendirildiğinde, uygulama sonrasında her iki deney grubunda yer alan katılımcıların ön test etkisi olmaksızın farkındalık düzeylerinin, her iki kontrol grubunda yer alan katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Uygulanan Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın ergenlerin farkındalık düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak, meydana gelen bu etkinin sekiz hafta sonra da kalıcılığının sürdüğü tespit edilmiştir.

3. Araştırma kapsamında programa katılan ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel bulguların da araştırmadan elde edilen nicel bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Programa katılan lise öğrencilerinin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin arttığı nitel bulgularda da görülmüştür. Bunlara ek olarak, programda yer alan katılımcılar programla birlikte kendilerinde meydana gelen değişiklikler olarak; duygularını düzenlemede daha iyi olduklarını, kendilerini daha iyi

tanıdıklarını, öz güvenlerinin arttığını, daha az yargılayıcı olduklarını, daha iyimser olduklarını ve daha etkili iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Programa katılan ergenler programın akademik hayatlarına olan katkıları olarak ise daha farkındalıkla dinlediklerini, okuduklarını, ders çalıştıklarını, daha fazla motive olduklarını ve akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir.

4. Araştırma kapsamında programa katılan ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcılar program deneyimlerine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Katılımcılar; programda yer almanın faydalı, keyifli, rahatlatıcı, heyecan ve merak uyandıran bir deneyim olduğunu, kendilerine sosyalleşme fırsatı sunduğunu ve programda yer aldıkları için şanslı hissetiklerini belirtirken; programın çevrim içi uygulanmasının avantajları olarak, kendileri daha kolaylıkla açtıklarını, odaklanmalarının daha kolay olduğunu ve zaman/mekan esnekliği sağladığını dile getirmişlerdir. Programın çevrim içi uygulanmasının dezavantajları olarak ise fiziksel yakınlığın olmamasını ifade ederlerken, az sayıda katılımcı ise internet bağlantı sorunu ve kamera açmanın zorluğundan bahsetmiştir. Programda yer alan katılımcılar oturum süresinin ideal olduğunu, programda yer alan etkinliklerin faydalı, rahatlatıcı, eğlenceli olduğunu; programda yer alan etkinlikleri yaparken ilk oturumlarda odaklanmakta güçlük çektiklerini ancak program ilerledikçe bu zorluğun geçtiğini belirtmişlerdir. Programa katılan ergenlerin tamamı programda öğrendikleri etkinlikleri uyguladıklarını ve gelecekte de uygulamayı düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcılar grup liderinin liderlik özelliklerine ilişkin olarak alanında uzman olduğunu, etkili grup yönetim becerisine sahip olduğunu ve aktif katılımı sağladığını ifade ederken; kişisel özellikleri olarak, ilgili ve hoşgörülü olduğunu, pozitif enerji verdiğini ve ses tonundan etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

5. Araştırma kapsamında, Dikkat Kontrol Ölçeği'nin lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış; ölçeğin lise öğrencilerinde kullanmak için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar verilmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgular, araştırmacının gözlemleri ve yapılan ilgili alanyazın taraması sonucunda uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara katkı sağlayabilecek bazı öneriler maddeler halinde sıralanmaktadır. Bu bölümde üç başlık yer almaktadır.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Çalışma kapsamında geliştirilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın 11. Sınıfta öğrenim gören ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerini artırdığı elde edilen nicel ve nitel bulgularla görülmüştür. Okul temelli bir program olan psikoeğitim programı, okul psikolojik danışmanları tarafından ergenlerin dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerini artırmada kullanılabilir.
2. Araştırmanın nitel bulguları kapsamında, program sonrasında öğrenciler duygu düzenleme, kendilerini tanıma, öz güven, iyimserlik düzeylerinde artış olduğunu, etkili iletişim kurmada daha iyi olduklarını ve daha az yargılayıcı olduklarını belirtirken; programın akademik hayatlarına olan katkıları olarak ise daha farkındalıkla dinlediklerini, okuduklarını, ders çalıştıklarını, daha fazla motive olduklarını ve akademik başarılarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, önlemsel ve gelişimsel rehberlik hizmetleri kapsamında programın uygulanmasının ergenlere bu değişkenler açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Programla birlikte ergenler kendilerini daha iyi tanıdıklarını ifade ettiklerinden, ergenlerin neyi sevip sevmediklerine ilişkin daha fazla farkındalık kazanmalarının meslek seçimlerinde daha doğru kararlar almalarına katkı sağlayacağı düşünüldüğünden, hazırlanan programın mesleki rehberlik ve kariyer danışmalığı alanında da faydalanılabileceğine inanılmaktadır.
4. Programa katılacak öğrencilerin programda yer alan etkinlikleri uygularken yaşayabilecekleri zorlukları anlamaları açısından fayda sağlayacağı düşünüldüğünden; uygulama yapmayı planlayan uzmanlara programı, uygulamadan önce farkındalık uygulamalarını kendilerinin de gündelik hayatlarında uygulamaları önerilmektedir.
5. Farkındalık uygulamaları, Türk kültüründe yer alan uygulamalar olmadığından programın etkilerinin devamlı olabilmesi için programı uygulayan profesyonellerin farkındalık uygulamalarını katılımcıların gündelik hayatlarına entegre etmeye özen göstermeleri son derece önemlidir.
6. Araştırma kapsamında program çevrim içi olarak uygulanmıştır ancak program yüze yüze olarak da uygulanabilir ve programın etkisi değerlendirilebilir.
7. Programın esas uygulamasından önce çevrim içi olarak yapılan pilot uygulama sonrasında programın uygulama aşamasına ilişkin önemli düzeltmeler yapılmıştır.

Programı çevrim içi olarak uygulayacak olan uzmanların uygulamadan önce kısa süreli de olsa pilot uygulama yapmalarının, programı uygulama esnasında oluşabilecek aksaklıkları görmeleri açısından uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

8. Araştırmacı tarafından programın uygulama aşamasında öğrenci velilerinin de sürece dahil edilmesinin, programın ev ortamında uygulanmasından kaynaklanabilecek aksaklıkların önüne geçilmesinde ve öğrencilerin programa düzenli katılımlarının sağlamasında önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Bu sebeplerle, uygulama yapacak uzmanlara öğrenci velilerini sürece dahil etmeleri tavsiye edilmektedir.
9. Program başlangıcında araştırmacı tarafından katılımcılardan program boyunca her oturum bitiminde deneyimlerini not almaları için günlük tutmaları istenmiştir. Katılımcılardan deneyimlerini günlüklerini yazmalarını istemek, oturum sonrasında değil de, oturum süreleri 5-10 dakika daha uzun planlanarak, oturum süresine dahil edilmesi öğrencilerin deneyimlerini daha düzenli olarak günlüklerine yazmalarına katkı sağlayabilir.
10. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı, bitiminden sonra deney gruplarında yer alan katılımcılarla belirli aralıklarla izleme oturumları yapılmamıştır. Düzenli aralıklarla izleme oturumlarının yapılması, psikoeğitim programının etkisinin uzun süre devam etmesine katkı sağlayabilir.
11. Bu araştırmanın verileri, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerden elde edilmiştir. Katılımcıların anne babaları ve öğretmenlerinden de programa katılan öğrencilerde meydana gelen değişikliklere ilişkin geribildirim alınması programın çok boyutlu olarak değerlendirilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farkındalık eğitimine verilen yanıt gelişim dönemleri açısından farklılık gösterebildiğinden (Roeser ve Pinela 2014); programın farklı gelişim dönemlerinde yer alan bireyler için de revize edilip etkilerinin değerlendirilmesinin alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Anaokulu, ilkokul, ortaokul düzeylerinde uygulamalar yapılıp sonuçlar karşılaştırılarak değerlendirilebilir.

2. Bu araştırma çevrim içi olarak uygulanmıştır. Aynı program aynı yaş grubundaki öğrencilere yüz yüze olarak da uygulanıp etkileri karşılaştırılabilir.
3. Araştırma kapsamında geliştirilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı olmayan öğrencilerde uygulanmıştır. Program dikkat eksikliği hiperaktivite tanısı olan öğrencilerle de uygulanıp etkisi test edilebilir.
4. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın katılımcılar üzerindeki etkisi nicel yöntemlerle dikkat kontrol ve farkındalık değişkenleri açısından incelenmiştir. Ancak araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular sonucunda; programın ilgili değişkenlere ek olarak, katılımcılara pek çok açıdan katkı sağladığı görülmüştür. Programın duygu düzenleme, öz farkındalık, öz güven, etkili iletişim, öznel iyi oluş, akademik başarı, motivasyon değişkenleri gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisi de nicel yöntemlerle incelenebilir. Aynı zamanda, farkındalık ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar yapılabilir.
5. Programın etkililiğinin kalıcılığını belirlemek için programdan sekiz hafta sonra katılımcılara izleme testleri uygulanmıştır. Programın etkisinin ne kadar sürdüğünü tespit etmek için izleme testleri altı ay ve bir yıl gibi aralıklarla tekrarlanabilir ve programın kalıcılığına ilişkin elde edilen bulgular değerlendirilebilir.
6. Başarılı bir öğretim için öğretmenin de sürece dikkatini vermesi ve sürdürebilmesi gerekmektedir (Marzano, 2007). Öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin de dikkat kontrol düzeyleri arttığında öğretimin daha başarılı olacağı düşünüldüğünde, program öğretmenler için uyarlanıp etkisi test edilebilir.
7. Yapılan araştırmada, katılımcıların dikkat kontrol düzeyleri öz bildirim ölçeğiyle ölçülmüştür. Alanyazındaki çoğu çalışmanın dikkat kontrolünün öz bildirim ölçümlerini kullanması, sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Campbell, 2016). Yapılacak çalışmalarda, farklı ölçme araçları kulanılarak bu sınırlılığın önüne geçilebilir.
8. Yapılacak çalışmalarda hem istatistiksel analizleri yeterince güçlendirmek hem de elde edilen bulguların genellenebilirliğine yardımcı olmak için daha büyük örneklemlerden faydalanılabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

1. Farkındalık eğitiminin faydaları bütünsel olarak düşünüldüğünde, eğitimin öğrenciye sağladığı önemli bireysel katkıların yanı sıra öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarında meydana gelebilecek değişikliklerle de öğretmene uygun öğretim ortamı hazırlamada büyük kolaylık sağlayacağı düşünüldüğünde; farkındalık eğitiminin okullardaki müfredatlara yerleştirilmesinin eğitim-öğretime önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Dikkat kontrol öğrenmenin merkezinde yer aldığından ve akademik başarı için kritik öneme sahip olduğundan, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik hazırlanan politikalarda, programın uygulanmasına yer verilebilir.
3. Öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla farkındalık eğitimi verilmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Ahmad, F., Morr, C., Ritvo, E. P., Othman, N., & Moineddin, R. (2020). An eight-öçweek, web-based mindfulness virtual community intervention for students' mental health: randomized controlled trial. *JMIR Mental Health ,7*(2), 1-20. doi: 10.2196/15520

Aiello, M. (2013). *The impact of brief mindfulness interventions on attentional control in anxious undergraduates: a randomized controlled study* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University Carbondale, United States.

Akar, T. (2021). *Serbest Zamanda Sıkılma Algısı, Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi (Lise Öğrencileri Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

Akın, A. vd. (2013). Dikkat Kontrol Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitapçığı, Sakarya Üniversitesi Yayınları 95*(6), 15-19. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/264555072

Alidina, S., & Marshall, J. J. (2013). *Mindfulness workbook for dummies*. Chichester: John Wiley and Sons, Ltd, Publication.

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*, 20-29. doi: 10.1016/j.jecp.2009.11.003

Anālayo, B. (2014). *Perspectives on satipatthāna*. Birmingham, UK: Windhorse Publications.

Anderson, D. T. (2005). Empathy, psychotherapy integration, and meditation: A Buddhist contribution to the common factors movement. *Journal of Humanistic Psychology, 45*, 483-502. doi: 10.1177/0022167805280264

Anderson, N. D., Lau, M. A., Segal, Z. V., & Bishop, S. R. (2007). Mindfulness-based stress reduction and attentional control. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 14*(6), 449–463. doi: 10.1002/cpp.544

Baddeley, A. (1992). Working Memory. *Science, 255*, 556-559. doi: 10.1126/science.1736359

Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of Learning and Motivation, 8*, 47–89. doi:10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Baer, R. A. (2010). *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients* (1st ed.). Oakland, CA: New Harbinger Publications.

Baer, R. A. (2014). Mindfulness-based treatment approaches, second edition: Clinician's guide to evidence base and applications. Burlington, MA: Elsevier.

Baer, R. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology Science and Practice 10*(2), 125-143. doi: 10.1093/clipsy.bpg015

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6156/82721

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills and improve academic performance amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 13*- 34-45. doi: 10.1177/1533210107311624

Benson, H., Kornhaber, A., Kornhaber, C., LeChanu, M. N., Zuttermeister, P. C., Myers, P., & Friedman, R. (1994). Increases in positive psychological characteristics with a new relaxation-response curriculum in high school students. *Journal of Research and Development in Education*, *27*(4), 226–231. Retrieved from http:/www.yogacalm.org/wp-content/uploads/2015/10/Benson-Increase-In-Positve-Psychological-Characteristics-in-High-School-18.pdf

Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivairate Software, Inc

Biegel, G. M. (2009). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress.* Oakland: New Harbinger Publications.

Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 77, 855-866. doi: 10.1037/a0016241

Birk, J. (2014). *The contributions of threat-biased attention and attentional control to anxiety*. (Unpublished doctoral dissertation). Tufts University. Massachusetts, United States.

Bishop, S. R. Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., … Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*, 230–241. doi.10.1093/clipsy.bph077

Black, D.S, & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behaviour among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies 23*(7), 1242–1246. doi:10.1007/s10826-013-9784-4

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20, 899-911 doi: 10.1017/S0954579408000436

Blake, S. G. (2013). *Including and investigation of the relationship between mindfulness and attentional control.* (Unpublished doctoral dissertation). University of Surrey, London, UK.

Blanke, E. S., Riediger, M., & Brose, A. (2017). Pathways to happiness are multidirectional:Associations between state mindfulness and everyday affective experience. *Emotion, 18*(2), 202-211. doi: 10.1037/emo0000323

Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinici, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness, 7*(1), 90–104. doi:10.1007/s12671-014-0376-1

Bosma, H. A., & Koops, W. (2004) Social cognition in adolescence: A tribute to Sandy (A.E.) Jackson (1937–2003). In W. Koops & H. A. Bosma (Eds.), *A special issue of the european journal of developmental psychology* (pp. 281-285). New York, NY: Pscychology Press.

Bögels, S., Hoogstad, B., Van Dun, L., De Shutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalising disorders and their parents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*(2), 193–209. doi:10.1017/S1352465808004190

Brausch, B. D. (2011). *The role of mindfulness in academic stress, self- efficacy, and achievement in college students.* (Unpublished Master Thesis) Eastern Illinois University Charleston, United States.

Braver, M. C. V., & Braver, S. L. (1988). Statistical treatment of the Solomon four group design: A meta-analytic approach. *Psychological Bulletin*, 104 (1),150-154.

Brefczynski-Lewis, J. A., Lutz, A., Schaefer, H.S., Levinson, D.B., & Davidson, R.J. (2007). Neural correlates of attentional expertise in long-term meditation practitioners. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*, 11483–11488. doi.10.1073/pnas.060655210

Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe a mindfulness curiculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention and performance*. Oakland: New Harbinger Publications.

Broderick, P. C., & Metz, S. M. (2016). Working on the inside: Mindfulness for Adolescents. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education, Intergrating theory and research into practice* (pp. 355-383). New York: Springer

Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups: process and practice* (2nd Ed.) New York: Brunner-Routledge.

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. doi:10.1037/0022-3514.84.4.822

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 242-248. doi:10.1093/clipsy/bph078

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Cresswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry, 18*, 211-237. Retrived from https:/www.academia.edu/11912225/

Browne, M. W. (1984). Asymptotically distribution free methods for the analysis of covariance structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 37*(1), 62–83. doi:10.1111/j.2044-8317.1984.tb00789.x

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with amos basic concepts, applications, and programming.* New York: Routledge.

Campbell, M. (2016). *Exploring the relationship between attentional control, attentional bias, and anxiety in children.* (Unpublished master's thesis). University of Florida, Florida, United States.

Carmody, J. (2009). Evolving conceptions of mindfulness in clinical settings. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 23*, 270-280. doi: 10.1891/0889-8391.23.3.270.

Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annuals of the American Academy of Political and Social Science 591*(1), 98-124.doi: 10.1037//1522-3736.5.1.515a

Cenkseven Önder, F. ve Utkan, Ç. (2018). Bilinçli Farkındalık ve Algılanan Stres İlişkisinde Ruminasyon ve Olumsuz Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 1004-1019 doi: 10.17860/mersinefd.444876

Chadi, N., Weisbaum, E.,Vo, D. X., & Kohut, S.A. (2020). Mindfulness-based interventions for adolescents: Time to consider telehealth. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 26*(3), 172-175.doi: 10.1089/acm.2019.0302

Chambers, R., Lo, B. C. Y., & Allen, N. B. (2008). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style and affect. *Cognitive Therapy and Research 32*(3), 3003-322. doi: 10.1007/s10608-007-9119-0

Chiesa, A., Calati, R., & Seretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review 31*(3):449-64. doi: 10.1016/j.cpr.2010.11.003.

Chiesa, A., & Malinowski, P. (2011). Mindfulness-based approaches: are they all the same?. *Journal of Clinical Psychology, 67*(4), 4040-424. doi: 10.1002/jclp.20776

Childs, D. (2011). Mindfulness and clinical psychology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice, 84*, 288-298. doi: 10.1348/147608310X530048.

Chun, M. M. & Turk-Browne, N. B. (2007). Interactions between attention and memory. *Current Opinion in Neurobiology*. *17*(2) 177-184. doi: 0.1016/j.conb.2007.03.005

Clawson, A. J. (2019). *Understanding the relation between mindfulness-based interventions, reading and attention.* (Unpublished master's thesis). Syracuse University, New York. United States.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Cohen, R. A. (2014). *The neuropsychology of attention* (Second edition). London: Springer

Coholic, D. (2011). Exploring the feasibility and benefits of arts-based mindfulness-based practices with young people in need: Aiming to ımprove aspects of self-awareness and resilience. *Child & Youth Care Forum 40* (4), 303-317. Retrieved from http://link.springer.com/article/10.1007/s10566-010-9139-x?LI=true

Collard, P., Avny, N., & Boniwell, I. (2009). Teaching Mindfulness Based Cognitive Therapy (MBCT) to students: The effects of MBCT on the levels of Mindfulness and Subjective Well-Being. *Counselling Psychology Quarterly, 21*(4), 323–336. doi: 10.1080/09515070802602112

Colon, Y., & Stern, S. (2011). Counseling groups online: theory and framework. R. Kraus, G. Stricker, & C. Speyer (Eds), *Online counseling a handbook for mental health professionals pp.* 183-201. Amsterdam: Elsevier.

Cook-Cottone, C. P. (2017). *Mindfulness and yoga in schools: A guide for teachers and practitioners.* New York: Springer Publishing Company.

Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed an stimulus-driven attention in the brain. *Nature Reviews Neuroscience 3*(3), 201-215 doi: 10.1038/nrn755.

Corey, G. (2011). *Theory and practice of group counseling* (8th Ed). Cengage Learning

Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2014). *Groups: process and practice* (8th Ed.).Belmont: Cengage Learning

Coşkun, D. C. (2019). *Z Kuşağı Mensubu Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Cowan N. (1988) Evolving conceptions of memory storage, selective attention, and their mutual constraints within the human information processing system. *Psychological Bulletin, 104*(2), 163–191. doi: 10.1037/0033-2909.104.2.163

Cozza, C. M. (2010). *Does mindfulness affect subsystems of attention.* (Unpublished doctoral dissertation) Duke University, Durham, North Carolina

Crano, W. D., & Brever, M. B. (2002). *Principles and methods of social research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Creswell, J. W. (1997). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions.* California: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2002). *Reseach design qualitative, quantitive and mixed methods approaches* (2nd press). California: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2011). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitive and qualitative research.* (4th press) Lincoln: Pearson.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Sage, Los Angeles.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd edition). California: Sage Publications.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16–29. doi :10.1037/1082-989X.1.1.16

Curtis, M. (2019). *An exploratory thematic analysis of mindfulness definitions, test instruments, and methods used in current research* (Unpublished doctoral dissertation) Ashford University California, United States.

Çatak, P. D. ve Ögel, K. (2010). Farkındalık Temelli Terapiler ve Teröpatik Süreçler Klinik *Psikiyatri 13*, 85-91. Erişim adresi: https:/jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_2_85_91.pdf

Çıkrıkçı, Ö. (2016). The validity and reliability study of turkish version of child and adolescents mindfulness measure (CAMM). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(2), 905-916. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209709

Çokluk, Ö., Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dane, E. (2010). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management 37*(4) 997-118. doi:10.1177/0149206310367948

Davis, J. H., & Thompson, E. (2015). Developing attention and decreasing affective bias towards a cross-cultural cognitive science of mindfulness. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness theory, research and practice* (pp.42-62) New York: Guilford Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. P., & Niemiec, C. P. (2015). Mindfulness and interest taking within self-determination theory. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness theory, research and practice* (pp. 112-130) New York: Guilford Press

DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents.* United Kingdom: Sage Publications.

Demir, V. (2014). *Bilinçli Farkındalık Temelli Hazırlanan Eğitim Programının Bireylerin Depresyon ve Stres Düzeyleri Üzerine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Demir, V. (2015). Bilinçli Farkındalık Temelli Kognitif Terapi Programının Bireylerin Depresif Belirti Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Psikoloji Çalışmaları 35*(1), 15-26. Erişim adresi: http:/dergipark.gov.tr/iupcd

Demir, V. (2017). Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi. 7*(12), 98-118. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-

Demir, V., ve Gündoğan, N. (2018). Bilinçli Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi 19*(1), 46-66. doi: 10.12984/egeefd.332844

Demiraslan Çevik, Y., Haşlaman, T., Kuşkaya Mumcu, F. ve Gökçearslan, Ş. (2015). Özdüzenlemenin dikkat kontrolü boyutu: bir ölçek uyarlama çalışması. *Başkent University Journal of Education, 2*(2), 229-238. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/281593015

Dentlinger, N. (2003). *Academic self-efficacy, prior academic success, demographic variables, and academic success in first semester associate degree nursing coursework* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Oklahoma, Oklahama City, United States.

Deplus, S., Billieux, J., Scharff, C., & Philippot, P. (2016). A mindfulness-based group intervention for enhancing self-regulation of emotion in late childhood and adolescence: A pilot study. *International Journal of Mental Health an Addiction, 14*(5), 775–790. https:/doi.org/10.1007/s11469-015-9627-1

Derakshan, N., & Eysenck, M. W. (2009). Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance: New developments from attentional control theory. *European Psychologist, 14,* 168–176. doi: 10.1027/1016-9040.14.2.168

Derryberry, D., & Reed, M. A. (2002). Anxiety-related attentional biases and their regulation by attentional control. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 225-236. doi: 10.1037/0021-843X.111.2.225

Derryberry, D., & Rothbart, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*(6), 958–966. doi: 10.1037/0022-3514.55.6.958

Desimone, R., & Duncan, J. (1995). Neural mechanisms of selective visual attention. *Annual Review of Neuroscience, 18,* 193-222**.** Retrieved from https:/www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ne.18.030195.001205

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis-A user friendly guide for social scientists.* London: Routledge Taylor & Francis.

Diehl, M., Semegon, A. B., & Schwarzer, R. (2006). Assessing attention control in goal pursuit: a component of dispositional self-regulation. *Journal of Personality Assessment*, 86(3), 306–317. doi: 10.1207/s15327752jpa8603_06

Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*, 166-178. doi: 10.1093/clipsy/bpg019.

Dreyfus, G. (2013). Is mindfulness present-centred and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. In M. G. Williams, & J. Kabat-Zinn. (Eds.), *Mindfulness diverse perspectives on its meaning, origins and applications* (pp. 41-54). New York, NY: Taylor & Francis.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P. …Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, *43,* 1428-1446. doi: 10.1037/0012-1649.43.6.1428.

Eberle, T. S. (2014). Phenomenology as a research method. In U. Flick (Ed.), *The sage handbook of qualitative data anlaysis* (pp. 184-202). California: SAGE Publications.

Edelstein, J. (2016). *Attentional control: Strategies for structuring* (Unpublished master's thesis) Cognition University of California, Merced.

Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., & Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work, 39*(2), 145–163. doi: 10.1080/01933922.2014.891683

Engel, R.J., & Schutt, R. K. (2014). *Fundamentals of social work research*. (Second edition)Thousands Oak: California SAGE Publications.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York, NY: Norton.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed: A review*. New York, NY: Norton.

Esen, E. (2010). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığını Yordayan Psiko-sosyal Değişkenlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Eysenck, M. W. (2002). Why do stressors impair performance? PsycCritiques, *47*(6), 667-669. doi: 10.1037/001263

Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7, 336-353. doi: 10.1037/1528-3542.7.2.336

Fajkowska, M., & Derryberry, D. (2010). Psychometric properties of Attentional Control Scale: The preliminary study on a Polish sample. *Polish Psychological Bulletin 41*, 1-8. doi: 10.2478/s10059-010-0001-7

Farb, N., Anderson, A., Irving, J. A., & Segal, Z. V. (2014). Mindfulness interventions and emotion regulation. 548-567. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Norman-Farb/publication/281090855.

Farthing, W. G. (1992). *The psychology of conciousness*. Prentice Hall. Englewood Cliffs.

Felver, J. C., Celis-De Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness, 7*, 34–45.Retrieved from https:/link.springer.com/article/10.1007/s12671-015-0389-4

Fernandez-Duque, D., & Posner, M. (2001). Brain imaging of attentional networks in normal and pathological states. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 23*(1):74-93.doi:10.1076/jcen.23.1.74.1217

Fey, M. (2019). *Components of mindfulness training: Impacts on attention and affect.* (Unpublished master's thesis). University of Arkansas, Fayetteville, Arkansas

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Edition). London: SAGE Publications.

Finney, S. J., & DiSteafno, C. (2013). Nonnormal and Categorical Data in Structural Equation Modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A Second Course* (2nd edition)(pp. 439–492). New York: Information Age Publishing.

Fleming, C. M. (2005). *Adolescence: Its social psychology: with an introduction to recent findings from the fields of anthropology, physiology, medicine, psychometrics and sociometry.* Taylor & Francis e-Library.

Flynn, S., Hastings, R. P., Burke, C., Howes, S., Lunsky, Y., Weiss, J. A., & Bailey, T. (2020). Online Mindfulness Stress Intervention for Family Carers of Children and Adults with Intellectual Disabilities: Feasibility Randomized Controlled Trial. *Mindfulness 11,* 2161–2175. doi: 10.1007/s12671-020-01436-0

Fontana, D., & Slack, I. (1997). *Teaching meditation to children.* Shaftesbury, UK: Element Books.

Forbes, L., Gutirrez, D., & Johnson, S.K. (2018). Investigating adherence to an online introductory mindfulness program. *Mindfulness* 9, 271–282. doi: 10.1007/s12671-017-0772-4

Fox, J. A., Hatfield, J. P., & Collins, T. C. (2003). Developing the curriculum transformation and disability workshop model. In J. L. Higbee (Ed.). *Curriculum transformation and disability: İmplementing universal design in higher education* (pp. 23-39) Minneapolis: University of Minnesota, Center for Research on Development Education and Urban Literacy.

Fraenkel, J. R.,Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Frantz, S. A. (2013). *Mindfulness-based interventions and processes of change: A conceptual model for clinicians.* (Unpublished doctoral dissertation). Wright State University, Ohio, United States.

Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to prompte sel-segulation in youth: Effects of the inner kids program. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education, Intergrating theory and research into practice* (pp. 295-312). New York: Springer

Gardner-Nix, J., Backman, S., Barbati, J. and Grummitt, J. (2008) Evaluating Distance Education of a Mindfulness-Based Meditation Programme for Chronic Pain Management. *Journal of Telemedicine and Telecare, 14,* 88-92. doi: 10.1258/jtt.2007.070811

Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 3-27). New York: Guilford Press.

Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: The Guilford Press.

Giedd, J. N., Blumenthal, J. Jeffries, N. O., Castellanos, F. X., Liu, H., Zijdenbos, A., …Rapoport, J.L. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience, 2,* 861-863. doi: 10.1038/13158

Gilbert, P., & Choden (2014). *Mindful Compassion how the science of compassion can help you understand your emotions, live in the present, and connect deeply with others.* Oakland: New harbinger Publications.

Gootjets, L., & Rassin, E. (2014). Perceived thought control mediates positive effects of meditation experience on affective functioning. *Mindfulness 5*(1). doi: 10.1007/s12671-012-0140-3

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.

Goretzki, M., & Zysk, A. (2017). Using mindfulness techniques to improve student wellbeing and academic performance for university students: A pilot study. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association 49,* 26-35 Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323113373.

Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance-and mindfulness-based treatments. In R. Baer (Eds.). *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients.* (pp. 107-133). Oakland, CA: Publications, Inc.

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. Retrieved from https:/www.academia.edu/14695383/Assessing_mindfulness_in_children_and_adolescents_development_and_validation_of_the_Child_and_Adolescent_Mindfulness_Measure_CAMM_

Greenland, S. K. (2010). *The mindful child. how to help your kid manage stress and become happier, kinder and more compassionate.* New York: Free Press.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2,* 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271

Gunaratana, H. (2002). *Mindfulness in plain English*. Boston: Wisdom Publications.

Gysbers, N. C. & Henderson, P. (2012). *Developing & managing your school guidance & counseling program.* American Counseling Association.

Hair, J. F., William, C. B., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Essex:Pearson Education Limited.

Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hanh, T. N. (2015). *Sessizlik. Gürültülü bir dünyada sessizliğin gücü* (Ö. Başaran, Çev.) İstanbul: Koton Kitap. Yönelimler

Harris, R. (2009). *ACT made it simple. An easy-to-read primer on acceptance and commitment thearapy.* Oakland: New Harbinger Publications.

Harsh, S., & Mallory, M. (2013). The future of education: Building capacity for success. *Delta Kappa Bulletin, 80,* 16-25. Retrieved from https:/www.proquest.com/docview/1437196819?parentSessionId=aBdkRxqDvZnT3hWqcaJRltwgcb49uHxMC5vJiHB7wfw%3D

Hasson, G. (2013). *Mindfulness be mindful. live in the moment*. Chichester: Capstone Publishing

Hawn Foundation (2011). *The MindUP curriculum: grades 3-5: brain-focused strategies for learning and living.* New York, NY:Scholastic.

Hawn Foundation (2011). *MindUP curriculum: grades 6–8: brain-focused strategies for learning and living.* New York, NY:Scholastic.

Hawn, G. & Holden, W. (2011). *10 mindful minutes: giving our children—and ourselves—the social and emotional skills to reduce stress and anxiety for healthier, happier lives.* New York: Penguin Group.

Hayes, S. C., & Smith, S. (2015). *Get out of your mind & into your life. The new acceptance & commitment therapy.* Oakland: New Harbinger Publications.

Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (2005). *A practical guide to acceptance and commitment therapy.* Springer Science Business Media.

Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change.* New York: Guilford Press.

Hennelly, S. (2011). *The immediate and sustained effects of the .b mindfulness programme on adolescents' social and emotional well-being and academic functioning.* (Unpublished master's thesis). University of Cambridge, Cambridge, UK

Hertz, I .D. (2018). *The impact of online mindfulness based interventions on employee attention and mindfulness levels in the workplace.* (Unpublished master's thesis). Pepperdine University, California, United States.

Holland, V. H. (2012). *Mındfulness with children and adolescents: Current research and future directions*. (Unpublished doctoral dissertation). Unıversity of Southampton, Southampton, England.

Holzel, B.K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., & Vaitl, D. (2008). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience, 3,* 55-61. doi: 10.1093/scan/nsm038

Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12, 75-91. doi: 10.5325/gestaltreview.12.1.0075

Hu, L.-T., Bentler, P. M., & Kano, Y. (1992). Can Test Statistics in Covariance Structure Analysis Be Trusted? *Quantitative Methods in Psychology, 112*(2), 351–362**.** doi: 10.1037/0033-2909.112.2.351

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, *5*(4), 264–274. doi:10.1080/17439761003794148

Huttenlocher, P. R. (2009). *Neural Plasticity: The effects of environment on the development of the celebral cortex*. Cambridge: Harvard University Press.

Irving, J. A., Farb, N. A. S., & Segal, Z. V. (2015). Mindfulness-based cognitive therapy for chronic depression. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness theory, research and practice.* (pp. 348-367). New York: Guilford Press.

Iskender, M., & Akın, A. (2011). Self compassion and internet addiction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10,* 3, 215-221. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Murat-Iskender/publication/264550664

Jacobs, E. E., Mason, R. L., & Harvill, R.L. (1998). *Group cıunseling: strategies and skills. Pasific grove:* Brooks/Cole Publishing Company

Jacobson, L. A., Williford, A. P., & Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology 17* (3), 255-280. doi: 10.1080/09297049.2010.535654

Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., & Schwartz, G. E. R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*(1), 11–21. doi: 10.1207/s15324796abm3301_2.

Jazaieri, H., & Shapiro, S. (2017). Mindfulness and well-being. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 41–58). Springer International Publishing/Springer Nature. doi: 10.1007/978-3-319-58763-9_3

Jensen, C. G., Vangkidle, S., Frokjaer, V., & Hasselbalch, S. G. (2012). Mindfulness training affects attention – or is in attentional effort? *Journal of Experimental Psychology: General, 141,* 106-123. doi: 10.1037/a0024931

Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7, 109–119. doi: 10.3758/CABN.7.2.109

Jha, A. P., Stanley, E., Kiyonaga, A., Wong, L., & Gelfand, L. (2010). Examining the protective effects of mindfulness training on working memory capacity and affective experience. *Emotion*. *10*(1), 54-64. doi: 10.1037/a0018438

Josefsson, T., & Broberg, A. (2011). Meditators and non-meditators on sustained and executive attentional performance. *Mental Health, Religion & Culture, 14*(3), 291–309. doi: 0.1080/13674670903578621

Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*(1), 33-47. doi: 10.1016/0163-8343(82)90026-3

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catsrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and ılness*. New York: Delta Trade Paperback.

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

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

Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our Senses: Healing ourselves and the world through mindfulness.* New York: Hyperion.

Kaiser-Greenland, S. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stres and become happier, kinder, and more compassionate.* New York, NY: Free Press.

Kar, B. R., Rao, S. L., Chandramouli, B. A., & Thennarasu, K. (2011). Growth patterns of neuropsychological functions in Indian children. *Frontiers in Psychology, 2,* 1-15. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00240

Kara, E. ve Ceyhan, A. A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık ile İlişkisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 6*(1), 9-14. doi: 10.5455/JCBPR.251016

Kaynak, Ü. ve Güven, M. (2017). Bilişsel Davranışçı Tekniklere Dayalı Bilinçli Farkındalık Geliştirme Programının Etkiliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 10*(51) 747-753 doi: 10.17719/jisr.2017.1811

Keating, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In D.P. Keating, R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent pscyhology* (pp. 45-84). Hokoben, NJ: John Wiley.

Kemper, K. J., & Yun, J. (2015). Group online mindfulness training: Proof of concept. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, *20*(1),73-75.doi: 10.1177/2156587214553306

Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies**.** *Clinical Psychology Review, 31*(6), 1041–1056. doi: 10.1016/j.cpr.2011.04.006

Kilroe, C. (2010). *A needs assessment of potential online counselling service clients.* Unpublished maters's thesis, University of Calgary, Calgary, Alberta.

Kline, R. B. (2015). Principles and practices of structural equation modelling. In *Methodology in the social sciences* (4th ed.). The Guilford Press, New York.

Knepper, J. M. (2015). *The impact of the mindul method youth empowerment seminar (yes) on the students' self-efficancy, self-regulation and academic performance for becoming college and career ready* (Unpublished doctoral dissertation). Southern California University, California, United States.

Kochanska, G., Murray, K. T., & Harlan E. T. (2000). Effortful control in early childhood: continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Development Psychology*, *36* (2), 220-232. doi: 10.1037//0012-1649.36.2.220

Korkmaz, S., Göksuluk, D., & Zararsız, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal*, *6*(2), 151–162. Retreived from https:/journal.r-project.org/archive/2014/RJ-2014-031/RJ-2014-031.pdf

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R.,...& Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126–131. doi: 10.1192/bjp.bp.113.126649

LaBerge, D. (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lahtinen, O., & Salmivalli, C. (2020). An effectiveness study of a digital mindfulness-based program for upper secondary education students. *Mindfulness* 11, 2494–2505. doi: 10.1007/s12671-020-01462-y

Langer, E. J. (2016). *The power of mindful learning.* Boston: Da Capo Press.

Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S., & Kyse, E. N. (2016). Cultivating inner resilience in Educators and students: The inner resilience program. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education, Intergrating theory and research into practice* (pp. 295-312). New York: Springer.

Lazar, S. W., Kerr, C.E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M.T., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport: For Rapid Communication of Neuroscience Research, 16,* 1893-1897. doi: 10.1097/01.wnr.0000186596.66243.19

Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., & Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, *22*(1), 15–28. doi:10.1891/0889.8391.22.1.15

Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. A. (2004). *SPSS for intermediate statistics: use and ınterpretation.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Levin, A. B., Hadgkiss, E. J., Weiland, T. J., Marck, C. H., van der Meer, D. M., Pereira, N. G., & Jelinek, G. A. (2014). Can meditation influence quality of life, depression, and disease outcome in multiple sclerosis? Findings from a large international Web-Based study. *Behavioural Neurology*, 2014, 1–9. doi.10.1155/2014/916519

Levin, I. P. (1999). *Relating statistics and experimental design an introduction.* Thousand Oaks: Sage.

Linehan, M. M. (1993a). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder.* New York: Guilford.

Linehan, M. M. (1993b). *Skills training manual for treating borderline personality disorder*. New York: Guilford.

Livermore, D. A. (2009). *Cultural intelligence improving your CQ to engage our multicultural world.* Michigan: Baker Academic.

Long, E. C., & Christian, M. S. (2015). Mindfulness buffers retaliatory responses to injustice: A regulatory approach. *Journal of Applied Psychology, 100*(5), 1409–1422. doi:10.1037/apl0000019

Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J., & Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends Cognitive Sciences 12*, 163-169. doi: 10.1016/j.tics.2008.01.005

Lyons, K. E., & DeLange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: The effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In K. A. Schonert-Reichl, & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 271-283). New York: Springer.

MacDonald, H. Z., & Olsen, A. (2020). The role of attentional control in the relationship between mindfulness and anxiety. *Psychol Rep*, *123*(3), 759-780. doi: 10.1177/0033294119835756.

Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with application. *Biometrika*, *57*(3), 519–530. Retrieved from https:/www.jstor.org/stable/2334770?seq=1

Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McCown, D., Reibel, D. C., & Micozzi, M. S. (2010). *Teaching mindfulness: a practical guide for clinicians and educators*. New York: Springer

MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi.* Milli Eğitim Bakanlığı.

MEB (2019). *2019-2023 Stratejik Planı* Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* Erişim adresi: https:/www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook for new methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, *41*(1), 49–100. doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Moadab, I. (2013). *The role of mindfulness and self-compassion in the neural mechanisms of attention and self-monitoring* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon, United States.

Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Conscious Cogn 18*(1):176-86. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008.

Morr, C. E., Ritvo, P., Ahmad, F., & Moineddin, R. (2020). Effectiveness of an 8-week web-based mindfulness virtual community ıntervention for university students on symptoms of stress, anxiety, and depression: randomized controlled trial. *JMIR Mental Health 7,* 1-16 doi: 10.2196/18595

Morrison, A. B., & Jha, A. P. (2015). Mindfulness, attention, and working memory In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 33-45). New York: Springer Science Business Media.

Motlagh, M. G., Sukhodolsky, D. G., Landeros-Weisenberger, A., Katsovich, L., Thompson, N., Scahill, L., … Leckman, J. F. (2011). Adverse effects of heavy prenatal maternal smoking on attentional control in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15,* 593–603. doi: 10.1177/1087054710374576

Mrazek, A. J., Mrazek, M. D., Reese, J. V., Kirk, A.C.,Gougis, L. J., Delegard, A. M.,… Schooler, J.W. (2019). Mindfulness-based attention training: feasibility and preliminary outcomes of a digital course for high school students. *Education Sciences, 230* (9),1-11. doi: 10.3390/educsci9030230

Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, T. D. Baird, B. & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science,* 24(5), 776-781. doi: 10.1177/0956797612459659

Muris, P., Meesters, C., & Rompelberg, L. (2007). Attention control in middle childhood: relations to psychopathological symptoms and threat perception distortions. *Behaviour Research and Therapy*, 45(5), 997–1010. doi: 10.1016/j.brat.2006.07.010

Murphy, L. M. B., Laurie-Rose, C., Brinkman, T. M., & McNamara, K. A. (2007). Sustained attention and social competence in typically developing preschool-aged children. *Early Child Development and Care, 177*(2), 133–149. doi: 10.1080/03004430500349559

Müller, M. M., Malinowski, P., Gruber, T., & Hillyard, S. A. (2000). Sustained division of the attentional spotlight. *Nature, 424,* 309-312. doi:10.1038/nature01812

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulnes training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology, 21*, 99–125. doi: 10.1300/j370v21n01_05

Navarro, M. A., & Siegel, J. T. (2018). Solomon four-group design. *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation Solomon Four-Group Design.* doi: 10.4135/9781506326139.n645

Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programı*. (Geliştirilmiş 5.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Neff, K. D., & McGhee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity, 9,* 225-240. doi:10.1080/15298860902979307

Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. Journal of Personality and Social Psychology, *77*(1), 23-50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, L., & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education, 131*(3), 556–564.Retrieved from https:/eric.ed.gov/?id=EJ996375

Nila, K., Holt, D. V., Ditzen, B., & Aguilar-Raab, C. (2016). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) enhances distress tolerance and resilience through changes in mindfulness. *Mental Health and Prevention, 4*(1), 36–41. doi: 10.1016/j.mhp.2016.01.001

Noone, C., & Hogan, M. J. (2018). A randomised active-controlled trial to examine the effects of an online mindfulness intervention on executive control, critical thinking and key thinking dispositions in a university student sample. *Noone and Hogan BMC Psychology 6* (13), 1-18. doi:10.1186/s40359-018-0226-3

O'Driscoll, M., Byrne, S., Byrne, H., Lambert, S., & Sahm, L. J. (2019). An online mindfulness-based intervention for undergraduate pharmacy students: Results of a mixed-methods feasibility study. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning 11*, 858 – 875. doi: 10.1016/j.cptl.2019.05.013

Ólafsson, R. P, Smári, J, Guðmundsdóttir, F, Ólafsdóttir, G, Harðardóttir, H. L., & Einarsson, S. M. (2011). Self reported attentional control with the Attentional Control Scale: Factor structure and relationship with symptoms of anxiety and depression. *J Anxiety Disord, 25,* 777-782. doi: 10.1016/j.janxdis.2011.03.013

Öğel, K. (2015). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Üçüncü Dalga Farkındalık (Ayrımsama) ve Kabullenme Temelli Terapiler* (2. Baskı). Ankara: HYB Basım Yayın.

Özdemir, B. (2020). *Mindfulness Temelli Stres Azaltma (Mbsr) Programı'nın Bilişsel ve Duygusal Süreçlere Etkisi: Bilinçli Farkındalık, Duygulanım ve Algılanan Stres Değişimi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Özyurt, B. (2020). *Ergenlerin Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Parasuraman, R. (1998). The attentive brain: Issues and prospects. In R. Parasuraman (Ed.), *The attentive brain* (pp.3-17). London: The MIT Press.

Parker, A. E., & Kupersmidt, J. B. (2016). Two universal mindfulness education programs for elementary and middle-school students: master mind and moment. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp.335-355). New York: Springer

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014) The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the master mind program, *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204. doi: 10.1080/1754730X.2014.916497.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Analiz ve Yorumlama (A. Çekiç ve A. Bakla, Çev.) M. Bütün ve S.B. Demir (Ed.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss. 429-541). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırmada Çeşitlilik Kuramsal Yönelimler (E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu, Çev.) M. Bütün ve S.B. Demir (Ed.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss. 75-142). Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q. (2014). Nitel Yöntemlerin Özellikle Uygun Olduğu Durumlar (H. Tok ve M. Büyükçelebi, Çev.) M. Bütün ve S.B. Demir (Ed.) *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (ss.143-207). Ankara: Pegem Akademi.

Peterson, S. E., & Posner, M. (2012). The attention system of human brain: 20 years after. *Annual Review of Neuroscience 35*(1), 73-89.doi:10.1146/annurev-neuro-062111-150525

Piaget, J. (1969). The intellectual development of the adolescent. In G. Caplan & S.Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychological perspective* (pp. 22-26). New York, NY: Basic Books.

Polak, E. (2009). *Impact of two sessions of mindfulness training on attention*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Miami, Florida, United States.

Ponitz, C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology 45* (3), 605–619. doi: 10.1037/a0015365

Posner, M. I. (1994) Attention: the mechanisms of consciousness. *Proceedings of the National Academy of Sciences 91*(16) 7398-7403. doi:10.1073/pnas.91.16.7398

Posner, M. I. (1980). Orienting of attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology. 32*(1), 3-24. doi:10.1080/00335558008248231.

Posner, M. I. (2012). *Cognitive neuroscience of attention*. New York: Guilford.

Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annu. Rev. Neurosci. 13,* 25-42 doi: 10.1146/annurev.ne.13.030190.000325.

Posthuma, B. W. (2002). *Small grouping counseling and therapy. Process and leadership* (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.

Preston, A. S., Heaton., S. C., McCann, S. J., Watson, W.D., & Selke, G. (2009). The role of multidimesional attentional abilities in academic skilla of children with ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, *42* (3), 240-249. doi: 10.1177/0022219408331042

Puiu, S. (2017). Generation Z-an educational and managerial perspective. *Revista Tinerilor Economisti,* 14 (29), 62-72. Retrieved from https:/eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=483befbf-03e7-4ccb-85ea-63e077d0734b%40redis

Quach, D., Mano, K. E. J., & Alexander, K. (2016). A randomized controlled trial examining the effect of mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health, 58*(5), 489–496. doi: 10.1016/j.jadohealth.2015.09.024.

Quaglia, J. T., Brown, K. W., Lindsay, E. K., Creswell, J. D., & Goodman, R. J. (2015). From conceptualization to operationalization of mindfulness. In K. W. Brown, J. D. Creswell, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness theory, research and practice* (pp. 151-170). New York: Guilford Press.

Querstret, D., Cropley, M., & Fife-Schaw, C. (2018). The effects of an online mindfulness intervention on perceived stress, depression and anxiety in a non-clinical sample: A randomised waitlist control trial. *Mindfulness, 9*(6), 1825–1836. https:/doi.org/10.1007/s12671-018-0925-0

Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attaintment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45 (2), 250-267. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141227.pdf

Rabiner, D. L., Murray, D.W., Schmid, L.,& Malone, P.S. (2004). An exploration of relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review*, 33, 498-509. doi: 10.1080/02796015.2004.12086264

Rani, N. J., & Rao, P. B. K. (1996). Meditation and attention regulation. *Journal of Indian Psychology, 14,* 26-30.

Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2015). *DBT Skills Manual for Adolescents.* New York: The Guilford Press

Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for children and youth: A review of the literature with an argument for school-based implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *46*(3), 201-220. Retrived from http://search.proquest.com/docview/1426228340?accountid=14771

Rockinson-Szapkiw, A. J., Spaulding, L. S., & Spaulding, M. T. (2016). Integration and institutional factors that predict online, doctoral persistence. *Internet and Higher Education, 31*,101-112. doi:10.1016/j.iheduc.2016.07.003

Roeser, R. W., & Peck, S. C. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self- regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, *44*(2), 119– 136. doi: 10.1080/00461520902832376

Roeser, R. W., & Pinela, C. (2014). Mindfulness and compassion training in adolescence: a developmental contemplative science perspective. *New Directions for Youth Development, 142,* 9-30. doi: 10.1002/yd.20094

Rosaen, C., & Benn, R. (2006). The experience of transcendental meditation in middle school students: A qualitative report. *Explore, 2*(5), 422–425. doi: 10.1016/j.explore.2006.06.001

Rosen, L.D., Carrier, L.M., & Cheever, N.A. (2013). Facebook and texting made me do it: media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*. *29*, 948-958.doi: 10.1016/J.CHB.2012.12.001.

Rueda, M. , Checa, P., & Rothbart, M. K. (2010). Contributions of attentional control to socioemotional and academic development. *Early Education and Development*, *21* (5), 744-764. doi: 10.1080/10409289.2010.510055

Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2004). Attentiona control and self-regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohl (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 283-300). New York: Guilford.

Ryan, R. M., & Rigby, C. S. (2015). Did the Budha have a self? No self, self, and mindfulness in buddhist thought and western psychologies. In K. W. Brown, J. D. Creswell & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of mindfulness theory, research and practice* (pp. 245-265). New York: The Guilford Press.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variables analysis: Applications for developmental research* (pp. 399–419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Schreier, M. (2013). *Qualitative content analysis in practice.* SAGE Publications.

Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (170-183). SAGE Publications.

Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1,* 137–151. doi:10.1007/s12671-010- 0011-8

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52. doi: 10.1037/a0038454

Schultchen, D., Küchler, A., Schillings, C.,Weineck, F., Karabatsiakis, A., Ebert, D. D.,... Pollatos, O. (2020). Effectiveness of a guided online mindfulness- focused intervention in a student population: Study protocol for a randomised control trial. *BMJ Open 2020;10:*e032775, 1-13. doi: 10.1136/bmjopen-2019-032775

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z goes to college.* San Francisco: John Wiley & Sons.

Seemiller, C., & Grace, M. (2019). *Generation Z a century in the making.* New York: Taylor & Francis Group.

Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse.* Guilford Press.

Segal, Z. V.,Williams, M. G., Teasdale, J. D., & Kabat-Zinn, J. (2013) *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*. New York: The Guilford Press.

Segerstrom, S. C., Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2017). Optimism. In: Robinson, M., Eid, M. (Eds) *The happy mind: cognitive contributions to well-being*. Springer, Cham. doi: 10.1007/978-3-319-58763-9_11

Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19,* 218–229. doi: 10.1007/s10826-009-9301-y

Sevilla-Llewellyn-Jones, J., Santesteban-Echarri, O., Pryor, I., McGorry, P., & Alvarez-Jimenez, M. (2018). Web-based mindfulness interventions for mental health 152 treatment: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health, 5*(3), e10278. doi: 10.2196/10278

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002*). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*(2), 105–115. doi:10.1037/1931-3918.1.2.105

Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions.* Washington, DC: American Psychological Association.

Shapiro, S. Rechtschaffen, D., & Sousa, S. (2016). Mindfulness training for teachers. In K. A. Schonert-Reichl, & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 83-97). New York: Springer.

Siegel, D. J., Siegel, M. W., & Parker, S. C. (2016). Internal education and the roots of resilience: relationships and reflection as the new R's of education. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp.47-65). New York: Springer

Simmons, G., & Redman, J.C.S. (2018). Teaching mindfulness online. *Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association 26*(1),1-14.doi: 10.30688/janzssa.2018.07

Sipe, W. E., Eisendrath, S. J., & Stuart, J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy: theory and practice. *Canadian Journal of Psychiatry, 57*, 63-69. doi: 10.1177/070674371205700202

Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., & Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS Biology, 5* (138). 1228-1235. doi:10.1371/journal.pbio.0050138

Spear, L. P. (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 24*(4), 417–463. doi: 10.1016/s0149-7634(00)00014-2

Spector, P. E. (1981). *Reseach design series: Quantitive applications in the social science*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Spijkerman, M. P. J., Pots, W. T. M., & Bohlmeijer, E. T. (2016). Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health: A review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Clinical Psychology Review, 45*, 102–114. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.009

So, K., & Orme-Johnson, D. (2001). Three randomized experiments on the longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on cognition. *Intelligence, 29*, 419–440. doi: 10.1016/S0160-2896(01)00070-8

Sockolov, M. (2018). *Practicing mindfulness 75 essential meditations to reduce stress, improve mental health, and find peace in the everyday*. Emeryville, California: Althea Press

Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: ınvestigating the value of mindfulness-training in teacher education. In: Schonert-Reichl, K., Roeser, R. (eds) *Handbook of mindfulness in education. mindfulness in behavioral health*. Springer, New York, NY. doi: 10.1007/978-1-4939-3506-2_12

Stauffer, M. D. (2007). *Mindfulness in counseling and psychotherapy: a literature review and quantitative investigation of mindfulness competencies*. (Unpublished doctoral dissertation). Oregon State University, Corvallis, Oregon.

Strissel, D. V. (2019). *Association among dispositional mindfulness, attentional control and academic achievement in children.* (Unpublished master's thesis) Northern Illinois University, Dekalb, Illinoi

Svetlák M, Linhartová P, Knejzliková T, Knejzlík J, Kóša B, Horní˘ cková V, Jarolínová K, Lu˘ canská K, Slezá˘ cková A, & Šumec R (2021) Being mindful at university: a pilot evaluation of the feasibility of an online mindfulness-based mental health support program for students. *Frontiers in Psychology*, 581086 (11), 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2020.581086

Şata, M. (2017). Lise Öğrencilerinin Dikkat Kontrolleri Üzerinde Etkili Olan Değişkenlerin CHAID Analizi ile İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 465-475. doi: dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.747

Şenlik, D. S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Ertelemelerinde Depresyon, Kaygı, Stres ve Bilinçli Farkındalık Düzeylerinin Rolü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tang, Y. Y., Ma, Y., Wang, J., Fan, Y., Feng, S., Lu, Q….Posner, M.I. (2007). Short term meditation training improves attention and self-regulation. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 104*(43), 17152–17156. doi: 10.1073/pnas.0707678104

Tang, Y.Y., & Posner, M. I. (2015). Mindfulness in the context of the attention system. In K.A. Schonert-Reichl, & R.W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education, Intergrating theory and research into practice* (pp. 81-90). New York: Springer

Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behaviour Research and Therapy*, *33*(1), 25-39. doi: 10.1016/0005-7967(94)e0011-7

Teasdale, J., Williams, M., & Segal, Z. (2014). *The mindful way workbook an 8-week program to free yourself from depression and emotional distress.* New York: The Guilford Press

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research integrating quantitive and qualitative approaches in the social and behavioural science*. London: Sage.

Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The Internatinal Journal of the First Year in Higher Education, 3*(1). doi:10.5204/intjfyhe.v3i1.119

Treisman, A. M. (1969). Strategies and models of selective attention. *Psychological Review 76*(3), 282–299. doi: 10.1037/h0027242.

Treisman, A. (2006). How the deployment of attention determine what we see. *Visual Cognition, 14*, 411-443. doi: 10.1080/13506280500195250.

Tuncer, N. (2017). *Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Belirlenen Sosyal Anksiyete Düzeylerine Göre Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Türk Dil Kurumu (TDK) https:/sozluk.gov.tr/

Ullman, J. B. (2006). Structural equation modeling: reviewing the basics and moving forward. *Journal of Personality Assessment, 87*(1), 35–50. doi:10.1207/s15327752jpa8701_03

Valentine, E. R., & Sweet, P. L. G. (1999). Meditation and attention: A comparison of the effects of concentrative and mindfulness meditation on sustained attention. *Mental Health, Religion & Culture, 2*(1), 59–70. doi: 10.1080/13674679908406332

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Verstraeten, K, Vasey, M., W., Claes, L, & Bijttebier, P.(2010). The assessment of effortful control in childhood: questionnaires and the test of everyday attention for children compared. *Personality and Individual Differences, 48*, 59-65. doi:10.1016/j.paid.2009.08.016

Wadlinger, H. A., & Isaacowitz, D. M. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review, 15*(1), 75–102. doi: 10.1177/1088868310365565

Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Paediatric Health Care, 19,* 230-237. doi: 10.1016/j.pedhc.2005.02.006.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Weiss, A. (2004). *Begining mindfulness. Learning the way of awareness*. Novato, California, New World Library.

Wenk-Sormaz, H. (2005). Meditation can reduce habitual responding. *Alternative Therapies in Health and Medicine, 11*(2), 32–58. Retrieved from http:/www.encognitive.com/files

White, L. S. (2012). Reducing stress in school-age girls through mindful yoga. *Journal of Pediatric Health Care, 26*(1), 45–56.doi:10.1016/j. pedhc.2011.01.002

Whitaker, D. S. (2001). *Using groups to help people* (2nd ed.). East Sussex: Brunner-Routledge.

Willard, C. (2014). *Mindfulness for teen anxiety. A workbook for overcoming anxiety at home, at school, and everywhere else.* Instant Help Books: New Harbinger Publications.

Williams, J. A. (2010). *What is mindfulness? Buddhist and contemporary scientific perspectives*. (Unpublished master's thesis). Saybrook University, San Francisco, United States.

Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z., & Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression freeing yourself from chronic unhappiness.* New York: Guilford Press.

Wisner, B. L. (2014). An exploratory study of mindfulness meditation for alternative school students: perceived benefits for improving school climate and student functioning. *Mindfulness, 5*(6), 626–638. Retrieved from https:/link.springer.com/article/10.1007/s12671-013-0215-9

Wisner, B. L. (2017). *Mindfulness and meditation for adolescents practices and programs.* San Antonio: Palgrave Macmillan.

Wisner, B. L., & Norton, C. L. (2013). Capitalizing on behavioral and emotional strengths of alternative high school students through group counseling to promote mindfulness skills. *The Journal for Specialists in Group Work, 38*(3), 207–224.doi: 10.1080/01933922.2013.803504

Wisner, B. L., & Starzec, J. J. (2016). The process of personal transformation for adolescents practicing mindfulness skills in an alternative school setting. *Child and Adolescent Social Work Journal, 33*(3), 245–257. doi: 0.1007/s10560-015-0418-0

Wolkin, J. R. (2015). Cultivating multiple aspects of attention through mindfulness meditation accounts for psychological well-being through decreased rumination. *Psychology Research Behavior Management*. 29(8), 171-80. doi: 10.2147/PRBM.S31458.

Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri.* Ankara: Nobel

Yun Zhang, B. S, Jiaming Xue, M. S., & Ying Huang, M. D. (2020). A meta-analysis Internet mindfulness-based interventions for stress management in the general population *Medicine (Baltimore).* 99(28), 1-11, doi: 10.1097/MD.0000000000020493

Zins, J., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation. 17*(2-3), 191-210, doi:10.1080/10474410701413145

Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Futrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S.,… Smalley, S. L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with adhd: a feasibility study. *Journal of Attention Disorders.* 11(6), 737-746, doi: 10.1177/1087054707308502

EKLER

EK 1. Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi	**: 24/02/2020**
Toplantı Sayısı	**: 2**
Karar Sayısı	**: 36**

36- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Çiğdem Gülden**'in "Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Dikkat Kontrol Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 22/01/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı doktora öğrencisi **Çiğdem Gülden**'in "Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Dikkat Kontrol Düzeyleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

1/4

1462508

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.16215996 05.11.2020
Konu : Araştırma İzni

ANKARA ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 21.10.2020 tarihli ve 2928 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı öğrencisi Çiğdem GÜLDEN'in **"Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Lise Öğrencilerinin Dikkat Kontrol Düzeyleri Üzerindeki Etkisi"** konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi Anadolu Liselerinde uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Adres: Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: D. KARAGÜZEL
Tel: 0 (312) 306 89 07
Faks: 0 (___) ___ __ __

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6f32-ea7d-35a6-8367-806d kodu ile tevsik edilebilir.

EK 3. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

Hem okulunuz öğretmeni hem de Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Doktora tezim kapsamında okulumuzda, ergenlere yönelik bir çalışma yürüteceğim. Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile yürütülmektedir. Çocuğunuzun bu araştırmada yer almasını kabul etmeden önce, araştırmaya ilişkin bilgi sahibi olmanız ve kararınızı özgürce vermeniz beklenmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz.

Araştırmanın amacı, lise öğrencileri için geliştirilen Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın öğrencilerin dikkat kontrol düzeyleri ve farkındalık düzeylerine olan etkilerini incelemek, öğrencilerin program deneyimlerini ve programla hayatlarında meydana gelen değişiklikleri keşfetmektir. Çalışmaya 11. sınıfta öğrenim gören öğrenciler katılmaktadır. Çalışma kapsamında, öğrencilere Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı uygulanacaktır. Program, toplam 8 hafta boyunca, haftada iki gün 50 dakikalık oturum ve atölye çalışmaları şeklinde çevrim içi olarak uygulanacaktır. Oturumların uygulanacağı, gün ve saatler hakkında size her hafta telefonla mesaj yoluyla bilgi verilecektir. Uygulanacak programla, çocuğunuzun dikkat kontrol ve farkındalık düzeylerinin artması amaçlanmaktadır. Oturumlarda yer alacak konu başlıkları şu şekildedir:

1. Oturum: Farkındalık-Dikkat ve Beyin İlişkisi
2. Oturum: Bedene İlişkin Farkındalık
3. Oturum: Duyular ve Odaklanma Becerisi
4. Oturum: Düşüncelere İlişkin Farkındalık
5. Oturum: Duygulara İlişkin Farkındalık
6. Oturum: Betimleme-Yargılama Farkı
7. Oturum: Şükran ve Şefkatin Önemi
8. Oturum: Grup Sürecinin Genel Tekrarı ve Vedalaşma

Bu araştırmada yer almak, tamamiyle çocuğunuzun isteğine bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilir ya da başladıktan sonra isterse ayrılabilir. Bu durumlarda, herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmayacaktır. Araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Çocuğunuzdan elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayımlandığında da kimlik bilgileri gizliliği korunacaktır.

Program bitiminde, çalışmaya katılan öğrencilerle program deneyimleri ve programdan sonra hayatlarında neler değiştiğine ilişkin soruları içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Görüşmeler çevrim içi olarak yapılacak ve görüşme esnasında ses kaydı alınacak, ses kayıtları yalnızca görüşmeleri yazılı hale dönüştürmek için kullanılacaktır. Kimlik bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa lütfen sorunuz. Çalışma bitiminde, bana ulaşarak sorularınızı iletebilir; araştırma sonucuna ilişkin bilgi edinebilirsiniz.

“Araştırmaya başlanmadan önce, yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları detaylarıyla anladım. Bu koşullar altında, çocuğumun Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı’na katılmasına ve araştırma kapsamında elde edilen çocuğuma ait bilgilerin gizlilik kurallarına uyulmak koşuluyla bilimsel amaçlarla kullanılmasına ve yayınlanmasına izin verdiğimi beyan ediyorum.”

Velinin Adı Soyadı:
Velinin Tel:
Çocuğun Adı Soyadı:
Tarih ……./……./……..
İmza:

EK 4. Pilot Değerlendirme Formu ve Frekans Dağılımları

Değerli Katılımcı,

Bu form katılmış olduğunuz psikoeğitim programını değerlendirmek için hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan ifadeleri okuyarak uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Sorulan sorulara ise cevaplarınızı yazınız. Görüşleriniz bizim için önemli. Katılımınız için teşekkürler.

	Kesinlikle katılıyorum	**Katlıyorum**	**Kısmen katılıyorum**	**Katılmıyorum**
	f	**f**	**f**	**f**
1. Grup liderinin iletişimi yeterliydi.	**6**	**2**		
2. Grup liderinin anlatım biçimi açık ve anlaşılırdı.	**6**	**2**		
3. Oturum süresi yeterli uzunluktaydı.	**5**	**3**		
4. Oturumlarda yer alan etkinlikler ilgi çekiciydi.	**6**	**1**		
5. Oturumlarda yer alan etkinlikler süre açısından uygundu.	**6**	**2**		
6. Programda yer alan etkinlikler bilişsel seviyeme uygundu.	**5**	**2**	**1**	
7. Etkinliklerden sonra grup lideri duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde rahatlıkla paylaşabildim.	**5**	**3**		
8. Öğrendiğim etkinlikleri gelecekte de kullanmayı düşünüyorum.	**6**	**2**		
9. Programa katıldığım için mutluyum.	**5**	**3**		
10. Arkadaşlarıma programa katılmalarını tavsiye ederim.	**5**	**3**		
11. Programın beğenmediğin tarafları nelerdi?				
12. Bu program tekrar uygulanacak olsa hangi taraflarının aynı kalmasını istersin?				
13. Bu program tekrar uygulanacak olsa programın daha iyi olması için ne gibi önerilerde bulunursun?				

EK 5. Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı Planı

Psikoeğitim programının temel aldığı felsefi akımlar: Hümanist felsefi akım
Kuramlar: Farkındalık Temelli Stres Azaltma, Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi, Dikkat Kontrol Kuramı
Üye sayısı: 10 (Deney 1) +10 (Deney 2)
Üye yaş: 16-17
Cinsiyet: 6 kız 4 erkek (Deney 1) -6 kız 4 erkek (Deney 2)
Oturum sayısı: 8
Atölye sayısı: 7
Süre: 50'şer dakika
Mekan: Çevrim içi (Zoom)

Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı'nın genel amacı, katılımcıların farkındalık becerileri edinmelerini ve edindikleri bu becerileri günlük hayatlarında da kullanmalarını sağlayarak; dikkat kontrol düzeyleri ve farkındalık düzeylerini artırmaya yardımcı olmaktır.

Kazanımlar
Oturum 1-Atölye Çalışması
Farkındalık ve farkındalığa ilişkin terimleri bilir.
Farkındalık, dikkat ve beyin ilişkisini fark eder.
Oturum 2-Atölye Çalışması
Bedenine ilişkin farkındalık kazanır.
Oturum 3-Atölye Çalışması
Beden ve zihin arasındaki ilişkiyi fark eder.
Duyumların odaklanma becerisiyle olan ilişkisini fark eder.
Oturum 4-Atölye Çalışması
Düşüncelerin dikkat ve performansı nasıl etkilediğini fark eder.
Düşüncelerine mesafe koymayı öğrenir.
Oturum 5-Atölye Çalışması
Duygu-düşünce-beden ilişkisini fark eder.
Duygularını yargılamadan gözlemlemenin önemini kavrar.
Oturum 6-Atölye Çalışması
Betimleme ve yargılamanın farkını kavrar.
Yargılarını gözlemlenebilir gerçeklerle değiştirmeyi öğrenir.
Oturum 7-Atölye Çalışması
Şükran duymanın önemini fark eder.
Kendine karşı şefkatli olmanın önemini kavrar.
Oturum 8-Atölye Çalışması
Programda edindiği bilgi ve becerileri gelecek yaşamında nasıl kullanabileceğini kavrar.

İçerik. Program içeriğinde yer alan konular şu şekildedir:
1. Oturum: Farkındalık-Dikkat ve Beyin İlişkisi
2. Oturum: Bedene İlişkin Farkındalık
3. Oturum: Duyular ve Odaklanma Becerisi
4. Oturum: Düşüncelere İlişkin Farkındalık
5. Oturum: Duygulara İlişkin Farkındalık

6. Oturum: Betimleme-Yargılama Farkı
7. Oturum: Şükran ve Şefkatin Önemi
8. Oturum: Grup Sürecinin Genel Tekrarı ve Vedalaşma

Süreç. Program, 8 haftada uygulanmıştır. 8 oturum ve 7 atölye çalışması olarak; bir haftada bir oturum ve bir atölye çalışması olarak birer gün arayla uygulanmıştır. Oturumlar ve atölye çalışmaları 50'şer dakika olarak planlanmıştır. Oturumlarda, daha çok bilgi paylaşımı ve öğrenmeye yönelik etkinlikler yapılırken ve atölye çalışmalarında katılımcıların oturumlarda öğrendiklerini, katılımcıların aktif katılımını sağlayarak pekiştirmek amaçlanmıştır. Atölye çalışmalarında, katılımcıların elde etmesi hedeflenen kazanımlara yönelik daha çok uygulama yapma fırsatı sunan etkinliklere yer verilmiştir. İlk oturumdan sonra her bir oturum ve atölye çalışması nefes egzersiziyle başlamıştır. Sonrasında, önceki oturum ya da atölye çalışması özetlenmiş; verilen ödevler hakkında konuşulmuştur. Oturumlarda meditasyon temelli uygulamalara ağırlık verilmiştir. Her oturum ve atölye çalışmasından sonra mutlaka ödev verilmiştir. Süreç boyunca, ödevlere ilişkin hatırlatmalar mesajlaşma grubu aracılığıyla grup lideri tarafından yapılmıştır. Oturum ya da atölye çalışmasında yapılan meditasyon temelli uygulamaların ses kayıtları, grup lideri tarafından hazırlanmış ve oturum ya da atölye çalışmasının bitiminde katılımcılara gönderilmiştir.

Değerlendirme. Uygulanan programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla, katılımcıların dikkat kontrol düzeyleri Dikkat Kontrol Ölçeği ile ölçülürken; farkındalık düzeyleri Çocuklar ve Ergenler için Bilinçlilik Ölçeğiyle ölçülmüştür. Programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla deneysel işlem başlamadan bir hafta önce Deney 1 grubuna ön test, programın son oturumda ise uygulamanın yapıldığı her iki gruba da son test uygulanmıştır. Buna ek olarak, programın her bir oturum ve atölye çalışması araştırmacı tarafından hazırlanan oturum değerlendirme formuyla değerlendirilmiştir. Ayrıca, programın son oturumunda, araştırmacı tarafından hazırlanan program değerlendirme formuyla katılımcıların programa ilişkin görüşleri alınmıştır. Bunlara ek olarak, programın etkililiğini değerlendirmek için, program bittikten bir hafta sonra yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla araştırmacı tarafından programa katılan her bir öğrenciyle ortalama 15 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

EK 6. Dikkat Kontrol Ölçeği – Örnek Maddeler

Her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları eksiksiz bir şekilde ve içtenlikle cevaplayınız.	**Hemen hemen hiç**	**Bazen**	**Sık sık**	**Her zaman**
1.Etrafta sesler olduğunda zor bir iş üzerinde yoğunlaşmak bana çok zor gelir.	11	22	33	44
4.Odada müzik çalarken bile konsantre olabilirim	11	22	33	44
8.Heyecanlandığımda, dikkatimi yoğunlaştırmakta oldukça zorlanırım.	11	22	33	44
16. Dikkatim dağıldığında ya da yaptığım iş yarıda kesildiğinde, yeniden daha önce yaptığım işe kolayca dikkatimi verebilirim.	11	22	33	44

EK 7. Çocuklar ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği – Örnek Maddeler

Her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Lütfen tüm soruları eksiksiz bir şekilde ve içtenlikle cevaplayınız.	**Doğru değil**	**Nadiren doğru**	**Bazen doğru**	**Genellikle doğru**	**Her zaman doğru**
1. Anlam veremediğim duygularım nedeniyle üzülürüm.	0	1	2	3	4
3. Kendimi meşgul ettiğim için duygu ve düşüncelerimin farkına varamam.	0	1	2	3	4
7. Şu anda yaşananlar hakkında düşünmek yerine, geçmişte yaşanan olayları düşünürüm.	0	1	2	3	4
8. Bazı düşüncelerimin kötü olduğunu ve onlara sahip olmamam gerektiğini düşünürüm.	0	1	2	3	4

EK 8. Kişisel Bilgi Formu

Adınız Soyadınız

Cinsiyetiniz nedir? ( ) Kız ( ) Erkek

Kaç yaşındasınız?

Kaç kardeşsiniz? (siz dahil) ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 4'ten fazla

Anne eğitim düzeyiniz nedir?
( )Okuma yazma bilmiyor
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite

Baba eğitim düzeyiniz nedir?
( ) Okuma yazma bilmiyor
( ) İlkokul
( ) Ortaokul
( ) Lise
( ) Üniversite

Annenizin mesleği nedir?
( ) Ev hanımı
( ) Serbest meslek
( ) Emekli
( ) Memur
( ) İşçi
( ) Çiftçi

Babanızın mesleği nedir?
( ) Serbest meslek
( ) Emekli
( ) Memur
( ) İşçi
( ) Çiftçi

Anne babanızın birliktelik durumu nedir?
( ) Evli
( ) Boşanmış

Sosyo-ekonomik düzeyiniz nedir?
( ) Üst
( ) Orta
( ) Alt (Ortanın altı)

EK 9. Oturum Değerlendirme Formu

Sevgili Katılımcı,

Bu form katılmakta olduğunuz program oturumlarını değerlendirmek için hazırlanmıştır. Lütfen soruları aşağıdaki derecelendirmeye göre içtenlikle cevaplayınız.

1=Kesinlikle katılmıyorum
2=Katılmıyorum
3=Kısmen katılıyorum
4=Katılıyorum
5=Kesinlikle katılıyorum
Teşekkürler

Hangi grupta yer alıyorsunuz?

1 **2**

1. Oturumun programın amaçları ile ilişkili olduğunu düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

2. Oturumun içeriğinin yeterli olduğunu düşünüyorum.

1 **2** **3** **4** **5**

3. Oturumun yeni bilgi ve beceriler edinmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

4. Oturumdaki etkinliklerin ilgi çekici olduğunu düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

5. Oturumdaki etkinliklerin bilişsel seviyeme (zeka düzeyime) uygun olduğunu düşünüyorum.

1 **2** **3** **4** **5**

6. Öğrendiğim etkinlikleri gündelik hayatta kullanmayı düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

7. Grup liderinin iletişiminin yeterli olduğunu düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

8. Etkinliklerden sonra lider duygu ve düşüncelerimizi paylaşmamızı istediğinde, rahatlıkla paylaşabildiğimi düşünüyorum.

1 **2** **3** **4** **5**

9. Etkinlik sonlarındaki grup tartışmalarının etkili olduğunu düşünüyorum

1 **2** **3** **4** **5**

10. Oturumdan olumlu duygularla ayrılıyorum

1 **2** **3** **4** **5**

EK 10. Program Genel Değerlendirme Formu

Sevgili Katılımcı,

Bu form katılmış olduğunuz programı genel olarak değerlendirmek için hazırlanmıştır. Lütfen soruları aşağıdaki derecelendirmeye göre içtenlikle cevaplayınız.

1=Kesinlikle katılmıyorum
2=Katılmıyorum
3=Kısmen katılıyorum
4=Katılıyorum
5=Kesinlikle katılıyorum
Teşekkürler

Hangi grupta yer alıyorsunuz?

1 **2**

1. Programın planlama ve organizasyonunu başarılıydı.

1 **2** **3** **4** **5**

2.Oturum süreleri yeterli uzunluktaydı.

1 **2** **3** **4** **5**

3.Etkinlikler başarılı bir şekilde uygulandı.

1 **2** **3** **4** **5**

4. Grup liderinin anlatım biçimi açık ve anlaşılırdı.

1 **2** **3** **4** **5**

5. Grup liderinin iletişimi yeterliydi.

1 **2** **3** **4** **5**

6. Program sayesinde yeni bilgi ve beceriler öğrendim.

1 **2** **3** **4** **5**

7. Farkındalık ve farkındalığa ilişkin terimleri öğrendim.

1 **2** **3** **4** **5**

8. Farkındalık, dikkat ve beyin arasındaki ilişkiyi fark ettim.

1 **2** **3** **4** **5**

9. Bedenime ilişkin farkındalık kazandım.

1 **2** **3** **4** **5**

10. Beden ve zihin arasındaki ilişkiyi fark ettim.

1 **2** **3** **4** **5**

11.Duyumların (görme-işitme-koklama-dokunma-tatma) odaklanma becerisiyle olan ilişkisini fark ettim.

1 **2** **3** **4** **5**

12.Düşüncelerin dikkat ve performansı nasıl etkilediğini fark ettim.

1 **2** **3** **4** **5**

13.Düşüncelerime uzaktan bakmayı öğrendim.

1 **2** **3** **4** **5**

14.Duygu-düşünce-beden ilişkisini fark ettim.

1 **2** **3** **4** **5**

15.Duygularımı yargılamadan gözlemlemenin önemini kavradım.

1 2 3 4 5

16.Yargılarımı gözlemlenebilir gerçeklerle nasıl değiştireceğimi öğrendim.

1 2 3 4 5

17.Şükran duymanın önemini fark ettim.

1 2 3 4 5

18.Kendime karşı şefkatli olmanın önemini kavradım.

1 2 3 4 5

19.Programa katıldığım için mutluyum.

1 2 3 4 5

20.Eğitim beklentilerimi karşıladı.

1 2 3 4 5

21.Arkadaşlarıma bu programa katılmalarını tavsiye ederim.

1 2 3 4 5

EK 11. Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

1. Programda yer almak senin için nasıl bir deneyimdi? (**Olası ipuçları:** Süreçle ilgili ne hatırlıyorsun, sürece ilişkin duyguların neler? Grupla birlikte olmak, bir grup deneyimi yaşamak nasıldı?)

2. Program yüz yüze değil de çevrim içi olarak uygulandı. Bu konu hakkında düşüncelerin neler? (**Olası ipuçları:** Çevrim içi uygulanmasının olumlu ve olumsuz yanları nelerdi? Program çevrim içi uygulanırken herhangi bir zorluk yaşadın mı?)

3. Programda her bir oturum ve atölye yaklaşık 50'şer dakika olarak uygulandı. Oturum sürelerine ilişkin görüşlerin neler? (**Olası ipuçları:** Oturumlar esnasında keşke bitse dedin mi, sıkıldın mı ya da daha uzun olsaydı diye düşündün mü?)

4. Oturumlarda yer alan, uyguladığımız etkinlikleri düşündüğünde etkinliklere ilişkin neler söylersin? (**Olası ipuçları:** Aklında kalan etkinlikler neler? Bu etkinlikler hangi açıdan hoşuna gitmişti?)

- Etkinlikleri uygularken zorlandığın zamanlar oldu mu? Olduysa hangi açıdan zorlandın?
- Etkinlikleri gündelik hayatta uygulama konusunda ne düşünüyorsun? (**Olası ipuçları:** Öğrendiğin etkinliklerinden gündelik hayatta kullandıkların var mı? Gelecekte öğrendiğin etkinlikleri kullanır mısın?)

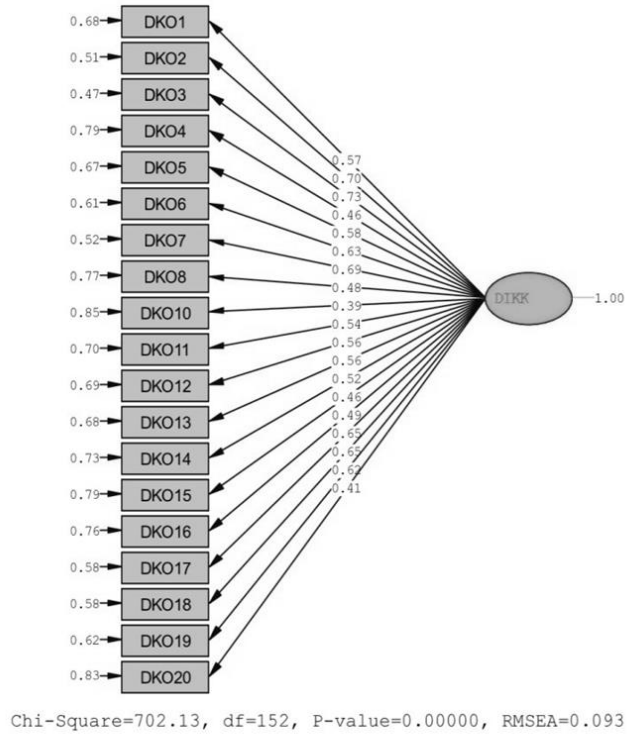
5. Grup liderini değerlendirirsen; grup liderine ilişkin neler söylemek istersin? (**Olası ipuçları:** Sürecin işleyişi nasıldı? Grup nasıl yönetildi?)

6. Programa katılmadan önceki ve sonraki seni değerlendirirsen; programdan önceki sen ve sonraki sen arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musun? (**Olası ipuçları**: Programın gündelik hayatına olan yansıması ve eğitim-öğretim hayatına olan yansıması nasıl? Etrafındaki insanlar sende bir değişiklik olduğunu söyledi mi?)

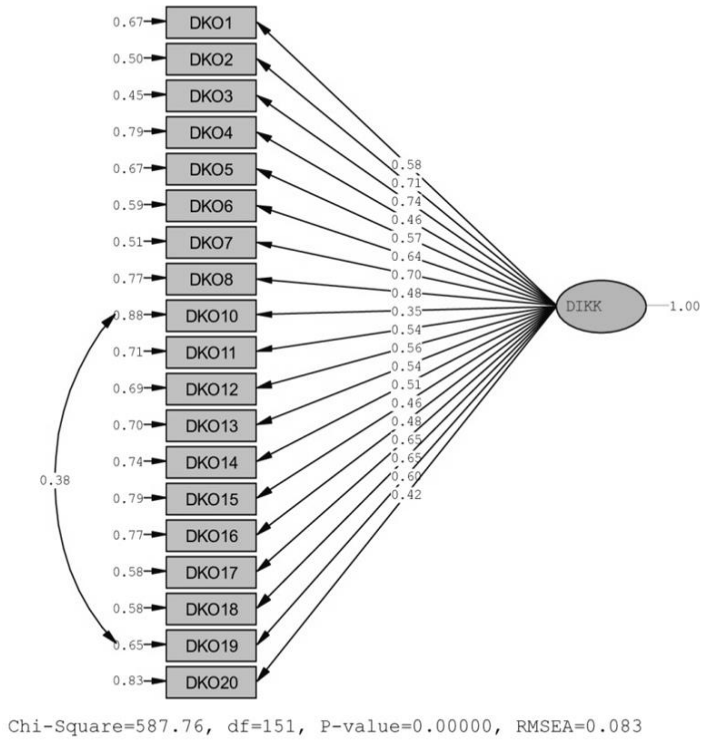
7. Programı sen hazırlasaydın neyi farklı yapardın? Programda yapmak istediğin değişiklikler neler olurdu? (**Olası ipucu**: Program nasıl daha güzel olurdu?)

8. Eklemek istediğin herhangi bir şey var mı?

EK 12. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Öncesi Yol Diyagramı

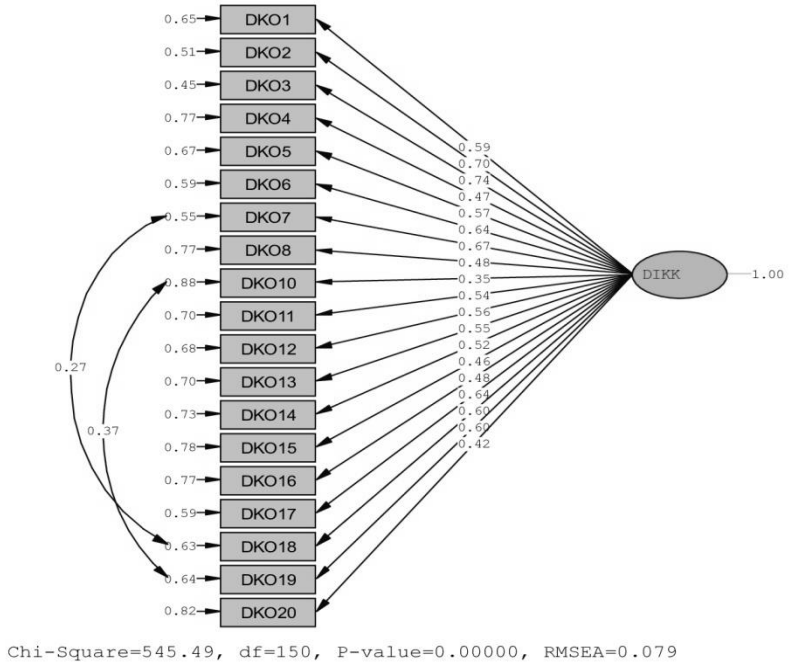


EK 13. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı

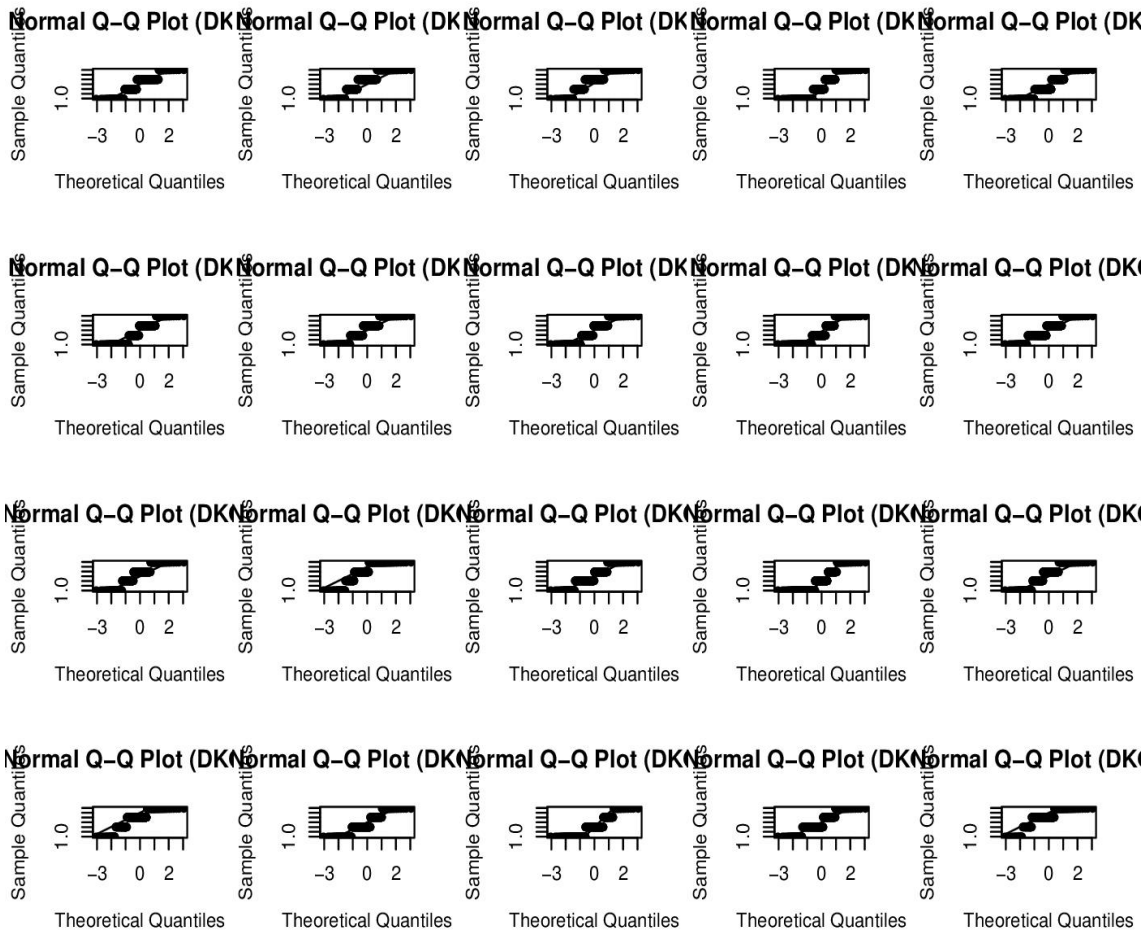


Chi-Square=587.76, df=151, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

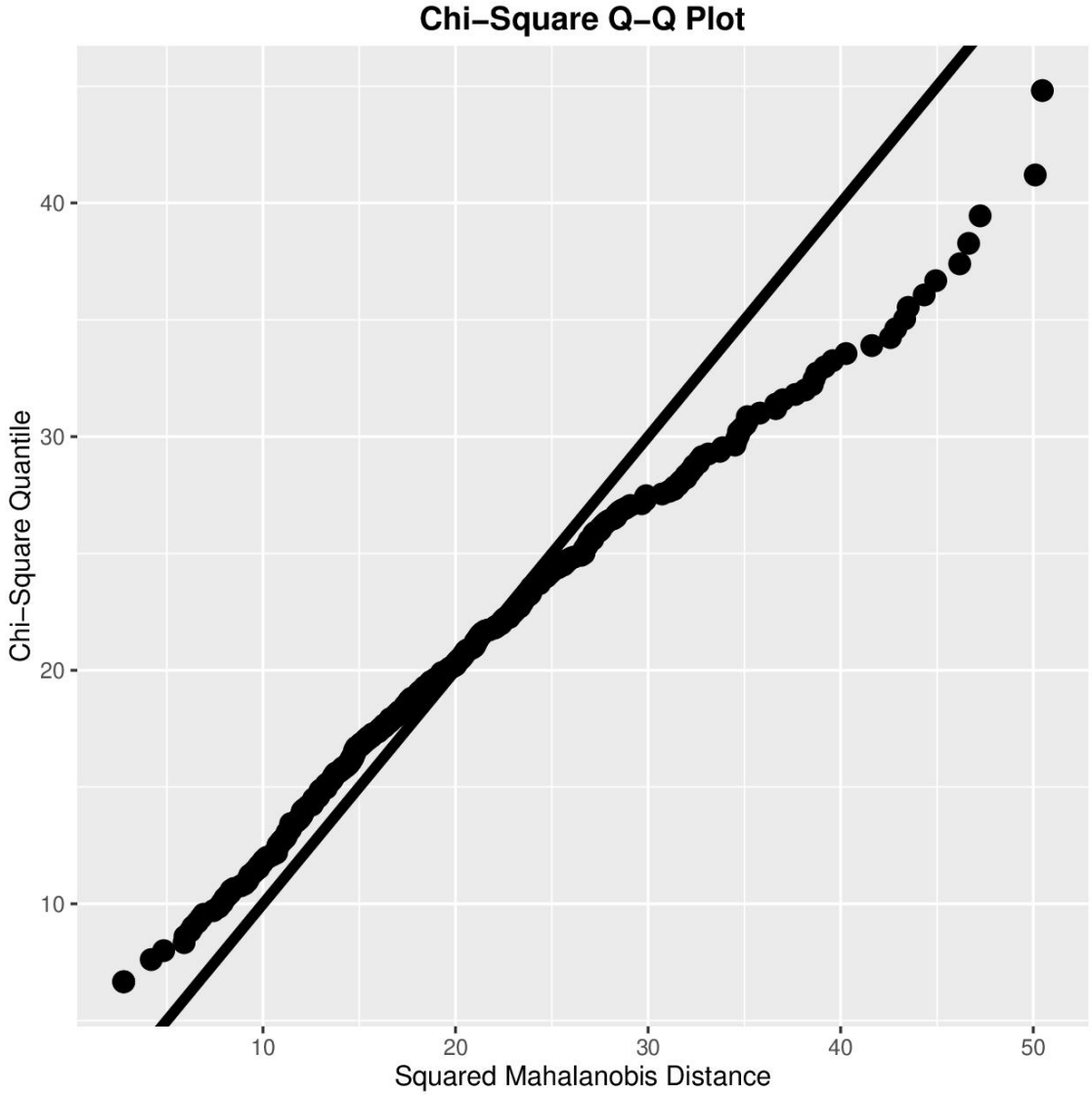
EK 14. Dikkat Kontrol Ölçeğine İlişkin DFA-Modifikasyon Sonrası Yol Diyagramı



EK 15. DKÖ Tek Değişkenli Normal Dağılım İçin Q-Q Grafiği



EK 16. DKÖ Çok Değişkenli Ki-Kare Dağılımı İçin Q-Q Grafiği



BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programının Ergenlerin Dikkat Kontrol ve Farkındalık Düzeylerine Etkisi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan alıntılar" ve (4) "Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 23.01.2023
Gönderim Numarası	: 1997798652
Sayfa Sayısı	: 157
Sözcük Sayısı	: 43238
Karakter Sayısı	: 311173
Benzerlik Oranı	: %8
Savunma Tarihi	: 28.12.2022

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2'den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Çiğdem GÜLDEN

Tarih: 23/01/2023

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Çiğdem GÜLDEN

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	2006- Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2006
Yüksek Lisans	Eğitim Psikolojisi	Ankara Üniversitesi	2011
Doktora	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Ankara Üniversitesi	2023

Yayınlar:

Makale

Duyan, V., Gülden, Ç. ve Gelbal, S. (2012). Öz-Denetim Ölçeği-ÖDÖ: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 23*(1), 25-38.

Deniz, K. Z., Gülden, Ç., & Apaydın Şen, H. (2013). The examination of foreign language achievement in terms of certain variables. *İlköğretim Online, 12*(2), 436-444, 2013. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Gülden, Ç. ve Polat, K. (2022). Eş zamanlı metne dayalı çevrim içi psikolojik danışmada terapötik ilişki. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(2), 301-321

Çeviri

Greenberg, J., Schmader, T., Arndt, J., & Landau, M. (2022). İkna, Tutumlar ve Davranış (Ç.Gülden, Çev.) S. Öğülmüş, Z. Çam ve M. Ekşisu (Ç.Ed.) *Sosyal Psikoloji Gündelik Yaşamın Bilimi* (ss. 271-307). Ankara: Palme Yayınevi.