



Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

**KÜLTÜRE DUYARLI STRES PROGRAMININ YAŞAM DOYUMU,
BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE STRES DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Halil İbrahim ÖZOK

Doktora Tezi

Van, 2018

KÜLTÜRE DUYARLI STRES PROGRAMININ YAŞAM DOYUMU, BİLİNÇLİ
FARKINDALIK VE STRES DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Halil İbrahim ÖZOK

Danışman

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi

Van, 2018

KABUL VE ONAY

Halil İbrahim ÖZOK tarafından hazırlanan "Kültüre Duyarlı Stres Programının Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Stres Düzeylerine Etkisi" başlıklı bu çalışma, 03.09.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA (Başkan)

Doç. Dr. Fuat TANHAN (Danışman)

Doç. Dr. Figen İNCİ

Doç. Dr. Ahmet YAYLA

Doç. Dr. Tuncay AYAS

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

03/09/2018



Halil İbrahim ÖZOK

TEŞEKKÜR

Ömrü boyunca insanın hayatına dokunan ve derinden izler bırakan belli sayıda önemli kişiler olur. Benim için bu insanlardan biri, sadece eğitim hayatıma değil tüm hayatıma etki eden ve bu çalışmanın ortaya çıkmasına baştan sona kadar her türlü desteği veren bir hocam, danışmanım ve kabul ederse abim Doç. Dr. Fuat TANHAN olmuştur. Buradan birkaç kelimeye sığdırarak ona teşekkürlerimi iletmem yeterli olmasa da hayatımda bıraktığı her iz, yol gösterdiği her söz, rahatlamama sebep olduğu her an ve sayamadığım her desteği için kendisine teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecim boyunca verdiği desteklerden ötürü saygıdeğer hocalarıma; Doç. Dr. Ahmet YAYLA, Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa TATAR, Dr. Öğr. Üyesi Mecit ASLAN, Dr. Öğr. Üyesi İshak KOZİKOĞLU ve yer veremediğim tüm diğer hocalarıma içten teşekkürlerimi dile getirmek isterim. Ayrıca, eğitim hayatımda her zaman yeri ayrı olan ve desteklerini hep hissettiğim Sayın Prof. Dr. Hasan BOYNUKARA, Prof. Dr. Ömer TERZİOĞLU, Doç. Dr. Aydın GÖRMEZ, Öğr. Gör. M. Şirin DEMİR, Öğr. Gör. Gamze ÖZOK ve tez sürecimde desteklerini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Tuncay AYAS, Doç. Dr. İbrahim YERLİKAYA ve Doç. Dr. Figen İNCİ hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Van YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görev yapan başta Servet CAN, Cesim ALADAĞ ve Erdiñç YILDIZ olmak üzere tüm çalışanlara ve Erciş Meslek Yüksekokulu çalışanlarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her noktasında örnek aldığım, verdiğim kararlara hep destek çıkan, sadece bana değil; tüm çocukları için elinden gelenin hep en iyisini yapmaya çalışan, hayatında hep sağlam duran tanıdığım en vicdanlı ve en duygusal insan olan Babam Yakup Kadri ÖZOK'a, nam-ı diğer Erhan Bey'e teşekkürlerimi birkaç satıra sığdırmam mümkün olmasa da en içten duygularıyla teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Sevgisini göstermeyi eksik etmeyen, en derinimde sevgi ve saygının tohumlarını atan, her kötü anımda yanı başımda olan, her cefamı çeken, beni bugüne kadar en hassas şekilde yetiştiren, beni ben yapan hemen her şeyde bir izi olan ve ne kadar teşekkür etsem de kendisine layık olmayacak Annem Safiye ÖZOK'a minnettarlığımı belirtmek için her bir şey için tek tek teşekkür etmek istiyorum.

Akademik hayatımda olduğu kadar sosyal yaşamımda da hem zorlu hem de güzel anlarımda hep yanımda olan, her zaman destek veren değerli arkadaşlarım; Öğr. Volkan TAYİZ, Öğr. Sadullah DEĞERALP, Dr. Öğr. Üyesi Fatih KUTLU, Dr. Öğr. Üyesi Özkan ATAN, Öğr. Gör. Eyyüp ŞEVGİN, Öğr. Gör. Cemal TOSUN, Öğr. Gör. Mehmet BULDUK, Dr. Öğr. Üyesi Selami TANRIVERDİ, Dr. Yunus HASTUNÇ ve yer veremediğim diğer tüm arkadaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, hayatımda yeni ufuklar açan, geleceğe dair umutlarımı yeşerten, her güç anımda yanımda olan, tüm içtenliğiyle her daim desteğini hissettiğim, bu çalışmada da maddi-manevi elinden gelen tüm katkıyı sunan, hayatımda olduğuna her an minnet duyduğum sevgili eşim Zelal GÜNERİ ÖZOK'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.



ÖZET

ÖZOK, Halil İbrahim. *Kültüre Duyarlı Stres Programının Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Stres Düzeylerine Etkisi*, Doktora Tezi, Van, 2018.

Stresin insan yaşamındaki yeri yadsınamaz hale geldiği için bu konu üzerine yapılan çalışmalar uzun süredir devam etmektedir. Stresle başa çıkma yollarının bireyden bireye, kültürden kültüre değişiyor olmasının yanı sıra stresin yaşanılan zaman ve koşullara göre değişkenlik gösteren farklı süreç ve belirtiler ile ortaya çıkması da, stres üzerine farklı türde çalışmaların yürütülmesine yol açmaktadır.

Bu çalışma, kültüre duyarlı ve bilinçli farkındalık temelinde hazırlanan bir stres azaltma programının, bireylerin yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeylerine olan etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, deneysel çalışmalarda sıklıkla kullanılan ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Kullanılan 2x3'lük split-plot desende, birinci faktör işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol); ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (ön-test, son-test, izleme testi) göstermektedir. Araştırma modelinde bir bağımsız; üç bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni "Kültüre Duyarlı Stres Programı (KDSP)"; bağımlı değişkenleri ise yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeyleridir.

Çalışma, deneysel bir desen ile yürütüldüğünden evren ve örneklem çalışması yerine araştırmada "çalışma grubu" kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2017/2018 akademik yılı içerisinde Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Erciş Meslek Yüksekokulunda eğitim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan "Bilinçli Farkındalık Ölçeği", "Yaşam Doyumu Ölçeği" ve "Algılanan Stres Ölçeği" Erciş Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 331 öğrenciye uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeyleri düşük, stres düzeyleri yüksek olan 40 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrenciler seçkisiz olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubuna KDSP içeriğinde yer alan teknikler sekiz oturum süresince uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır.

Hazırlanan programın dikkate alınan üç değişken üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Bilinçli farkındalık düzeylerinde deney grubunun ön-test puan ortalamaları $\bar{x}=39,85$ iken, son-test puan ortalamaları $\bar{x}=76,10$ düzeyine yükselmiştir. İzleme testinde ise deney grubunun puan ortalamaları $\bar{x}=72,60$ olarak bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında, katılımcıların bilinçli farkındalık puan düzeylerinde artış olduğu ve izleme testi sonuçlarına göre kalıcılığının devam ettiği görülmektedir. Bu bulgular, programın bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Literatür araştırmaları sonucunda ise bu bulguların desteklendiği görülmektedir. Yaşam doyumu puanlarına göre, deney grubu katılımcılarının ön-testten aldıkları puan ortalaması $\bar{x}=9,95$ iken, son-test puan ortalamaları $\bar{x}=19,20$ düzeyine kadar yükselmiştir. İzleme testi açısından deney grubunun aldığı ortalama puan ise $\bar{x}=18,85$ 'tir. Bu bulgular göz önüne alındığında, hazırlanan programın yaşam doyumu puanlarını arttırdığını ve yapılan tutum değişikliklerinin kalıcılığını desteklediğini söylemek mümkündür. Son olarak ise stres değişkenine bakıldığında deney grubunun ön-test ölçümlerinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=23,70$; son testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=8,30$ olmuştur. İzleme testinden ise deney grubunun aldığı ortalama puan $\bar{x}=8,80$ olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgular hazırlanan programın algılanan stres puanları üzerinde etkili olduğu ve katılımcıların puanlarını düşürdüğü görülmektedir. Elde edilen puan düşüşlerinin izleme testi ile devam ettirildiğini söylemek mümkündür.

Yapılan analizler sonucunda, üç değişken açısından da ortalama farklarının gruplar arasında anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. KDSP'nin üç değişken üzerinde de etkili ve kalıcı olduğu bulgular sonucunda ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler

Kültüre Duyarlı Stres Programı, Bilinçli Farkındalık, Yaşam Doyumu.

ABSTRACT

ÖZOK, Halil İbrahim. *Effects of Culturally Responsive Stress Program on Life Satisfaction, Mindfulness and Stress Levels*, Doctoral Thesis, Van, 2018.

The stress in human life has become undeniable, so that studies on stress have been being carried out for a long time. As the stress arises into different processes and symptoms that vary according to the time and conditions experienced, and as the ways of coping change from individual to another one and from culture to the other cultures, these lead to the execution of different types of studies on stress.

This study is an empirical study that examines the effects of a stress reduction program based on culturally responsive and mindfulness fundamentals, on the level of life satisfaction, mindfulness and stress levels of individuals. In the study, pre-test post-test control group pattern which is frequently used in experimental studies was used. In the 2x3 split-plot design, the first factor represents treatment groups (an experiment and a control group); the second factor represents the measures of the dependent variables (pre-test, post-test, follow-up test). There are an independent; and three dependent variables in the research model. The independent variable of the study is the "Culturally Responsive Stress Program" (CRSP); and the dependent variables are life satisfaction, mindfulness and stress levels.

Because the study was conducted with an experimental pattern, the "study group" was used in the research rather than the universe and the sampling process. The study group of this research consists of the students getting education in Van Yüzüncü Yıl University, Erciş Vocational School, during the academic year of 2017/2018. The "Mindfulness Awareness Scale", "Life Satisfaction Scale" and "Perceived Stress Scale" used in the study were applied to 331 students getting education at Erciş Vocational School. According to the results obtained from the scales, having validity and reliability studies, 40 students with low mindfulness and life satisfaction levels and high stress levels were selected. These students were assigned to the experimental and control groups, randomly. For the experiment group, the techniques in the context of the CRSP were applied for eight sessions. For the control group, any intervention was not applied.

Obtained findings showed that the prepared program was effective on the three variables considered in the study. At the mindfulness levels, the pre-test mean of the experimental group was $\bar{x}=39,85$ while the post-test mean was increased to $\bar{x}=76,10$. In the follow-up test, the mean of the experimental group's points was found as $\bar{x}=72,60$. When looking at the means, it can be seen that the levels of mindfulness points of the participants were increased and according to the follow-up test results persistence was going on. These findings show that the program has an effect on mindfulness levels. As a result of literature surveys, these findings were supported. According to life satisfaction points, the mean of the participants' points in the experimental group was $\bar{x}=9,95$ in pre-test, while the post-test mean was increased to $\bar{x}=19,20$. For the follow-up test, the mean of the experimental group's points was $\bar{x}=18,85$. Taking these findings into account, it is possible to say that prepared program increases the life satisfaction points and it supports the permanence of the attitude changes. Finally, when we look at the stress variable, the mean of the experimental group's points in pre-test measures was $\bar{x}=23,70$; the mean of the post-test was $\bar{x}=8,30$. In the follow-up test, the mean of the experimental group's points was $\bar{x}=8,80$. These findings show that the prepared program is effective on the perceived stress scores and reduces the participant's stress levels. It is possible to say that the obtained point reductions were continued according to the follow-up test results.

As a result of the analyzes, it was found that mean differences showed significant differences between the groups in terms of three variables. As a result of the findings, it can be revealed that CRSP is effective and permanent on all three variables.

Keywords

Culturally Responsive Stress Program, Mindfulness, Life Satisfaction.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	8
1.4. Sınırlılıklar	9
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Stres	10
2.1.1. Kuramlar Açısından Stres.....	14
2.1.1.1. <i>Psikanalitik Kurama Göre Stres</i>	14
2.1.1.2. <i>Bilişsel Kurama Göre Stres</i>	16
2.1.1.3. <i>Davranışçılık Kuramına Göre Stres</i>	18
2.1.1.4. <i>Varoluşçu Kurama Göre Stres</i>	19
2.2. Bilinçli Farkındalık	21
2.2.1. KDSP'de Bilinçli Farkındalık Unsurları ve Kültüre Özgü Karşılıkları	25
2.2.1.1. <i>Yargılamama</i>	26
2.2.1.2. <i>Kültüre Özgü Yargılamama</i>	26

2.2.1.3. Sabır	27
2.2.1.4. Kültüre Özgü Sabır.....	28
2.2.1.5. Acemi Zihni.....	28
2.2.1.6. Kültüre Özgü Acemi Zihni.....	29
2.2.1.7. Bilinçli Farkındalıkta Güven.....	29
2.2.1.8. Kültüre Özgü Güven.....	30
2.2.1.9. Bilinçli Farkındalıkta Zorlamama.....	30
2.2.1.10. Kültüre Özgü Zorlamama.....	31
2.2.1.11. Bilinçli Farkındalıkta Kabul.....	31
2.2.1.12. Kültüre Özgü Kabul.....	32
2.2.1.13. Bilinçli Farkındalıkta İzin Verme.....	32
2.2.1.14. Kültüre Özgü İzin Verme.....	33
2.2.2. Bilinçli Farkındalık Uygulamaları.....	33
2.3. Yaşam Doymu	36
2.3.1. Yaşam Doymunu Etkileyen Faktörler	37
2.3.1.1. Kişilik.....	37
2.3.1.2. Özsaygı	39
2.3.1.3. Hayata bakış açısı	39
2.3.1.4. Yaş	40
2.3.1.5. Değerler.....	41
2.3.1.6. Kültür.....	42
2.3.2. Yaşam Doymu ve Kültür.....	43
2.4. Bilinçli Farkındalık, Stres ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişki.....	44
2.4.1. Bilinçli Farkındalık ile Stres Arasındaki İlişki.....	45
2.4.2. Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişki	46
2.4.3. Stres ve Yaşam Doymu Arasındaki İlişki	48
2.5. KDSP'nin Hazırlanma Süreci ve Eğitim Programının Temel Öğeleri..	50
2.5.1. KDSP ve Hedef	50
2.5.1.1. KDSP ve Hedef Belirleme Süreci	51
2.5.1.2. KDSP ve Eğitim Psikolojisi.....	53
2.5.1.3. KDSP ve Eğitim Felsefesi.....	56

2.5.1.4. KDSP ve Eğitim Sosyolojisi.....	62
2.5.1.5. KDSP'nin ve Eğitim Programının Tarihsel Süreci.....	68
2.5.2. KDSP ve İçerik.....	73
2.5.2.1. KDSP ve İçeriğin Seçimi	74
2.5.2.2. KDSP ve İçeriğin Düzenlenmesi	75
2.5.3. KDSP ve Eğitim Durumları.....	85
2.5.3.1. KDSP ve Eğitim Durumlarının Özellikleri.....	86
2.5.3.2. Eğitim Durumlarını Etkileyen Değişkenler	88
2.5.3.3. KDSP ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi	89
2.5.3.4. Öğrenme Stratejileri.....	90
2.5.3.5. KDSP ve Öğretme-Öğrenme Modelleri.....	93
2.5.4. KDSP ve Değerlendirme	97
2.5.4.1. KDSP ve Değerlendirme Modelleri.....	98
2.5.4.2. KDSP ve Değerlendirmede İlke ve Standartlar.....	102
3. BÖLÜM: YÖNTEM	105
3.1. Araştırmanın Deseni	105
3.2. Çalışma Grubu	106
3.4. Veri Toplama Araçları.....	109
3.4.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği	109
3.4.2. Yaşam Doyumu Ölçeği	110
3.4.3. Algılanan Stres Ölçeği.....	110
3.5. Veri Toplama Süreci	111
3.6. Veri Analizi	112
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	113
4.1. KDSP'ye İlişkin Bulgular ve Yorumlar	113
4.1.1. Bilinçli Farkındalığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar	115
4.1.2. Yaşam Doyumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	119
4.1.3. Strese İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
5. BÖLÜM: TARTIŞMA.....	129
5.1. Bilinçli Farkındalığa Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması.....	129

5.2. Yaşam Doyumuna Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması.....	132
5.3. Strese Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması	134
6. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	137
6.1. Sonuç	137
6.2. Öneriler	139
KAYNAKÇA	142
EKLER.....	168



KISALTMALAR DİZİNİ

ASÖ - Algılanan Stres Ölçeği

BİFÖ - Bilinçli Farkındalık Ölçeği

KDSP - Kültüre Duyarlı Stres Programı

KO - Kareler Ortalaması

KT - Kareler Toplamı

MBSR- Farkındalık Temelli Stres Azaltma

SPSS - Statistical Package for Social Sciences

YDÖ - Yaşam Doyumu Ölçeği

ark. - Arkadaşları

çev. - Çeviren

diğ. - Diğerleri

ed. - Editör

ss - Standart sapma

vb. - ve benzeri

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi.

Tablo 2. Tüm Katılımcıların BİFÖ, YDÖ ve ASÖ'den Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları.

Tablo 3. BİFÖ Frekans ve Yüzde Dağılımı.

Tablo 4. YDÖ Frekans ve Yüzde Dağılımı.

Tablo 5. ASÖ'den Alınan Puan, Frekans ve Yüzdeler Dağılımları.

Tablo 6. Gruplara göre BİFÖ t-test Sonuçları.

Tablo 7. Gruplara göre YDÖ t-test Sonuçları.

Tablo 8. Gruplara göre ASÖ t-test Sonuçları.

Tablo 9. BİFÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Tablo 10. BİFÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

Tablo 11. Grupların BİFÖ'den Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

Tablo 12. YDÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Tablo 13. YDÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

Tablo 14. Grupların YDÖ Açısından Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

Tablo 15. ASÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Tablo 16. ASÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

Tablo 17. Grupların ASÖ Açısından Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bilinçli Farkındalık Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 2. Yaşam Doyumu Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 3. Stres Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği



EKLER DİZİNİ

EK 1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

EK 2. Yaşam Doyumu Ölçeği

EK 3. Algılanan Stres Ölçeği



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem

Tarihin hiçbir döneminde görülmediği kadar bilimsel, sosyal ve teknolojik değişmelerin olduğu bir döneme tanıklık etmekteyiz. Bu hızlı değişime uyum göstermek, bireyler üzerinde önemli bir stres kaynağına dönüşebilmektedir. Değişimin hızı ve yönü konusunda öngörülebilirliğin neredeyse ortadan kalktığı günümüzde, bireylerin buna bağlı olarak yoğun kaygı ve stres yaşadıklarını gösteren çalışmalar, alan yazında yoğun olarak yer almaktadır (Bohlmeijer, 2010). Çevremizdeki birden çok uyarıcıya ve sürekli değişime ayak uydurmaya çalışmak, öngörülemezlik ya da belirsizlik duygusuna yol açmaktadır. Oluşan kaygı insanın uyum sağlama ve dengede kalma süreçlerini zorlaştırmaktadır (Selye, 1955). Bunun yanı sıra bireyler, yoğun bir rekabetin yaşandığı sosyal ve ekonomik koşullarla da baş etmek zorunda kalmaktadır. Rekabetin, teknolojinin ve bilginin bu hızlı değişimi karşısında bireyler, tam olarak ön göremedikleri bir geleceğe kendilerini hazırlamak durumundadırlar. Ancak bu hazırlık süreci, bireyler açısından kaygı ve stres verici olabilmektedir. Bireylerin nitelikli bir eğitim alma çabaları, geleceğin dünyasındaki rekabet edebilirliklerini artıracak yeterliklere sahip olma gayretleri karşısında yalnız bırakılmamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu açıdan yoğun kaygı ve stresin yaşandığı üniversite ortamında öğrencilerin farklı psikolojik destek programları ile desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Üniversite döneminde yoğun şekilde yaşanan bu kaygı ve stres; aşırı tükenmişlik, kronik ağrı, tekrarlayan hastalıklar, insomnia, konsantrasyon kaybı, dikkat dağınılığı ve anksiyete gibi günlük yaşamı etkileyen ve insan yaşamına derinden etki eden birçok rahatsızlığın arkasında yer almaktadır. Aşırı stresli ilişkilerin, çalışma ortamlarının, maddi kaygıların ve beklentilerin arasında insanlar hasar verici stres durumlarını azaltacak zamanı ve enerjiyi kendilerinde bulamazlar. Stres, kelime anlamı olarak olumsuz düşünce ve tepkileri çağırırsa da, stresin kendisi olumlu olabilir ve üretken eylem ve sonuçların yanında birçok yönden insanın gelişmesine katkıda bulunabilir. Stres, yaşamın doğal bir parçası olduğundan tamamen elimine edilmesi mümkün değildir. Bu yüzden insanların stresle başa çıkma üzerine eğitilmeleri ve stres

azaltma konusunda çeşitli yaklaşım ve araçlara ulaşmalarını sağlamak zaruri hale gelmektedir. Bu çerçevede hazırlanacak programların faydaları hem sosyal açıdan hem bilimsel açıdan ortaya konulmakta ve daha fazla ihtiyacın meydana çıktığı görülmektedir. Diğer taraftan bir olay, durum ya da kişiye karşı nasıl tepki verdiğimizden ziyade, nasıl bir tutum içinde karşılık verdiğimiz; sağlık ve yaşam kalitemizi fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal yönden belirlemektedir.

Dünya genelinde stresle başa çıkma üzerine birçok program geliştirilerek bir taraftan batı temelli yöntem ve teknikler geliştirilirken diğer taraftan doğu inanç ve düşüncelerine dayalı rahatlatıcı teknik ve yöntemler kullanılarak yaklaşımlar ortaya konmaktadır. Bu gelişmeler ve daha önce birçok yerde faydası ortaya koyulmuş programlar ışığında kültür ve inançlarımıza uygun bir programın hazırlanması ve değerlendirmesi, bu çalışmanın temel konusudur. Ülkemizde daha çok özel sektör tarafından yürütülen iş ve sosyal yaşamda uygulanan programları görmek mümkündür. Oysaki aşağıda detaylı şekilde anlatılacağı üzere insan hayatında bu kadar derin izlere sahip bir olguya karşı başa çıkma yöntemlerini geliştirecek çok çeşitli programların dünya genelinde olduğu gibi ülkemizde de olması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitim kurumlarımızın birçoğunda strese karşı önleyici ya da başa çıkmayı geliştirici programların olmadığı görülmektedir. Özellikle birçok insanın iş hayatına atılmadan önce eğitim aldığı yükseköğretim kurumlarında strese yönelik belli programların eksikliği de bu çalışmanın problem durumlarından biri haline gelmiştir.

Bunun yanında yaygın olarak yaşamımızı etkileyen modern stresörler arasında önemli bir yeri olan ve ülkemizde neredeyse her bireyin maruz kaldığı sınav stresörüne karşı hazırlanan ve eğitim kurumlarımızca temele alınan stres azaltma programlarının çeşitliğinin az olması, çalışmanın merkezine alınan problemlerdendir. Bu çalışmada, strese yönelik yaklaşımların yanı sıra stresin insan hayatında fizyolojik ve bilişsel etkilerine, programın hazırlanma sürecine, uygulamaya temel alınan farkındalık yaklaşımına, hedef alınan stres ve yaşam doyumuna yer verilerek hazırlanan programın değerlendirmesi ele alınmıştır. Hazırlanan program ile aşağıda detaylı şekilde verilen, neden ve sonuçlarıyla ortaya konan stres olgusuna karşı başa çıkma becerilerini geliştirerek stres azaltma yöntemlerine yeni bir bakış açısı getirilmeye çalışılmış ve kültürel karşılıkları ile ele alınan bilinçli farkındalık uygulamaları işe koşulmuştur.

Bu bağlamda stres kavramını nedenleri ve sonuçlarıyla ele almak, problem durumunun daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Yakınını kaybetme, boşanma, hastalık, yaralanma, evlilik, iş değiştirme, emeklilik, hamilelik ve finansal değişiklikler gibi temel yaşam stresörleri insan vücudunun fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal dengesini bozmaktadır. Son zamanlarda ise uzmanlar telefona gelen çağrılar, yüksek sesler ve yoğun programlar gibi rutin ve ikincil stresörlerin bile stresli etkilere ve kümülatif sonuçlara yol açtığını öne sürmektedir (Frey, 1999). "Uzun süreli ya da kronik stres sağlık üzerinde belli sonuçlara yol açmaktadır". "Yüklenilen anlam doğrultusunda ölüm, kimi için bir stres kaynağı, kimi için ise stresten kurtulmanın yolu olabilmekte, kimine göre bir yok oluş iken, kimine göre de ölümsüz bir yaşamın başlangıcı olarak değerlendirilmektedir" (Tanhan ve Arı İnci, 2009). Fizyolojik bir bakış açısıyla ele alındığında stres; kalp ritmi, kan basıncı ve kas gerginliklerinde artışa neden olmakta ve mide ile bağırsakta daha az ya da fazla hareketlenmeye yol açmaktadır. Kan şekeri ya da glikoz seviyesi acil enerjiyi sağlamak için artabilmektedir. Diğer yandan kolesterol seviyesi artarken kemiklerdeki kalsiyum seviyesi düşmekte ve bağışıklık sistemi daha az etkin hale gelmekte ve hatta baskılanmaktadır. Kronik stres; baş ağrısı, vücudun çeşitli hassas bölgelerinde kronik ağrılara ve cilt tahrişine neden olabilir (Goleman ve Gurin, 1993). Psikolojik açıdansa stres; anksiyete, panik, konsantrasyon bozukluğu ve aşırı düşünmeye neden olabilmektedir. Asabiyet, depresyon, hüznün ve çalkantılı ruh hali strese eşlik eden duygu ve durumlardır.

Ruhsal yönden bakıldığında stres; inanç ve ümidini kaybetme, ruhsal tükenmişlik, ruhsal dejenerasyon ve yaşam enerjisini kaybetme gibi hislere yol açabilmektedir. Yaratıcı ya da inanılan güce olan inancın da stresör ya da zaman dilimine bağlı olarak azalması da muhtemeldir. Öte yandan yapılan bazı çalışmalar ise stresin vücudu düşünülenden daha fazla etkilediği, vücudun strese, alerjiye verdiği tepkiler ile aynı yönde tepkiler gösterdiğini ortaya koymuştur (Carpi, 1996). Bunlara karşılık da düzenli rahatlama tekniklerinin doğal bir sakinleştirici gibi etki uyandırdığı, vücudun kendi stres hormonlarına karşı daha uyumlu hale gelmesini sağladığı ve strese tepkilerine karşı bağışıklık sisteminin daha güçlü ve sürdürülebilir hale geldiği ortaya konmuştur (Bruno, 1999). Bu bağlamda kritik öneme sahip stres azaltma gereksinimini karşılamak amacıyla bireylerin günlük hayatlarına rahatça ekleyebilecekleri, yaşam tarzlarına uygun ve ulaşılabilir çeşitli stres azaltma programları geliştirilmelidir. Bu

programlar müdellel yöntemlere dayalı, basit ve etkili olmasının yanında bilgili, eğitilmiş ve etkili profesyoneller tarafından sunulmalıdır. İnsan hayatını bu kadar önemli derecede etkileyen bir olgu üzerine şimdiye kadar ortaya atılan çözümlerin yanı sıra literatürde farklı bakış açısı ve kuramlara göre hazırlanmış programları bulmak mümkündür. Bu programların ele alınmasına neden olan insan hayatını anne karnından başlayarak ölümüne kadar geçen zamanda birçok farklı şekilde etkileyen stresin tarihsel gelişimine bakmak, ortaya konulan programın gerekliliğini anlamamız açısından önem arz etmektedir.

Bu açıdan, stresin zarar veren etkileri, yirminci yüzyılın başında Walter Canon tarafından ortaya atılan "savaş ya da kaç" terimi içerisinde anlatıldığı gibi bunun bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Canon, stresi bir tehlikeye karşı adapte olması için vücudun içsel bir tepki vermesi olarak tanımlamıştır. Tehlike altındaki bir insanın hayatta kalmak için savaşmaya veya kaçmaya hazırlık aşamasında stres hormonları salgılanır. Bugünün modern toplumunda sıklıkla karşı karşıya kaldığımız stresler fiziksel tehditlerden ziyade psikolojik ve kişilerarası zorluklar ile alakalı olsa da vücudumuz gerçek tehditlerle karşılaşmış gibi tepki vermeye devam etmektedir.

İlk stres araştırmacılarından biri olan Hans Selye, stresin talepler, baskılar veya her ikisine de özgül olmayan bir yanıt olduğuna inanıyordu. Stresli koşullara uyum sağlanamaması; vücudun koruyucu mekanizmalarının muhtemelen çökmesine, çeşitli belirtilere, kronik durumlara ve sonuç olarak da hastalığa neden olabilir. Selye açısından stres vücudun aşınma oranı olarak açıklanmaktadır ve bu yönüyle de stresin hayal kırıklığı, anksiyete, yorgunluk gibi vücuda zarar verme düşüncesini anımsatan kötü zihinsel süreçleri çağrıştırmaktadır. Bu tanımdan anlaşılacağı üzere stresin yalnızca bedenimize zarar veren bir durum olduğu vurgulanmaktadır (Allen, 1984). Strese verilen tepkiyi Genel Uyum Sendromu olarak adlandıran Selye (1955), bu tepkinin potansiyel bir denge düzenleyicisi olduğuna inanmaktadır. Genel Uyum Sendromu şu evreleri içerir: (a) Bütün canlılar içsel dengelerini (homeostasis) koruma güdüsüyle doğar. Dengeyi korumak ise hayat boyu devam ettirilen bir süreçtir. (b) Yaşam mücadelesi içerisindeki sorumluluklar ya da zorluklar gibi stres kaynakları, homeostasisi yani içsel dengeyi bozar.

Bedenimiz ise her stres kaynağına standart bir fizyolojik uyarılma ile karşılık verir. Uyarılma ile ortaya çıkan tepki, savunmayı öne çıkarmaya ve kendini korumaya yönelik olmaktadır. (c) Bu duruma uyum sağlama; alarm -direnç- tükenme şeklinde aşamalı olarak gerçekleşmektedir. Bu uyum sağlama süreci, stres kaynağının yani stresörün yoğunluğuna ve süresine gösterilen direncin ne kadar başarılı olduğuna göre değişmektedir. (d) Canlının uyum sağlama enerjisi de sınırlıdır ve bu enerjinin tükenmesi demek canlının bundan sonra stresle baş etme yeteneğini kaybedeceğine işaret etmektedir (Rice, 1999). Genel olarak stresi ele alan birçok açıklamada ortak noktayı oluşturan uyum sağlama sürecini geliştirmeye yönelik olarak farklı açılardan da farklı teknikler ortaya konmaktadır.

Öte yandan iki kola ayrılan otonom sinir sistemi strese karşı tepkileri yönetir. Sempatik sinir sistemi, uyarılmaları düzenlerken; parasempatik sinir sistemi, tepkilerin dengelenmesini kontrol eder. Stres azaltma, otonom sinir sisteminin parasempatik sinir sistemi kolu üzerinden ilerler ve aşırı ya da yaygın stres durumlarından sonra vücudun rahatlamasını sağlar. Böylelikle stres azaltma teknikleri olumlu parasempatik tepkileri teşvik etme üzerine yoğunlaşır. Bu bağlamda bilinçli şekilde vücut tepkilerine odaklanan teknikler, stres azaltmada oldukça yaygındır. Nefes ve vücut tepkilerinin bilinçli şekilde ele alınması kullanılan yöntemlerdendir. Öte yandan stres, bağışıklık sistemini baskılar ve dolayısıyla insanların hastalıklara karşı daha hassas hale gelmelerine neden olur. Bu çerçevede düzenli stres azaltma alıştırmalarının sağlıklı bir yaşam tarzına tahsisi ile bu hastalıkların birçoğu önlenabilir hale gelir.

Geleneksel olarak, bu hastalıkların öncelikle yanlış diyet, egzersiz eksikliği veya aile içindeki uyumsuzluk gibi sebeplerden oluştuğuna inanılırdı. Bugün ise aşırı rekabet içeren ve zamana karşı yarışan bir toplumun sonucu olarak ortaya çıkan çevresel stres, çoklu iletişim ve bilgi kaynaklarının temposunu arttırmaktadır. Çevresel stresin bu düzeyde artması ile birçok hastalığın stres ile alakalı olması kaçınılmaz bir sonuç haline gelmektedir. Bir insanın vücut zihin bağlantısındaki en zayıf halka genellikle sağlıkta bozulmanın ilk ortaya çıktığı yerdir. Lokal semptomlar, genel halsizlik veya her ikisi de genellikle bir organın, bir sistemin veya bir fonksiyonun dengesizliğinin ilk göstergesidir. Genetik yatkınlığa ek olarak stres hormonlarının yüksek seviyelerde tekrar tekrar salınmasının şeker hastalığı ve tiroit salınımı gibi hormonsal hastalıkların yanı sıra anoreksiya nevroza, panik atak ve obsesif kompulsif bozukluk gibi psikiyatrik

hastalıklar gibi çeşitli hastalıklarda kritik bir rol oynayabilmektedir (Goleman ve Gurin, 1993). İnsanların büyük bir kısmı günlük hayatında aşırı düzeyde strese maruz kalmakta ve kronik belirtilerin yanında hastalıklar geliştirebilmektedir. Sağlıkta çalışanlar ve ilaç şirketleri genellikle insanlara strese karşı en yaygın ve kabul gören tedavinin sakinleştirici ve antidepresanlar olduğunu söylemektedir. Böyle bir yaklaşım sadece belirtilerin ortadan kalkmasına destek olurken asıl sebebin kaynağına bir tedavi sunmamaktadır. Ayrıca yan etkilerin peşi sıra gelmesi daha fazla soruna yol açabilmektedir.

Stres için ikinci bir yaygın geleneksel tedavi, kişinin fiziksel ve manevi yönlerini bir kenara bırakarak kişinin duygularına odaklanan psikoterapidir. Bu tedavi yöntemlerinin yanında uzun süredir dünya genelinde uygulanan ve birçok kişi tarafından ulaşılabilen rahatlatma tekniklerine yönelik stres azaltma programları gerek yan etkisinin olmaması gerek günlük hayatın içerisine rahatça yerleştirilmesi gerekse de uzun soluklu bir çözüm önerisi sunmasından dolayı büyük bir ön kabul edinmiş durumdadır.

Stresin psikoloji bilimi açısından bu şekilde ele alınması ve her geçen gün üzerine daha fazla odaklanması, konu üzerine daha fazla çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Yoğun bir hayat içerisinde çok fazla stresöre maruz kalan modern insanın ihtiyaç duyduğu basit olduğu kadar hayatına hızlı bir şekilde adapte edebileceği bir stres azaltma programının geliştirilmesi ve bu uygulamanın kültüre daha uygun bir şekilde ortaya konup denenmesinin, öncelikle sınavlara boğulmuş bir eğitim hayatı geçiren öğrencilere daha sonra iş yerinde ya da evde strese maruz kalan bireylere büyük bir destek olacağı muhakkaktır. Hazırlanacak program, stres azaltma açısından asli olarak farkındalığı temele alacağından bireylere daha bilinçli bir yaşam tarzının ortaya konmasına öncülük edecektir. Stres azaltma ve rahatlama eğitimi, kentsel nüfusun arttığı ve modern strese daha çok maruz kalan toplumumuzda günden güne daha kritik bir öneme sahip olmakta ve bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaç, sosyo-ekonomik sınırların, coğrafi bölgelerin, eğitim durumunun ve dini inançların ötesine geçmektedir. Hepsinin ötesinde, hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelen hızlı ve büyük değişimlerin olduğu bir zamanda yaşıyoruz ve daha pratik uygulamaların hayatımıza dâhil olması her açıdan büyük önem arz etmektedir.

Ülkemizde stres üzerine yapılan çalışmalar, daha çok ergen dönemde sınav stresörüne maruz kalan öğrenciler ve stres altında çalışan polisler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğunun ise durum tespiti olarak ifade edeceğimiz, müdahaleden daha çok stresörlerin ve stres düzeylerinin ortaya konduğu çalışmalar olduğunu görmekteyiz. Stres programı açısından yapılan çalışmalar ise daha çok davranışçı kuramlara uygun şekilde hazırlanmıştır. Bu açıdan uluslararası literatürde üzerine birçok çalışma yapılan, ülkemizde ise daha çok özel sektörde uygulanan bilinçli farkındalık kuramına uygun bir programın geliştirilmesi ve bu programın Türk kültür, gelenek - görenek ve yaşam tarzına uygun şekilde hazırlanması, bu çalışmanın temel fikrini ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmada, kökeni doğuya dayanan fakat batıda daha yaygın ve bilimsel olarak üzerine daha fazla çalışmanın yapıldığı bilinçli farkındalık kuramını temel alan fakat kültürümüzdeki öğelerin işe koşulduğu teknikleri içeren bir programın hazırlanması ve değerlendirilmesi temele alınmıştır. Öğrencilerin yaşadığı topluma uygun şekilde öğrenme tarzları geliştirdikleri ve bu şekilde hazırlanacak bir program ile daha etkili bir yol izlenebileceği düşünülmektedir. Bu yüzden sadece bilinçli farkındalığa dayalı değil ayrıca İslami anlayışa ve Türk kültürüne uygun şekilde teknikleri ve öğrenme modellerini içeren unsurların programa dâhil edilmesinin daha etkili olacağı düşünülmüştür.

Literatür incelemesi sonrasında, deneysel çalışmaların eksikliği, bilinçli farkındalığa ilişkin doktora tez çalışmalarının eksik olması, yükseköğretim kurumlarında uygulanan ya da denenilen programların eksikliği, kültüre duyarlı şekilde hazırlanan programların olmayışı ve sağlıklı bireyler üzerinde stres çalışmalarının az olması gibi nedenler, bu çalışmada ortaya konan stres programı çerçevesinde ele alınan problem durumuna yoğunlaşılması gerektiğini göstermiştir.

Genel anlamda yoğun stres yaşayan ya da hasta insanlar üzerine yapılan çalışmaların çoğunluk oluşturmasının yanında normal insanların stres düzeyleri üzerine çok fazla çalışma yapılmamasından kaynaklı olarak sağlıklı bireyler ile bu çalışmayı yürütmek temel hedeflerden biri haline gelmiştir. Bu açıdan, yoğun bir tempoda olmayan bireyler üzerinde çalışılmasının araştırma açısından önemli olacağı düşünüldüğünden yüksek okul öğrencileri çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan bu çalışmadaki programa günlük yaşam içerisinde yer edinmiş ve stres azaltmada etkili kültürel kaynakların eklenmesinin yanı sıra bilinçli farkındalık tekniklerinin dâhil

edilmesi; bu çalışmanın daha önce yapılan çalışmalardan ayrı olarak ele alınmasını sağlayacaktır. Bu şekilde geliştirilen programın kültüre duyarlı olmasının yanında bilinçli farkındalık tekniklerini içermesi, öğrencilerin stres düzeylerini düşürmesinin yanı sıra bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerini yükselterek öğrencilik hayatlarının dışında, bireylerin iş hayatlarında da etkili ve faydalı olacaktır. Bu çerçevede Kültüre Duyarlı Stres Programı, günlük yaşamda kolaylıkla uygulanabilen basit hareket ve düşüncelerle bireylerin hayatları boyunca kullanabilecekleri bir programdır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, bilinçli farkındalık stres azaltma ilkelerine göre ve kültüre özgü hazırlanmış bir stres azaltma programının (Kültüre Duyarlı Stres Programı (KDSP)) üniversite öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Stres düzeylerine olan etkisini incelemektir. Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılarak toplanan verilerin analizleri sonucunda bir değerlendirmeye gidilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumunda ön/lisans eğitimi alan öğrencilere yönelik hazırlanan kültüre duyarlı, farkındalık temelli bir stres azaltma programı aracılığıyla bireylerin hem okulda hem de daha sonraki hayatlarında karşılaşacakları stresörlere karşı başa çıkma stratejileri öğrenmelerini ve geliştirmelerini sağlayarak hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan daha sağlıklı bir yaşam sürmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda programın etkililiğini ortaya koymak için aşağıdaki hipotezler ortaya konmuştur.

- 1) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini arttırır ve bu artış uzun süreli olur.
- 2) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini arttırır ve bu artış uzun süreli olur.
- 3) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin stres düzeylerini düşürür ve bu düşüş uzun süreli olur.

1.3. Önem

Bu araştırma kapsamında ortaya konacak özgün ve kültüre uyarlanmış bir farkındalık temelli stres programının bireylerin stres, farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerine etkisi üzerinden değerlendirilmesi ile bireylerin kaçınılmaz şekilde maruz

kaldıkları stres durumlarına karşı bilinçli farkındalık bakış açısını edinmeleri ve başa çıkma durumlarını geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bilinçli farkındalık temel ilkelerine ek olarak kültüre özgü başa çıkma stratejilerinin eklenmesi ile ortaya çıkan programın bireylerin hem öğrencilik hayatlarında hem de ilerleyen süreçlerde karşılarına çıkacak stres durumlarına daha sağlıklı şekilde yanıt vermeleri, çalışmanın sürekli bir etkililik amacını ortaya koymaktadır. Ülkemizde eğitime dâhil olan bireylerin daha küçük yaşta sınavlar ve okuldaki diğer stresörler ile karşılaştığı düşünüldüğünde ve Yüksek Öğretim Kurumlarında böyle bir stres azaltma programının olmaması göz önüne alındığında bu çalışmanın hem literatürdeki hem de pratikteki bir eksikliği kapatacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Erciş Meslek Yüksekokulunda eğitim gören 331 öğrenci ile sınırlı olup uygulamanın kontrol ve deney gruplarına toplamda 40 öğrenci dâhil edilmiştir. Ayrıca çalışma; Algılanan Stres Ölçeği, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Stres

Stres, kavram olarak Fransızca “Estrece” ve Latince “Estrictio” kelimelerine dayanmaktadır ve zaman içerisinde anlamsal değişikliklere uğramıştır (Baltaş ve Baltaş, 1997). Tarihsel sürece baktığımızda 17. yüzyıla kadar “felaket, bela, dert, keder, elem” gibi anlamlarda kullanılırken bu kavram, 18 ve 19. yüzyıllarda “kişiye, ruhsal yapıya, organlara ya da objelere karşı yöneltilen güç, baskı ve zorlama” gibi anlamlar içermektedir (Şahin, 1998). Öte yandan Selye (1973) stresin kelime olarak herkes tarafından bilindiğini fakat kelimenin farklı kişiler tarafından birçok farklı anlamıyla kullanıldığı için tam olarak stresin ne anlama geldiğinin bilinmediğini ve bu yüzden tanımının yapılmasının zor olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca farklı bilim dallarında farklı anlamlara sahip olması da tanımlamayı güç hale getirmektedir. 20. yüzyılın ortalarında Fizyolog Bernard, tıp alanında stresi, “organizmanın dengesini bozan uyaranlar” olarak tanımlarken aynı yıllarda Selye, stresi önceleri “organizmaya zarar veren uyaran olarak” tanımlamış ve sonrasında “organizmada zorlanma sonucu ortaya çıkan tepki” olarak tanımlamıştır. Biyoloji alanında ise stres, genel olarak "tepki" terimi ile açıklanmaktadır. Fakat Psikoloji açısından ele alındığında stresi tek yönlü yani sadece "tepki" olarak ele almanın ve stres kaynağını bir tarafa bırakmanın mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan stresi sadece "uyarıcı" olarak ele almak da yanlış bir yol olacağından tepki, uyarıcı referansı olduğunda güvenilir şekilde psikolojik stres tepkisi olarak değerlendirilebilir. Güçlü (2001), çalışmasında verdiği tanıma göre stresi bireyin sosyal ve fiziki çevredeki uyumsuz şartlar sonucunda bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret olarak ele almıştır. Allison (1997) ise stresi, birey ve çevre etkileşimindeki alışveriş sonucunda meydana geldiğini ifade etmiştir.

Selye (1973) stresi "organizmaya baskı yapan herhangi bir talebe karşı organizmanın verdiği spesifik olmayan bir tepki" olarak ele almaktadır ve organizmaya ulaşan her talebin farklı şekillerde işlendiğini bu yüzden de özgün olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Lazarus ve Folkman (1984) stresi iki yönlü ele almaktadır. İlk olarak stres, birey ve çevre arasındaki etkileşimden kaynaklanmaktadır

ve uyumsuz çevre şartları stres ile sonuçlanmaktadır. Fakat bu noktada uyumsuz ya da zor çevre koşullarının stres verici olup olmadığı bireye bağlı olarak değişken olmaktadır. Bu nedenle de stresin bireysel başa çıkma yöntemlerinin ötesine geçen bir olayı bireyin iyi oluşu açısından tehdit olarak algılaması sonucu ortaya çıkan psikolojik ve fizyolojik bir süreç ve birey ile çevre arasındaki bir etkileşim olarak ele almışlardır. İkinci olarak da uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkiyi de stres olarak tanımlamaktadırlar.

Diğer taraftan stresi oluşum şekilleri açısından ele almak mümkündür ve oluşum şekillerine göre Fried (1980), stresi üç düzeyde ele almaktadır. Birinci düzeyi felaket stresi olarak ele almaktadır. Bu stres düzeyi, doğal afetler gibi geniş alanları ve büyük insan topluluklarını etkileyen, bireyin hayatında derin izler açan felaketlerden kaynaklanan stres düzeyidir. İkinci düzey ise krizler gibi insan hayatında anlık olarak ortaya çıkan olaylardan kaynaklı olarak meydana gelen stres düzeyidir. Üçüncü olarak ise, bireyin günlük yaşamı içerisinde sürekli varlığını gösteren ve bireylerin ruhsal ve fiziksel sağlığını tehdit eden stres düzeyi bulunmaktadır. Uyarıcı-tepki, birey-çevre ve oluşum şekillerine göre açıklanan stres bu bağlamda bireyin fiziksel ve ruhsal sınırlarının tehlikeye atılması ya da zorlanması sonucunda ortaya çıkan bir gerginlik durumu olarak tanımlanabilir. Tehlike anında organizma kendini koruma güdüsü gösterir ve savaşılabileceği türden bir tehlike olarak algılsa bununla savaşmayı tercih etmektedir, savaşamayacağı durumlarda ise tehlikeden kaçmaya çabalamaktadır. Tehdit olarak algılanan bir durumda, bireylerde fiziksel ve psikolojik bir dizi değişiklikler gözlemlenir. Fiziksel olarak insanların kas gerilimi artar, gözbebekleri büyür, kalp atış hızında değişiklik olur, kan basıncı artar, nefes alışverişi hızlanır. Psikolojik olarak ise daralma hissi, dikkat kaybı, konsantrasyon kaybı gibi belirtiler gözlemlenebilir. Stresin hayatın bir parçası ve gerçeği olarak kabul edilmesi günümüzde yaygındır. Günlük hayatta stres kavramı birçok insan tarafından olumsuz olarak kullanılmaktadır ve bunun ötesinde aşırı stresin insanı iş göremeyecek bir duruma getirip, ciddi sorunlara neden olduğu bilinmektedir. Fakat stresin olumlu tarafları birçok insan tarafından göz ardı edilmektedir. Bireysel farklılıklar gösterse de belirli dozda stres, hareketin kaynağı ve varoluşun olumlu bir yanı olarak görülmektedir ve etkili bir işleyiş açısından önemli bir tetikleyicidir. Belli düzeydeki bu stres bireyin fiziksel ve ruhsal gelişimine, büyümesine ve olgunlaşmasına katkı sağlamaktadır.

Öte yandan günümüz modern toplumlarında ortaya çıkan pek çok sorun aşırı strese neden olmaktadır ve bireyin daha fazla psikolojik ve fizyolojik sorunlar yaşamasına sebebiyet vermektedir. Bireyin sürekli bir stres durumuna uyum sağlama çabası, fiziksel ve ruhsal kaynaklarının tükenmesine yol açmaktadır ve bu da bireyi hastalıklara karşı daha duyarlı hale getirmektedir. Sürekli strese maruz kalan bireyler, ülser gibi mide rahatsızlıklarına, kan basıncındaki sürekli değişimden dolayı hipertansiyona ve kalp ritmindeki ani değişimlerden dolayı hem kalp hem de damar hastalıklarına karşı duyarlı hale gelebilmektedirler. Ayrıca kronik stres bedenin zararlı bakteri ve virüslere karşı koyma yeteneğinde düşüşe neden olarak bağışıklık sisteminin zayıflamasına neden olabilir (Durna, 2006). Atkinson ve arkadaşlarına göre (1996) doktorlar tıbbi sorunların yarısından fazlasında stresin büyük bir rol oynadığını düşünmektedirler ve bir stres durumu karşısında sürekli olarak fiziksel tepki halinde bulunan bedenin bu tepkiyi kronikleştirdiği durumlarda fiziksel sağlık açısından doğrudan bir olumsuzlukla sonuçlanabilir.

Stres durumlarında birey fiziksel ve biyolojik süreçleri şu şekilde yaşamaktadır. İnsan vücudu bir tehlikeyle karşılaştığında beyinde oluşan etkileşim sonucunda sinyaller gönderir ve bunun sonucunda stres altına girer. Bedenin biyolojik olarak mekanizmayı hızlandırması ile bu durum karşısında kendini hazır hale getirir. Nefes alışverişi beden daha fazla oksijenin yayılması için aniden hızlanır. Kan basıncı aniden yükselerek kaslara daha fazla kan pompalanması için kalp atışları artar. Ekstra enerji sağlamak amacıyla kan şekeri oranı yükselir ve kaslarda gerilme başlar. Son olarak da beyin, adrenal bezlerini çalıştırarak adrenalini gibi stres hormonlarını salgılamaya başlar (Hart, 1990). Birey, sadece stres karşısında değil, korku, endişe, kızgınlık, aşırı üzüntü ya da açlık durumlarında da benzer süreçleri yaşamaktadır.

Soğuğa maruz kalan bir organizma, titreyerek daha fazla ısı üretmeye çabalar ve kan damarlarını büzleştirerek vücut yüzeyinden ısı kaybını azaltmaya çalışır. Bireyin karşılaştığı uyumsuz koşulların türü ne olursa olsun bütün bu tepkilerin ortak noktası, organizmanın kendisini yeniden düzenleyerek beden üzerindeki talebi arttırma çabasıdır. Bu talebin özgün olmadığını ve problem ne olursa olsun duruma adaptasyonu gerektirdiğini görmek mümkündür. Yani eylem için özgün olmayan talep, stresin esas niteliğini oluşturur. Daha açık şekilde anlatmak gerekirse, bir kişinin ani bir kaybı duyması üzerine üzüntü yaşaması ve belli bir süre sonra kaybın gerçekleşmediğini

öğrenmesi sonucunda mutluluk yaşaması tamamen farklı tepkileri; üzüntü ve mutluluğu ortaya çıkarır. Fakat bunlardaki ortak nokta her ikisinde de yeni duruma adapte olmak için gereken özgün olmayan taleplerin bulunmasıdır (Durna, 2006).

Tüm bu süreçleri ele aldığımızda ve yapılan tanımlamalara bakıldığında stresin tanımının tam olarak ortaya çıkması zor bir durum haline gelmektedir. Stresörden başlayarak ortaya çıkan tepkiye kadar tüm sürece ya da başlı başına süreçte ortaya çıkan her ilişkiye stres denilebilmektedir. Türk Dil Kurumu stresi "ruhsal gerilim" (tdk.gov.tr) olarak açıklarken farklı sözlüklerde "nesneye yapılan baskı", "baskıya neden olan nesne" gibi tezat anlamlarla açıklanmaktadır.

Bunların da ötesinde daha önemlisi stres kavramının birçok insan tarafından bilinmesine rağmen stresin insan hayatını ne derece olumsuz etkilediği ve başa çıkma durumlarının iyi yönetilmemesi durumunda çok daha ciddi zararlar verebileceği konusunda insanların çok fazla bilgiye sahip olmadığı görülmektedir. Özellikle günümüz modern döneminde insanların hayatlarının hemen her döneminde farklı stres durumlarıyla karşılaştığı ve küresel dünyada iletişimin ve bilgi yayılımının bu kadar hızlı olduğu bir dönemde insanlar daha fazla stresörle karşı karşıya kalmaktadırlar. Eğitim hayatına giren bir bireyin rekabet ve hırs dolu olması gerektiğinin öğütlenmesi dolayısıyla birey çok daha farklı ve etkili stresörler ile karşılaşmakta ve ileriki hayatını etkileyecek düzeyde yeni yaşantılara maruz kalmaktadır. Merkezi bir eğitim sistemine sahip ülkemiz şartlarında birey eğitim hayatının büyük bölümünü sınavın neden olduğu stres yaşantısıyla geçirmektedir. Bu dönemden sonra üniversiteye girmeyi başaran öğrenciler bu noktada hem sınav stresi hem de gelecek kaygısı ile birlikte daha farklı ve daha fazla stresörle karşı karşıya kalmaktadır. Özellikle üniversite son sınıf öğrencilerinin daha derinden yaşadığı hem okulu başarı ile bitirme hem de iş bulma kaygısı stres düzeylerinde artışa neden olmaktadır. Bu noktada öğrencilerin hem eğitim hayatı sırasında hem de ileriki yaşamlarında fayda sağlayacağı düşünülen, stresle başa çıkma teknikleriyle hazırlanmış ve öğrencilerin farkındalığını arttıracak bir programın hem literatür hem de sistem açısından büyük bir eksiği dolduracağı düşünülmektedir.

Stres ile başa çıkma teknikleri; genel olarak toplumların inanç, din ve yaşam tarzları içerisinde ya da bireysel olarak ele alınan tarzlarda ortaya çıkmıştır. Öte yandan zihin ve beden üzerinde stresin olumsuz etkilerini yönetmek ve engellemek için daha

önceki çalışmalarda zaman yönetimi, çatışma çözümü, iletişim becerileri, sosyal destek, mizah, maneviyat, meditasyon, egzersiz, yoga ve masaj gibi çeşitli teknikler kullanılmıştır (Greenberg, 2011). Literatürde zaman yönetimi ile stres seviyeleri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Charlesworth ve Nathan, 2004). Aktif dinleme gibi iletişim teknikleri sosyal stresörleri yönetmede etkilidir (Nishiuchi ve ark., 2007; Mineyama ve ark., 2007). Ayrıca, mizah ruh halindeki değişkenliklerden kaynaklı olumsuz yaşantıları engelleyebilir ve stresli durumların dağıtılmasına yardımcı olabilir (Hawks ve ark., 1995). Ayrıca mizah sosyal desteğin artmasına yol açan neşeli durumların artmasıyla stres yönetiminin geliştirilmesini sağlamaktadır (Sharma ve Rush, 2014). İnanç, meditasyon ve yoganın kronik ağrılar, anksiyete, stres ve depresyonun üzerinde olumlu etkilere sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır (Bekelman, Dy ve Becker, 2007; Newlin ve ark., 2003).

2.1.1. Kuramlar Açısından Stres

2.1.1.1. *Psikanalitik Kurama Göre Stres*

Psikanaliz açısından stres, yaklaşık yüz yıl önce Sigmund Freud tarafından geliştirilen temel prensipler açısından ele alınmaktadır ve birçok Psikologun gözünde hala mevcut olan en etkili tedavi yöntemlerinden biridir. Psikanalizin temel ilkesi, hepimizin az ya da çok zihnimizde tuzağa düşmüş olarak adlandırılan erken yaşlarda biçimlenen duygusal deneyimlere sahip olmamızın ve çoğu kez bu deneyimlerin, zihnimizden çıkarılmış bir süreçle gizli hale gelebilmesi sonucu bastırma (repression) olarak bilinen bir sürece odaklanır. Ayrıca Psikanalitik yaklaşımlar açısından bireyin yaşadığı stres içsel çatışmalara yol açmakta ve bu çatışmaların sonucu olarak bireyler psikofizyolojik sorunlar ile karşılaşmaktadır.

Psikanalitik kuram açısından stresi ele almanın en açıklayıcı şekli Freud'un psikanalitik modeli ile Selye'nin stres modelini bir arada vermek olabilir. Bu açıdan psikanalitik kuram farklı düzeylerdeki stres kaynaklarına karşı patolojik şekillerde ortaya çıkan tepkileri açıklamaya çalışır. Bunun sonucu olarak da Freud ve Selye'nin farklı gözlem metodolojilerine rağmen, temel tepki ve uyum biçimlerinin yapısıyla ilgili önermelerinde oldukça benzer bir yaklaşım ortaya çıkmaktadır. Selye'ye (1974) göre, genel uyum sendromu, stres - alarm tepkisi- direnç evresi- yorgunluk veya gevşeme tepkisi ile karakterize edilirken Freud açısından çocukluk döneminde strese spesifik

olmayan tepkiler aşağıdaki sırayla tarif edilebilir: travmatik uyarın (aşırı uyarıcı) - gerçek nevrotik tepki (özgül olmayan korku, heyecan) - savunma veya direnç tepkisi oluşumları - yeni bir zorlama durumunda nevrotik telafi edememe durumu. Fenichel (1974) tarafından psikonevrozların çekirdeği olarak tanımlanan "gerçek nevroz" ya da "gerçek nevroz semptomu" terimi, dürtünün eksik bir şekilde giderilmesi, özellikle de tatminin gerçekleşmemesi durumunda özgül olmayan gerginlik durumunu tanımlar. Bu noktada Selye'nin alarm tepkisi akla gelmektedir. Spitz (1957), bu benzetmeyi de şu şekilde yorumluyordu: "Selye'nin görüşü Freud'un nevrozların gelişimine yaklaşımına oldukça benzemektedir, yani bir savunma mekanizmasının geliştirildiği ilk travmanın psikanalitik anlayışına yakındır."

İki kuramda da bahsedilen temel tepkiler, Freud ve Selye tarafından benzer şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte, Selye'nin araştırmasının temel vurgusu, kısa süreli olarak, sadece pratik nedenlerden ötürü, gerilme tepkilerinin gözlemine dayanmaktadır. Çünkü fizyolojik tepkiler yıllarca veya on yıllar boyunca izlenemez. Daha uzun sürelerle ilgili olarak, Selye'nin (1974) ifadeleri daha varsayımsaldır: "Stres durduktan sonra bile stresin etkileri uzun bir süre devam edebilir ve dahası her stres dönemi, özellikle de başarısız başa çıkma çabalarının sonucuysa, geride kalan kimyasal etkiler, dokuların yaşlanmasının belirtilerini temsil eder."

Araştırma ve tedavide, erken çocukluk döneminde zorlanma ile ilgili önemli faktörler açıklanmış ve bu durum, bebek ve çocuklarla başa çıkma yolundaki mevcut tavrı çeşitli şekillerde etkilemiştir. Sorun ise erken gelişimdeki psikososyal faktörlerin, bebeğin ve küçük çocuğun adaptasyon güçlerini aştığıdır. En önemli sonuçlar şu şekilde özetlenebilir. Freud aşırı cinsel uyarım veya inkarın etkilerini fark ettikten sonra, bir içgüdünün diğer bileşenlerinin (kısmi içgüdüler) benzer şekilde bozulabileceğini fark etti. Freud, 1920'lerin başlarında, daha fazla araştırma yaparak belirli bir ölçüde analitik tedavide yeniden yapılandırılabilmesine dair temel korkularına yansıyan nispeten dar adaptasyon sınırları olan bir dizi temel biyolojik ihtiyacı açıkladı: ayrılma korkusu ve terk etme, açlık korkusu, hayati enerjinin kaybı korkusu, yakınlık ve bağlılık korkusu, oral, anal ve cinsel korkuları, kastrasyon ve yaralanma korkusu ile süperego korkusu gibi. Daha sonra Freud, normal gelişim içerisinde içgüdüsel ihtiyaçların önemine vurgu yaptıktan sonra narsistik ihtiyaçların önemi üzerinde durmuştur.

Diğer taraftan Franz Alexander (1948) psiko-fizyolojik rahatsızlıkların bilinçdışı duygusal durumlardan kaynaklı olduğunu ifade etmiştir ve bireyin karşılaştığı hüznün, kederin ve acıya katlanılabilirliğin egonun gelişmişliği ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Egonun güçlenmesi ile bireyin stres ile başa çıkmasının o kadar kolaylaştığını düşünmek mümkündür. Öte yandan egosu zayıf olan bireylerin stres ile başa çıkma durumları zayıflamış olacağından birey geçici bir çözüme başvurabilecektir ve bu çözüm Freud'un ortaya koyduğu izolasyon savunma mekanizmasının devreye gireceği anlamını taşımaktadır. İzolasyon savunma mekanizması, bireyin daha önce yaşanılmış bir olayın duygusal boyutunu hissetmeyerek ve bu durumu bastırarak yaşaması halidir.

Freud'un ifade ettiği nevroz ataklarını yaşayan bir bireyin kalp krizi geçirir gibi bir hisse kapılması ya da boğuluyor gibi olduğunu düşünmesi nedeni belli olmayan bunaltıları somut bir nedene bağlama olarak ele alınan savunma mekanizmasına en belirgin klinik örnektir. Bu durum biyolojik olarak organizmanın strese verdiği yanıt olarak düşünülebilir (Özakkaş, 2004). Baskı altındaki deneyimler zihnin bilinçsiz bölümünde gömülüdür ve kolaylıkla erişilmezler - aslında, belirli bir duygusal deneyim yeterince travmatik olduğunda zihin tamamen deneyimin "bilinçli olarak habersiz" hale gelebilir. Bu gerçekleştiğinde Psikanalitik teori zihnin bu problemi "ortadan kaldıracabileceği" bir şekilde olması gerektiğini ve sonuç olarak, orijinal deneyimin daha lezzetli bir versiyonunu temsil eden bir "Belirti" yaratıldığını söylemektedir. Başka bir deyişle, bizi bir şekilde sınırlandıran bir belirti geliştiriyoruz, ama bu bizi bilinçli olarak travmatize eden gerçek bir şey değil! Tamda böyle bir durumda insanın stres kaynağının ötesinde algılamadan kaynaklı stres tepkileri ortaya çıkarması kaçınılmazdır.

2.1.1.2. Bilişsel Kurama Göre Stres

Psikolojik ve fizyolojik boyutta yaşanan stres durumunu bireyin bilişsel süreçleri doğrultusunda açıklayan bu kuramda, zihinsel şemalarımızın önemine vurgu yapılmaktadır. Bu kuram açısından stresi ele alan öncü isimlerden biri olan Lazarus ve Folkman'a (1984) göre günlük yaşam içerisindeki mikro stres durumlarını incelemek doğru bir yol gösterici olmaktadır. Bu noktada benzer bir stres kaynağının her bireyde farklı şekillerde duygusal tepkilere yol açacağı düşünülür. Bu bakış açısına göre de bir stres kaynağının farklı bireyler tarafından "nasıl algılandığı" büyük önem arz

etmektedir. Böylelikle de bireyin yaşadığı stresin etkisi, stres kaynağını yani stresörü algılama şekline ve verdiği tepki oranına bağlı olarak değişmektedir. Örneğin, aynı dersten başarısız olan öğrencileri ele alırsak bu öğrencilerin derse, sınava ve başarıya bakış açısına göre stres etki düzeyi de değişiklik gösterecektir. Erken yaştan itibaren edinilen şemalar sonucunda bireyler şu anda yaşanılanları algılamaktadır ve bunun sonucu olarak olayları değerlendirmektedir. Bireyin sahip olduğu şemalar stres ile başa çıkma yeteneği üzerinde etkili olmaktadır. Bu açıdan, insanın duygu, düşüncelerini ve bağlantılı olarak tepkilerini belirleyen şey, durumun ya da olayın kendisi değil bunlarla alakalı düşünce yapısıdır. Bilinçli farkındalığın odaklandığı ve karşı çıktığı nokta olan otomatik düşünceler, bu kuram açısından daha net düşünceler olup strese neden olan noktadır. Bireyler genellikle bu otomatik düşüncelerini üzerinde durmadan ve değerlendirmeden doğru olarak kabul etmektedirler (Şahin, 1998). Beck'e (1970) göre, bireyin sahip olduğu olumsuz şemalar ya da inançlar bireyin yeni karşılaştığı olay ya da durumlar ile bağdaştırılarak tepkilerin ortaya çıkmasına neden olur. Bu bağlamda bireylerin edindiği bu olumsuz şemalar bireyin gerçeği çarpıtmasına sebep olan bazı bilişsel yanlılıklara yol açmaktadır. Bu bilişsel yanlılıklar: *Keyfi çıkarsama*, *Seçici soyutlama*, *Aşırı genelleme*, *Büyütme ve küçümseme* olarak ele alınmaktadır.

Öte yandan bilişsel modelde davranışçı ve psikanalitik bakış açısının tersine bireyleri aktif olarak karar veren olarak görülür. Bireyler hayatı boyunca gelişimleri süresinde dünyaya ve kendilerine dair şemalar oluşturur. Şemalar öğrenilmiş bilgilerin temsilcileri olarak ele alınır. Bir kısım şemalar evrensel iken (doğa kanunları gibi -suyun kaldırma kuvveti) bir kısmı da kişiseldir (mesela kişinin öğretmenine ve arkadaşlarına ilişkin şemaları) (Rice, 1999). Lazarus (1981), kişinin bir şeyi stres verici olarak tanımlamadığı sürece herhangi bir şeyin stres verici olmadığını iddia etmektedir. Hiçbir olay ya da durum evrensel olarak stres verici değildir. Bireylerin yaşadığı stresin yoğunluğu ve süresi yine bireylerin olaylara verdiği anlamlarla ilişkilidir. Örneğin kişi daha önce herhangi bir uyarıcıyla yaşamış olduğu başarısızlık deneyimlerine bağlı olarak aynı uyarıcıyla tekrar karşılaştığında yine başarısızlık yaşayacağı yorumu ve düşüncesine kapılabilir (Tömek,1996). Kısacası oluşturduğumuz şemalar olayları ve durumları nasıl algılayacağımız üzerinde çok büyük etkilere sahiptir ve oluşturduğumuz düşünce şemaları dünyayı algılayışımızı dolayısıyla da stresi algılayıp algılamayacağımızı belirler.

2.1.1.3. Davranışçılık Kuramına Göre Stres

Bu görüşte stres, davranışta bazı karşılıkların ya da taleplerin değişmesine yol açan dışsal uyaranlar olarak tanımlanmaktadır. Dış faktörler genellikle bir bireyden tipik olmayan karşılıkları gerektiren temel olaylar olarak tanımlanır. Stres, bireyin yaşam örüntüsünde önemli bir değişimin gerekliliği olarak görülür. Odak noktası ise “stresli” olayların ortaya çıkmasının gelecekteki hastalık olasılığını artıracağını araştırmaktır. Öğrenilmiş çaresizlik kuramı bu bakış açısının en bariz örneğini ortaya koymaktadır. Bu kurama göre, bireyler olay ya da durum karşısında ellerinden bir şey gelemeyeceğini düşünerek durumu kabullenir ve kendini pasifize ederek olay ya da durum karşısında tepki ya da karşılık vermezler. Bu durumlar karşısında da özgüven kaybı gibi ruhsal çöküntüler yaşanmaktadır. Davranışçı yaklaşım açısından ortaya konulan stresle başa çıkma terapi ve teknikleri bireye genel olarak şu şekilde yardımcı olmaktadır; stresi nitel ve nicel yönden en aza indirmeye programlanmışlardır. Fizyolojik kontrol mekanizması, fiziksel egzersizler ve beslenmeyi düzenleme bu tekniklerin başında gelmektedir.

Davranışçı kuramcılar ve Bilişsel Davranış kuramcılar genellikle geçmişten ziyade mevcut duruma ve çözümüne daha fazla odaklanırlar. Kişiliğin özelliklerine değil, bir kişinin kendi yaşamlarına dair görüş ve inançlarına odaklanırlar. Bu kuramcılar bireyleri, ebeveynleri, çocukları, çiftleri ve ailelerin stresle ilgili sorunlarına düşünce ve davranış örüntüsü içerisindeki temel bozukluklara odaklanırlar. İşe yaramayan yaşam biçimleriyle iyi çalışmayan yaşam biçimlerini değiştirmek ve insanları yaşamları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmaları sağlamak ortak hedefleridir. Gevşeme alıştırmaları ve nefes egzersizleri teknikleri, fiziksel gerginliği, kaygıyı ve genel stres düzeyini etkin bir şekilde azalttığı için Davranışçı kurama dayandırılan birçok teknik ve yöntemde aktif olarak kullanılmaktadır. Gevşeme alıştırmaları, bedeni ve zihni yavaş yavaş daha rahat bir hale getirmek için eğiten bir dizi egzersizleri içerir. İlk aşamada biraz zaman harcanması gerekirken alıştırmaya devam ettikçe stresi azaltmada önemli etkilere sahip olmaktadır. Nefes egzersizleri ise ilk etapta daha az zaman gerektirir ve zihni arındırmanın ve solunumu düzenlemeyi öğrenen insanlarda çok önemli iyileştirmelere neden olur, böylece vücudun geri kalan kısmını da rahatlatır. Stresli olan çoğu insan sığ ve hızlı bir şekilde nefes alma eğiliminde olduğu için nefes egzersizleri çok etkili bir teknik olarak birçok programda kullanılmaktadır.

2.1.1.4. Varoluşçu Kurama Göre Stres

Varoluşçu kurama göre insan özgürdür ve kendi yaşamını kendi seçimleriyle oluşturur ve bundan dolayı insan seçeneklerinden ve eylemlerinden kendisi sorumlu olarak yaşar. Varoluşçu yaklaşım, insanın temel motivasyonu anlam arayışı olarak görür ve insan olmanın ne demek olduğu anlayışı üzerine kurulmuş bir yaklaşımdır. Psikoloji alanında Varoluşçuluğun odaklandığı nokta, kendini yalnız hissedenden ve bu yalnızlık sonucu yoğun kaygı yaşayan bireylerdir. Bu açıdan varoluşçu psikoterapi en temel yaşam bunalımının "yaşamın anlamı" konusunda yaşandığını ileri sürer ve bireyin anlam arayışına vurgu yapar; bu nedenle modern zamanların varoluşsal stres ve kaygısının temel kaynağı olarak anlam yokluğunun olduğunu görmektedir. Varoluşçulara göre, yaşam kendiliğinde bir anlam içermez, varoluş içinde kendi varlığını sorgulayan tek varlık insandır ve insan değerlerini kendi yaratır, yolunu seçer, seçtiği yolda yaşamını sürdürür. Bu bağlamda da bireyin varoluşunun tümüyle anlamsız olduğu gibi bir sonuç bireyi eylemsizliğe götürür, anlam ve amaç araştırması bir insan özelliğidir (Corey, 1990). Ölüm korkusunun bireyin hayatında kaçınılmaz bir noktada olduğu düşünüldüğünde ve aşırı, ölçsüz, patolojik şekilde ortaya çıkan ölüm düşüncesini ele aldığımızda bireyin psikolojisi olumsuz etkilenebilmektedir (Karaca, 2000; Köknel, 1985). Hayatın kontrol edilebilir ve sürekli olduğuna inanmak isteyen birey bu tarzda bir inanç geliştirir ve bu inancın bireyde yarattığı güven günlük stres ve kaygı durumlarıyla başa çıkmasına yardımcı olan bir güven duygusu ortaya çıkarır. Fakat bu varsayım ya da inanç gerçekçi değildir ve zaman zaman bir yakının kaybı, hastalık gibi hayatı köklü şekilde değişikliğe uğratabilecek durumlarla karşılaşılınca bu denge bozulur. Bu nedenle varoluşçu yaklaşım açısından bireyin dengesini koruması ve sürdürmesi açısından ölüm kavramına dair düşüncesinin sınırlarını belirlemek önemlidir. Bu dengenin bozulması durumunda bireyin stres algısında değişiklik ve stres düzeyinde artış olmaktadır. Dolayısıyla da çevreye uyum sağlamada birey oldukça zorluk yaşayabilmektedir.

Öte yandan varoluşçuluk, insanın zihninde tamamen bastırılmayan, ara sıra belli ölçülerde hatırlanan ölüm kavramının, insan hayatına katkıda bulunabileceğini öne sürmektedir. Olağan stres düzeylerinin üstünde stres durumlarına giren bireylerin ya da mevcut savunma mekanizmalarının yetersizliğinden dolayı hastalık derecesinde veya hastalıklara olabilecek kadar üst seviyede stres yaşayan giren birey, ölümle baş etme

yönündeki genel geçer yöntemlerin yetersizliğini görerek aşırı savunma biçimleri göstermeye yönelir. Çoğu zaman korkuyla başa çıkmanın beceriksiz şekilleri olan bu savunma manevraları, mevcut klinik tabloyu oluşturur (Yalom, 2001). Varoluşçu bakış açısıyla ele alacak olursak stres bir virüs gibi hastalıklara neden olacak şekilde hayatımıza girmez; tüm yaşamımız boyunca bizimle birlikte gelir. Strese karşı kullandığımız savunma mekanizmalarının yetersiz kaldığı ve direncimizin düştüğü durumlarda stres açığa çıkar. Stresin ortaya çıkardığı gerilim ise bu noktada insanın baş edemeyeceği bir seviyeye ulaşır. Varoluşçu yaklaşıma göre bu direnç düşüklüğüne neden olan şey bazen işsiz kalma, boşanma, çok sevilen birinin fiziksel kaybı vb. nedenlerdir (Yalom, 2001). Kısacası stres varoluşumuzu tehlikeye soktuğunu düşündüğümüz ve temel inançlarımız arasında baskılanan ölüm korkusunu bir şekilde harekete geçirdiği durumlarda hastalıklara yol açan bir virüs gibi hareket eder. Varoluşçuluk bu noktada stresin genel olarak anlam arayışında olan insanın bir parçası olarak görmekte iken temel düşünce ve inançlarımızı etkilediği noktalarda zararlı bir virüs olarak ele almaktadır.

Varoluşçu yaklaşıma göre stres yönetim tekniklerinden biri, köken olarak Budizme dayanan farkındalık kavramıdır. Farkındalık kavramı, Kabat-Zinn tarafından şu ana yargılamadan odaklanmak ve anbean yaşanan anın bilincinde olmak anlamlarında kullanılmıştır (Kabat-Zinn, 2005; Rosenzweig, Reibel, Greeson ve Brainard, 2007). İngilizcede Mindfulness olarak dünya literatüründe yer almakta iken Türkçede daha çok bilinçli farkındalık olarak kullanılmaktadır. Bu mental durum, kişinin öznel ve geçici doğasına vurgu yapan duygu ve düşünceleri deneyimlemesine izin verir (Bishop, Lau ve Shapiro, 2004). Farkındalık sağlık sonuçlarının olumlu şekilde artmasına neden olmaktadır. Örneğin Kabat-Zinn ağrı, vücut algısı, hareket seviyesi, tıbbi semptomlar, ruh hali, somatizasyon, anksiyete, depresyon ve özsaygı durumlarında gelişme kaydettiğini belirtmiştir (Kabat-Zinn ve ark., 1985). Diğer çalışmalar da insanların birçok problem ile baş etmesine yardım ettiğini göstermiştir; örneğin kronik ağrılar, tükenmişlik, stres azaltma, kanserin bazı türleri, kalp krizi, tip 2 şeker hastalığı, sedef, uykusuzluk gibi problemler (Kabat-Zinn, 1982; Reichers ve ark., 1997; Chang, Palesh ve Caldwell, 2004; Smith, Richardson, Hoffman ve Pilkington, 2005; Rosenzweig, Reibel ve Greeson, 2007). Bu noktada farkındalık terimi önem arz etmektedir. Sadece stresle başa çıkmada değil psikolojide önemli terapilere kaynaklık

etmiş olan, literatürde uzun süredir irdelenen ve birçok noktada insanlara yol gösterici bir rol üstlenen farkındalık kavramını daha fazla incelemek kavramın anlaşılması açısından doğru olacaktır.

2.2. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli Farkındalık (Mindfulness), dikkatin anlık yaşantılara odaklanmasını ve içsel deneyimlerin gözlemlenmesini içeren bir zihin ve beden pratiğidir. Bilinçli Farkındalık, kişinin dikkatini belli teknikler aracılığıyla şu andaki deneyimlere yoğunlaşmasını sağlayan psikolojik bir süreçtir. "Bilinçli Farkındalık" terimi, Budist geleneklerin önemli bir unsuru ve bir Pali terimi olan "sati" ile ilişkilidir. "Sati" farkındalık, dikkat ve zihnin var olması anlamında hatırlama anlamlarına gelir (Germer, 2004). Budist öğretilerde, bilinçli farkındalık, aydınlanma ya da acıdan tam özgürlük olarak tanımlanmasına yol açan öz-bilgiyi ve bilgeliği geliştirmek için kullanılmaktadır. Son otuz yıla yakın bir süredir Kabat-Zinn (2005) tarafından ortaya atılan, dünyanın birçok yerinde kabul gören ve yaygın hale gelen bir uygulama olmuştur. Bu kavramın kökenleri Doğu'da uygulanan meditasyon pratiklerine dayanmaktadır. Meditasyon ağırlıklı olarak uygulanan bu pratikte, dikkatin sürekli bir şekilde nefes alıp verişe, beden duyularına, duygu ve düşüncelere yani zihin akışına odaklanmak temel amaçtır. Bütün bu içsel deneyimler, yargısızca ve kabullenmeyle gözlemlenmektedir (Kabat-Zinn, 2005).

Bishop ve arkadaşları (2004), bilinçli farkındalığın belli teknikler ile geliştirilebilen içsel bir süreç olduğunu, meditasyonu temele alan uygulamalar aracılığıyla geliştirilebildiği ve bilinçli farkındalığın pratikteki karşılığını anlamının önemli olduğunu öne sürmüştür. Klinik yaklaşımlar açısından bilinçli farkındalığın doğasını anlamak oldukça zordur. Çünkü bir taraftan farklı klinik yaklaşımları kendi tedavi bakış açılarından bu kavrama farklı tanımlar yükleyebilmektedirler, bir taraftan da bu kavramı bağlantılı olan duygu düzenleme, kendini kontrol etme gibi benzer kavramlar ile ele alabilmektedirler. Ayrıca bilinçli farkındalığın tecrübe edilen bir olgu olması ve uzun yıllar bu şekilde kullanılması literatür açısından kavramsallaştırılmasını zorlaştırmıştır. Bunun yanı sıra bilinçli farkındalığın en yaygın tanımı içinde yaşanan zaman diliminde yani şu anda meydana gelen olayların farkında olma durumu olarak yapılabilir (Brown ve Ryan, 2003).

Siegel ve arkadaşları (2009), bilinçli farkındalığı, acıyı azaltma amacıyla olan tüm tecrübeler ile içli dışlı olma ve kişisel gelişim açısından olumlu bir adım atma açısından basit bir yol olarak dile getirmektedir. Kabat-Zinn'e (2012) göre, yargılamadan, şimdiki ana, amaçlı bir şekilde dikkat vermektir. Bilinçli farkındalık uygulamalarındaki temel amaç devamlı bir şekilde içsel süreci ve dış çevreyi gözlemleyen, bilinçlilik durumunun arka planındaki bir gözlemevi gibi görev yapmaktadır. Bireyin dikkat merkezi dışında birçok uyarının da farkına varabilme yeteneği vardır. Bunun yanı sıra bu uygulamada amaç dikkatin bilinçli farkındalığı yükseltilmiş bir özenle tecrübenin belli bir kısmına konsantre olmaktır (Kabat-Zinn, 2005). Farkındalık ve dikkatin standart işlevlerinde sürekli bir özellik olarak bunu görmek mümkün olsa da bilinçli farkındalık şu andaki deneyime yönelik arttırılmış bir farkındalık ve dikkat şeklinde tanımlanabilir (Brown ve Ryan, 2003). Şu anki deneyimle açık bir şekilde ilişkilendirilme olarak bilinçli farkındalığı ele almak mümkündür. Bishop ve arkadaşları (2004), "kendini gözleme" ve "kendini bilme" kavramlarıyla bilinçli farkındalığın yakın olduğunu ileri sürmektedir ve bilinçli farkındalığın, "dikkat regülasyonu" olarak açıkladığı şu anki zihinsel süreçleri tanımak amacıyla deneyim üzerinde dikkati sürekli hale getirme ve "anlıc deneyimi yönlendirme" olarak açıkladığı şu anda meydana gelen deneyime karşı meraklılık ve kabul edicilik anlamlarına gelen iki alt boyutundan bahsetmiştir. Bunun yanı sıra bilinçli farkındalık, bilişsel bir esnekliği barındıran duygusal bir denge ve içsel süreçleri kabullenme, duygu durumunu düzenleyebilme yeteneği olarak da görülebilir (Hayes ve Feldman, 2004).

Bilinçli farkındalığın geçmişinin Doğu'nun spiritüel geleneklerine dayanmasının yanında psikoloji alanında son otuz yılda ele alınmaktadır (Bishop ve ark., 2004). Bu alanda bilinçli farkındalığa en fazla katkı sağlayan bilim adamlarından biri olan Kabat-Zinn bilinçli farkındalığın başka bir tanımı olarak dikkatin istemli ve yargısız bir şekilde şu anki deneyimlerin akışına aktarılması olarak dile getirmektedir (Kabat-Zinn, 2003). Siegel ve arkadaşları (2009) ise öznel deneyimlerin ayrımı ve bu deneyimlerin kabulü olarak açıklamıştır. Yukarıdaki tanımlar açısından bakıldığında bilinçli farkındalığın çok sayıda operasyonel tanımı yapılmaktadır ve bunun nedeni de daha önce bahsedildiği gibi uygulamanın geçmişinin daha çok pratiğe dayalı olmasıdır. Birçok tanımının olması da bu kavramın birden fazla boyutunun ve bileşeninin olmasına neden olmuştur.

Alan yazındaki tanımlar dikkate alındığında şu ana odaklanmış dikkat, yargısızlık, kabullenme, içsel ve dışsal gözlem temel bileşenler olarak ortaya çıkmaktadır.

Son yıllarda özellikle Batı'da yaygın şekilde uygulanan bilinçli farkındalık temelli uygulamalar katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyini arttıran bir kısım teknik ve alıştırmalar içermektedir ve bunların bir bölümünü meditasyon eğitimleri oluşturmaktadır (Kabat-Zinn, 1982). Bunların dışında kullanılan teknikler genel anlamda bilişsel ve pratik alıştırmaları içermektedir (Linehan, 1993). Bilinçli farkındalık uygulamaları; stres (Kabat-Zinn, 1982), depresyon (Barnhofer ve ark., 2009), kaygı (Roemer ve Orsillo, 2002), yeme rahatsızlıkları (Kristeller ve ark., 2006) ve madde bağımlılığı (Witkiewitz ve ark., 2005) benzer birçok ruhsal probleme karşı kullanılan bir yöntem olmuştur.

Bilinçli Farkındalığı üst-biliş ile ilişkilendiren birçok çalışma bulunmaktadır (Wells, 2002; Bishop ve ark., 2004; Corcoran ve Segal, 2008). Wells'e (2002) göre bilinçli farkındalık uygulamalarında üst bilişsel bilgi işleme yapılmaktadır ve nesnel bilgi işleme düzeyinden uzaklaşmayı sağlamakta böylelikle üst bilişsel bilgi işleme düzeyine geçilmektedir. Bu perspektif ile bilinçli farkındalıkta zihin akışı gözlemlenerek üst bilişsel bir iç görü ortaya çıkarılmaktadır. Bunun arka planında, bilinçli farkındalık uygulamaları ile düşüncelerin zihinden akıp geçen bir süreç olduğunu ve gerçeği yansıtmadıkları kavrama becerisi kazandırılmak amaçlanır. Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapilerde bu bakış açısı temel alınarak düşünceler ile mesafe bırakmaya yönelten bir beceri kazandırılmak istenir (Teasdale ve ark., 2002). Teasdale ve arkadaşları (2002) tarafından yürütülen bir çalışmada Farkındalığın üst bilişsel iç görüyü arttıran etkisi gösterilmiştir (Çatak ve Ögel, 2010).

Bilinçli farkındalığı temele alan uygulamaların kazandırmaya çalıştığı en önemli becerilerden birisi de duygusal düzenleme olarak bilinmektedir. Lynch ve Bronner (2006) yaptığı çalışmada bilinçli farkındalığın bireylerin duygusal düzenleme becerilerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise Gross (1998) duygusal düzenleme üzerinde bilinçli farkındalığın önemli etkileri olduğunu belirtmiştir. Tepkiyi tetikleyen ve tepki odaklı olmak üzere iki şekilde ele alınan duygusal düzenleme üzerine yapılan çalışmaların bir bölümünde tepkisel düzenleme üzerine de dikkat çekilmiştir (Gross, 1998; Brown ve Cordon, 2009). Bunun

yanı sıra Nolen-Hoeksma (1991) ve Wegner (1994) sırasıyla ruminasyon ve bastırma üzerinde bilinçli farkındalığın etkililiğini inceleyen çalışmalar ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda bilinçli farkındalığın bu değişkenler üzerinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Duygusal düzenleme becerisi, bireylerin stresörlere karşı mesafe kazanmasında önemli bir etkiye sahiptir.

Duygusal düzenlemenin yanı sıra diğer dikkat çeken beceri ise duygusal tolerans kavramıdır (Roemer ve ark., 2008). Duygusal tolerans, istenmeyen duyguları kabullenmeyi kolaylaştırmakta ve olumsuz duygulara karşı daha fazla tolerans kazanma anlamında kullanılmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarında temel bir bileşen olarak ele alınmaktadır (Teasdale, 1999). Duygusal düzenleme ve duygusal tolerans gibi temel bileşenleri içeren bilinçli farkındalığın kendine özgü bir dikkat biçimi vardır. Bu noktaya dikkat çeken birçok çalışmada bireyin iyi oluşu ile olumlu ilişkiler saptanmıştır (Brown ve Ryan, 2003; Zvolensky ve ark., 2006; Bennet ve Dorjee, 2016). Bu çalışmalarda ayrıca bilinçli farkındalığın dikkat üzerine etkisine bakılmış ve dikkat yönelimi ve uyarımında artış gözlemlenmiştir. Bilinçli farkındalığın sürekli dikkat üzerinde olumlu etkilerinin olduğu diğer çalışmalar ile ortaya konmuştur (Chambers ve ark., 2009; Song ve Lindquist, 2015; Anderson ve ark., 2007; Schmertz, 2009).

Bilinçli farkındalık, meditasyon temelli bir yaklaşım ve bilişsel bir süreç olduğundan kişinin dünya ve ahiret mutluluğunu sağlama temeline dayalı olan İslam dininde de bu kavram kişinin kendi iç dinamikleri ile bedensel bütünlüğünün farkına varması olarak karşılık bulmuştur. Tasavvuf anlayışına göre Din; İlim, Amel (ibadet, ahlak, vs.) ve İhlas (samimiyet) üçlüsü üzerine temellendirilmektedir. Bu noktada ünlü mutavassıf Yunus Emre'nin "İlim ilim bilmektir İlim kendin bilmektir" sözü bir bakıma Din olgusunun insanın kendisini bilmek yani bir bakıma farkındalık ile alakalı olduğu manasına gelmektedir. Kişinin dünya saadeti, bilişsel ve bedensel sağlığını kapsadığı için İslam'ın ve İslam Tasavvufunun bilişsel ve bedensel sağlığı tehdit eden oluşlara (stres, depresyon, anksiyete gibi) karşın bazı enstrümanlar (ibadet, zikir, iyi amel işleme gibi) ile karşı koyması gerekmektedir. Tasavvufta Kişilik (Nefs); "Nefsi Emmare", "Nefsi Levvame", "Nefsi Mülhime", "Nefsi Mutmainne", "Nefsi Radiyye", "Nefsi Marziyye", "Nefs-i Kâmile" şeklinde sıralanmaktadır (kötüden iyiye) ve bu kademeler arasındaki geçiş nefis tezkiyesi olarak isimlendirilmiştir.

Bunlardan ilki olan nefis-i emmare kısmında nefis yani şahıs heva ve hevesleri peşinde koşacaktır. Bu noktada stresin oluşması muhtemel hale gelmektedir. Her şey kötü görünür, öz bilincin ve farkındalığın en aşağı mertebesi bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Nefis-i mutmaine kısmında ise tatmin olmuş öz bilince ve yeterliliğine kavuşmuş bir kişilik oluşturmak anlamına gelmektedir. Bu noktada ise birey nefiste yer alan hırs diye bilinen afete karşı gelerek galip çıkar ve bu afetin devre dışına çıkmasını sağlayabildiği için görür ki Allah onun için birçok şey ihsan etmiştir ve o bunun farkına varamamıştır; işte o anda farkına varır ve doyuma ulaşır. Bu şekilde karşımıza çıkan insanın kendini tanıması ve bunun farkında olarak bir yaşam sürmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İnsanın farkındalığının artırılması sadece stres ile başa çıkma da değil hayatının her kademesinde işe koşması gereken bir farkındalık düzeyine sahip olma lüzumu ile karşı karşıya kalmaktadır. Farkındalık uygulamalarında Kabat-Zinn tarafından ortaya konan temel unsurların Budist felsefeye dayalı olduğu göz önüne alındığında yine Doğu Felsefesinin bu işin temelinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu minvalde hem Doğu kültürüne hem de İslami temellere dayanarak yıllardır süregelen kültürümüzde bu unsurlara karşılık bulmak kolaylaşmaktadır. Aşağıda yer alan unsurların kültürel karşılıklarına yer verilmeye çalışılacaktır.

2.2.1. KDSP'de Bilinçli Farkındalık Unsurları ve Kültüre Özgü Karşılıkları

Bilinçli Farkındalık uygulamalarında tüm benliği süreç içerisinde işe koşmak ve zihnin gerçekten tam olarak açık olması durumunda öğrenmede ve yaşamda değişikliklerin oluşması mümkün hale gelebilmektedir (Kabat-Zinn,2009). Bilinçli farkındalıkta birey rahat hissetmek için sihirli bir dokunuşun olmasını bekler ise uygulama içerisinde yapılan tekniklerin işe yaramadığını düşünmesi normal olur. Bundan dolayı uygulama süresince bireyin yeni bir yol öğrenmesi ve neye ihtiyacı olduğunu saptaması önem arz etmektedir. Çünkü insanların zihninde nereye varmak istediğini bilmek düşüncesi yerleşmiştir ve hedefe varmak için önlerine çıkan her şeyi kontrol etmek isterler. Bu da bilinçli farkındalık açısından aykırı bir durumdur (Kabat-Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık sadece dikkat vermeyi ve yargısız şekilde her şeyi olduğu gibi kabul etmeyi gerektirir ve aksine bir şeyleri zorla değiştirme çabası gerektirmez (Kabat-Zinn, 2003). Bilinçli farkındalık uygulamalarında daha evvel bahsedilen temel bileşenlere ek olarak bu başlık altında ele alınacak temel unsurları dikkate alan tekniklerin uygulanması sırasında uyanık olma ve rahatlama açısından

doğru ortamın yaratılması önemlidir. Çünkü birey kendini zorlayarak gevşeyemez aksine gerginleşir ve uygulamaya olan inancını kaybeder (Kabat-Zinn, 2009). Bunun yanı sıra birey uygulama sürecinde öğretilen tekniklere karşı acı ya da rahatsızlık hissettiğinde olumsuz düşüncelere kapılırsa ya da sağlam bir inanç ile işe başlamışken işin çok fazla efor gerektirmediğini düşünürse bu tutumu romantik bir inanç olarak kalacaktır. Bu açıdan bilinçli farkındalık uygulamalarına dâhil olacak bireylerin uzun pratiklere ve yeni beceri kazanma fikrine sıcak bakıyor olması önemlidir. Bu bağlamda Bilinçli farkındalık uygulamalarının başlangıcında ve pratiği içerisinde yedi önemli temel unsur bulunmaktadır. Bu çalışmada da temele alınan bu yedi unsur ve bu unsurların kültüre özgü yanları aşağıdaki başlıklar altında ele alınmaktadır.

2.2.1.1. Yargılamama

Yargılamama, bilinçli farkındalıkta bireyin deneyimlerine karşı tarafsız bir şekilde yaklaşmasını sağlama becerisidir. Zihin algılanan her şeyi etiketlemekte ve sınıflandırmaktadır (Mackenzie ve Poulin, 2006). Bireysel anlamda her şeye yüklenen anlamlar açısından bir etiketlemeye gidilmektedir (Matchim ve Armer, 2007). Bir şeyi yargılama, şu ana odaklanmada bir örtü veya filtre haline gelmektedir ve yaşanan her şeyi bireyin kendi dar gerçekliğinden görmesine neden olur. Yargılamakla, bireyin koşullanmalarının dışındaki durumu açıkça gösteren bir bilinçli farkındalık oluşturulabilir. Bu, kendi deneyimlerimizle sınırlı olmayan, tüm bakış açılarını içine alan, tüm fikirleri hafifçe tutan ve herhangi bir durumda mümkün olan en geniş kapsamı mümkün kılan bir bilinçli farkındalık türüdür. Zihinsel süreçlere giren her deneyim hissettirdiği duyguya göre kategorize edilmekte ve iyi hissedilen şeyler "iyi kategorisine"; kötü hissettiren şeyler ise "kötü kategorisine" eklenmektedir. Bunun nedeni herhangi bir şekilde iyi veya kötü hissettirebilir ve bu bireysel farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun dışında herhangi bir şey hissettirmediği varsayılan ve bireyin ilgisiz kaldığı şeyler ise "nötral" olarak zihinsel süreçlerden geçmektedir. Dikkat vermeye değer bulunmayan bu gibi olaylar, durumlar ya da insanlar bilinç dışına itilmektedir (Kabat-Zinn, 2009).

2.2.1.2. Kültüre Özgü Yargılamama

Yargılamamanın kültürel olarak karşılığında en bariz örnek, Mevlâna'nın "*gel, ne olursan ol gel*" diye ifade ettiği sadece durumlara değil insanlara karşı da bir yargıda

bulunmayan yüce bir gönüllüğe sahip olma geleneğidir. Bu noktada önceki başlıkta kastedilen nötrallik teriminin karşılığı olarak kültürümüzde ve dini öğretilerde tevekkül olduğunu görmekteyiz. Hazreti Ali'nin “*Daima hayır bulmak isteyen, her şeyi hayra yormalı*” sözü ile tevekkülün olaylara ve durumlara karşı verebileceğimiz uygun ve rahatlatıcı bir noktayı teşkil ettiğini görmekteyiz. Yunus Emre'nin “Hak şerleri hayr eyler. Zan etme ki ğayr eyler. Ârif ânı seyr eyler. Mevlâ *görelim neyler*. Neylerse güzel eyler” diye betimlediği Arif aydınlanmış kişinin, yani özbilince, farkındalığa varmış kişinin işleri seyreylemesi, bunları ilk etapta yargılamadığı anlamına geliyor. Ve materyalist yöntemlerden farklı olarak hayır beklediğini ortaya koymaktadır. Çünkü İslamda Said Nursi'nin (2008) belirttiği gibi, her şeyde, hatta en çirkin görünen şeylerde, hakikî bir hüsün ciheti vardır. Evet, kâinattaki her şey, her hadise, ya bizzat güzeldir, ona hüsn-ü bizzat denilir; veya neticeleri cihetiyle güzeldir ki, ona hüsn-ü bilgayr denilir. Bir kısım hadiseler var ki, zahiri çirkin, müşevveştir. Fakat o zahirî perde altında gayet parlak güzellikler ve intizamlar vardır. Burada eşya olarak tabir edilen her şey (olaylar) mülk ve melekut denilen iki cihetle ele alınır. Mülk görünen yüzü demektir. Mülk cihetinde bazı nazari çirkinlikler olsa da melekut denilen hakiki ve iç yüzünde daima hayr vardır.

2.2.1.3. Sabır

Sabır, bilgeliğin bir gerekliliğidir ve olaylar ile durumların kendi zaman dilimleri içerisinde olması gerektiğini kavrayabilme ve kabul edebilme yetisidir (Witek-Janusek ve ark., 2008). Bilinçli farkındalık uygulamalarında zihni ve bedeni eğiterek sabır becerisi geliştirilmeye çalışılır. Bu uygulamalarda en sık başvurulan yöntemlerden biri olan meditasyon bireyin kendine karşı sabırsız olmasına gerek olmadığını bireye hatırlatan en önemli tekniktir (Matchim, Armer ve Stewart, 2011). Yargı ifadelerinin zihinde canlanması noktasında aslında onların yaşamın ve gerçekliğin bir parçası olarak var olduklarını kabul etmek gerektiği vurgulanır. Gergin ve karmaşık bir zihne sahip olan bireylere sabır eğitimi çok önemli bir yardım sunmaktadır. Zihnin gereksiz yere yorulmasını önlemekte de sabır uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Kabat-Zinn'e (2009) göre sabır, yaşamın her anına açık şekilde, bir bütünlük içerisinde her anı kabul ederek her bir olayın ve eylemin olması gerektiği zamanda ortaya çıkacağını anlamak ve buna göre düşünceleri organize etmektir.

2.2.1.4. Kültüre Özgü Sabır

Sabır konusu kültürümüzde üç şekilde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki; belaya, musibete sabır, ikincisi; ilim öğrenirken gösterilen sabır, üçüncü ise; günah işlemek için sabırdır. Bu konuda Kuran-ı Kerim'de birçok ayet vardır. Bunlardan bazıları şu şekilde meallerde yer almaktadır: “Ey iman edenler! Sabredin, sabır yarışında (düşmanlarınızı) geçin!”, "Andolsun ki sizi biraz korku ve açlıkla, bir de mallar, canlar ve ürünlerden eksilterek deneriz.", "Sabredenleri müjdele. Onlar (sabredenler); başlarına bir musibet gelince, 'Biz şüphesiz (her şeyimizle) Allah'a aidiz ve şüphesiz O'na döneceğiz' derler. İşte Rableri katından rahmet ve merhamet onlarıdır. Doğru yola ulaştırılmış olanlar da işte bunlardır.”

Diğer yandan İslam dininde sabır, Allah'ın "Hâkim" isminin tecelli etmesi olarak vücud-u eşyada, tıpkı bir merdivenin her bir basamağı gibi bir tertibin var olmasını bilmek demektir. Sabırsız bir kişi, bir sakinlik içerisinde hareket etmediğinden bu basamakları atlar ve düşer ya da hırsından dolayı mahrumiyetlere uğrar. Bu bağlamda belirtildiği gibi olayların oluşmasında bir düzen vardır. Bu düzene riayet edilmemesi durumunda olayların gerçekleşmesi için gerekli basamaklarda yarım kalacaktır ve istenilen elde edilmeyecektir. Bu da şu anlama gelecektir ki, sabır şu ana yönelik bir anlayıştır.

2.2.1.5. Acemi Zihni

Şu ana odaklanmanın ve bulunulan zaman içerisinde her şeyin deneyimine varmayı vurgulayan bilinçli farkındalık uygulamalarında, içinde bulunulan zamanın deneyimindeki zenginlik yaşamak asıl olarak yaşamın kendi zenginliği demektir (Kabat-Zinn, 2009). İçinde bulunulan zamana ait eşsizlik ve zenginlik keşfedilmeli ve sanki her şey ilk sefer yaşanıyor gibi hissetmeye arzulu bir acemi bir zihne sahip olunmalıdır (Tsang, Mok ve Lam, 2012). Her bir meditasyon uygulamasında yapılan işlem aynı olsa dahi, hissedilen duyguların, uygulamalar sırasındaki ruh halinin farkında olmak ve acemi bir zihin ile faaliyetleri yerine getirmek gerekir (Kabat-Zinn, 2009). Acemi yani yeni başlayan zihin, mevcut anı taze ve açık bir şekilde görmek anlamına gelir. Suzuki, “yeni başlayanların aklında birçok olasılık olduğunu; uzmanların ise aklında çok az şey olduğunu” ifade eder ve "ironik bir şekilde masum ve açık bir tavra sahip olmak, yaratıcılığı ve zekayı geliştirmeye yardımcı olur." der. Eylemler ve olaylar

hakkında etiketlemelere veya yargılara sahip olmadan, tüm varlığı ile o ana odaklanmak ve “kutunun dışında düşünme” yeteneğini güçlendirmek her birey için gereklidir.

2.2.1.6. Kültüre Özgü Acemi Zihni

Bilinçli farkındalık uygulamalarında önemli bir unsur olan acemi zihnin amacı şu ana daha fazla odaklanmaktır. Bu bağlamda kültürümüzde genel olarak yarına yönelik düşüncelerin önemi çocuklara aktarılırken ülkemiz şartları düşünüldüğünde sınav mekanizmasına sıkıştırılan bireylerin şu andan daha çok ileriye dönük olması toplum ve aile tarafından empoze edilmektedir. Oysa kültürümüzde asıl olarak Camiu’s Sagirin aktardığı hadise göre "Hiç ölmeyeceğini zanneden biri gibi çalış, yarın ölecek gibi tedbirli ol." şu anın kıymetini bilmemiz gerektiği ve yaptığımız işlerin ölümün ne zaman geleceğini bilmediğimizden şu ana dönül olarak yaşamalıyız. Diğer yandan Mevlâna'nın "Sen kendini tanımadığından neşelenmedin, huzura kavuşmadın. Eğer kendini tanısaydın, sende kimin misafir olduğunu bilirdin; memnuniyetsizlik, huzursuzluk denilen şeyler sana bir daha gelmezdi." Sözüden anlayacağımız üzere insanın kendini bilmesi için şu anı ve neler hissettiğini iyi değerlendirmesi gerekir. Ayrıca İslam'da tefekkür her an uyanık bulunmak ile alakalıdır. Yani kişi her vakit olayların arkasındaki gizli eli görmelidir. "Bir saat tefekkür bazen bir sene ibadetten hayırlıdır." Hadisi ile de tefekkürün ve her anın farkında olmanın önemi vurgulanmaktadır.

2.2.1.7. Bilinçli Farkındalıkta Güven

Bir kişinin kendisine, düşünce ve duygularına güven duyması, bilinçli farkındalık uygulamalarında tamamlayıcı bir rol oynar (Kabat-Zinn, 2009). Raingruber ve arkadaşlarına (2007) göre tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi bireyin kendi uzmanlık, sezgi ve duygularına güvenmesinin, ara sıra hataya neden olsa bile, hayat içerisinde ve uygulamalarda attığı adımlarını ve kararlarını kendi dışındakiler yönlendirmesinden oldukça farklı ve iyi olduğudur. Kendine, kendi bilgeliğine ve erdemine güvenme tutum ve davranışı, bilinçli farkındalık uygulamalarının önemli bir unsurudur (Tsang, Mok ve Lam, 2012). Bilinçli farkındalık uygulamalarında şu noktalara dikkat çekilir; "Güven, hayatımızdaki her küçük şeyin kontrolünde olmadığımızın ve hayatta kalmamız için hayati önem taşıyan birçok şeyin sürekli olarak sürdüğünün ve buna güvenmemiz gerektiğinin bir göstergesidir", ayrıca "Vücudumuzun ve sezgimizin her an bize verdiği

ince sinyalleri dinleyerek kendimize güvenebiliriz. İnsanların kötü yanını düşünmeyerek ve insanlara görünüşlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine veya etnik kökenlerine dayanarak önceden karar vermeden, bir yargıya varmadan başkalarına güvenebiliriz", diğer taraftan; Güven, kendinize ve dünyaya da bir güven türüdür. Güven, bir zayıflık olmadığı gibi, saflık da değildir. Arkadaş ve düşman arasındaki farkı ayırt edebileceğine güven, sürmekte olan yargısız farkındalık sürecine, sağlıklı ve iyileştirici bir şekilde güvenin ve aynı zamanda zarafet ve haysiyetle zor durumları ele alabileceğimizi de ifade eder.

2.2.1.8. Kültüre Özgü Güven

Güven kavramına kültürümüz ve dinimiz açısından bakış açısı şu cümle ile açık şekilde ifade edilebilir; "güven; inançtan, imandan, ihlastan beslenir ve yüreğe yerleşir". Ayrıca Muhammedü'l Emin lakabını layık gördüğümüz bir peygamberin inancına sahip olmak da hem emanete hem dosta güven besleyen bir dinden beslenen bir kültüre sahip olduğumuzu göstermektedir. Kültürümüzde güven duygusu, belki daha önceki nesillerde şu anki durumun biraz daha ötesine vararak sadece insanın insana değil, insanın komşusuna, insanın topluma ve toplumdaki grupların birbirine olan güvenine kadar daha kapsamlı bir haldeydi.

2.2.1.9. Bilinçli Farkındalıkta Zorlamama

Öz benliği fark ettirmek ve beden ile zihnin sesini duymayı öğretmeyi amaçlayan meditasyon farkındalık temelli stres azaltma programlarında oldukça önemli bir yer tutar. Birçok yaşamsal aktivitenin bir amaç ya da bir şey elde etme beklentisi için yapılmaktadır (Matchim ve ark., 2011). Bu da meditasyon için önemli bir engel teşkil etmektedir. Örneğin birey gerginse ya da ağrısı varsa gerginliğine veya acısına yoğunlaşır. Zihnini yargılama yönünde ilerler ise yargılarına odaklanır. Bir önceki unsur göz önüne alındığında sabır ve sürekli yapılan pratikler ile birey anı anına yaşama becerisini kendiliğinden edinir (Kabat-Zinn, 2009). Bu bakış açısıyla meditasyona engel olmayacak şekilde birey kendini çok iyi izlemeleri ve şu anı yaşamanın tadına varmalıdır. O an içerisinde acı da olabilir, yargılarda önemli olan, zorlamadan her anı kendi içerisinde yaşamaktır. Bilinçli farkındalık açısından yaşanılan şeyleri olduğu gibi kavramak önemli bir yer tutmaktadır.

2.2.1.10. Kültüre Özgü Zorlamama

Kültürümüz açısından zorlamama, İslam dininin kabulünden bu yana birçok ayetin ve hadisin halk zihnine oldukça yerleşmesiyle sosyal açıdan önemli bir yer edinmiştir. Daha çok insanların inanışları ve yaşam biçimleri açısından zorlanmaması gerektiği gibi algılansa da İslam dininden sonra insan açısından zorlanma olmadığı; yani iyi ile kötünün rahat şekilde ayırt edilmesi anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra kanaat inancını yüzyıllardır kültüründe taşıyan bir coğrafyada yaşadığımız düşünüldüğünde birçok şeyin kismet ve nasip ile açıklandığı, bazı durumların istenildiği halde olmaması anlamında zorlanmaması gerektiği düşüncesi vardır. Zorlama ile iradenin ortadan kaldırılacağı düşüncesi hakimdir. Bu açıdan da aslında bilinçli farkındalıkta meditasyon aracılığıyla öğretilmeye çalışılan zorlamama, olduğu gibi kabullenmenin kültürün içerisine kadar işlemiş dua ile bireylere aktarılmaktadır. Program hazırlanırken meditasyonun yerine kültürümüzde yer alan dua ve tefekkür, teknikler olarak programa dâhil edilmiştir.

2.2.1.11. Bilinçli Farkındalıkta Kabul

Yaşanılan olayların ve durumların bulunulan zaman içerisinde yani şu anda gerçekleşmeye devam ettiğini görmek anlamın kabul, bilinçli farkındalıkta yerini almaktadır (Kabat-Zinn, 2009). Örnek olarak, fiziksel hastalığa sahip birinin baş ağrısından kansere kadar her türlü gerçeği olduğu gibi kabul etmesidir. Kabul sürecinin zorluğu, bireylerin uzun bir öfke sürecinden sonra inkâr dönemini yaşamasından kaynaklanır (Tsang ve ark.,2012). Kabul etme süreci, pasif olmayı reddeder; gerçekleşen şeylerin olduğu gibi kavranması gereken aktif bir süreçtir. Gerçekleşen şeylerin olma biçimine direnme, zihinsel ve duygusal acıların ana nedeni olarak görülür ve gerçekliğe karşı bir savaş anlamına gelir. Aynı zamanda maneviyat ve ruh sağlığının en yanlış anlaşılmiş ilkelerinden biridir. Hiçbir şey denemeden ve değiştirmeden devam etmek anlamına gelmez, bu yanlış kabul anlayışıdır. Zen ustası Suzuki “Olduğun gibi mükemmelsin ve biraz iyileşme sağlayabilirsin” der.

Dönüşümün başlayacağı en iyi yer, durumun açık bir farkındalıkla kavranması ve belli bir kabul düzeyine varılmasıdır. Bilinçli farkındalık yolunda ilerlemenin en büyük engellerinden biri de kabul sürecinde yaşanan öfke ve inkâr sürecinde fazla çabalama ile meşgul olmadır; bu da ilerleyen süreçteki bilinçli farkındalık yolunda

iyileşme ve gelişme için çok az enerjinin kalmasına neden olur (Kabat-Zinn, 2009). Kısacası, kabul, gerçekleşen şeyleri oldukları gibi görmeye istekli olmak demektir. Kabul, gerçekleşen şeylerin nasıl olduğundan memnun olmak ya da hoş gitmeyen şeyleri değiştirmek için hiçbir şey yapmamak gerektiği anlamına gelmez.

2.2.1.12. Kültüre Özgü Kabul

Kabul konusunun kültürümüzde ve dinimizde büyük bir yeri vardır. Bu konuda her ne kadar farklı aktarımlara sahip olsak da kader inancı imanın şartlarındandır. Bu anlamda kavram olarak "kader, Hak Teâlâ'nın, ezelden ebede kadar olmuş ve olacak her şeyin, her şeyini ve her hâlini, zamanını ve mekânını, sıfatlarını ve özelliklerini ezeli ilmiyle bilip, ona göre, takdir etmesidir". Kaza ise, "kaderde planlanan bir şeyin yaratılması, varlık sahasına çıkarılmasıdır". Bu konuda telkin verilmesinin günlük hayatta karşılaştığımız stresörlere karşı etkili bir tarafının olduğu günlük yaşantımızda görmek mümkündür. Burada anlaşılması gereken en önemli hususlardan biri İslam'daki Kader inancı oluşların tüm nedenlerini Allah'a bağlamıyor kula da cüz-i irade denilen seçim hakkı tanıyor. Bu noktada kadere rızadan bahsetmek doğru olacaktır. Bu noktada Mevlana'nın söylediği gibi, yine herhangi bir iş karşısında hissedilen aczi yet İlahi takdire, pişmanlıklar ise iradeye işarettir: "Aczimiz, mecburiyetimizin işareti; mahcup oluşumuz da irademizin delili oldu. Eğer irademiz yoksa, bu üzülme, bu utanma niçin!" (Mesnevi, I). Bu noktada aslında yine kanaat inancı önem kazanmaktadır. Bir şeylerin değiştirilmesi için halihazırdaki durumları kabullenmek gerektiği önemli bir husustur. Program çerçevesinde bireylere oldukları her durumu kabullenmeleri açısından ödev olarak oturumlar arasında hayatlarına dair nelerin olduğunu içeren bir liste hazırlamaları istenmiştir. Daha sonrasında bastırdıkları ya da görmezden geldikleri birçok gerçekleşen durumu kabullenmelerine hazır olmaları açısından tefekkür egzersizleri yaptırılması uygun görülmüştür.

2.2.1.13. Bilinçli Farkındalıkta İzin Verme

Birey içsel tecrübelerine odaklandığında, gizli tutulmasını istediği bazı duygu ve düşüncelerin olduğunu fark eder (Kabat-Zinn, 2009). Freud'un ortaya attığı bastırma sürecinde zihin fark edilen bu duygu, düşünce ya da durumları uzun süre engelleme yoluna gider. Benzer şekilde acı veren ya da hoşnut olunmayan her türlü deneyimden kaçınmayı seçen zihin, kabul sürecinde büyük önemi olan izin verme durumuna büyük

bir engel olur. İzin verme becerisini edinmek bilinçli farkındalık temelli uygulamalarda temeldir (Raingruber ve ark., 2007). Meditasyon aracılığıyla iç dünyasına dönen birey, kendisini bir şeyleri yargılarken bulur, bu noktada bu yargıların geçip gitmesine izin vermelidir (Tsang ve ark., 2012). Kabat-Zinn (2009), bireyin bu esas beceriye çok aşına olduğunu hatta her gece uyuması için gerekenin bu olduğunu ifade eder. Bu açıdan izin verme becerisi uygulama sürecinde daha aktif zihinler açısından biraz gayret ile rahat şekilde öğrenilecek bir beceridir.

2.2.1.14. Kültüre Özgü İzin Verme

İzin verme becerisi kültürümüzde daha çok tefekkür inancında yer almaktadır. Bu inançta insan yaradılışı düşünerek Yaratanın varlığına ve yarattığı evren üzerine düşünerek çevresinde olan biteni olduğu gibi kavramaya çalışır. Tefekkür inancındaki yaradılışı ince ince düşünmek ifadesi izin verme becerisinin en büyük temsilidir. Bu noktada insan yaradılıştaki birçok şeyi aklıyla kavramaya çalışır. Aklına gelen aykırı düşünce ve duyguları bir kenara bırakarak yaratılan her şeyin bir gerekçesi olduğunu kavramaya gayret gösterir. Ögel'in (2009) "Farkındalık Çalışma Kitabı"nda verdiği benzetme; kötü düşüncelerin ısırgan otu gibi olduğudur. İnsan kötü bir düşünceye kapıldığında ısırgan otuna dokunan bir insan gibi o bitkiyi taşımasa dahi kaşıntısının sürdüğünü ifade eder. Bu noktada bireylerin kötü düşünceleri bastırmak yerine gelip geçmesini sağlayacak bir zihin anlayışına sahip olması gerektiği önemlidir. İzin vermek bu açıdan kabullenme tutumunun ön şartı olarak kabul edilebilir.

2.2.2. Bilinçli Farkındalık Uygulamaları

Daha önce uygulaması yapılan ve etkisi kanıtlanan bilinçli farkındalık stres azaltma programlarında kullanılan tekniklerden bazıları şu şekildedir: *Farkındalık temelli derin düşünme*, yani meditasyon; zihnin yargılardan uzak şekilde an be an eğitilmesidir. Bu açıdan zihin beyinden ayrı bir şekilde tanımlanır. Bu noktada zihin biriken düşünceler, tecrübeler, algılar ve beklentilerdir. Zihin sınırsız ve şekil almaz bir durumdayken beyin canlı bir organ olarak ele alınır. Bilinçli farkındalıkta meditasyonun amacı, insan zihninin şu ana odaklanmasını sağlayacak bilinçli farkındalık durumlarına oldukça fazla şekilde yönlendirmektir. Çünkü örnek olarak zihin bir sahil kenarında dolaşmayı becerirken beyin bulunulan anda çakılı kalabilir. İlk olarak bireylerin içsel izlenimlerini arttırarak duygu ve düşüncelerini dikkatli bir şekilde gözlemeleri istenir.

Bu adımdan sonra ise bireylerin duygu ve düşüncelerin içinde boğulmadan kalmaları ve düşünceleri yargılamaksızın nasıl geçip gitmelerinin sağlanacağı öğretilir.

Kabat-Zinn (2009) bu durumu şöyle bir örnekle açıklar; bir insan gökyüzünü seyre daldığında yukarıda sadece mavi bir hava akımı görmez, bunun dışında kuşları, bulutları, bazen uçakların geçip gittiğini de görür. İnsan bu noktada havada geçip giden cisimlerin nasıl aktığını düşünmeli ve bilinçli farkındalık temelli meditasyonda bu cisimlerin kötü ya da olumsuz düşünceler olduğunu düşünmeli. Nasıl ki bulutlar geçip giderken gökyüzünü izlemek insana ferahlık veriyorsa kötü düşüncelerinde bu uygulama çerçevesinde zihninden geçip gitmesine müsaade etmeyi öğrenmeli. Risk taşıyan bir gebelik dönemi yaşayan kadını örnek olarak alırsak, gebe kadın her an doğum yapabileceğini ya da çocuğunu kaybedeceğini düşünerek endişeye kapılabilir ve bu tamamen bir acı çekme durumuna dönüşebilir (Körükçü ve Kukulcu,2015). Böyle bir durumda bilinçli farkındalık temelli meditasyon eğitimi ya da bu çalışmadaki benzer karşılığı olan tefekkür eğitimine sahip olmayan birey bu endişelerine kapılarak sadece korkuya odaklı kalabilir. Bu durum ise bireyin korkular içerisinde boğularak dış dünya ilişkilerine zarar verir noktaya gelir (Duncan ve Bardacke, 2010).

Bilinçli farkındalık temelli bu uygulama aracılığıyla örnekte verilen kadının korkularını bir kenara bırakarak bebeğinin ve kendisinin herhangi bir zarara uğramadığı şu ana odaklanması sağlanır. Ayrıca, olumsuz duygulara kaynaklık eden düşüncelerinin farkında olması sağlanarak bu düşüncelerin geçip gitmesine izin vermesi sağlanmaya çalışılır. Şu ana odaklanmanın geliştirilmesi ile kötü düşüncelerin geçip gitmesinin sağlanması kolaylaşır. Duygu ve düşüncelerini yargılamadan şu ana odaklanmayı öğrenen birey, bulunduğu andan keyif almaya başlar ve olumlu düşüncelerinin yayılmasına izin verir. Bu uygulama çerçevesinde esas olan şeylerden biri bahsedildiği gibi olumsuz düşünce ve duygular içerisinde boğulmama becerisini kazanmaktır.

Birey yaşadığı olumsuz duygu ve düşüncelerin kendisini bunaltacak kadar arttığını kabul ederek olumsuzlukların zihninden akıp geçmesine olanak tanır, kalıcı hale gelmelerine engel olur. Bu şekilde birey rahatlayarak hayatından daha fazla keyif almayı öğrenir. Bu uygulamadaki en önemli nokta ise bireyin nefes egzersizlerini olabildiğince düzenli yapmasıdır. Böylece nefes alışverişine dikkati verebilen kişi şu ana odaklanmayı kolaylaştırır. Her nefes alışta temiz havanın bedene girişini ve

yayılışını hissedenden sonrasında kirli havanın bedenden ayrılışını fark etmelidir. Dikkatin dağıldığı, düşünce ve yargılara takılıp kalındığı anlarda birey tekrar nefes alışverişine odaklanmayı denemelidir. Her odaklanmada zihinden düşüncelerin akıp gitmesine izin verilmelidir. Bu çaba kendini zorlamadan dikkati yeniden solunuma odaklama şeklinde gerçekleşmelidir (Kabat-Zinn, 2009).

Bir diğer uygulama ise, *Beden Tarama Tekniği*'dir. Bireyin bedeni ile bağlantı kurmasını sağlayan bu teknik ile birey bedeni üzerindeki içsel ve dışsal faktörlerin farkında varmayı öğrenir. Bu teknikte bireyin konsantrasyonunu artırarak bedeni üzerinde detaylı ve kapsamlı şekilde odaklanması sağlanır. Bedene anlık odaklanmalar sonucunda birey zihinsel esneklik geliştirme becerisi kazanır. Bedenin farklı noktalarına odaklanan birey rahat bir pozisyonda egzersizleri yerine getirir. Bu teknik açısından Kabat-Zinn (2003) şu noktalara dikkat çekmektedir. Vücudun taramasının, rahatlamada değil, farkındalık içinde bir egzersiz olduğu unutulmamalı. Vücut taramasının bir şekilde olması gerektiğine dair beklentilerin farkında olunmalı. Ayrıca, gerginlik veya yorgunluk alanlarının farkına varılmalı. Bu, vücudun taramasından kaynaklanmaz, sadece vücudun hislerine daha yakından bakmayı öğretir. Ayrıca bu, vücuda daha yakın bir şekilde yanıt vermeyi sağlayacaktır (örneğin, yorgun olduğunuzda yavaşlayın!).

Her gün aynı zamanda pratik yapmak için plan yapılmalı; bu çalışmalar için günün herhangi bir zamanında yapılabilir. Neyin işe yaradığını bulmadan önce bazı deneyler yapılabilir. Günlük kullanılacak bir oda veya yer bulunmalı, burası nispeten rahatsız edilmeyecek bir yer olmalıdır, bu yüzden pratik yapmadan önce, yaşadığımız yerde yaşayanları bilgilendirmek ve diğer rahatsızlıkları en aza indirmek makul olacaktır. Destek almak için gerektiğinde meditasyon yapabilmemiz için kitap ya da ses kayıtları kullanılabilir. Meditasyon pratiği, öz anlayışı ve farkındalığı geliştirmek ile ilgilidir. Uygulama boyunca zorlanılan anlarda ya da uygulamaya karşı dirençli olduğunda bu hatırlanmalı. Nefes egzersizleriyle birlikte öğrenilen odaklanma bu teknikte de işe koşur ve bedenin her bir noktasında nefes alışverişinin etkisi izlenir (Kabat-Zinn, 2009). Genel anlamda bu teknik ve uygulamalara, hazırlanan programda yer verilerek bilinçli farkındalık temelinden uzaklaşmama çalışılmıştır. Ayrıca bu uygulamalar programda kültürel öğeler içerisinde anlatılmaya çalışılmış ve uygulamaların daha net anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

2.3. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, insanların duygularını ve hislerini (ruh hallerini) gösterme biçimleri ve geleceğe yönelik yönelimleri ve seçenekleri hakkında neler hissettiklerinin bir göstergesidir (Anand, 2016). Yaşam doyumu, öznel iyi oluşun bir ölçümü olarak değerlendirilir ve duygu-durum, başkalarıyla ilişkilerden memnun olma, kazanılan hedeflerden doyum sağlama, öz kavram ve algılar ile günlük yaşamla başa çıkma becerisi olarak ele alınabilir. Mevcut hislerin değerlendirilmesinden ziyade, kişinin hayatının olumlu bir tutuma sahip olma durumudur. Yaşam doyumu, ekonomik durum, eğitim miktarı, deneyimler ve yaşanan yer ile diğer pek çok konu ile alakalı şekilde ölçülmektedir (Jankowski, 2012). Ayrıca, yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamıyla alakalı genel yargıları ve değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir. Birey kendi durumuna ilişkin uygun gördüğü bir standart olduğunu düşünür ve öznel bir niteliğe sahip yaşam doyumu yargılarını bu standart ile kıyaslayarak ortaya koyar. Bunlar, sosyal normlardan kaynaklı olabildiği gibi bireyin kendine göre belirlediği iyi yaşam standartlarıdır. Bu açıdan, bireyin kendi başarısına dair oluşturduğu doyumların ötesinde bireyin hayatına ilişkin genel yargılarına dair değerlendirmeler yaşam doyumu üzerinde daha önemlidir (Pavot ve Diener, 1993). Yaşam doyumunun önem kazandığı ve birçok yargı değerlendirmenin olduğu en önemli dönemlerden biri de üniversite dönemidir. Üniversite yılları öğrencilerin çalışma hayatına hazırlandığı, yetişkinliğe dair rollerini denedikleri, çalışma yaşamına hazırlandıkları ve yaşamlarına ilişkin değerleri daha fazla idealize ettikleri bir dönemdir. Diener (2000) yaptığı bir çalışmada, birçok farklı ülkeden üniversite öğrencilerinin mutluluğu ve yaşam doyumunu paradan çok önemseydiğini bildirmiştir.

Literatüre bakıldığında yaşam doyumu üzerine yapılan bazı araştırmalar, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almaları, romantik ilişkilerde başarılı olmaları, sosyal yaşamlarındaki farklı alanlarda daha fazla doyuma sahip olmaları ile yaşam doyumları düzeylerinin paralellik gösterdiğini ve daha az stres ve yalnızlık yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yetim (2003), üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmaları ele aldığı derlemede, yapılan çalışmaların benlik saygısı ile yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki ortaya koyduğunu ifade etmiştir. Yaşam doyumu; depresyon, sürekli kaygı ve umutsuzluk ile olumsuz ilişkilidir, bu yüzden üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin artması psikolojik iyi oluş üzerine olumlu etkilere sahiptir (Çivitçi, 2012).

Yaşam doyumunu bir parçası olarak doyum, umutların, ihtiyaçların, istek ve arzuların karşılanması olarak açıklanabilir. Bu yönüyle de yaşam doyumunu tüm yaşam ve yaşamın bütün boyutlarıyla alakalıdır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki bireylerin ekonomik durumları, mesleki statüleri, çalıştıkları yer, çevresel olanakları ve beklenti düzeyleri gibi değişkenler bireylerin yaşam doyumları üzerinde etkili olan bazı faktörlerdir (Avşaroğlu ve ark., 2005).

Yaşam doyumunu tek yönlü ele alınamadığından, örneğin iş hayatında doyum sağlayan bireyin yaşam doyumunu düzeyi artar fakat yaşamından memnun olduğu anlamına gelmez bu durum. Yaşam doyumunun objesi hayatın tüm alanları olarak ele alınmalıdır. Yaşama ilişkin pozitif yargı ve değerlendirmeler, negatif olanlara göre fazla olması durumunda bireyin yaşam kalitesinin yüksek olduğu söylenebilir (Myers ve Diener, 1995; akt. Dağlı ve Baysal, 2016). Appleton ve Song (2008) yaptıkları çalışmada yaşam doyumuna ait altı farklı boyut olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt boyutları; "*kişinin gelir düzeyi*", "*mesleği ve sosyal statüsü*", "*sahip olduğu imkanlar ve sosyal hareketliliği*", "*refah koşulları*", "*mevcut devlet politikası*" ve "*çevre, aile ve sosyal ilişkiler*" olarak sıralamışlardır. Diener'e (1984) göre, yaşam doyumunu bireyin sahip olduğu hayat koşulları ve şahsi standartlarına bağlı olarak değişen bir dinamizmdir. Bu yönüyle yaşam doyumunu farklı değişkenlerden etkilenebilir. Bu değişkenlerden bazıları; "günlük yaşamdan alınan mutluluk", "yaşama yüklenen anlam", "amaçlara ulaşma konusunda uyum", "pozitif bireysel kimlik", "fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi", "ekonomik durum", "güvenlik ve sosyal ilişkilerdir". Bu bağlamda öznel iyi oluşun bir alt boyutu olarak ele alınan yaşam doyumunu, insanın genel durumunu etkileyen önemli faktörlerden biridir (Dağlı ve Baysal, 2016). Yaşam doyumunu etkileyen bu faktörlerin bazıları aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir.

2.3.1. Yaşam Doyumunu Etkileyen Faktörler

2.3.1.1. Kişilik

Kişiliğin en çok çalışılan kavramlarından biri, büyük beş faktörlü modeldir. Bu model, araştırmacıların, bireylerin kişiliklerinin yapı taşlarının beş olduğuna inandıklarını göstermektedir. Model, dışadönüklük, yumuşak başlılık, özdenetim, deneyime açıklık ve nörotizm boyutlarıyla ilgilidir (Horzum, Ayas ve Padır, 2017). 1998 yılında Deneve ve Cooper tarafından yapılan bir çalışmada, çoklu araştırmalar,

öznel iyi oluşu ve kişilik ölçütlerini birbirine bağlayan bazı kişilik anketleri incelenmiştir. Nörotisizm, yaşam doyumunun en güçlü belirleyicisi olduğu bulunmuştur. Nörotisizm zihinsel süreçlerini zorlaştıran insanlara da bağlıdır ve aynı zamanda akıl hastalığından mustarip kişilerde de yaygındır. Kişiliğin "deneyime açıklık" faktörü ise olumlu yönde olsa da yaşam doyumuyla eşit olarak ilişkilidir. Diğer kişilik özelliklerinin de sonuç olarak yaşam doyumuna bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Díaz-Morales ve ark., 2013).

Başkalarıyla daha fazla sosyalleştiği görülen bir kişi olmak, bir kişinin genel esenliğine katkıda bulunabilir. Başkaları aracılığıyla sağlanan sosyal desteğin, yetişkinlerin refahını, bu bireylerin genel sağlığı üzerindeki etkisi ile ilişkili olduğu gösterilmiştir. Bu nedenle, iletişim kurma eğiliminde olan ve başkalarına daha açık olduğu düşünülen kişilerin daha yüksek düzeyde bir yaşam doyumuna ulaştığı belirtilmiştir (Guindon ve Cappeliez, 2010). Stubbe ve arkadaşlarının (2005) yaptığı çalışma, kadın ve erkeklerde yaşam doyumunun kalıcılığı açısından bireysel farklılık göstermediğini, ancak kalıtsallıktan etkilenen kişilik unsurlarının genel yaşam doyumunu üzerinde bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Olumsuz duygularla bağımsız olarak başa çıkabilmenin uzun süreli yaşam doyumunu etkileyebileceği ileri sürülmüştür. Kişiliğin öfke, kırgınlık ya da nefret gibi duygularla düzgün bir şekilde baş edebilme yeteneğine sahip olmak, yaşamın ilerleyen dönemlerinde benzer şeylerle uğraşırken faydalı olabilir. Daha kolay olan insanlar olumsuz duygularıyla başa çıkma eğiliminde olan kişilerden farklı şekilde davranırlar. Bu bireysel farklılıklar, günümüzdeki problemlerle başa çıkma biçimlerini etkileyebilir ve gelecekte benzer durumlarla nasıl başa çıkabileceğine karar verilebilir (Lightsey ve ark., 2013).

Kişilik, farklı insanların farklı durumlarda nasıl tepki verdiğini anlatan bir ipucudur. Durumlar kişiliği dikte eder ya da tam tersini yapar ve bu yönler insanların bunları nasıl işlediğini belirler. Yaşam doyumunda bunlardan farklı değildir. Birbirinden farklı değişkenler, kişinin hayatlarına nasıl değer verdiğini belirlemede önemli roller oynamaktadır. Kişilik, birisinin belirli bir şekilde davranma nedeni ile ilgili sorular için olası cevapları aydınlatmaya yardımcı olabilir, bu da bir bütün olarak onların yaşamı hakkındaki görüşlerini tahmin etmede yardımcı olabilir.

2.3.1.2. Özsaygı

Yaşamdan Doyumu Ölçeği; UNESCO ve Dünya Sağlık Örgütü gibi birçok önemli kurum tarafından kişinin benlik saygısı, esenlik ve yaşama dair genel mutluluk gibi kendi görüşlerini nasıl değerlendirdiğini ölçmek için kullanılan tek ölçektir (Cummins ve Robert, 2002). Birçok çalışma, olumlu düşüncelerin ve yaşam doyumunun, benlik saygısı kavramı arasında derin bir ilişki olduğunu göstermiştir. Birçok çalışma, benlik saygısının, yaşam doyumunu etkilemede kesin bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Kendinizi ve değerlerinizi bilerek, olumlu bir şekilde düşünmeye yönlendirilirsiniz. Bu bulguları destekleyen Cummins ve Robert'in (2002) yaptığı bir homeostatik model de vardır.

2.3.1.3. Hayata bakış açısı

Bir kişinin hayattaki ruh hali ve görünüşü, kendi yaşam doyumunu algılarını da etkileyebilir. İnsanların hayatlarını nasıl algıladıklarını etkileyebilecek iki tür duygu vardır. Ümit ve iyimserlik, genellikle hedeflere ulaşma ve bu hedeflerin algılanmasına yönelik bilişsel süreçlerden oluşur. Ek olarak, iyimserlik daha yüksek yaşam memnuniyeti ile bağlantılıyken, karamsarlık depresyondaki semptomlarla ilişkilidir (Bailey ve ark., 2007). Seligman'a göre (2002), daha mutlu insanlar, hayatlarının olumsuz yönlerine daha az odaklanıyorlar. Daha mutlu insanlar, daha mutlu bir çevreyi teşvik eden diğer insanları sevme eğilimi gösterir. Bu, başkalarıyla yapıcılığın yaşam memnuniyetini olumlu yönde etkileyebileceği düşüncesiyle kişinin yaşamı ile ilgili doyumunun daha yüksek bir seviyesi ile ilişkilidir.

Castilla-La Mancha Üniversitesi Psikoloji Bölümünde, Serrano J.P., Latorre J.M., Gatz M. ve Montanes J. tarafından yürütülen bir çalışmada, depresif belirtileri olan yaşlı yetişkinler için otobiyografik hatıraları geri getirme etkinliği kullanılarak yaşam-değerlendirme terapisi, anıların özgünlüğü, bireylerin depresyon ve umutsuzluk durumlarının azalmış ve yaşam doyumunun artmış olduğu ortaya çıkmıştır. Test, katılımcıların belirli bir anıyı hatırlama yeteneğini ölçmek için tasarlanmıştır; Otuz adet işaretli kelimeler, 'pozitif' olarak sınıflandırılan beş kelime (örneğin, komik, şanslı, tutkulu, mutlu, umutlu), beş 'olumsuz' (başarısız, mutsuz, üzgün, terk edilmiş, kasvetli) ve beş 'tarafsız' (iş, şehir, ev, ayakkabı, aile) kelime belirlenmiştir. Bir odak grubunun her üyesine sabit, sıralı bir şekilde sözlü olarak sunulmuştur. Katılımcıların talimatları

anladığından emin olmak için, örneklere hem 'genel' anılar (örneğin, şehirdeki yazlar) hem de 'özel' anılar (örneğin, evlendiğim gün) verilmiştir. Her bir işaret sözcüğü için, katılımcılardan, sadece bir kez, belirli bir zamanda ve yerde gerçekleşmesi gereken ve bir günden daha uzun sürmeyen bir olayın o kelimenin uyandırdığı bir belleği paylaşmaları istendi. Kişi 30 saniye içinde bir belleği hatırlayamadıysa, o olay örneği sayılmamıştır. İki psikolog, yarışmacı olarak görev yapmıştır ve her katılımcının tepkilerini bağımsız olarak puanlamıştır. Her bir bellek 'spesifik' olarak etiketlenmiş - geri çağrılan etkinlik bir günden fazla sürmezse - veya aksi halde 'genel' olarak etiketlenmiştir. Çalışma sonucunda hayata dair bakış açıları değişen bireylerin yaşam doyumu düzeylerinin de değiştiğini ortaya koymuştur (Serrano ve ark., 2004).

2.3.1.4. Yaş

Psikologlar, Yuval Palgi ve Dov Shmotkin (2009), öncelikle doksanlı yıllarında çalışmışlardır. Bu konu grubunun geçmiş ve şimdikleri hakkında çok düşündüğü bulunmuştur. Ama genel olarak, grup geleceğini daha az düşünmüştü. Bu insanlar, ankete tabi tutuldukları noktaya kadar yaşamlarından çok memnun kaldılar, ancak sonun yakın olduğunu ve bu yüzden gelecek için umutlu olmadığını biliyorlardı. Yaşam doyumu hakkında konuşulan büyük bir faktör zekiydi. Deneyler, yaşam doğunluğunun insanlar büyüdükçe büyüdükleri ve daha bilgili hale geldikleri için nasıl büyüdüklerinden bahseder, böylece yaşlandıkça ve hayattaki önemli şeyleri daha iyi anladıkça hayatın daha iyi olacağını görmeye başlarlar (Palgi ve Shmotkin, 2010).

Ergenlerin, yaşlı meslektaşlarına göre daha düşük bir yaşam doyumu düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Ergenlerle ilgili bir şey bunun daha düşük bir seviyede olduğunu gösteriyor gibi görünüyor. Bunun nedeni, birçok kararın yakın olması ve bir ergenin onları hayatlarında ilk kez görmeleri olabilir. Bunun, yaş grubundakilerin diğer yaş gruplarına göre tanımlayabileceği miktardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Aynı çalışmada araştırmacılar, aileden memnuniyetin azaldığını bulmuşlardır. Bunun nedeni, daha fazla kural ve yönetmeliğin tipik olarak ebeveyn figürleri tarafından uygulandığından ve ergenlerin, onları kontrol edenleri şeytanlaştırma eğilimi göstermesi olabilir. Ayrıca cinsellik açısından yaşam memnuniyetinin arttığı tespit edildi. Çünkü bu çağda birçok ergen, cinsel bir ortaklık düşüncesinde doğrulama ve tatmin bulmaları için onları cesaretlendirebilecek cinsel olgunluğa ulaşmaktadır (Goldbeck ve ark., 2007).

2.3.1.5. Değerler

Genel yaşam doyumunun, bireyin içinde bireyin kişisel değerlerine ve önemli olanlara dayanarak geldiği öne sürülmüştür. Bazıları için aile, diğerleri için bu sevgi ve diğerleri için para ya da diğer maddi öğelerdir; her iki şekilde de bir kişiden diğerine değişir. Ekonomik materyalizm bir değer olarak düşünülebilir. Daha önce yapılan araştırmalarda, materyalist bireylerin ağırlıklı olarak erkek olduğu ve materyalist kişilerin de materyalist olmayan benzerlerinden daha düşük bir yaşam doyumunu düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Keng ve arkadaşlarına göre (2000) diğer insanlara yardım etmenin karşılığı olan insanlar için de geçerlidir; çünkü sahip oldukları para onlara değerli gördükleri malları satın alabilir. Georgellis ve arkadaşları ise (2009) materyalist insanlar yaşamdan daha az memnunlar çünkü sürekli olarak daha fazla eşya istiyorlar ve bu eşyaların elde edilmesiyle değer kaybediyor, bu da bu insanların daha fazla eşya istemesine ve döngüsünün devam etmesine neden oluyor. Eğer bu materyalist bireyler, daha fazla ürün için arzularını tatmin edecek kadar paraya sahip değilse, daha fazla tatmin olmazlar. Bu hedonik bir koşu bandı olarak adlandırılmıştır.

Gelenek ve din üzerinde yüksek bir değeri bildiren bireyler daha yüksek düzeyde bir yaşam memnuniyeti bildirdiler. Bu, rapor edilen rutin kilise izleyicileri ve sık dua eden insanlar için de geçerlidir. Daha yüksek düzeyde yaşam doyumunu bildiren diğer bireyler, yaratıcılığa değer veren insanlardı ve başkalarına saygı gösteren ve değer veren insanlardı - iki özellik daha çok maddi mallarla ilgili değildi. Zor zamanlar ortaya çıktığı ve çoğu zaman insanların akranlarına ve ailelerine yardımcı olmak için güvenmeleri nedeniyle, arkadaş, aile ya da kilise olsun, sosyal desteğe sahip kişilerin daha yüksek bir yaşam doyumunu düzeyinin bildirilmesi sürpriz değildir. Maddi öğeleri kişisel olarak değerlendiren kişilerin, kişiler arası ilişkilerle daha yüksek bir değere sahip olan insanlara karşı yaşamda genel olarak daha az tatmin oldukları bulunmuştur.

Wu, Mei ve Chen ise (2009) yukarıdaki bulgulara uygun olarak, kişinin kendi hayatını nasıl gördüğü konusunda kendisinin nasıl bir değer oynadığına dair bir görüşün de olduğunu söylemek doğrudur. Zihinsel ve fiziksel olarak formda kalmaktan gurur duyan insanlar, sadece günlerinin içeriğinden dolayı daha yüksek yaşam doyumunu seviyelerine sahiptirler. Bu değerler başkalarının ışığında kendilerini nasıl gördüklerini belirlemede bir araya geliyor.

2.3.1.6. Kültür

Kültür kavramı genel olarak derinden kazanmış toplumsal değerler ve inançlara göre tanımlanmaktadır. Bireyin hayatının hemen her yönünde bir izi bulunan kültür, öznel iyi oluşu etkiler. İyi olma hem genel yaşam doyumunu hem de günlük yaşamda olumsuz etkilere karşı olumlu tutum ve tavırların göreceli dengesini kapsamaktadır. Kültür, yaşam doyumunu belirleyen kararların verilmesi için farklı bilgi kaynaklarına etki ederek, öznel iyi oluş değerlendirmesini ve dolayısıyla yaşam doyumunu etkilemektedir.

Bireyci kültürler, içsel duygulara (olumlu veya olumsuz etkiler gibi) dikkat çekerken, toplulukçu kültürlerde dikkat, dış kaynaklara (yani, sosyal normlara bağlı kalmak veya kişinin görevlerini yerine getirmek) yöneliktir. Gerçekten de, Suh ve arkadaşları (1998), bireyci kültürlerde yaşam doyumunu ile pozitif etkilenme arasındaki korelasyonun daha yüksek olduğunu, kolektivist kültürlerde ise normlara olan bağlılık ve bağlılıkların yaşam doyumunu açısından eşit derecede önemli olduğunu bulmuştur. Amerika ve Avrupa ülkeleri gibi modern batı toplumlarının çoğu bireyciliğe yönelirken, Çin ve Japonya gibi doğu toplumları kolektivizme yönelmektedir. Bir kolektivist kültüre sahip olanlar, aileleriyle olan birliğe derinden bağlıdırlar. Başkalarının ihtiyaçlarını bireysel arzularından öncelikli tutarlar. Bireysel kültür, kişinin kendi kişisel başarılarına yöneliktir ve güçlü bir rekabet duygusunun oluşmasına teşvik eder. Bireylerin kendi sorumluluklarını taşımaları ve kendilerine güvenmeleri beklenir. Ancak her iki grubun da kendine has eksiklikleri vardır. Bireyci yaklaşımla, bir kişi yalnızlığı deneyimleme eğilimindedir. Bu arada, bir kolektivist kültürde olanlar, bir reddetme duygusuna sahip olmaya eğiliminde olabilirler (Kim ve ark., 1990).

Yukarıda başlıklar halinde bahsedilen bu değişkenler, yaşam doyumunu kavramını bir bütün olarak ele almayı sağlayacak başlıca etkenlerdir. Stres gibi insan hayatını derinden etkileyebilecek ve yaşamın her alanında insanın karşı karşıya kalabileceği bir durumun yaşam doyumunu etkilemesi olası bir sonuçtur. Stresin olumsuz sonuçlarından olan psikolojik ve fizyolojik bozukluklar insanın hayata bakış açısını ve yaşam doyumunu etkileyebilecek faktörlerdir. Stres durumlarıyla başa çıkma yöntemlerinin geliştirilmesi ve sağlıklı bir şekilde stres durumlarının ele alınması bireyin yaşam doyumunu olumlu etkilerde bulunacağı yapılan kuramsal çalışmalar ile ele alınmıştır.

Ülkemizde son yıllara kadar yaşam doyumu üzerine fazla çalışmanın olmaması ve stres ile yaşam doyumunun arasındaki ilişkinin tam ortaya bırakılmamasından dolayı bu çalışma ile bu konudaki eksikliğin bir nebze giderileceği düşünülmektedir.

2.3.2. Yaşam Doyumu ve Kültür

Çok sayıda çalışma, yaşam doyumu belirleyicilerini ele alarak aralarındaki ilişkiyi bağlamaya, karşılaştırmaya ve çözmeye çalışmıştır (ör. Easterlin, 1974; Oswald, 1997; Alesina ve ark., 2004; Rahman, 2007). İlginçtir ki, sosyal ve örgütsel psikolojideki çalışmalardan farklı olarak, kültürel değerlerin rolü bu araştırmalarda ayrıntılı yer almamıştır. Aslında, yakın zamana kadar, kültürün ampirik rolü, ekonomistlerin belirsiz tanımlamalar ve ilgili ölçümler konusundaki kaygıları nedeniyle, ekonomi söyleminde kayda değer bir endişeye neden olmuştur (Guiso ve ark., 2006). Hofstede'nin (1980) kültürün sonuçları üzerindeki çalışması buna uygun bir örnek olarak gösterilebilir. Liderlik stili, güç mesafesi ve diğer çalışan-işveren değişimi ilişkileri gibi yapılaraya yönelik ölçümlerde bulunan Hofstede, her kültürün; üyelerinin sosyo-egitimsel bir süreçle farklı bir sosyalleşme sağlaması için zemin oluşturduğunu ve bu durumun kültüre özgü olduğu varsayılan değer kümelerine neden olduğunu öne sürmektedir. Bu değer kümelerinin, her kültürün bireylerinin çevrelerini algılayıp yorumlama biçimlerini, beklentilerini, hedeflerini, inançlarını ve nihayetinde davranışlarını etkileyen ve şekillendiren faktörleri etkilediği düşünülmektedir. Bu çalışmadaki sınırlılık, neredeyse yalnızca iş ve örgütlerle ilgili değerlerin ulusal kültürlerin ölçütlerini iyi şekilde sağlayıp sağlamadığı konusundaki temel sorudan kaynaklıdır.

Kültürün işle ilgili kavramsallaştırmanın ötesine geçme girişiminde, son zamanlardaki çalışmalar alternatif bir yaklaşım (Inglehart ve Baker, 2000) kullanır. Geleneksel ve seküler değer alanlarına dayanan ve derinden kazanmış toplumsal değerler olarak kabul edilen çeşitli kültürel değerler üzerine incelemelerde bulunur. Ayrıca, iş düzeyinde gözlemlenebilir norm ve davranışlar yerine inançlar işe koşulur. Adil olmak gerekirse, dinin ve aile hayatının önemi gibi bazı değer ve inançların yaşam doyumu üzerinde önemli bir etki yarattığı zaten birçok çalışmada gösterilmiştir. Dahası, son araştırmalar bu değişkenlerin, bireylerin mutluluğu üzerinde evrensel olarak önemli bir etki yarattıklarını savunmuştur (Borooah, 2006). Ancak Inglehart ve Baker (2000)

ekonomik gelişmenin kültürel değerler üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir: zengin ülkelerin değer sistemleri fakir ülkelerinkinden sistematik olarak farklıdır. Bu bağlamda, kültürel değerlerin, gelişmiş ve az gelişmiş ekonomiler bağlamında incelendiğinde, yaşam doyumu üzerinde oldukça farklı bir etkiye sahip olabileceğini tartışmak da mümkündür. Yapılan bir çalışmada Lange (2009), bir dizi kültürel değer, bireylerin yaşam doyumu konusunda önemli bir moderatör olup olmadığını ve ne ölçüde irdelendiğini ortaya koymuştur. Ayrıca Lange, bireylerin yaşadığı ülkelerin ekonomik kalkınma durumunun, yaşam doyumu üzerinde etkisi olan belli kültürel değerlerin etkisini azalttığını öne sürmüştür.

2.4. Bilinçli Farkındalık, Stres ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki

Bugünlerde yoğun iş ve yaşam telaşı içerisinde insanların en fazla maruz kaldığı problemlerden biri haline gelen stres, daha önce bahsedildiği gibi insanların yaşamı için kabul edilebilir seviyenin üstüne çıkarak psikolojik ve fizyolojik olumsuzluklara yol açmaktadır. Stres üzerine yoğunlaşan psikolojik yaklaşımlarda hem hızlı çözüm sunması hem de kalıcı etkilerle sonuçlanması açısından bilinçli farkındalık kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Bilinçli farkındalığın insanların günlük ve uzun süreli stres durumları ile başa çıkmalarında etkili olduğu bahsedilen birçok çalışma ile ortaya konmuştur. Ülkemizdeki genel durum ile ele alındığında, üniversite öğrencilerinin hem okuldan kaynaklı stresörlere maruz kaldıkları, hem de gelecek kaygısını yoğun şekilde yaşadıkları bir dönemde stres düzeylerinde artışın olması beklenen bir durumdur. Öğrencilerin yaşam doyumlarının da etkilendiği bu dönemde stres ile yaşam doyumu arasında bir ilişki olması da muhtemeldir. Bu açıdan bilinçli farkındalık temelli hazırlanan bir stres programı ile öğrencilerin farkındalık seviyeleri artırılarak stres düzeylerinde düşüş oluşturulması ve bu iki etki bağlamında yaşam doyumu üzerinde de etkili olması varsayılmaktadır.

Ayrıca, bireylerin yaşamları boyunca farklı roller üstlendiği, bu rol ile statülerin insanlara yüklediği sorumluluklar ve gerekliliklerin bireyler üzerinde yarattığı stresi bireylerin normalleştirilmesi ve olması gerektiği kadarıyla sağlıklı şekilde hayatlarına yansıtılması gerekmektedir. Roller üzerine insanların bilinçli farkındalığını arttırmak, üstlendikleri sorumluluk ve görevlerin daha fazla bilincinde olmalarını sağlamak ve statüler gereği hem iş hayatında hem de günlük yaşantıları boyunca yapacakları ya da

karşlarına çıkacak işleri nasıl karşılayacakları ve başa çıkma yöntemleri geliştirmelerini sağlamak stres durumlarını daha verimli şekilde aşmalarına yardımcı olacaktır. Örnek olarak bir öğrencinin yapması gereken çok fazla ödevinin olduğunu düşünmesi, öğrenciliğin getirdiği normal bir süreci daha fazla stres altında sürdürmesine neden olacaktır. Bu durumda öğrenciliğin getirdiği sorumluluğun farkına varılması ve durumun sürecin normal bir parçası olduğunun farkında olması, öğrencinin hem yaşam kalitesini hem de daha başarılı bir süreç geçirmesine yardımcı olacaktır.

Bu çalışma kapsamında alınan üç değişkenin, bireyin hayatı içerisinde bir döngü şeklinde birbirini etkilediği ve bireyin hayatını şekillendiren bir döngü haline geldiği hem literatürdeki çalışmalar hem de bu çalışma sonucunda ortaya konmaya çalışılmıştır. Stres düzeyi yüksek bireylerin öznel iyi oluşları düşük olmaktadır. Öznel iyi oluş ise doğrudan bireylerin yaşam doyumunda ve yaşam kalitesinde bir düşüşe neden olabilmektedir. Birey, stres durumlarını aşmada ne kadar problem yaşar ise yaşam doyumunu etkilenmektedir. Yaşam doyumunu düşük ve stresi yoğun yaşayan bireyler şu anın farkına varmada ve bulunduğu anın tadını çıkarmada sıkıntılar yaşamaya başlar. Şu anı yaşayamayan bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinde düşüş olması muhtemel bir sonuçtur. Ele alınan bilinçli farkındalık, stres ve yaşam doyumunu kavramları arasındaki ilişkiyi birebir ele almanın, bu üç değişken arasındaki ilişkiyi daha net vermede kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki başlıklar altında her bir kavramın diğeri ile olan ilişkileri ele alınmıştır.

2.4.1. Bilinçli Farkındalık ile Stres Arasındaki İlişki

Bilinçli farkındalık yaklaşımının ortaya atılması ile bilinçli farkındalık temelli stres azaltma yönteminin geliştirilmesi hemen hemen aynı zamana denk gelir. Bu yöntem, katılımcıların iyilik durumlarını arttırmak ve farkındalık yaratma konusunda fayda sağlamak için yeni sayılacak bir yaklaşımdır. Geçmiş yıllarda MBSR, hem zihinsel hem de fiziksel olarak rahatsızlıkları azaltmak için kullanılmıştır, grup temelli bir uygulamadır ve rutin olarak sekiz ile on hafta arası bir uygulama olarak uygulanmaktadır (Grossman, Niemann, Schmidt ve Walach, 2004). Bilinçli farkındalık uygulamaları, modern zamanlarda birçok üniversite öğrencisinin, anksiyete, depresyon ve hatta intihar eğilimleri üzerine etkileri açısından araştırılmıştır. 2001 yılında National College Health Assessment (Ulusal Halk Sağlığı Değerlendirme) açısından, öğrencilerin

yüzde 78'i bunalmış hissi taşımaktaydı ve yüzde 22'si bunalmış hissederek depresyonun başlangıç belirtilerini taşımaktaydı (Dixon ve Kurpius, 2008). Yapılan çalışmalar, her gün stresle mücadele eden içerisinde olan öğrencilerin daha fazla bilinçli farkındalık uygulamalarını öğrenmeleri için bir yönteme ihtiyaç olduğunu göstermiştir; bilinçli farkındalık olma pratiği, bu öğrencilerin hissettikleri stresi hafifletmek için anahtar bir bileşendir.

Vonderheyde (2017) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık durumları ile stres arasında ters bir ilişki olduğu hipotezini destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Özellikle, genel bilinçli farkındalık düzeyleri yönünden öğrencilerin yüksek puanları, stres ölçeğinden alınan puanlardaki düşüklük ile anlamlı bir fark olduğunu ortaya konmuştur. Öğrencilerin farkındalık becerilerini kullanmaları, yaşayabilecekleri stresler ile başa çıkmada yardımcı olabileceğini de öne sürmüştür. Segal ve arkadaşlarına (2002) göre, bilinçli farkındalığın doğası, bireylerin dikkatlerini şu anki deneyimlerine odaklanmasına yardımcı olurken, çevredeki uyaranlara otomatik olarak karar vermeksizin ya da olumsuz yargılar edinmeden bilinçli farkındalık yoluyla algılamalarına yol açmaktadır (Baer ve ark., 2006).

2.4.2. Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki

Yaşam doyumu, kişinin yaşam koşullarının tatmin edici olmasının bilişsel olarak değerlendirilmesidir (Diener, Emmons, Larsen ve Griffen, 1985). Sağduyulu ve olumlu faktörler, davranışsal belirleyiciler ile güçlü bir şekilde ilişkilidir (Lyubomirsky, King ve Diener, 2005) ve öznel bir esenlik duygusunun temel bileşenidir (Andrews ve Withey, 1976; Diener, 1984). Lyubomirsky ve arkadaşları (2005) yaşam doyumunu "mutluluğa karşı savunmasız bir vekil" olarak tanımlamış ve olumlu duygulanma ile mutluluk arasındaki güçlü ilişkiyi ifade ettiğini belirtmişlerdir. Geleneksel mutluluk modelleri, bu başarının genellikle tatmin ve mutluluğa yol açtığını öne sürse de (Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999), diğer modeller, başarıya ulaşmanın kolaylaştığından mutluluk ve memnuniyetin mevcudiyeti olduğunu öne sürmektedir (Lyubomirsky ve ark.,2005). Bu nedenle, yaşam doyumunu etkileyen değişkenler (yaşam koşullarından bağımsız olarak: örneğin sağlık, ilişki durumu, istihdam, vb.) - yaşam ve mutluluğun bilişsel değerlemesiyle güçlü ve benzersiz ilişkiler gösterebilir. Bilinçli farkındalık, deneyimle ilgili özgün bir tutum ve özenli bir yol, yaşamla ilgili memnuniyetin

gelişmesine doğru bir yol olarak umut vaat etmektedir. Bilinçli farkındalık, mevcut deneyime karşı dikkati yönlendirerek, mutluluğa, esenliğe ve acıdan kurtulmaya teşvik eder; duygusal, bilişsel ve fiziksel uyarılar nefes ve beden farkındalığı sayesinde dikkate alınmasına yol açar. Bu nedenle, diğer kişilik ve davranışsal özellikler yaşam doyumuna, önemli ölçüde katkıda bulunsa da dikkatin dağıtımı ve farkındalık gibi içsel deneyim ile ilişkiyi ele alan yapılar yaşamla ilgili bir tatmin duygusunun geliştirilmesine yönelik benzersiz bir yol açabilir.

Bilinçli Farkındalık ve meditasyon pratiğinin kökleri Doğu geleneklerine dayanır ve Budizm'in temel unsurudur (Hanh, 1998). Bu bağlamda, farkındalık akılda tutulması ya da akla getirme kalitesi olarak tanımlanmıştır; hatırlama ve unutmama durumudur (Payutto, 1995). Son yıllarda ise, Batı psikolojisi, kabullenme terapileri ile birlikte bilinçli farkındalığa oldukça fazla ilgi göstermektedir (Germer, 2005). Daha ayrıntılı bir tanımda, Bishop ve arkadaşları (2004), birbiriyle ilişkili iki bileşen olarak bilinçli farkındalığı almışlardır. İlk bileşen bilinçli farkındalığın bireyde kendini düzenlemesini içerir, böylece anında deneyime odaklanma devam ettirilir, böylece şimdiki zamanda zihinsel olayların daha fazla tanınmasına izin verilir. İkinci bileşen, şu andaki deneyimlerine karşı belirli bir yönelimi benimsemeyi, merak, açıklık ve kabul ile karakterize edilen bir yönelmeyi içerir. Bilinçli farkındalık üç ayırt edici kavramı ihtiva eder fakat bunlar birbiriyle ilişkili yönlerdir: tutum, dikkat ve niyet (Shapiro ve ark., 2006). Bilinçli farkındalık, daha iyi zihinsel sağlık, daha fazla yaşam doyumunu ve kronik ağrının daha etkili bir şekilde yönetimi de dâhil olmak üzere çeşitli olumlu sonuçlarla ilişkilidir (Brown ve ark., 2007). Bilinçli farkındalık unsurları, memnuniyet de dâhil olmak üzere çok çeşitli yaşam kalitesi göstergeleriyle pozitif ilişkilidir (Johnson, 2006). Bunlardan biri de benlik saygısı (Christopher ve Gilbert, 2010) gibi değişkenleri kontrol etmektir.

Meditasyonun, yaşam doyumunu üzerine etkisi bilinçli farkındalık temelli uygulamaların; depresyon, alkol kullanımı ve anksiyete gibi çeşitli psikiyatrik rahatsızlıklarla ilişkili semptomların iyileştirilmesinde etkinliği yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Hofmann ve ark., 2010). Bilinçli farkındalık temelli uygulamalarının yaşam doyumunu arttırdığı da gösterilmiştir (Jazaieri ve ark., 2012; Greeson ve ark., 2011). Ayrıca Harnett ve arkadaşları (2010), üç seanslı bir bilinçli farkındalık müdahalesinin bile, olumsuz duygu değişikliğinden bağımsız olarak yaşam doyumunu

olumlu yönde etkilediğini, farkındalıktaki değişikliklerin yaşam doyumuyla özgün bir ilişkiye sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Bu bulguyla tutarlı olarak, Fredrickson ve arkadaşları (2008), kısa bir sevgi dolu şefkat müdahalesinin olumlu etki yarattığını ve yaşam doyumunu düzeylerinde artışlara yol açtığını bulmuşlardır.

Bilinçli farkındalık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki yukarıda da belirtildiği gibi, çeşitli araştırmalar, çeşitli değişkenler ile ve çeşitli yönler arasında güçlü korelasyonlar bulmuştur (örn; Christopher ve Gilbert, 2010). Bilinçli farkındalığın çok yönlü doğası göz önüne alındığında, çalışmalar, bilinçli farkındalık ve psikopatolojinin çeşitli ölçütleri ile dikkatin belirli yönleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Anksiyete, depresyon ve yaşam kalitesinin tahmininde dikkatin dikkat bileşenlerinden farklı olması, farkındalığın tutumsal bileşenlerinin, bilişsel olmaktan ziyade yaşam doyumunun gelişimine tek başına katkıda bulunabileceğini düşündürmektedir (Nyklicek ve Kuijpers, 2008).

Yukarıda belirtildiği gibi, gözlem, meditasyonun etkisine karşı çok hassas olabilir; kabulde artışlar, gözlem kapasitesinin kullanılma şeklini geliştirmektedir (de Bruin ve ark., 2012). Coffey ve arkadaşlar (2010), resmi bir meditasyon deneyimi olmayan kişiler arasında, içsel deneyimin gözlemlenmesi ve kabul edilmesinin farklı yapılar olduğunu ve bu farkındalığın daha fazla kabul edilmesine yol açtığını ve bunun da daha sonra duygu düzeninin iyileştirilmesi ile sonuçlandığını bulmuştur. Genel olarak yaşam doyumunu ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaşam doyumunu etkileyen birçok faktörün bilinçli farkındalık uygulamaları ile değiştirilebildiği ve böylece aralarındaki ilişkinin birçok yönden ortaya çıktığını söylemek mümkündür.

2.4.3. Stres ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki

Stres, günlük hayatımızın bir parçası olmakla birlikte, bireylerin hayatlarındaki büyük değişiklikler sırasında daha yüksek bir stres düzeyine sahip olma eğilimindedir. Bu bölümün çalışma açısından bakıldığında üniversite öğrencileri üzerinden anlatılmasının daha açıklayıcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü üniversiteye girmek, genç yetişkinlerin ebeveynlerinin evlerinden ayrılarak ve kendi önceki programlarından daha sorumlu hale geldiklerinde bağımsızlıklarını artırmaya başladıkça, yetişkinliğe büyük bir hayat geçişi gerçekleştirmekte ve farklı bir stresli döneme girmektedir

(Darling ve ark., 2007). Üniversite yılları, bireylerin yeni yaşam koşullarıyla ilgili kronik strese maruz kaldığı bir zamandır (Towbes ve Cohen, 1996). Üniversite hayatına geçişle ilgili stresle başa çıkmanın yetersiz kaldığı zamanlarda, bireyler uyum zorluklarıyla karşılaşabilir ve sonuç olarak yaşam doyumu düzeylerinde azalma görülebilir. Birçok birey, yaşam stresörlerine başarılı bir şekilde adapte olurken, artan stres düzeyine rağmen yüksek düzeyde yaşam doyumu sağlamayı da bu vasıtayla öğrenebilir.

Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilen bir stres ve başa çıkma teorisine dayanarak, stres yalnızca olumsuz duygusal tepkileri tetikleyen olaylar değil, bireylerin çevreleriyle etkileşime girdiği iki yönlü bir süreçtir. Diğer bir deyişle, stres, bireylerin durumlarını stresli olarak algıladığında ve kaynaklarının çevresel uyanımlarla başa çıkmada yetersiz kaldığı durumlarda (örneğin, sınav, hastalık, ilişkinin bitmesi, sevme kaybı, vb.) bireylerin refahını olumsuz yönde etkileyebilir (Roddenberry, 2007). Lazarus ve Folkman (1984), stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmadaki bireysel farklılıkları ve bireylerin refahı ve işleyişi ile ilişkilerini açıklamak için bilişsel değerlendirme (yani, birincil değerlendirme ve ikincil değerlendirme) kavramlarını önermiştir. Birincil değerlendirme, bireylerin durumları tehdit edici, tarafsız, olumlu ya da önemsiz olarak değerlendirdiği süreçtir. İkincil değerlendirme ise, bireylerin değerlendirme sürecinde birincil etkenlere göre baş etme kaynaklarını değerlendirdikleri süreç olarak açıklanır. Bireylerin çevresel uyanımların tehdit düzeyini nasıl algıladığına bağlı olarak (yani, birincil değerlendirme), bireyler başa çıkma kaynaklarının yeterli mi yoksa yetersiz mi olduğunu (yani, ikincil değerlendirme) belirleyecek ve bu ikincil değerlendirme, sonuç olarak bireylerin refahını etkileyecektir. Bu açıdan başa çıkma değerlendirmelerinin bireylerin yaşam doyumunu nasıl etkilediğine dair çalışmalar yapılmıştır.

Yaşam doyumu, insanların yaşam koşullarını kendileri tarafından uygulanan bir standart değerlendirmesi ile karşılaştırarak hayattan memnuniyetlerini değerlendirdikleri bilişsel bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Coffman ve Gilligan, 2003). Önceki çalışmalar (Abolghasemi ve Varaniyab, 2010; Cho ve Kim, 2014; Extremera, Duran ve Rey, 2009; Hamarat ve ark., 2001; Matheny ve ark., 2002; Matheny, Roque-Tovar ve Curlette, 2008; Yang; ve Kim, 2016) algılanan stresin, düşük düzeyde yaşam doyumu için anlamlı bir yordayıcı olduğunu öne sürmektedir. Algılanan stres sadece stresli

yaşam olaylarını değerlendirmekle kalmaz, yaşam durumunun stresli olarak değerlendirilip değerlendirilmediğini de etkiler (Lazarus ve Folkman, 1984).

Öz-yeterlik, yalnızca baş etme becerilerine sahip olmakla kalmayıp, kişinin değişen ve zorlu durumlardaki stresi yönetmek için başa çıkma kaynaklarını kullanma ve yürütme yeteneği ile ilgili bir inançtır (Bandura, 1977). Bireylerin mevcut yaşam durumlarını çok stresli veya tehdit edici olarak algıladığında, bu algıların stresli durumlarla başa çıkma yetenekleri hakkındaki değerlendirmelerini olumsuz etkileyebilecektir. Aksine, aynı stresli durumları kendilerini kanıtlamak için bir meydan okuma veya fırsat olarak gören bireyler, baş etme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanabildiklerinden ya da olumsuz sonuçları tahmin etmekten korktuklarından, baş etme becerilerini daha etkili bir şekilde kullanabileceklerine inanabilirler. Yukarıda bahsedilen çalışmalardan yola çıkarak, algılanan stres ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin, arabulucu değişken olarak öz-yeterlik dâhil edilerek açıklanabilir.

2.5. KDSP'nin Hazırlanma Süreci ve Eğitim Programının Temel Öğeleri

2.5.1. KDSP ve Hedef

Sönmez (2011), hedefin "genel anlamıyla varılmak istenen nokta olarak" tanımlanabileceğini ve program geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak hedefi yani kazanımı göstermiştir. Hedeflerin doğru belirlenmesi, program geliştirme süreci açısından en önemli hususlardan biridir. Ertürk'e (1998) göre hedef; "bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özellik"tir. Bu planlanmış ve tertiplenmiş yaşantıların öğretmenler tarafından öğrenciye kazandırılması sürecinde öğretmen tarafından kullanılacak kaynaklar hedeflerin başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Lunenberg, 2011).

Hedef, belli bir alanda eğitilecek bireylere kazandırılmak istenen özelliklerdir. Hedefler genelden özele doğru belirginleşen bir açılım gösterir. Bir ülke insanların olduğu toplumun felsefesi, idealleri, sosyal ve ekonomik gereksinimleri, bireylerinden bazı ortak davranışlar bekler. Bunlar o toplumun kültürü, yasaları, sosyal ve ekonomik yapısının özellikleri ve değerleri içinde görülür. Her ülke bunlara göre eğitiminin genel hedeflerini belirler. Öğretim hedefleri öğrencinin gelişim seviyesine göre belli bir konuda ulaşabileceği bilgi, beceri ve tutumları tanımlar. Zihinsel ağırlıklı öğrenme düzeyi itibarıyla öğretim hedefleri, öğrencinin bilgiyi tanıma, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki yeterliklerini tanımlar (Demirel, 2011; Beydoğan, 2006).

Bu çalışma kapsamında ele alınan programın bilinçli farkındalık temelli ve kültüre duyarlı olması açısından hedefleri bu yönde belirlenmiştir. Bu programın ulaşması beklenen hedefleri arasında bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinde artışa, stres düzeyinde ise düşüşe ulaşmak vardır. Bunun ötesinde her türlü eğitim programının ulaşmak istediği bir nokta vardır. Örneğin, "Türk Milli Eğitimi Bakanlığının ulaşmayı istediği hedef, 1739 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanununda" şu şekilde yer almaktadır;

Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek (md.1).

Bu noktada bahsedilen hem bu kanun çerçevesinde hem de eğitim açısından temel nokta her zaman insandır. İstendik davranışların ortaya çıkması için hedeflerin doğru şekilde belirlenmesi önemlidir. Bu açıdan Türk eğitim sistemindeki temel ve özel hedefler de bu şekilde belirlenmiştir. İstendik davranışların ortaya çıkması açısından önemli olan belirleyiciler; insan, toplum, konu alanı ve doğardır. Bunun nedeni olarak insanın doğuştan getirdiği öğrenmeye açıklık, doğar doğmaz etkilenmeye başladığı toplum, insanoğlunun yüzyıllardır biriktirdiği bilgi birikimi ve yaşadığı dünyaya ait bir doğa vardır. Bütün bu belirleyicilerin etkileşiminin bir sonucu olarak insanın psikolojik yapısı meydana gelmektedir. İşte bu özelliklere bakmadan istendik davranışı saptamak, onun niteliğine ters düşebilir (Sönmez, 2011). Literatürdeki kavram karışıklıkları üzerine, Yayla (2005), "Türk eğitim tarihinde genellikle talimin karşılığı olarak öğretim, terbiyenin karşılığı olarak da eğitim kelimesi kullanılmaktadır" ifadesine yer vermektedir. Bu açıdan hedef kavramı da genel anlamda kazanım olarak yer almaktadır.

2.5.1.1. KDSP ve Hedef Belirleme Süreci

Hedef belirleme sürecinin doğru şekilde yürütülmesi programın temel unsuru olan hedefler açısından çok önemlidir. Programların doğru yürütülmesinden değerlendirilmesine kadar tüm süreci etkileyecek öneme sahiptir. Kaynaklar farklı şekilde ele alsa da hedef ve hedef davranışların belirlenmesinde üç önemli adım vardır. Bunlar; Belirleyiciler, Süzgeçler ve Girdiler olarak ifade edilir.

İlk olarak ele alınacak olan belirleyicilerin en önemli unsuru olan kişi, toplum ve doğanın hedefleri belirleyicileri olarak ele alınır. Aday hedefleri ortaya çıkaran bu kaynaklar hedeflerin de asıl olarak ortaya çıktığı noktalardır. Program açısından her zaman en önemli unsur kişi yani insandır. Bunun dışında "toplumsal gerçek" bir diğer belirleyicidir. Bu çalışma kapsamında ele alınan kültüre duyarlı stres programında toplumsal gerçek belirleyicisi dikkate alınarak kültüre özgü nitelikler işe koşulmuştur. Hedef açısından bir diğer önemli nokta olan kültürel gerçek; sosyolojik, iktisadi ve politik sistemin etkileşimsel olarak etkilediği bir gerçek olarak ele alınabilir.

Gelenek ve görenekler, inanç sistemleri, moda, nüfusun yerleşimi, cinsiyete, yaşa, mesleklere göre dağılımı, toplumun gereksinim duyduğu insan gücü, okul, hastane, fabrika, işyeri vb. toplumsal sistemin öğeleridir. Bu açıdan toplumsal sistem, ekonomik, politik ve eğitim sisteminin bir üst sistemidir. Bu nedenlerden dolayı her sistem; hangi toplum, ulus için kuruluyorsa, o toplumun gerçeğinden hareket etmek zorundadır; çünkü o gerçeğe dayanmayan ve ondan hareket etmeyen sistem kısa zamanda bozulup yıkılmak zorunda kalabilir. Kurulacak bir sistem, toplumsal gerçeğe hem uymalı hem de onu temele alıp daha tutarlıya doğru değiştirip geliştirmeye yönelmelidir. Eğer toplumsal sisteme yalnız uymakla kalırsa, onu değiştirip geliştiremez (Sönmez, 1993).

Hazırlanan program çerçevesinde hedef belirleme sürecinin birey ve toplum gerçeği bir bütün olarak ele alınmaya çalışılmış ve programın hedefleri toplumsal ve kültürel gerçekleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Bir diğer belirleyici olan konu alanı; bilimden sanata tüm insan etkinliklerini ve matematikten sinemaya kadar geniş bilgi birikimini içerir. Örneğin; "çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkmak bir ülke için hedefse, çağdaş bilim, teknik, sanat ve düşünceye göre kişiler yetiştirilmelidir; çünkü hedef ancak bu özelliklerle gerçekleştirilebilir".

İnsanın ihtiyaçları; insanın insan olarak yaşaması için gerekli olan fizyolojik, güvenlik, sevgi-saygı, statü kazanma, kendini gerçekleştirme şeklinde beş aşamaya ayrılmaktadır. İnsan hayatında çok önemli yer tutan bu aşamaların hepsinde ayrı düzeylerde stresle başa çıkma becerisi gereklidir. Fizyolojik ihtiyaçların bir adı hayatta kalmaktır; çünkü onlar olmaksızın insanlar hayatını daim ettiremez. Sadece bunlar değil, aynı zamanda güven, sevgi, statü, kendini gerçekleştirme ihtiyacı da büyük önem arz etmektedir. Bu nedenlerden ötürü, kişinin bu ihtiyaçları deneyimlediği doğal ve sosyal çevrede nasıl davrandığının dikkate alınması gerekir. Kimse başkalarıyla aynı olamaz ve her insan sadece dış görünüş değil bu ihtiyaçların giderilmesi açısından farklılık gösterirler. Fakat bir anlamda her insanın diğer insanlara benzer parçaları

vardır. Her bireyin farklı ve benzer yönlerini geliştirmek de eğitimin amacıdır. Özel yetenekleri ve ilgi alanları olabilir. Her toplumda yetenekli, eğitilebilir ve eğitilebilir insanlar bulunabilir. Benzer yetenekleri olanlar, bireysel veya birlikte eğitilebilirler (Sönmez, 2011). Bu noktalar dikkate alındığında hazırlanan program bireyi öncelik edinen fakat benzer özellikler gösteren bireyler üzerinde denenmiştir.

Aday hedefler; toplumsal gerçek, konu alanı, kişi ve doğa olarak ele alınan bu dört belirleyiciden dengeli bir şekilde geçen hedeflerdir. Sönmez'e (2011) göre aday hedefler bu dört belirleyiciden geçmek zorundadır. Bu dört belirleyiciden herhangi birine uymayan hedef programdan çıkarılabilir.

İkinci olarak hedef belirleme sürecinde süzgeçler yer almaktadır. Dört belirleyiciyi dengeli olarak geçen aday hedeflerin "eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisi" olarak ifade edilen süzgeçlerden geçirilmesi gerekir. Bu noktada her bir süzgeç aşağıdaki başlıklar altında tek tek ele alınacaktır.

2.5.1.2. KDSP ve Eğitim Psikolojisi

Psikolojinin davranışları inceleyen bilimsel bir disiplin olma özelliği ele alındığında istenilen davranış değişikliği oluşturma sürecinde önemli bir süzgeç olarak eğitim psikolojisi ele alınabilir. Beyindeki biyokimyasal değişiklikler şu andaki davranışlarda gözlemlenebilir. Davranışlara bakarak kişinin öğrenip öğrenmediğine karar verilebilmesi eğitim çalışmalarının ilk ortaya atıldığı zamandan bu yana dikkate alınan bir kriterdir. Bu bağlamda, eğitim ve psikoloji arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, bu süzgeçte, psikolojik davranışların nasıl ve ne şekilde kazanıldığı araştırılır ve öğrenme stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile ilgili prensipleri ve teorileri oluşturulur. Bunlar eğitimi etkileyebilir; çünkü eğitimin bir özelliği istenen davranışları kazanmak için eğitimsel durumlar yaratmaktır. Özel davranışların eğitim yoluyla oluşturulması önemlidir. Öğrencileri eğitim yoluyla kazanamazsanız, bu davranış hedef olamaz. Dahası, davranış henüz ölçülemiyorsa, tekrar bir hedef olarak ele alınamaz. Bu özellikler, hedeflerin belirlenmesinde bir dizi eğitime katkısı olan kriterler olabilir.

Program geliştirme sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi, felsefi düşünceye, toplumsal yapıya, konu alanına bağlı olduğu kadar bireylerin özelliklerine de bağlıdır. Birey en genel anlamda, psiko-sosyal ve kültürel özellikleri olan bir

varlıktır. Bu özellikleri içinde yer alan psikolojik özelliklerinin yani gelişimle ilgili (bilişsel, fiziksel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal...) özelliklerinin, ilgilerinin, yeteneklerinin, ihtiyaçlarının ve en önemlisi öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin bilinmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarında psikolojiden her aşamada yararlanılmaktadır ve eğitim psikolojisinde elde edilen verilerin niteliklerinden dolayı eğitim psikolojisi programın en bilimsel temeli olarak varsayılmaktadır.

Program geliştirme çalışmalarında psikolojiden her aşamada yararlanılmaktadır. Özellikle hedeflerin belirlenmesi aşamasında hedeflerin eğitimle oluşturulabilirlik ve ulaşılabilirlik açısından belirlemeye çalıştığımızda psikolojinin bulgularından büyük ölçüde yararlanılmaktadır. ... Öğrenme ve öğretme birbirleriyle ilişkilidir ve bunlar arasındaki ilişkiyi daha da pekiştirmektedir. Psikoloji biliminden elde edilen bulgular, öğretmen ve öğrenci davranışlarını etkileyici kuram ve ilkelerin de temelini oluşturur. Öğrenmeyle ilgili temel kuramlar davranışçılık ve bilişsel alan kuramları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır (Demirel, 2011).

Temelleri varoluşçu yaklaşıma dayanan bilinçli farkındalık uygulamalarının yukarıda bahsedilen kuramlar açısından hedeflerinin belirlendiği bilinmektedir. Geleneksel davranışçılar felsefi görüşlerini Aristoteles, Descartes, Lock ve Rousseau'nun öğrenim doğasına dayandırırılar. Kondisyon davranışını ve istenen tepkiyi oluşturmak için değişen davranışa vurgu yapar. Bu nedenle, bu psikoloji okulu büyük ölçüde iklimlendirme deneyimleri ve bulgularından etkilenmiştir. Davranışçı kuramcılara da uyarıcı-tepki teorisyenleri denir (Demirel, 2011). Davranışçı kuramlardan ön plana çıkanlar klasik koşullanma, edimsel koşullanma, bağlaşımcılık ve programlı öğrenmedir.

Programdaki hedeflerin davranışa dönüştüğü söylenebilir ve davranış, davranışsal teorilerinin her bir davranış için bir test hazırlayarak, programın başarısını test ederek ortaya konur. Ancak davranışçı yaklaşım öğrenmeyi mekanik ve basit olarak, yani karmaşık düşünme süreçlerini içermeden, tanımladığı için eleştirilmektedir (Demirel, 2011). Robert Glaser "günümüzde okullarda uygulanan psikoloji kuramlarının çoğu, daha önceki davranışçı yaklaşımları yansıtmaktadır" der. Temel eğitim öğretiminde, günümüzde eğitimin her aşamasında hedef davranış ya da davranış kavramları kullanılmaktadır. Davranış kuramcıları tarafından geliştirilen, eğitim programlarının amaç ve davranışları, öğrenme öğretim süreci ve değerlendirme boyutunun ölçülmesi, bireysel öğretim ve tam öğrenme, planlama programı ve öğretim

tasarımlarının planlanması, eğitim çalışmalarının planlanması ve program değerlendirme çalışmaları yapılırken öğrenme kuramları ve ilkeleri kullanılır.

Bilişsel alan kuramcıları, insan davranışlarının çok karmaşık olduğunu, ayrıca uyarıcıyı ve davranışı ve dışsal takviyenin sonuçlarını birleştirmenin bir sonucu olarak öğrenmeyi açıklayan “davranışsal” görüşler olduğunu ve “uyarıcı davranış” kalıpları içindeki açıklamaların yeterli olmadığını savunurlar. Onlara göre, davranışsal yaklaşımlar öğrenme için kısmi bir açıklama sağlar. Bu görüşlere sahip psikologlar, öğrenmenin, çevremizdeki olayları ve durumları anlamlandırma girişimlerimizin sonucu olduğuna ve bu amaçla sahip olduğumuz tüm zihinsel araçları kullandığımıza inanmaktadır (Demirel, 2011).

Modern biliş kuramcıları, öğrencilerin öz-inisiyatif ve öz kontrolüne büyük önem vermektedir. Genel olarak, eğitim, öğrencilerin nasıl teşvik aldıklarına, nasıl davrandıklarına, nasıl örgütlendiklerine ve bilgiyi nasıl koruduklarına odaklanır. Bilişsel alan kuramları, Gestalt, Bilgiyi işleme kuramı, Tolman’ın İşaret, Gestalt ve Bandura’nın Bilişsel Sosyal Öğrenme kuramları olarak ele alınmaktadır.

Program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerinin genellikle bilişsel alan kuramlarının yaklaşımını izlediği görülmektedir. Demirel (2011) bunun sebeplerini şöyle sıralar: Bilişsel alan kuramları, öğrenmeyi organize etmenin ve öğrenme deneyimlerini organize etmenin mantıksal bir yolunu sağlar. Bilişsel alan teorileri geleneksel konu alanı yaklaşımına dayanır. Genel olarak eğitim bilimcileri bu alanda iyi eğitilmişlerdir ve bu yaklaşımı daha iyi anlarlar.

Bunların yanı sıra Maslow’un ihtiyaç kuramı önem kazanmaktadır. Çünkü Maslow insanların gereksinmelerini önem sırasına dizerek gereksinmeler hiyerarşisi oluşturmuştur. İnsanlar öncelikle temel gereksinmelerini karşılamaya, daha sonra üst düzey gereksinimlerini karşılamaya güdülenmişlerdir. Kişinin kendini gerçekleştirme güdüsü temel gereksinmelerin karşılanmasına bağlıdır (Demirel, 2011).

Bazı eleştirilere rağmen, insancıl psikolojinin kuramcıları, öğrenme teorisini, davranışçıların katılımından ve bilişsel süreçlerin aşırı vurgulanmasından kurtarmaktadır. Bireysel özgürlük insancıl psikolojide önemlidir. Rogers, özgürlüğün öğrencileri keşfetmeye çalıştıklarını keşfetmeye yönlendirdiğini düşünüyor. Çünkü özgürlük, halkın kendisini ve çevresini algılamada seçimler sunuyor. Bireylerin

ihtiyaçları farklı olduğu için, insancıl psikoloji yaklaşımı herkes için ayrı bir eğitim programının hazırlanmasını önermektedir. Son yıllarda, program geliştirme uzmanları, eğitim programlarını niteliksel araştırma yöntemleri ve daha çok ğretmen ve ğrenci görüşleri ile koymaya çalışıyorlar. Öğrencilerin resimleri, şiirleri, raporları ve projeleri bunun kanıtıdır. Bu yaklaşım, geleneksel eğitimciler tarafından eleştirilmiştir, nk öğrenciler üzerinde odaklanmış ve ğretmen-ğrenci ilişkilerine daha sağlıklı bir yaklaşım benimsemiş, ancak kişinin deneyimlerine ve öznel / öznel yorumlara dayanmaktadır.

Hedeflerin belirlenmesi açısından önemli bir süzgeç olan eğitim psikolojisi süzgeci, bu çalışmanın da hedeflerinin belirlenmesinde önemli bir husustur. Sadece hedeflerin belirlenmesi sürecinde değil, programın temeli zaten psikolojik faktörleri ele almaktadır. Bu yönüyle psikolojik temeller ve programın temel öğeleri bu çalışmada etkileşimsel olarak çift yönlü ele alınmıştır. Nefes alma ve beden tarama tekniklerinde bireylerin hareketleri doğru yapmasına zen gösterilerek istendik davranışlara ulaşılmaya çalışılması buna örnek olarak gösterilebilir.

2.5.1.3. KDSP ve Eğitim Felsefesi

Ele alınan programın temelleri, kültürü derinden etkileyen İslamiyet'ten; bilinçli farkındalığın temellerinin dayandırıldığı Budizm'e kadar birçok farklı inanç ve felsefeye dayanmaktadır. Bu yönüyle eğitim felsefesi süzgeci programın geliştirilmesi sürecinde büyük önem kazanmıştır. Bu bağlamda felsefe, hakikatin bütünlüğüne dayanan bağlama süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Eğitim insan davranışları ile ilgilidir. Talep edilen davranış da gerçekliğin kapsamındadır. En azından, istenen her davranış temelinde bir sayım vardır. Onlar felsefi. Bu açıdan, asla felsefeden kaçınılamaz. Kişiye zel davranışlar getirilecek. Başarılar, yani talep edilen davranışlar, eğitim ve sınav durumları tek bir kişi tarafından belirlenebilir ve kendi başlarına toplum, doğa, bilim, sanat, düşünce gibi dinamik dengeleri belirleyebilir.

Hedefler, hangi felsefe temele alınarak saptanmışsa o felsefenin savunduğu mantığa göre içsel ve dışsal tutarlılık içerisinde değerlendirilebilir. Tutarlılık göstermeyen hedefler program geliştirme sürecinde elenebilir. Ayrıca i ve dış tutarlığı olan hedef takımlarına yeni hedefler eklenmek istenince, mantıktan yararlanarak bu iş yapılabilir (Sönmez, 2011). Felsefenin her bilim ile birleştiği gibi, her bilim felsefeyle

bağlantı kuralmalıdır. Pratik yaşam ile iç içe geçmiş, güçlü tarihsel ve sosyal bağları olan ve yeniden değerlendirilmesi gereken eğitim gibi bir disiplinin titiz bir felsefi eleştirisine ihtiyaç vardır. (Büyükdüvenci, 1987).

Program geliştirme çalışmalarında da felsefeden büyük ölçüde yararlanılmaktadır. Bunların başında program tasarımı ve hedeflerin belirlenmesi aşamaları gelmektedir. Felsefe, bir okul için düşünce tarzını, görüşleri, inançları yansıttığı ve program geliştirme sürecini etkilediğinden program geliştirmede önemli yer tutmaktadır. ... Ayrıca felsefenin faydaları arasında kişisel inanç ve değerlerimizle ilgilenmemize, kim olduğumuzu, var olma nedenimizi ve bir ölçüde nereye gideceğimizi anlamamıza yardımcı olmasını da katabiliriz (Demirel, 2011).

Bu noktada bahsedilen felsefi temellerden inançlara kadar birçok belirleyici bu araştırmanın program geliştirme sürecinde etkin şekilde rol oynamıştır. Bireylerin inançları, kültürleri ve yaşadıkları çağa uygun şekilde bir program ve bu programa uygun hedeflerin belirlenmesi dikkate alınmıştır.

Tyler'a göre, felsefe, diğer kaynaklara olan ilişkisinin, eğitimsel hedeflerin belirlenmesinde başlangıç noktası olmasa bile, bu kadar hafife alınmaması gerektiğini düşünmektedir. Tyler, okulun toplumdaki sosyal gelişim ile doğrudan ilgili olarak benimsediği eğitim felsefesinden bahseder ve felsefenin iyi bir yaşamın doğasını tanımlamaya çalışan güzel bir toplum olduğunu ve demokratik toplumdaki eğitim felsefesinin demokratik değerleri vurguladığını ileri sürer (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Çocuklarımızı hangi evrensel bilgi, nitelik ve değerlerle yetiştirmemiz ve onları nasıl bir eleştiri kültürü ile donatmamız gerektiği sorusuna uygun cevaplar verilmesi zorunluluk haline gelmiş durumda. Felsefe bütün bilimlerin bulgularını incelemeye çalışarak bu sorulara cevap bulmaya çalışır.

Eğitimi etkileyen başlıca felsefeler İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Egzistansiyalizm olarak sıralanmaktadır. Aşağıda bu felsefeleri ayrıntılı bir şekilde ele alırken, bunlarla ilişkili Daimicilik, Esasicilik (Özcülük), İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Politeknik gibi bazı eğitim felsefelerine de yer verilmektedir. Bunlar;

İdealizm (İdealistlik): İdealizm, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığını, tam tersine zihin, tin ya da İdea cinsinden olduğunu öne süren felsefe sistemi ya da görüşüdür (Cevizci, 2011). İdealist anlayışta, bilgi hakikatin bilgisidir ve bu bilgiye sadece akıl yoluyla ulaşılır. İyi, doğru ve güzelin evrensel olduğunu savunan

bu görüşe göre, öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşayacağı öğretilmelidir (Demirel, 2011).

İdealizm felsefesi, insanın en yüksek varlık olduğunu ve bu nedenle insana ve onun bilinçli olmasına önem vermektedir. En değerli şey, insanın kendisini gerçekleştirmesi ve kendi doğasını ifade etmesidir (Fidan ve Erden, 2001).

İdealizmin eğitim kuramı karşılığını *daimicilikte* bulur. Daimicilik, insanlara hemen her yerde kalıcı bir öneme ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini, öğretilmesi gereken bu şeylerin de sürekli olarak değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli-ebedi fikirler olduğunu iddia eder. Daimicilere göre, insanlar önce işçi ya da mühendis sonra insan değil de önce insan sonra mühendis ya da işçi olmak durumundadırlar. Bu yüzden insanlara nasıl işçi ya da mühendis olunacağını bilmesi değil de nasıl insan olunacağını bilmesinin verilmesi gerekir; onlara makinelerden veya tekniklerden önce insani değer ve gelişim ilkelerinin öğretilmesi gerekir (Cevizci, 2011).

İdealist müfredat “felsefe, teoloji, edebiyat, tarih ve sanat”la ortaya konmaktadır. Bu alanlar hem değer yüklü oldukları hem de insanın kültürel mirasının belli başlı taşıyıcıları oldukları için idealist müfredatın en belirleyici konularını meydana getirir. Ayrıca bu alanların doğrularını temele alan konu ağırlıklı bir programı tercih ederler (Kale, 2001).

Eğitime öğretmen merkezli bir yaklaşımı ifade eden idealist eğitim felsefesi, öğrencinin dikkatini maddi ve maneviyattan dönüştürmenin bir yolu olarak Sokrates'e özgü diyalektik bir sorgulama yöntemini benimsemektedir.

Daimicilik felsefesinin temel ilkeleri aşağıda sunulmaktadır.

- Değişmeyen evrensel bir eğitimin var olması gerekmektedir. İnsanlar her yerde ortak belli özelliklere sahiptir. Bu nedenle eğitim herkes için aynı olmalıdır.
- İnsanın kendisini akılcıca yönetmesi gerektiğini ve buna yönelik eğitimin olması gerektiğini savunmaktadır.
- Eğitimin amacı insanı hayata hazırlamaktır, okulun amacı ise bireyin aklını ve zihnini geliştirmek ve kültürel değerleri kuşaktan kuşağa aktarmaktır.

- Eğitimin amaçları arasında insanlara dünyanın hem manevi hem de maddi gerçeklerini tanıttak bilgileri vermesi de yer almaktadır. İnsanlara her yerde her yaş için geçerli bilgi ve değerler kazandırılmalıdır.

- Eğitimde klasik yapıtlara yer verilmelidir.

Realizm (Gerçekçilik): Var olan her şeyin gerçek olduğunu savunan görüştür. Maddenin varlığına inanma esasına dayanmaktadır. Realistlere göre evren gerçekten vardır ve somuttur. Evrende var olan her şey insan zihninden bağımsız olarak vardır. Bu görüşe göre biz bunlarla doğrudan doğruya temas ederiz. İdealistlerin savundukları gibi zihnin kendi dünyasını yaratması yerine realizmde zihnin dünyadan bilgi aldığı görüşü esastır (Fidan ve Erden, 2001).

Realizm, çağdaş eğitim için temel bir felsefe olarak görünmektedir. Aristoteles'te kaynaklarını bulan bu felsefe, eğitimin temel hedefinin bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve onu başka alanlara transfer etmek olduğunu ileri sürmektedir. Böyle bir bilgi, insanın aklını kullanma potansiyelini anlamada temel bir unsur olduğu gibi kişisel, sosyal, ekonomik, siyasal ve estetik gibi yaşamdaki tüm unsurlarla yüz yüze gelmeyi de sağlayan yol gösterici bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Kale, 2001).

Realist anlayışın eğitim kuramı, esasicilik (özcülük) olarak geçer. Esasicilik (özcülük), eğitime düşen şeyin insanı akademik bilgi ve karakter gelişiminin özsel unsurlarıyla donatmak, okulun en temel misyonunun da insanlık kültürünün temel unsurlarını aktarıp korumak olduğunu savunur. O, insanın standart bir özünün var olduğunu ve öğrencilere olgun bir hayat sürebilmeleri açısından ihtiyaç duydukları temel bilgileri kazandıracak birtakım değişmez olgu ve değerlerin bulunduğunu savunur (Cevizci, 2011).

Esasicilik felsefesine dayanan argümanlar aşağıda sunulmaktadır.

- Çalışmanın niteliği çok zor iştir ve çoğu zaman zordur.
- Eğitim ve öğretimde, öğrenciye çok talimat verilmelidir.
- Eğitim sürecinin özü, konu alanının çok iyi bir çözümü.
- Okulda geleneksel zihinsel disiplin yaklaşımı yöntemleri kullanılmalıdır. Soyut düşünme, uygulama ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır.

Pragmatizm (Yararcılık): 19. yüzyılın sonlarında Amerika’da ortaya çıkmış olan pragmatizmin kurucuları arasında Samuel Peirce, William James ve John Dewey bulunmaktadır. Pragmatizmi karakterize eden en önemli husus, belli birtakım öğretiler bütününden ziyade, okulun felsefi problemler karşısında benimsediği, bilgiyle eylemi belli bir biçimde birleştiren standart bir yaklaşımdır (Cevizci, 2010). Pragmatizm söz konusu eylemin ya da bir hipotezin sonuçlarını değerlendirerek gerçeğe varma yolu olarak değerlendirilebilir.

Bu görüş, insan deneyimine dayandığından, eğitim amaçlı ve yöntemlerde esneklik, sürekli test ve iyileştirme sağlar. Buna göre eğitimde çıkış noktası konu değildir, çocuktur. Çocuğun tüm hayatı bir eğitimidir ve eğitim yaşamın ta kendisinin olduğunu iddia eder. Bireysel özellikler ve çocuğun etkin katılımı düşüncesi bu görüşün eğitim anlayışı içerisinde yer aldığı görülmektedir (Demirel, 2011).

Pragmatist eğitim felsefesi, eğitimi eğitilen insanın deneyimin sürekli bir biçimde değişen dünyasına uyarlanması süreci olarak görür. Nitekim Dewey, bu temel üzerinde, eğitimi “deneyimin sürekli bir yeniden inşası” olarak tanımlamıştır. Ona göre eğitim, hayata hazırlık olmaktan ziyade hayatın bizzat kendisi olmak durumundadır (Sönmez, 1994). Buradan hareketle pragmatizmin eğitim alanındaki ifadesi veya karşılığının ilerlemecilik ve yapılandırmacılık olduğu söylenebilir (Cevizci, 2011).

İlerlemeciliğin temel ilkeleri şunlardır:

- Eğitim aktif olmalı ve çocuğun çıkarları doğrultusunda olmalıdır.
- Öğretimde problem çözme yöntemi esastır.
- Okul hayatına hazırlanmak hayatın kendisi olmalıdır.
- Öğretmen görevi yönetmek değil rehberlik etmektir.
- Okul öğrencileri yarışan öğrencilerden çoklu iş birliğine teşvik etmeli ve yönlendirmelidir.
- Demokratik eğitim ortamı.

Varoluşçuluk (Existentialism): Özgürlüklerin artmasını savunan bir felsefi görüştür. İnsanın hayatı boyunca ne yapacağına kendisinin karar vermesi ve hür olduğu görüşleri ağırlık taşır. Bu nedenle insan kendi davranışlarından kendisi sorumludur. İnsan, davranışlarının bir ürünüdür ve kendi kendini oluşturma durumundadır. Bir şeyi

bilmesi için insanın o şeyi kişisel olarak hissetmesi gerekir gibi düşünceler bu felsefi sistemin özünü oluşturan özelliklerdendir (Fidan ve Erden, 2001).

Varoluşçu bir eğitimde kişilere insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğu öğretilmelidir. Bireyin öznelliğine önem veren varoluşçu bir eğitimci, öğrencilerdeki sorumluluk duygusunu ve kendi yetileri konusunda bilinçlenme davranışını geliştirmeye çalışır. Önemli bireysel tercihlerde bulunan öğrencilerde zamanla kendi tanımlarını yapabilirler. Her birey kendinden sorumludur (Kale, 2001).

Varoluşçu eğitim anlayışında öğretmen, kendisini egosuna veya konusuna kaptırmayıp, eğitime hayatını adanmış bir kişi olmak durumundadır. O, öğrencisine bireyin değerini ve var olmanın önemini, her kişinin kendi varlığını şekillendirmekten sorumlu olduğunu göstermesi gereken kimsedir. Bunları yapabilmesi için öğretmenin pedagojik faaliyetlerinin, üç evrede geliştiği kabul edilir. Bunlardan birincisinde, öğrencinin kendisini ifade edebileceği bir ortam yaratmaktır. İkinci evrede ise öğrencinin mevcut inançlarıyla yüzleşmeye sevk edilmesi. Böylece mevcut inançlarını sorgulayarak, varlığına manevi bir anlam kazandırması amaçlanır. Üçüncü evre öğrenci açısından her şeyin yeni baştan değerlendirildiği bir duruma karşılık gelir (Cevizci, 2011).

Yeniden Kurmacılık: Tohumları 1930'lu yıllarda ABD'de, ekonomik krizin hemen ertesinde atılmakla birlikte esas olarak yüzyılın ortalarında geliştirilen ve okulların toplumu değiştirmeye yönelik rolüne vurgu yapan eğitim anlayışıdır (Cevizci, 2010).

Bu eğitim anlayışı, ilerlemeciliği tamamlamaya ve geliştirmeye çalışır. Dayandığı felsefe yararcılıktır (pragmatizm). John Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld bu akımın temsilcilerindendir (Demirel, 2011). Yeniden kurmacılık, bir yandan uluslararası perspektif yerleştirmeye çalışırken, sosyal ve kültürel mirası eleştirel bir incelemeye tabi tutup mevcut problemler üzerinde yoğunlaşır. Statükoyu sorgularken, sosyal değişmeyi başlatma amacı güder (Cevizci, 2010).

Politeknik Eğitim: Politeknik eğitim materyalist tarihçi materyalistlere kadar uzanan ve materyalizmi diyalektik olarak ele alan bir eğitim / bilgilendirme akımıdır. İnsanları yabancılaştıran sömürü süreçlerine son vermek için hem üretim araçları hem de bilgi toplumsallaştırılmalıdır. Politeknik eğitimde, üretim araçlarının

kolektifleştirilmesinin yani ortak refahın sadece sosyalist bir devrim ile mümkün olduğu, ancak bu bilginin bir meta değil, çözümde kullanılacak bir araç olduğunu söylemek de mümkündür.

Politeknik eğitim kavramını ortaya çıkaran ve savunan Marx, eğitimi etkileyen bu felsefi hareketi formüle eder: İnsan, üretim sürecine toplumsal bir şekilde katılacak ve çalışmasının ürününe sahip olacak ve eğitim bu süreçte yer alacaktır. Eğitim ve üretim iç içe geçecek; Her üretim ortamı bir eğitim olarak işlev görecektir, her eğitim alanı bir üretim ortamı olarak işlev görecektir (Sönmez, 1994).

"Politeknik eğitimde üretim ve endüstrinin öne çıkarılması" demek: "Değer yaratan emeğin eğitimi, tinsel/ruhsal (spiritüel) değil, ancak maddi (iktisadi/verimlilik) bir boyutta gerçekleşirse değiştirici ve devrimci olması demektir". "20. yüzyıl boyunca gerek Avrupa gerekse ABD'de İş Okulu akımının bu derece ilgi görmesinin anlamı budur. Bizde de Köy Enstitüleri, bu Batılı akımın ilke ve anlayışı çerçevesinde ama tarımsal alanda uygulanmıştır". "O halde, eğitimin değişimci/devrimci gücü, Politeknik Eğitim'e göre, öğretim süreçleri ancak üretim ile hayatîyet kazandıkça mümkün olabilirdi". "Elbette her türlü üretimle değil, aşırı uzmanlaşma ve yabancılaşmayı aşmış bir üretim biçimiyle devrimci değişim gerçekleşebilirdi".

2.5.1.4. KDSP ve Eğitim Sosyolojisi

Program geliştirme çalışmalarında toplumsal temelleri dikkate almak zorunludur. Çünkü geliştirilecek bir programın toplumdaki kopuk olması düşünülemez. Bu açıdan sosyoloji bilimi önemli bir süzgeç olarak yer almaktadır ve sosyoloji; insanlar, kurumlar ve toplum arasındaki ilişkileri inceleyen bilimsel bir disiplindir. Eğitimde davranışların bir göstergesi toplumdur. Sosyal gerçekliğin önceliğine göre belirlenen aday hedefler, o toplumun genel özelliklerini içerir. Bununla birlikte, burada bahsedilen, ülkenin farklı sosyoekonomik bölgeleri içindir. Örneğin; Doğu Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Karadeniz, Karadeniz, Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgelerinin her birinin sosyoekonomik ve kültürel özellikleri birbirinden farklıdır. Ayrıca bu bölgelerdeki köylerin, kasabaların ve şehirlerin sosyal özellikleri birbirine benzememektedir. Bir bölgede çocuk ölümleri; bir bölge üzerinde kan, diğer ülkenin gelişmiş şehirlerine göç vardır. Burada, ülkenin genel sosyal gerçekliğine göre belirlenen aday hedefler, her bölge, şehir, kasaba, köyün özelliklerine göre gözden

geçirilmeli ve yeniden belirlenmelidir. Bu durumda, eğitim sistemi etkili olmayabilir (Sönmez, 2011).

Eğitim hizmetlerinin en genel ve belirli amacı, çocukların ve gençlerin toplum yasasına sağlıklı uyum yapmalarınıdır. Bunun için okul, çeşitli ders konuları aracılığıyla genç kuşaklara toplum kültürünü tanıtır. Ayrıca bireylere sağlanan eğitim olanakları, toplumun niteliğini de ortaya koyar. Böylece eğitim programı bir toplumu yansıtır ya da toplumun şekillenmesine yardımcı olur (Demirel, 2011).

Toplum sürekli değişme ve gelişme içinde olduğundan eğitimin de bu dinamizme uygun olması gerekmektedir. Toplumun maddi ve manevi kültüründeki gelişmelerin eğitim ile sağlanması gerektiğinden eğitimin bu toplumsal dinamizmden etkilenmemesi düşünülemez. Bu sebeple günümüzde birçok dünya milleti, eğitimin kültürü tanıtmaya amacı yanında kültürü geliştirme amacını da kabul etmektedirler. Varış'a göre (1994) bu amaç, öğretmenin görüş ve metotlarında büyük değişiklikler gerektirmiştir. Konuların işlenmesinde dün, bugün ve yarının bağdaştırılmasına önem verilmesi gerekmiştir. Bugünün problemlerinin anlaşılması için düne yani birikmiş kültür muhtevasına başvurulmakta ve yarın için plan ve proje yapmak veya çocuğa yarını düşündürmek yoluna gidilmektedir. Bu konu ile ilgili olarak, çocuklarımızın geçmişi değerlendirerek bugünü anlaması ve yorumlaması ve bunlara dayanarak yarına yönelmesi, toplum dinamizminin olumlu yola girmesinde etkin olacaktır.

Toplumdaki büyük çatışmalar, iş olanakları gibi hususlar ve toplumun yapısı programlara yansır. Eğitim programları bu hususları göz önüne alarak hazırlanıp bireyin topluma uyumunu sağlayacak şekilde hazırlanırsa toplumsal temele oturmuş olur. Bunun için okul toplum ilişkisine yönelik gerekli düzenlemelerin yapılması zorunlu görülmektedir (Demirel, 2011).

Aday hedefler; eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi süzgeçlerinin her birinden geçirildikten sonra Olası Hedefler adını alabilir. Olası hedefler gerçekleştirilecekler değildir. Bu süzgeçlerin birine takılan aday hedefler elenebilir (Sönmez, 2011). KDSP hazırlanırken hedeflerin tamamı bu süzgeçlere uygun şekilde hazırlanmış ve bu şekilde programın uygulamasına geçilmiştir. Yukarıda bahsedilen belirleyiciler ve süzgeçler ele alınıp ortaya konan hedefler ve hedef davranışlar, KDSP açısından oturumlara göre şu şekildedir:

1. OTURUM

(1) **Hedef:** Tanışmak, grup kurallarını belirlemek, katılımcıların beklentilerini saptamak, süreç hakkında katılımcıları bilgilendirmek.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Gruptakilerle tanışırlar.
- 2- Grup kurallarını grup lideriyle belirler
- 3- Süreç hakkında bilgi alır.
- 4- Beklentilerini ifade eder.

(2) **Hedef:** Katılımcıları programın temel öğeleri hakkında bilgilendirmek, programın temelini oluşturan teknikleri öğretmek.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Stres kavramını tanımlar ve açıklar.
- 2- Farkındalık kavramını tanımlar ve açıklar.
- 3- Yaşam doyumu kavramını tanımlar ve açıklar.
- 4- Kavramlar arasındaki ilişki ve farkları söyler.
- 5- Vücut tarama tekniğini öğrenir ve uygular.

2. OTURUM

(1) **Hedef:** Hayatındaki sıradan ve otomatik şekilde tekrarlanan işlerin farkına varma, bilinçli bir durumda şu ana odaklanma.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Bilinçli bir beslenme etkinliğini öğrenir.
- 2- Günlük yapılan eylemlerin farkına varır.
- 3- Zihnin otomatik pilot olarak çalıştığını öğrenir.

4- Hayatlarındaki tekrarlanan işleri sıralar.

(2) **Hedef:** Duyumsayan zihin kavramını öğrenmek, yargılamayan zihin algısını oluşturmak.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Vücut tarama tekniğini öğrenir ve uygular.
- 2- Bilinçli nefes alma tekniğini öğrenir ve uygular.
- 3- Yargılamadan vücut hareketlerini izler.

3. OTURUM

(1) **Hedef:** Beden ve zihinle ilgili farkındalığı arttırarak olumsuz ve eleştirel düşüncelerden kurtulmak.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Farkındalık hareketlerini yapar,
- 2- Hareketli şekilde vücudu izlemeyi öğrenir.
- 3- Vücudun tepkilerini daha iyi algılar.

(2) **Hedef:** Daha fazla duyu organı kullanarak şu ana odaklanma ve düşüncelerin farkında olma.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Farkındalık hareketlerini yaparken müziğe odaklanır,
- 2- Müziğin insan vücudu üzerindeki etkiyi fark eder.
- 3- Nefes farkındalığını müzikle yapar.
- 4- Kültürümüze işlemiş olan ezgilerin üzerimizdeki etkisini fark eder.

4. OTURUM

(1) **Hedef:** Hayatımızın her anında oluşan yargıların kaynaklarını fark etmek, bu kaynaklardan sesler ve düşünceleri izlemek.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Çevrelerinde oluşan sesleri fark eder.
- 2- Seslerin oluşturduğu düşünce ve duygulara yoğunlaşır.
- 3- Düşünce silsilesinin farkına varır.
- 4- Yargılamadan hayatı algılamaya çalışır.

(2) **Hedef:** Olumsuz ve eleştirel düşüncelerden kurtulmaya başlayan zihnin sabır ve yargılamama üzerine yeni düşünce yapısına hazırlama.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Şu ana odaklanmada yargıların farkına varır.
- 2- Düşüncelerin akıp gitmesi için nefese odaklanır.
- 3- İçinde bulunulan anı yargılamadan kabul eder.

5. OTURUM

Hedef: Hayattaki zorluklara karşı farkındalık geliştirmek, olay ve durumları olduğu gibi kabullenmek, ani tepkilerden kaçınmak.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Zorluklara karşı duygu ve düşüncelerin farkına varır.
- 2- Olaylara karşı duyularını yumuşatır.
- 3- Vücuda odaklanmayı sağlar.
- 4- Olayları ve düşünceleri olduğu gibi algılar.

(2) Hedef: Hayattaki mutluluk veren şeyleri fark etmek, bedensel ve ruhsal olarak ne istediğine yoğunlaşmak, inandığı şeye göre dua etmek.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Bedensel ve ruhsal olarak ne istediğini fark eder.
- 2- Mutluluk veren şeylere yoğunlaşır.
- 3- Bedene odaklanarak neye ihtiyacı olduğunu saptar.
- 4- Dua ile rahatladığını fark eder.

6. OTURUM

Hedef: Hayattaki olumlu ve olumsuz düşüncelerin farkına varma ve kabullenme.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Kendini yargılamadan değerlendirir.
- 2- Çevresine karşı daha olumlu olur.
- 3- Hayata karşı olumlu düşüncelerini fark eder ve dile getirir.

7. OTURUM

Hedef: Farkındalığın günlük hayatın içerisine yerleştirmek, günlük aktivitelerin farkına varmak.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Kendi aktivite çizelgelerini çıkarır ve günlük yaşamını gözden geçirir.
- 2- Farkındalık uygulamalarını günlük hayatının hangi alanlarında daha sürekli hale geleceğini belirler.
- 3- Tükenmişliğe karşı daha dinamik bir yön bulur.

8. OTURUM

Hedef: Etkinlikleri tekrar etme, bitirme, ayrılık.

Hedef Davranışlar:

Katılımcılar,

- 1- Etkinlikleri tekrar eder.
- 2- Farkındalığın yaşamındaki önemini bilir ve söyler.
- 3- Sürecin kendine neler kattığını dile getirir.

Hedeflerin son şekli yukarıdaki şekilde ele alınmıştır. Uygulama süreçleri ve içerikleri eğitim programının temel öğelerine göre daha sonraki başlıklar altında verilecektir. Hedeflerin bu şekilde ortaya konmasını sağlayan hem eğitim programlarının hem de KDSP'nin dayandığı temellerin tarihsel sürecine bakmak konunun anlaşılması açısından önemlidir.

2.5.1.5. KDSP'nin ve Eğitim Programının Tarihsel Süreci

İlk olarak eğitim programlarının tarihsel sürecine bu başlık altında yer verilmiştir. Bu açıdan bir konuda daha önce düşünülen ve yapılanları bilmek, gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutar. Demirel (2011)'in de belirttiği gibi geçmiş deneyim ve anlayışlar, yeni ve geleceğe dönük çalışmalar için önemli olduğu gibi, tarihsel süreç içinde program geliştirmenin geçirdiği evreleri tanımak, gelecekte yapılacak özgün çalışmalara temel oluşturacaktır. Bu sebeple program geliştirmenin tarihsel bir perspektif içinde ele alınması bir zorunluluk olarak görülmektedir.

Bu bölümde program geliştirmenin tarihsel temelleri yurt dışında ve Türkiye'de gösterdiği gelişmeler doğrultusunda ele alınmıştır.

Yurt Dışında Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitim programı ve eğitimde program geliştirme çalışmalarının geçmişi çok eskilere gitmese de, eğitime ilişkin uğraşlar insanlık tarihi kadar eskidir. Eğitimle ilgili bu çabalar program geliştirme çalışmalarına temel teşkil etmesi açısından bilinmeye değerdir.

Eğitim kapsamında düşünülen çabalar, ünlü Yunan filozofları Sokrates ve Platon'dan başlayarak, iki bin beş yüz yıl kadar geriye gider. Sokrat ve Platon'un etkisiyle aristokratların eğitimini öngören anlayış M.Ö. 4. yüzyılda yerini orta sınıfın gereksinimlerini karşılayacak bir yapıya terk etmiştir. Bu da ilk profesyonel eğitimciler

olarak kabul edilen sofistlerin doğmasına yol açmıştır. Onların sayesinde felsefecilerin egemenliğinde olan eğitim, teknisyenlerin eline geçerek, sivil yaşama katkısı oranında yararlı olarak görülmüştür. M.Ö. 3. yüzyılda Romalıların Yunan eğitim uygulamalarından etkilendikleri, eğitimi yaşama hazırlık olarak yorumladıkları görülmektedir. Ortaçağ Avrupa'sında eğitim, dil-gramer öğretimi ve dini içerikli metinlere dayanmaktadır. Endüstri öncesi dönemde eğitime ilişkin önemli görülen gelişme, ders kitaplarında resimlerin yer alması ve çevredeki somut nesnelere öğretimde kullanılmasının gerekliliğidir (Demirel, 2011).

Eğitim programının tarihsel temelleri büyük ölçüde Massachusetts kolonilerinin (1642-1776) eğitimsel deneyimlerine dayanmaktadır. Massachusetts bölgesinde büyük ölçüde Teoloji prensiplerine sıkı bağlı Puritanlar yaşamaktaydı. Çağdaş okulların tersine New England (Massachusetts eyaletinin bağlı olduğu bölge) bölgesindeki kurulan ilkokullar Puritan kilisesi ile ilişkiliydi. Eğitim tarihçilerine göre bu okulların amacı, çocuklara kutsal kitapların nasıl okunacağını öğretmektir. Bununla birlikte okuma, en önemli konu alanlarından sayılmakta ve bunu yazma ve konuşma izlemektedir. Okumaya verilen bu büyük önem Hıristiyanlığın emir ve buyruklarını içeren soru-cevap şeklinde olan küçük kitapçıkları (catechism) okuyabilmeleri ve genel kuralları öğrenebilmeleri çabasıyla ileri gelmekteydi. Koloni günlerinden günümüze okuma ve dil ile ilgili yetenekler Amerikan eğitiminin ve temel eğitim veren okullara ait öğretim programlarının vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt. Demir, 2007).

Sömürgeciliğe dayalı okullar Massachusetts'te kurulmuştur. Bu okulların kuruluşu ile ilgili 1642 yasası, dinin prensiplerinin ve ulusun yasalarının okunup anlaşılması üzerinde dururken, 1947'deki "elli ya da daha fazla ailenin bulunduğu her kasabaya bir okuma ve yazma öğretmenin atanması; yüz ya da daha fazla ailenin bulunduğu her kasabaya da, öğrencilerin Harvard kolejinin girmeleri konusunda bir hazırlık yapmalarını sağlayacak bir Latince öğretmenin atanması" yasaları Puritanların eğitime ne denli önem verdiklerini göstermektedir ve günümüzde bazı tarihçiler bu yasaların Amerikan okul yasalarının ve halk okulu hareketinin başlangıç noktası olarak görmektedirler. Açıkça görülmektedir ki Puritanlar okuma yazma bilmeyen bir sınıfın olmasını istemiyorlardı. Bunun nedeni de İngiltere'yi ve Avrupa'nın diğer bölgelerini hatırlatan bir alt sınıfın ortaya çıkmasından endişe

duymalarından kaynaklanmaktaydı. Onlar ayrıca çocuklarının dini doktrinleri yerine getirerek büyümelerini garanti altına almak istemekteydiler (Ornstein ve Hunkins, 1988; Akt., Demir, 2008).

Eğitim programlarının gelişimi üzerinde etkili olan Charters ve Bobbit'in eğitim programı üzerindeki etkileri:

Amaçları, hedefleri, ihtiyaçları ve öğrenme yaşantılarını içeren ilkeleri geliştirmişlerdir.

Hedef-davranışların kullanılmasında öncü olmuşlardır.

Hedeflerin ihtiyaç çalışmalarıyla ortaya çıkarılacağını savunmuşlardır.

Program geliştirme uzmanlarının mutlaka bir alan uzmanı olmasının gerekli olduğunu savunmuşlardır.

1949'da Ralph Tyler'in "eğitim programı ve öğretimin temel ilkeleri" adlı kitabında eğitim programının temel öğeleri şöyledir:

Hedefleri tanımlama, içeriği organize etme ve materyalleri edinme.

Öğrenme yaşantılarını seçme ve öğrencileri tanıma.

Öğrencileri yöneltme.

Öğretim ve değerlendirme tekniklerini tasarlama.

Birinci Dünya savaşıyla birlikte, program geliştirmenin sorumluluğu yavaş yavaş yerel okul sistemlerine yönelmeye başlayarak günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Program geliştirme bu dönemden sonra, sadece çeşitli konuların çalışılmasını taslak haline getirmekten çok geniş bir girişim olarak görülmeye başlandı (Taba, 1962; Akt., Demir, 2007).

Günümüzde devletin eğitim politikası-öğretim programları-Uygulama-İstihdam politikası, arasındaki çember biçimindeki ilişkiler, eğitim programlarının geniş ve derin bir kapsam içinde ele alınması gereksinimi doğurmuştur. Avrupa'da, bir kısım memleketler, program geliştirmeyi eğitim sürecinin normal bir aşaması olarak ele alırken, bazı memleketler bu süreci eğitim reformu sloganı altında sürdürmektedirler (Varış, 1994).

Türkiye’de Program Geliştirme Tarihsel Gelişimi: Türkiye’de program geliştirme çabalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır.

Program geliştirme çalışmalarının Türkiye’deki tarihine bakıldığında Cumhuriyet’in kuruluş dönemindeki çalışmaların temel oluşturduğu görülmektedir. 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış ve okul programları üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Öğretim programlarındaki değişikliklerin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturduğu görülmektedir (Demirel, 2011).

1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında yurdumuza gelerek köy okullarında incelemeler yapan K.V. Wofford’un hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 2011). Fakat öğrencilerin serbest bir atmosfer içinde çalışmaları, sosyal etkinliklere yer verilmesi, konuların tertip ve düzeninde öğretmenin esnek davranması gibi esaslara dayanan ilköğretim çalışmaları, kontrol okulları saptanmış olmasına rağmen bu okulların devamlı ve sistematik bir değerlendirme amacıyla, fonksiyonel anlamda kullanılmamaları dolayısıyla program geliştirme ya da laboratuvar faaliyeti niteliği kazanamamıştır (Varış, 1994).

1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurası’nda ilköğretim programları ele alınmış, 1948 ilköğretim programının geliştirilmesi zorunluluğu vurgulanmıştır. Hazırlanan taslak program 1953-54 öğretim yılında Bolu ve İstanbul’da deneme okullarında uygulanmıştır (Demirel, 2011).

16-19 Mart 1958 tarihleri arasında Ford Vakfı’yla ortaklaşa düzenlenen toplantıda Türkiye’deki ilk ve orta öğretim okullarında önemli değişiklikler meydana getirileceği düşünülen “Deneme Okulları” projesinin uygulanmaya başlanması kararı alınmıştır. Böylece yeni fikirlerin ve usullerin denenmesinden elde edilecek olumlu sonuçların milli eğitim sistemine geniş ölçüde mal edilmesine olanak sağlayacaktı (Varış, 1994).

1961 yılında yeniden gözden geçirilen ilköğretim programlarına yeni esaslar getirilmiştir. 222 sayılı kanunun ortaya koyduğu esaslar da bu çalışmaları

desteklemiştir. 1948 programının, uygulamada ortaya çıkardığı sorunların incelenmesi, yeniden düzenlenen programa bazı önlemler getirmiştir. Bu sebeple, yeni program bir taraftan hızla çeşitli illere yayılırken diğer taraftan 1964 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün, bu çalışmalar için kullandığı “deneme” deyimini kaldırılarak yerine “program geliştirme” deyimini kullanılmaya başlanılmıştır (Varış, 1994).

Program geliştirme çalışmalarının akademik anlamda Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi'nin açılması (1967) ile başladığını söylemek mümkündür. Yine program geliştirmeye 1960 sonrası yurtdışına gönderilen eğitim uzmanları, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yurt dışındaki çalışmalarını tamamladıktan sonra başladığını, en azından onların bilimsel alanda program ve program geliştirme çalışmalarını başlattıkları belirtilmektedir (Karakaya, 2004; Demir, 2007).

1970'li yıllarda sekiz yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş ancak deneme aşamasında kalmıştır (Demirel, 2011).

1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarına bakıldığında ise Millî Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra ele alınacak programların buna göre hazırlanması amacıyla bir toplantı düzenlenmiş ve yeni bir program modeli kabul edilmiştir. Bu model, amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir (Demirel, 2011).

1990'lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim Sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir (Demirel, 2011).

1994 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı birimlerde yapılan program geliştirme çalışmalarında birliği sağlamak amacıyla yerli ve yabancı uzmanlar ile EARGED'de görevli uzmanlar tarafından, gelişmiş ülkelerde uygulanan mevcut program geliştirme modelleri incelenerek, ülkemizde ilk defa modern anlamda bir program geliştirme modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen bu modelin bireylerin yaratıcı potansiyellerini geliştiren, onların değişen dünya şartlarına uyum sağlamasını, eleştirel düşünce yapısına sahip olabilmesini, bilgiye ulaşmasını, bilgiyi kullanmasını ve üretebilmesini sağlayan çağdaş nitelikte öğretim programları için bir örnek olması hedeflenmiştir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe konan İlköğretim programları ve yine aynı öğretim yılında çalışmalarına başlanılan ortaöğretim programları ise ülkemizdeki yeni program geliştirme çalışmaları içerisinde yer almaktadır.

Milli Eğitim Şurası ve benzeri platformlarda sıklıkla, öğretim programlarının, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmelerine, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesine ihtiyaç olduğu belirtilmektedir. Tüm bu ihtiyaçlar doğrultusunda dünyada yaşanan gelişmelere paralel olarak, öğretim programlarında yeni yaklaşımlar dikkat çeker duruma gelmiştir. Bu nedenle 2005 öğretim programı, tümüyle davranışçı yaklaşımlardan öte, bilginin taşıdığı değeri ve bireyin var olan deneyimlerini dikkate alarak, yaşama etkin katılımını, doğru karar vermesini, sorun çözmesini destekleyici ve geliştirici bir yaklaşım doğrultusunda yapılandırmayı önemseyen bir gelişim göstermektedir. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (MEB, 2005, Demir, 2007). 2005 öğretim programı, dünyada yaşanan bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirilmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate alarak hazırlanmıştır.

Eğitim programının tarihsel sürecine bakıldığında ülkemizde program geliştirme süreçleri, özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerindeki gelişmeleri izler şekilde devam etmiştir. Bu çalışmada temele alınan bilinçli farkındalığın felsefi olarak Doğu kültürüne dayansa da program uygulamaları açısından gelişimi Amerika'ya dayanmaktadır. Bu çerçevede ülkemizin eğitim programı geliştirme tarihsel süreci ile bu programın ülkemizde geliştirilmesi süreci benzerlik göstermektedir.

2.5.2. KDSP ve İçerik

Eğitim programı açısından bakıldığında, içerik ögesi hedeflere ulaşmak için öğretilmesi gereken şeylerin tümünü ihtiva eder. İçerik "program için öngörülen işlemlerin listesini yapma" olarak tanımlanır (Doğan, 1997). Bir diğer tanımda ise içerik; istendik davranışların gerçekleşmesi açısından ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 2001). Kılıç ve Seven (2004) öğretilecek konuların seçilmesi

ve bu çerçevede konuların düzenlemesi olarak içerik ögesini açıklamışlardır. Bu bağlamda çalışma kapsamında ele alınan programın önceki başlık altında verilen hedeflerine ulaşmak açısından hangi tekniklerin öğretileceğinin seçilmesi eğitim programlarındaki içerik konusuna göre belirlenmiştir.

Varış'a (1994) göre, "Ne oldu? Nerede oldu? Ne zaman oldu? Kim yaptı?" gibi sorulara cevap vermek amacıyla ortaya konan işleme betimsel içerik denir. Betimsel içerik kitapları, kanunları ve ilkeleri kapsamaktadır. Diğer tarafta değer yargıları, normlar ve belli standartların yer aldığı, insanların neye göre tercih yaptığı, neye göre hareket etmesi gerektiğini belirleyen normatif içerik yer almaktadır.

KDSP açısından betimsel içeriği, farkındalık temelli uygulamalar üzerine çalışmalarda bulunan Kabat-Zinn başta olmak üzere birçok çalışma ve kaynak oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra, normatif içeriği, kültüre özgü kavramlar ve değerler oluşturmaktadır.

2.5.2.1. KDSP ve İçeriğin Seçimi

Eğitim programının, insanoğlunun tarih boyunca oluşturduğu bilgi birikimini içermesi pek de mümkün değildir. Bu açıdan eğitim programına dâhil edilecek içeriklerin belli ölçüt ve kriterlere göre seçilmesi önem arz etmektedir. Bir taraftan öğretilmesi gereken içeriğin seçiminde belirlenen hedefler önemli bir yer tutarken, diğer taraftan öğretilecek şeylerin hangi sıralamaya göre verilmesi gerektiği hedeflere ulaşmak açısından dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu bağlamda içerik seçiminde farklı yaklaşımlar benimsenmektedir. Varış (1994) çalışmasında, aşağıda belirtilen ölçütlere dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Bu ölçütler; "Toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme, bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer" olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Küçükahmet (2000) şu ölçütlerin önemli olduğunu belirtmiştir; "Geçerlik ve güvenilirlik, Bilimsellik, Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama, Faydalılık, Öğrenilebilirlik, Sosyal gerçeklerle tutarlık".

Demirel'e (2005) göre ise içerik seçilirken şu noktalara dikkat edilmesi önemlidir; "Kullanım sıklığı"; Kişinin yaşamı boyunca farklı dönemlerine göre değişen bilgi, tutum, davranış ve beceri gibi hususları geliştirmesi açısından her döneme özgü sık kullanılan sözcüklere ve konulara yer verilmelidir. "Nitelik"; ne kadar çok şeyin

öğretildiği değil, gerekli bilgilerin öğretilmesi önemlidir. "Önemlilik"; her bireyin hayatında önemli olan durumlar belirlenmeli ve kullanım sıklığına bakılmaksızın bu tutum ve beceriler bireye aktarılmalıdır. "Evrensellik"; sadece belli bir yerde işe yarayan bilgi tutum ve davranıştan ziyade tarihi geçmişe sahip, bireyin her yerde kullanabileceği bilgi tutum ve becerilere yer verilmelidir.

"Verimlilik"; eğitim programında çok önemli olduğu kanısına varılan konuların programa dâhil edilmesi ve zaman açısından ekonomik bir şekilde bireye kazandırılması demektir. "Zorluk"; bireyin okul dışındaki normal hayatı içerisinde öğrenmesi zor olan konuların belirlenmeli, zorluk değeri olan bilgi, tutum, davranış ve becerilerin programa dâhil edilmelidir.

Demirel (2005) günümüz dünyasında hızlı şekilde ilerleyen yeni üretilen bilgi birikimlerinin eğitim programlarına dâhil edilmediğini, bilim ve teknolojiye yakalanması gereken gelişme ve bilgi patlamasının takip edilemediğini bunun sonucunda da okulların günlük yaşantıya hizmet etme konusunda geride kaldığını ifade etmektedir. Bu yüzden içeriğe alınacak bilginin seçiminde zaman, bir geçerlik ölçütü olarak ele alınmalıdır.

Kriterleri açık olan ve sağlam temellere oturtulmuş, her durumda geçerliliği olan, uygulanabilen ve değerlendirilebilen, her bir boyutu kendini açıklamada yeterli olan bilgi güvenilirdir. İçeriğe dâhil edilecek bilginin dayanıklı yani geçerli olması; öte yandan sağlam yani güvenilir olması gerekmektedir (Demirel 2005).

İçerikte yer alacak bilginin neye göre seçildiği, hangi sırayla öğretileceği ve hangi düzenlemeler ile sunulacağı içerik düzenlemeyi oluşturmaktadır. Alan yazında içeriğin seçimi ve düzenlenmesine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Aşağıda içeriğin seçimi ve düzenlenmesine ilişkin farklı görüş ve yaklaşımlara yer verilmiştir.

2.5.2.2. KDSP ve İçeriğin Düzenlenmesi

Program sürecinde nelerin öğretileceği, hangi konuların yer alacağı, hedefe alınan tutumlar, davranış ve becerileri belirlendikten sonra ünite içerisinde hangi sıralamaya göre yer alacağını düzenlenmesi gerekir. Bunun yanı sıra ünitelerin hangi sıralamaya göre yapılacağını da belirlenmesi gerekir.

İçerik düzenlemeyi, ders veya konuları sıralama olarak görmemek gerekir. Bu durum içerik düzenlemeyi Demirel (2005)'in de ifadesiyle kısır bir döngü haline getirecektir. İçeriğin nasıl düzenleneceği, içerikte bulunan bilginin, tutum, davranış ve becerilerin özellikleri birbiriyle olan ilişkileri bağlamında ele alınmalıdır. Bu bağlantılar yatay ve dikey ilişkiler biçiminde olabileceği gibi, derinliğine de olabilir. Kavramsal iskelet oluşturmak, içeriğin yapısını görmede önemlidir. Böylece, “bireye ne öğretilim” sorusunun yanıtı, beklentiler dikkate alındığında daha işe vuruk hale gelecektir.

Demirel (2005)'e göre içerik, belli bilgi kategorilerinden meydana gelmektedir. Bu bilgi kategorilerinin temel özelliği, farklı alt boyutlara bölünebilmesidir. Boyutlar, ayrı ayrı incelenebilir. Ancak, önemli olan boyut ve kategorinin örtüşmesi ve uygulanan süreçlerin de bir yönüyle boyutu, diğer yönüyle kategoriye açıklayabilmesidir. Seçilen içerik, aynı zamanda belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. Bu açıdan alt boyutların, bireyleri, belirlenen amaçlara, dolayısıyla bütüne ulaştırması ve genel amacı gerçekleştirebilecek düzeyde olması beklenir. İçeriğin boyutları kendi içlerinde bir yapı sergiler. Bilgi edinmek, yapıyı meydana getiren boyutları öğrenmek demektir. Boyutların yapısında bir denge bulunmalıdır. Denge, yapıya eklenen ve çıkarılan öğelerle yapının bozulmaması anlamında düşünülebilir. Boyutlar, belirli ölçütlere göre seçilmiş ve birleştirilmiş kavramlardır. Bir kategori boyutunun bir maddesi için söylenenler, genellikle diğer maddeleri ve boyutu için de söylenebilir. Bu nedenle maddelerin, boyutu düzenleyici özelliklere sahip olması gerekir. İçerik yapısındaki bu özellik, öğrencinin içerik kategorilerinde yer alan boyutların bir maddesini öğrendiğinde diğer maddeleri de genellemelere giderek öğrenmesini kolaylaştırır. Bu, öğrenmede ve öğretimde ekonomi, anlam ve transferi sağlar.

İçeriğin sistemli bir şekilde ele alınarak düzenlenmesi, öğrenme ilke ve yöntemlerine uygun olarak hazırlanması açısından bilgi kategorilerinden yararlanılmasını gerektirir. Bilgilerin sistematize edilmesi için belli ölçütlerin dikkate alınması gerekir. Bu ölçütler, öğrencinin gelişimsel özelliklerinden bilginin yapısına kadar çeşitli şekillerde ele alınabilir. Bu belirlenen amaçlar doğrultusunda değişecektir. Her disiplinde bilgi türlerinin ortaya çıkması söz konusudur. Bilgi türleri kendi içlerinde üretken bir etkileşim içerisindedir ve bu etkileşim sonuçta yeni bilgi türlerine yol açabilir. İçerik düzenlemesinde geliştirilmek istenen öğrenci özelliklerine göre uygun etkileşim, farklı bilgi türleri ile ilişkilerin kurulmasını gerektirir. Bu özellik bağımlılık

ilkesi ile açıklanabilir. Bağımlılık, bir bilgi yolunun, bilgi üretme açısından bir diğeriyle daha çok ilişkili olabileceği varsayımını açıklar (Demirel, 2005).

Bunun yanı sıra, öğrencilerin ihtiyaçlarına öncelik vererek ve hedefleri seçtikten sonra, programın içeriğinin seçilmesi, tasarlanması ve geliştirilmesi gereken bir başka unsurdur. Hedeflere ulaşmak için ilk adım uygun eğitim içeriğinin seçilmesidir. (Maleki, 2008, s. 47) Bu nedenle, uygun içeriği seçmek ve gelişimi için uygun kriterleri sunmak için içeriği bilmemiz gerekmektedir. Bazıları aşağıdaki gibi olan pek çok farklı içerik tanımı vardır: Programın içeriği, belirli bir konuya dâhil olan belirli gerçekleri, görüşleri, ilkeleri ve konuları ifade eder. (Connelly ve Lantz, 1991).

Bir konunun içeriği, düzenlenmiş bilgi, terimler, bilgiler, olgular, kurallar, ilkeler, yöntemler, kavramlar, kararlar, fenomenler ve aynı konuyla ilgili konuları içerir (Ghoorchian, 1995). İçeriği seçmek için konu ve hedefleri belirlenir, böylece hedeflere ve ilgili konulara göre uygun içeriği seçebiliriz. Örneğin, denememiz ampirik fen eğitimi ise ve ampirik fen eğitiminin amacı öğrencileri farklı tipteki kayaçlarla tanıştırmaktır, programın içeriği yazılı veya sözlü olarak seçilebilir (FathiVajargah, 2009). Pratik biçimde, yani ders kavramları bir gezi üzerinde açıklanır, böylece öğrenme fırsatları sağlayarak gözlemsel veya pratik bir içerik olarak adlandırılır. Dersin içeriğinin program geliştirme sürecinde etkili bir unsur olduğu ve ilköğretim kursu öğrencilerinin nitelikleri nedeniyle anlamlı bir etken olduğu gerçeğine göre, program içeriğinin seçiminde belirli ölçütler dikkate alınmalıdır.

Bu bölümde içeriğin seçimi ve düzenlenmesi ile alakalı nelerin yapılması gerektiği literatüre uygun şekilde verilmiştir. Bu bağlamda KDSP çerçevesinde aşağıdaki içerikler belirlenmiş ve uygulamaların içeriği şu şekildedir;

1. OTURUM

Araç-gereç: Gruptaki kişi sayısı kadar balon, 5 adet asetat kalem

Etkinlik: Tanışma Etkinliği

Uygulama: Grup lideri ve katılımcıların birbirleriyle tanışmasını sağlamak amacıyla 'Tanışma Etkinliği' kuralları katılımcılara açıklanır. İlk olarak grup lideri ve katılımcılar sırayla isimlerini söylerken her katılımcı kendisinden önce söylenen ismi de tekrar eder. Daha sonra tüm katılımcılara birer tane balon dağıtılır. Balonları şişirmeleri ve üzerine

isimlerini, soyadlarını ve bölümlerini yazmaları istenir. Grup lideri tüm katılımcıların ayağa kalkmasını, bir halka oluşturmalarını ve gözlerini kapatarak ellerindeki balonları olabildiğince diğer katılımcılara doğru atmasını ister. Katılımcılar balonu attıktan birkaç saniye sonra gözlerini açar ve kendine en yakın balonu tutar ve ellerindeki balonun üzerinde ismi yazan kişiyi bulmaya çalışır.

Grup lideri tanışma etkinliğinden sonra katılımcılar ile birlikte grup çalışması süresince uygulanacak kuralları belirler. Süreçten katılımcıların beklentilerini belirlemek amacıyla katılımcılara kendilerini ifade etmeleri olanağı sağlanır.

Araç-gereç: Projektör, Bilgisayar

Etkinlik: Slayt sunumu, Vücut Tarama Tekniği

Uygulama: Katılımcılara kavramlar hakkında bilgi verme amacıyla hazırlanan sunumun izletilmesi ve kavramlar hakkında bilginin verilmesi sağlanır. Kavramlar arasındaki ilişkiler verildikten sonra katılımcılardan kavramlar hakkındaki düşünceleri alınır. Daha sonra "Farkındalığın Stresi ve Yaşam doyumunu etkiler mi?" ve "Etkilerse nasıl etkiler" gibi sorular ile kavramların ve aralarındaki ilişkinin anlaşılmasına olanak tanınır.

Daha sonra Farkındalığın iyi anlaşılması ve süreç boyunca nasıl bir yol izleneceğini göstermek amacıyla katılımcılara 'Vücut tarama' tekniği uygulanır. Bu uygulamada katılımcıların rahat edecek pozisyonda olmaları ve olabildiğince vücutlarının gevşek durumda kalması istenir. Bu uygulamada yeterli sessizliğin sağlanması katılımcıların rahat olması sağlanır. Katılımcılardan gözlerini kapatması ve sırayla ayak parmaklarından başlarına kadar tüm vücutlarını taramaları sağlanır. Bu teknik ile hem kavramların iyi anlaşılması hem de program sürecinin nasıl ilerleyeceği katılımcılara sunulur.

2. OTURUM

Araç-gereç: Meyve kurusu, yeterli sayıda kalem ve kağıt.

Etkinlik: Kuru meyve tefekkürü ile Bilinçli yeme tekniği

Uygulama:

Vücut ve nefes farkındalığını arttırmaya yönelik hafta boyunca tekrarlanması istenilen teknikten sonra daha kısa bir etkinlik olan 'bilinçli yeme' etkinliği öğrencilere sunulur. Bu teknikteki temel amaç insanın gündelik yaşamında otomatik bir pilot gibi çalışan zihninin farkına varması ve tekrarlanan işler yüzünden unutulmuş ve aksatılan şeylerin farkına varmasıdır.

Her katılımcının yemesi için birkaç adet kuru meyve (kuru üzüm, ceviz, vs.) ve isteyen kişilerin duyu ve düşüncelerini not alabilmesi için kalem ve kağıtlar dağıtılır. Daha sonra her aşamaya yaklaşık otuz saniye harcayacak şekilde şu aşamaları herkesin yapması istenir:

1. tutmak; dağıtılan meyveden bir tanesini alıp avuç içinde iyice incelemek,
2. görmek; daha önce hiç görmemiş gibi incelemek,
3. dokunmak; meyvenin dokusunu hissedecek kadar parmaklar arasında dolaştırmak,
4. koklamak; her nefes alışta kokusunu daha derinden hissetmek, kokusu yoksa bunun farkına varmak,
5. yerleştirmek; el ve kolun meyveyi ağza götürürken nasıl yer aldığını fark etmek ve meyvenin ilk dille buluştuğu andaki hissi fark etmek,
6. çiğnemek; bir ısırık alarak ağızda oluşan ilk tadı fark etmek ve meyvenin tadına varana dek ağızda ağır ağır çiğnemek,
7. yutmak; beyne gelen ilk yutma hissinin farkına varıp varmadığına bakmak, yutarken ortaya çıkan duyuları izlemek ve her yutkunmanın yarattığı hisleri duyumsamak,
8. sonraki etkiler; birkaç dakika bu tecrübenin izlenimlerini ve sonuçlarını vücutta gözlemlemek, ağızda kalan tadın farkına varmak, yenisini yeme isteğinin oluşup oluşmadığına bakmak ve bu sürede yaşanan duyum ve hisleri kâğıda aktarmak.

Araç-gereç: Kâğıt ve kalem

Etkinlik: Vücut Tarama ve Nefes Farkındalığı Tekniği

Uygulama:

Farkındalığın iyi anlaşılması ve süreç boyunca nasıl bir yol izleneceğini göstermek amacıyla katılımcılara 'Vücut tarama' tekniği ilk oturumda uygulandığı için bunun tekrarlanması sağlanır ve nefes üzerinde durulur. Bu uygulamada katılımcıların rahat

edecek pozisyonda olmaları ve olabildiğince vücutlarının gevşek durumda kalması istenir. Bu uygulamada yeterli sessizliğin sağlanması katılımcıların rahat olması sağlanır. Katılımcılardan gözlerini kapatması ve sırayla ayak parmaklarından başlarına kadar tüm vücutlarını taramaları sağlanır. Bu teknik ile hem kavramların iyi anlaşılması hem de program sürecinin nasıl ilerleyeceği katılımcılara sunulur.

Nefesin karın bölgesinden başlayarak vücudu terk ettiği noktalara kadar nasıl bir yol izlediğini gözlenmesi istenir. Bir elin karın bölgesinde tutularak alıp verilen nefesin nasıl bir his bıraktığı ve nefes alınıp verilirken nasıl farklı duyguların oluştuğunun farkına varılması istenir. Belli bir süre bunun izlenilmesi sağlandıktan sonra zihnin farklı durum ve düşüncelere kayması normal olacaktır. Bu zihin dağılmasından sonra zihnin ne yöne doğru dağıldığının ve nasıl nefes alıp vermeden uzaklaştığının izlenmesi istenir. Tekrar nefese yoğunlaşılması istenir. Her zihin dağıldığında bunun tekrarlanması sağlanır. Her zihin dağılışından sonra ne yöne doğru ve nasıl dağıldığının farkına varılması ve bu zihin dağılmasının sanılanın aksine bir düşman değil dost olduğunun farkında varılması istenir. Ve bu tekniğin uygulamanın bir haftası günlük tekrarlanması istenir.

ÖDEV: 2. oturumun sonunda katılımcılardan vücut ve nefes farkındalığı tekniğini her gün tekrar etmeleri, genelde gözden kaçan ve günlük tekrarlanan eylemler arasından (kuru meyve etkinliğinde olduğu gibi) yeni bir faaliyetin farkına varmalarını ve not almalarını, otomatik pilot farkındalığını arttırmak için bir sonraki oturuma kadar en az bir kez on beş dakikalık yürüyüşe çıkmaları istenir

3. OTURUM

Araç-gereç: Kâğıt, kalem

Etkinlik: Farkındalık Hareketi Tekniği

Uygulama:

Katılımcıların rahat şekilde ayakta durabilecekleri bir alanda çoraplı ya da çıplak ayaklar ile ayakta durmaları istenir. Ayakların paralel olması ile bacakların kasılmayarak açılması ve vücudun rahat şekilde durması istenir. Önce kollar öne doğru yere paralel şekilde tutulur ve normal bir nefes alışverişi sağlandığında kolların yavaşça başın üstüne doğru götürülmesi ve bu sırada vücutta oluşan tepkilerin algılanması

istenir. Kolların baş üstüne geldiğinde oluşan gerginliklerin sürmesi ve bu sırada vücudun hangi bölgelerinde nasıl tepkiler oluştuğunun izlenmesi sağlanır. Daha sonra ellerin yavaşça indirilmesi sırasında nefes verilmesi ve ellerin en aşağı duruma gelene kadar bunun sürdürülüp olanca vücutta oluşan her duyumun farkına varılması istenir. Belli bir süre bu pozisyonda vücut gözlenir ve duygulara iyice yoğunlaşılır. Bu hareketler boyunca odaklanma sağlandığı sürece gözün açık olup olmaması katılımcıya bırakılır.

Daha sonra gözlerin açık şekilde olup az ileride ve yukarıda bir meyveyi koparırcasına bir elin uzanmasını zıt yöndeki ayağın yerden kesilmesi istenir. Bu sırada gözlerin elin ötesine doğru takip edilmesi ve olabildiğince vücutta oluşan gerginliklerden kaynaklı duyum ve duyguların farkına varılması istenir. Her iki yönde yapılan bu hareketlerde vücutta oluşan tüm gerginlikler ve zihnin ne yönde düşünceler oluşturduğu müdahale olmaksızın, olduğu gibi kabul edilerek takip edilmesi sağlanır.

Bir sonraki aşamada ellerin bellere koyulması ile yanlara doğru vücudun hilal şekil alması sağlanır. İki yana da bu şekilde vücudun esnetilmesi belli bir süre bu şekilde durulması ve yine vücutta oluşan gerginlik, duyum ve duygular takip edilir. Daha sonrasında vücut dik olacak şekilde dinlenilmesi ve oluşan düşünce ve duyguların farkına varılması sağlanır. Bunun akabinde omuzların kulaklara kadar kaldırılması, aynı şekilde geriye götürülmesi ve daha sonra indirip olabildiğince öne doğru götürülmesi istenir. Bu sırada nefes alışverişinin her hareket ile devam ettirilmesi. Her hareketin yarısına kadar nefes alırken diğer yarısında nefes verilmesi istenir. Hareketlerin daha sonra aksi yönde tekrarlanması istenir. Hareketlerin düzgün şekilde uygulanana kadar devam ettirilmesi bu sırada tamamen vücudun ve zihnin farkına varılması sağlanır. Hareket tekniğinin düzgün şekilde yapılmasından sonra rahat pozisyonda oturup tüm süreç boyunca algılanan duygu, duyum ve düşüncelerin neler olduğu düşünülür ve bunlar bir kâğıda aktarılır.

Araç-gereç: Bilgisayar, ses sistemi.

Etkinlik: Farkındalık üzerine müzik aktivitesi

Uygulama:

Öğrenilen farkındalık hareketlerini ve nefes egzersizlerini ney ve ut gibi sakinleştirici etkisi olan müzikler eşliğinde yapmak açısından aktiviteler tekrar etmeleri için uygun

pozisyonlar alınır. Müzik başlatılmadan önce katılımcıların daha önce öğrendiği nefes egzersizlerini yaparak nefeslerine odaklanmaları sağlanır. Daha sonra bir önceki aktivitede öğrenilen farkındalık hareket egzersizleri hatırlatılır. Müzik başladıktan sonra nefes ve vücuda odaklanılması açısından harekete geçirilen duylara ek olarak duymayı da daha aktif hale getirerek müziğin nefes ve vücut üzerindeki etkisinin fark edilmesi üzerine yoğunlaşmasına dikkat çekilir.

ÖDEV: 3. Oturumun sonunda katılımcıların şu ana kadar öğrendiği nefes egzersizleri ve vücut tarama tekniklerini günlük olarak tekrarlaması ve bir sonraki oturuma kadar müzik egzersizini sevdiği müzikle birlikte tekrarlamaları istenir. Bir sonraki oturumda ise sevdiği bir eşyayı yanlarında getirmeleri istenir.

4. OTURUM

Araç-gereç: Kâğıt, kalem

Etkinlik: Ses ve düşünce farkındalığı etkinliği

Uygulama:

Beden ve nefesle uyumun sağlanması için omurga ve sırtın kasılmadan dik duracağı şekilde rahat bir pozisyonda oturulur. Tam olarak rahatlayana kadar bu şekilde oturulur ve dikkat nefes üzerinde yoğunlaşır. Nefes ve bedene yeterince odaklandıktan sonra etkinlik boyunca zihin dağıldıkça yine bu şekilde odaklanmak gerekir.

Bedendeki duylara odaklandıktan sonra duymanın kendisine dikkat yönlendirilir. Çevreden gelen sesler algılanmaya çalışılır. Bir sese yönelmek yerine gelen tüm sesleri duymaya çalışmak gerekir. Sesleri olduğu gibi algılamak ve bu sürede oluşan düşüncelerin dikkati dağıtması halinde tekrar vücut ve nefese odaklanarak seslere yoğunlaşılır. Yaklaşık beş dakika bu şekilde odaklandıktan sonra zihinde oluşan düşüncelere odaklanılır ve bu düşünceler zihinsel olaylar olarak görülür. Film şeridi gibi her düşüncenin zihinden akıp gitmesi izlenir. Düşüncelere müdahale yerine her düşüncenin vücutta nasıl duylara yol açtığını fark etmek önemlidir. Oluşan olumlu ve olumsuz düşüncelerin ne gibi farklı duyum ve duyguya yol açtığı fark edilir. Yoğun olarak hangi düşünceye takıldığı gözlemlenir. Tamamen bir düşünceye takılıp oluşturduğu öykü ile yön verilen zihnin yine nefes ve vücut odaklanmasına yönlendirilmesi sağlanır. Bu sayede içinde bulunulan ana ve yere odaklanmak sağlanır.

Araç-gereç: Okuma parçaları, sevilen bir meta

Etkinlik: Tefekkür tekniği

Uygulama:

Farkındalık temelli stres programının temelinde bulunan yargılamama, sabır, zorlamama ve kabul kavramlarının daha iyi anlaşılması açısından nefese ve vücuda odaklanmayı öğrenen katılımcıların hafif müzik eşliğinde kafasından geçen düşüncelerin farkına vararak akıp gitmesini sağlamak için bu kavramlar hakkında bir okuma yaptıktan sonra öğrenilen tekniklerin bu şekilde uygulanması istenir. Daha sonra katılımcılardan daha önceden yanlarından bulundurmaları istenilen sevdikleri bir eşyaya bakarken düşüncelerinin nasıl akıp gittiğini okum parçasında geçen kavramları dikkate alarak düşünmeleri istenir.

5. OTURUM

Etkinlik: Zorluklara karşı Kabullenme Tekniği

Uygulama: Dördüncü hafta oturumundaki vücut ve nefese odaklanma etkinliğinde olduğu gibi tamamen odaklanana kadar rahat bir pozisyonda oturulur. Zihni ve dikkati dağıtan yoğun bir düşünceye yöneldikçe nefese ve vücutta oluşan duyumlara tekrar odaklanılır. Yeteri rahatlama sağlandıktan sonra içinde bulunulan anda bireyi rahatsız eden ya da dikkatini dağıtan düşünceye odaklanılır ve bu sırada vücutta hangi bölgede nasıl bir duyumun olduğu vücutta izlenir.

İçinde bulunulan anda rahatsız edici bir düşüncenin olmaması durumunda geçmişte yaşanan bir zorluk düşünülerek içinde bulunan anda nelerin duyumsandığı gözlemlenir. Vücudun gerilmesi ya da nefesin alışverişinin farklılaşması esnasında tekrar nefese ve vücuda odaklanmak gerekir. Bu tekniğin uygulandığı sürece vücutta, nefeste ve zihinde nasıl bir duyum olduğu algılanır. Her dikkatin dağılmasından sonra bulunan ana yönelen zihin bunun tekrarlanması sonucunda zorluklar ve yaşantılar olduğu gibi kabul edilmeli ve içinde bulunulan anla arasındaki uzaklık vücuda odaklanması ile arttırılır. Bu sayede zorluk, durum ve olaylar olduğu gibi kabul edildiğinden yumuşamaya ve bastırmak yerine ortaya çıkıp sakinleşmeye neden olur.

6. OTURUM

Etkinlik: Dostluk Kurma Etkinliği

Uygulama: Rahat pozisyona geçildikten sonra el nefes alınan bölgeye koyularak vücut ve nefese odaklanılır. Yeterli odaklanmayı sağladıktan sonra hayata karşı olumlu temenni ve dualar düşünülür. (Acıdan arınayım, Oldukça mutlu ve huzurlu olayım, sağlıklı bir hayat geçireyim gibi). Seçilen birkaç temenni ve dua hiç acele etmeden nefes ve vücuda odaklanmış vaziyette tek tek zihinden geçirilir ve her temenniden sonra vücutta oluşan duyuların farkına varılmaya çalışılır.

Her olumlu söylemin nefes üzerindeki etkileri izlenir. Daha sonra bu temenniler bireyi koşulsuz seven biri akla getirilir ve aynı temenniler onun için de tekrarlanır. Bu kişi yakın çevresinden biri olduğu gibi hayatta çok sevdiği herhangi bir canlı da olabilir. Bir sonraki aşamada ise etrafındaki şimdi ya da geçmişte pek geçinilmeyen bir insan seçilerek aynı temennilerin onun adına da yapılması ve hatta bir adım öteye gidip tüm varlıklar için seçilen güzel temennilerin ve duaların gerçekleşmesi istenir.

Tüm bu zihinsel süreçleri gerçekleştirirken her birinden sonra belli bir süre nefes ve vücutta oluşan duyular izlenir. Adım adım gittikçe farkındalığın ve kabullenmenin yanı sıra zihinsel ve bedensel bir yumuşamanın olması fark edilir. Bunların aksi yönünde oluşan duygu ve düşüncelerin zihinsel olaylar gibi müdahale edilmeksizin olduğu gibi algılanması ve normal karşılanması gerekmektedir.

7. OTURUM

Araç-gereç: Kalem, Kâğıt

Etkinlik: Günlük aktivite çizelgesi yapmak.

Uygulama:

Önceki etkinliklerden iki tanesi rahatlama açısından yapıldıktan sonra günlük aktiviteleri içeren bir çizelgenin her katılımcı tarafından yapılması istenir. Günlük işlerde farkındalığın daha fazla ne kadar uygulanabileceği yönünde her katılımcı fikrini beyan eder.

Keyifli bir şey yapmak, Doyum veren bir eylemde bulunmak ve Bilinçli hareket etmek başlıkları altında her katılımcının birkaç faaliyet bulması ve bunları not alarak bir sonraki oturuma kadar uygulamaları istenir.

8. OTURUM

Uygulama: Farkındalık uygulamalarının temelini oluşturan nefes-vücut farkındalığı, soluklanma, farkındalık hareketleri gibi temel etkinlikler tekrarlandıktan sonra gruptakilerin aşağıdaki temel durumları hayatları boyunca uygulamaları önerilir:

Güne farkındalıkla başlamak

Günü soluklanma ile bitirmek

Farkındalık uygulamalarını sürekli hale getirmek

Duygu duyum ve düşünceler ile dostluk kurmak

Zorlu durumlarda soluklanıp farkındalık uygulamalarına baş vurmak

Farkındalık eylemlerini tekrarlamak

Daha fazla egzersiz yapmak

Nefesi hatırlamak.

Sonrasında tüm katılımcılar süreç hakkında duygu ve düşüncelerini dile getirir. Daha sonra birbirlerine söylemek istedikleri şeyleri ifade eder. Son olarak da her katılımcı ayakta birbirlerine karşı olumlu temenni ve düşüncelerini dile getirip birbirleriyle kucaklaşırlar.

Eğitim programlarındaki içerik açısından ele alınarak hazırlanan bu programın içeriği yukarıdaki gibi oturumlar halinde hedeflere yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu noktada KDSP içeriğinin, eğitim durumlarındaki önemli noktalara göre hazırlanması açısından aşağıda eğitim durumlarının program açısından nasıl ele alındığına yer verilmiştir.

2.5.3. KDSP ve Eğitim Durumları

Bu bölümde KDSP açısından dikkate alınan program eğitim durumları yer almaktadır. Çalışma kapsamında hazırlanan programda eğitim durumları önemli bir yer tutmaktadır. Hedeflerin belirlenmesinin arasından içeriğe nelerin dâhil edileceği belirlenmiştir. Bundan sonraki aşamada ise içeriğin nasıl aktarılacağı önem arz etmektedir. Program geliştirme çalışmalarında "nasıl öğretelim?" sorusuna cevap olarak eğitim durumları programın süreç boyutuna karşılık gelmektedir (Demirel, 2010). Öğrenmenin gerçekleşmesi açısından en önemli basamağı oluşturmaktadır. Bu süreçte

"nasıl" sorusuna cevap aranır (Şeker, 2012). Ertürk (1998), eğitim durumlarını, "öğrenme yaşantıları düzeneği" ya da "bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlarken, Sönmez (2001) eğitim durumlarını kazandırılması düşünülen hedeflerin gerekli uyarıcıların düzenlenmesi ile öğrenciye aktarılması olarak ifade etmektedir.

Eğitim durumlarının bir süreç olduğu dikkate alınır, öğrenciler için eğitim durumlarının; "öğrenme yaşantıları düzeneği", öğretmen için eğitim durumlarının; "öğretme yaşantıları düzeneği" olarak ifade edilebilir (Demirel, 2010). Öğretim sürecindeki yaşantılar, belirlenen hedeflere göre düzenlenen içeriğe uygun olarak ortaya konmalı ve bu yaşantıların bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedeflerin kazandırılmasını kolaylaştıracak şekilde organize edilmelidir (Şeker, 2012). Bu bağlamda hazırlanan programda ele alınan hedeflerin en açık şekilde öğrencilere nasıl öğretilbileceği konusu uzmanlara danışılarak belirlenmiştir. KDSP açısından uygulanacak teknik ve alıştırmaların öğrencilerin öğrenme durumları dikkate alınarak ve farklı uygulamalara göre çevresel koşulların hazırlanmasının ardından "nasıl?" sorusu ele alınarak uygulamaya geçilmiştir. Eğitim durumları açısından programın hazırlanması sürecinde aşağıdaki özellikler dikkate alınmıştır.

2.5.3.1. KDSP ve Eğitim Durumlarının Özellikleri

Eğitim durumları ele alınırken sürecin tamamının hedeflere uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında ele alınan programda göz önüne alınan en önemli özellik de hedefe göreliktir. Hedefe görelik ise, öğrenme ve öğretme yaşantılarının geçerli olabilmesi açısından belirlenen hedeflere uygun ve hedeflerin hayata geçirilmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için de yaşantılar, öğrencinin kazandırılacak özelliklere karşı karşıya kalabileceği ve onunla ilgili içerikle meşgul olabileceği biçimde düzenlenmelidir (Şeker, 2012). Bir diğer önemli özellik ise öğrenciye göreliktir.

Öğrenciye görelik, bir öğrenme yaşantısının geçerli olabilmesi için, öğrenciyi tatmin edici nitelikte ve öğrencinin düzeyine uygun olması gerekir. "Tatmin edici olma" bizi "ihtiyaç" kavramına götürmektedir. İhtiyaç ise "güdülenme" kavramına. Özellikle okul öğrenmelerinde öğrenme güdüsü çok önemlidir. Bireyi öğrenme amacıyla harekete geçiren güçtür. Kişinin belli bir öğrenme için gönüllü olarak ne kadar zaman harcayacağı öğrenme güdüsünün en önemli göstergesidir (Karacaoğlu, 2011). Öğrenme-

öğretme yaşantılarının öğrenci düzeyine uygun olması ise bizi "hazır-bulunmuşluk" kavramına götürür. Hedef davranışların gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin yeni edineceği bilgi, beceri, tutum ve davranışı alabilecek alt yapıya sahip olması önemlidir. Bu noktada, eğitim durumları ele alınırken, öğrencilerin "zekâ, yaş, ilgi, yetenek, sosyo-kültürel özellikleri, güdülenmeleri, ön bilgi ve becerileri" gibi evveliyatının dikkate alınması gereklidir.

Eğitim durumları düzenlenirken bir diğer önemli özellik ise "Ekonomiklik"tir. Öğrenme yaşantılarının ekonomik olması, birden fazla hedefe hizmet etmesi ve istenmeyen sonuçlardan arınmış olmasıdır. Ertürk (1998) bu özellikleri; bir öğrenme yaşantısının, ucuza mal edilmesi, bir taşla birkaç kuş vurması ve istenmedik yan etkilerden arınık olması şeklinde ifade etmektedir. Bu özelliklerin kısaca açıklanması gerekirse; Ucuza mal edilme: öğretmenin çabası ve zamanı, ders araçları, öğretim materyalleri gibi öğelerden bahsedilmektedir. Bir taşla birkaç kuş vurma: hedefler başka hedeflerle bir arada ve onlarla kenetli biçimde yer almalıdır. Örneğin bilişsel alanda bir özellik oluşurken aynı yaşantı yoluyla duyuşsal alanda da bir ya da birden fazla özellik gerçekleşmekte olabilir. Bu durumda öğrenme yaşantıları, hem daha çok istendik hedefe hizmet etmeli, hem de istenmedik "yan ürünlerden" paklanmış olacak şekilde planlanmalıdır. Diğer yaşantılarla tutarlılık: her öğrenme yaşantısı diğer yaşantılarla bir biçimde ilişkilidir. Bu yaşantıların birbiri ile ters düşmesi ekonomikliği de zedeler. Bu nedenle, öğrenme yaşantıları birbirleriyle tutarlı olmalıdır (Şeker, 2012). KDSP açısından bakıldığında bir etkinlik yapılırken diğer etkinliklere hazırlık olacak şekilde öğrencilerin örgütlenmesine önem gösterilmiştir.

Son olarak "Diğer Yaşantılara Görelik" önemlidir. Program geliştirilirken eğitim durumlarında, öğrenmeyi sağlayan yaşantıların tek başına ve kopuk olmadığı dikkate alınmalıdır. Yani her yaşantı belli aşamalar düzeni içerisinde oturtulmuş ve diğer benzer yaşantılar ile etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim biçiminde yaşantının istendik ve beklendik olması ve bunun yanında verimli olması için kaynaşıklık özelliğini ihtiva etmesi gerekir. Kaynaşıklık, iki boyutlu şekilde ele alınır. İlki dikey kaynaşıklık; öğrencilerin öğrendiğini tekrar edecek ve ileride kullanmasına olanak tanıyacak yaşantıların düzenlenmesi gerekliliği ile ilgili olan "tekrarlanırlık"tır (Öztürk, 2007). Yatay kaynaşıklık ise, öğrenme yaşantılarının diğer yaşantılar ile dengeli ve uyumlu olması ile ilgilidir.

KDSP açısından her oturum sonunda, evde yapılması gereken şeyler bireylere hatırlatılmıştır. Öğrenilen teknik ve alıştırmaların her iki oturum arasında tekrarlanmasını sağlayacak ödevler verilmiştir. İkinci oturumdan başlayarak da her oturum öncesinde bir önceki oturumda öğrenilen egzersizlerin tekrarları yapılmıştır. Bunun yanı sıra, eğitim durumları düzenlenirken dikkate alınması gereken bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler aşağıda detaylı şekilde verilmiştir.

2.5.3.2. Eğitim Durumlarını Etkileyen Değişkenler

Eğitim durumları dikkate alındığında en önemli değişken olarak karşımıza "İpucu" çıkmaktadır. Sadece program geliştirme sürecinde değil, sosyal öğrenmelerin birçoğunda çocukluktan başlayarak bireyin bir şeylere ulaşması için onu çağrıştıracak bazı kelime ve öncüler verilir. İçerik belirlendikten sonra hangi öğelerin öğrenciye nasıl aktarılacağı ve öğrencilerden beklenen şeylerin neler olduğunun belli ipuçlarıyla verilmesi önemlidir. Eğer kullanılmakta olan ipuçları öğrencinin daha önceden karşılaştığı ve kullandığı ipuçları ise öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir (Şeker, 2012). İpuçlarının yalnızca sözel olması gerekmez. Görsel uyarıcı örüntüsü, oyunlar, drama, film, resim, anı ve şarkıların yanı sıra jest ve mimikler gibi uyarıcılar da ipucu olarak kullanılabilir.

İpuçları sadece öğretme için önemli değildir, bunun yanında nasıl öğrenildiğini de öğrenciye aktarmanın bir yoludur. İpucu seçilirken öğrenci, hedef davranışlar ve öğrencinin içinde yaşadığı kültürel ortam dikkate alınmalıdır. Eğitim ortamında ipucu; öğrencinin dikkatini hedef davranışlara çekmede, öğrenciyi hedeften haberdar etmede, hedef davranışlarla ilgili ön öğrenmelerin sunulmasında, öğrenci katılımının sağlanmasında ve öğrenmenin daha kolay gerçekleştirilmesinde kullanılır (Sönmez, 2001).

İpucunun yanı sıra "Katılma" değişkeni gerçekten öğrenmenin oluşması için önemlidir. Öğrencinin kendisine verilen ipuçlarıyla bir şeyleri meydana çıkarması gerekir. Verilen ipuçlarını öğrencinin açık ya da örtülü katılım ile kendisinin kullanması gerekir. Öğrencinin kendisine verilen ipuçlarını hatırlayarak öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılması gerekir (Şeker, 2012). Sönmez'e (2001) göre öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ve çevre koşulları öğretme ortamına etkin katılımını sağlayan etmenlerdir. Katılmayı ve öğrenmeyi etkileyen bir diğer değişken ise "Pekiştirme"dir,

bu da bir davranışın görülme sıklığını artırma işlemidir (Şeker, 2012). Pekiştireçlerin kullanımını sınıf düzeyine göre farklılık göstermelidir. Örneğin, ilkokula giden bir öğrenci için "çikolata" iyi bir pekiştireçken, üniversite öğrencisi için "Tebrikler" ifadesi iyi bir pekiştireçtir (Demirel, 2010). Pekiştireçler, pekiştirme tarifelerine, davranışın, öğrencinin özelliklerine ve sahip olduğu kültürün değer yargılarına göre verilmelidir (Sönmez, 2001). KDSP uygulama aşamasında öğrencilerin alıştırmalara katılımını sağlamak amacıyla ilk oturumdan başlayarak ilgi çekici ve etkileşimi arttıracak balon egzersizinden, bilinçli farkındalık temelli yeme etkinliğine kadar birçok teknikte pekiştireç amaçlı birçok obje ve yiyecek içecek kullanılmıştır.

Modern eğitim yaklaşımları göz önüne alındığında pekiştirecin yanı sıra dönüt ve düzeltmenin oldukça önemli bir yanı vardır. Dönütün amacı öğrenciye öğrenmeleri hakkında bilgi vererek neleri doğru ve yanlış yaptığının farkına varmasını göstermektir. Yapılan dönüt ve düzeltmeler program geliştirme sürecinde sadece belli kurallara göre yapılmaz. Resmi olmayan bir şekilde öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimde yer alabilir.

Program geliştirme sürecine psikoloji, sosyoloji ve felsefenin büyük bir katkısı vardır. Çünkü program geliştirmeci insan ve toplumu anlayabilmek için güçlü bilgilere ihtiyaç duyar. Psikoloji bilimi ise özellikle öğrenme ve öğretme sürecini belirlemede önemli katkılar sağlar. Psikolojinin aşağıda belirtilen bilgileri, program geliştirme sürecinde yoğun olarak kullanılmaktadır. Öğrenme yaşantılarında bulunması gereken özellikler aşağıda verilmiştir. Öğrencinin gereksinimlerini karşılayabilmeli, birden fazla hedefe hizmet etmeli, öğretimin hedef-davranışlarını kazandırabilmeli, etkili (üst düzey) öğrenmeyi sağlamalı, öğrencinin ilgi ve özelliklerine uygun olmalı, önceki yaşantılarla ilişkili (tutarlı) olmalı, öğretim ilkelerine uygun olmalı, çok sayıda duyu organına dayanmalı, yeni ve ilginç olmalı, kişisel bir başarı duygusu vermeli, benzer ve farklı durumlarda kullanılabilmesi (Şeker, 2012).

Bu özellikler dikkate alındığında, psikolojinin program geliştirme sürecinde önemli bir yer tuttuğunu görmek mümkündür. Bunun yanı sıra öğrenme ve öğretme ortamının düzenlenmesinden bireysel farklılıklara kadar eğitim psikolojisinin sunduğu katkılardan yola çıkarak farklı öğrenme modelleri tasarlanabilir.

2.5.3.3. KDSP ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumlarında dış koşullar (çevre, öğretmen, diğer öğrenciler, pekiştireçler, öğretim stratejileri...vb) iç koşullara (öğrencinin genel sağlık durumu, zekâ seviyesi, dil becerisi, güdülenme, ilgi, tutum ...vb) göre düzenlenmelidir. Eğitim durumları düzenlenirken şöyle bir sıra izlenir:

Devletin uzak hedeflerine uygun olarak ve onlarla çelişmeyen hedefler belirlenirken uyulması gerekli ilkelerden hareketle Milli Eğitimin ve okulun hedefleri saptanır. Okulun hedefleri belirlendikten sonra her bir dersin hedefi saptanır. Daha sonra her sınıf kademesi için hedefler ayrı ayrı belirlenir. Bir ders (konu alanı) düzeyinde belirlenen hedefler davranışa dönüştürülür. Hedef davranışlara uygun içerik yani üniteler belirlenir. Her ünite için belirlenen hedef-davranışlar ve içerik; kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakın çevre ve zamandan uzağa, bilinenden bilinmeyene ve birbirinin önkoşulu oluş özelliğine göre düzenlenir.

Bu özellikler göz önünde bulundurularak, her bir ünite için kazandırılması kararlaştırılan hedef davranışlar, 40'ar ya da 80'er dakikalık derslere bölüştürülerek bir ders saati içinde kazandırılacak hedef-davranışlar belirlenir. Sonrasında bu davranışları öğrenciye kazandıracak eğitim durumları aşamalı olarak saptanır (Sönmez, 2001). Bu noktada KDSP hazırlanırken öğrencilerin hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak, uygulamanın ilk oturumundan sonra gerekli bilgileri kazanmaları amacıyla okuma parçaları verilmiştir.

2.5.3.4. Öğrenme Stratejileri

"Strateji" kavramı Yunanlı bir general olan Strategos'un adına ithafen "savaşta hedefe varmak için atılan adımlar" olarak tanımlanmıştır. Kavram, "Latince' de yol, çizgi anlamına gelmektedir" (Dinçer, 1994). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde de "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" anlamındadır. Strateji kelimesi yerine bazen "taktik" kelimesi de kullanılabilir. Eski zamanlarda daha çok askeri ve politik alanlarda kullanılan "strateji" kelimesi daha sonra eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır.

Bilişsel psikolojinin varsayımlarından hareket ederek öğrenme stratejileri, bireylerin iyi bir öğrenci olabilmesi ve bilgiyi doğru şekilde kullanabilmesi için uyguladıkları planlar olarak tanımlanabilir (Oral ve Avaroğlu, 2011; Hasırcı, 2006).

Eğitim alanında Weinstein, öğrenme stratejisini "öğrencinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler" olarak tanımlamıştır (İlhan, 2011). Arends'e (1997) göre "öğrenme stratejisini, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini

etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret" olarak ifade eder. Harmanlı (2000), "öğrenme stratejisini, öğrenmeyi gerçekleştirmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrencinin öğrenme sırasında kullandığı ve kodlama sürecini etkilemeyi amaçlayan davranış ve düşünceler" olarak tanımlar. Biehler-Snowman (2003) öğrenme stratejilerinin akademik başarılar için amaç belirlemesine değinmektedir.

Gagne ve arkadaşları, öğrenme stratejilerini "bir görevi başarmak için gerekli olan zihinsel işlemler ve entelektüel becerilerin bir biçimi" şeklinde ele alırken Schmeck, öğrenmeyi gerçekleştirmek için belirlenmiş işlemler dizisi olarak tanımlar. Derry ve Murphy belirli bir öğrenme durumu için birey tarafından ortaya konulan zihinsel taktiklerin toplamını öğrenme stratejisi olarak betimlemektedir (Kolb, 1984; akt. Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Senemoğlu (1997), Subaşı (2003), Brown (1994), Pressley, Woloshyn, Lysynchuck, Martin, Wood, Willoughby (1990) öğrenme stratejilerini bilgiyi işleme, saklama ve geri getirme, yani mesajı diğerlerinden almayı sağlayan stratejiler olarak belirlemişlerdir. Öğrenme stratejisi, "öğrenen kişinin öğrenme sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi umulan davranışlar ve düşünceler" dir. "Öğrenme stratejileri belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici, yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerine işaret etmektedir". Weinstein ve Meyer (1991) ise, amacın elde edilmesi için yönlendirmeyi içeren bir plan olduğunu vurgular.

Yukarıdaki tanımların bir sentezi şu şekilde olabilir: öğrenme stratejileri, öğrenmeyi daha sistematik hale getirmeyi hedefleyen, bireyin motivasyonunu arttıran, bilgiyi saklamayı ve gerekli olduğunda saklanmış olan bilgiyi geri getirmeyi sağlayan süreçlerdir.

Öğrenme stratejisinin tanımında olduğu gibi sınıflandırılmasında da kuramsal dayanaklardan dolayı birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklara rağmen sınıflandırma bilişsel, bilişüstü ve duyuşsal olmak üzere üç temel başlık altında toplanabilir. Weinstein ve Mayer'in (1986) yapmış olduğu sınıflama ise birçok araştırmaya temel oluşturmuştur. Bu öğrenme stratejileri şöyle adlandırılmıştır: "Temel

yineleme stratejileri", "Karmaşık yineleme stratejileri", "Temel anlamlandırma stratejileri", "Karmaşık anlamlandırma stratejileri", "Temel örgütlenme stratejileri", "Karmaşık örgütlenme stratejileri", "Anlamayı izleme stratejileri", "Duyuşsal stratejileri".

Bu sınıflama kimi araştırmacılar tarafından da temel ve karmaşık stratejiler birleştirilerek ele alınmıştır (Özer, 1998; Demirel, 2010). Buradaki stratejilerden yola çıkılarak adı geçen stratejiler yineleme, anlamlandırma, örgütlenme, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler olarak beşli biçimde sınıflandırılmıştır (Evcim, 2008).

Tekrar/Prova (Yineleme) Stratejisi (Rehearsal Strategies): Yineleme, öğrencilerin öğrenme sırasında sunulan maddeleri etkin olarak birer birer sıralamalarını ya da adlandırmalarını nitelemektedir (Evcim, 2008). Bu strateji, -metinde yazıların altını çizme, -aynı sözcüklerle not alma, -değiştirmeden yazma gibi etkinlikleri kapsar. Sonuçta bu strateji kullanıldığında Uzun Süreli Bellek (USB), bilgiyi anlamlı bir şekilde depolamadığı için bir süre sonra bilgiyi hatırlamak zorlaşır (Schunk, 2011).

Anlamlandırma Stratejileri (Elaboration Strategies): "Zihinsel imge oluşturma", "Özetlemeler yapma", "Benzetim yaratma", "Notlar alma" gibi bazı kolay uygulanan fakat kalıcılığı arttıran yöntemleri içerir. "Anlamlandırma stratejileri bilginin uzun süreli belleğe aynen kopyalanmasından ziyade, anlamlı bir bütün" oluşturacak şekilde yerleştirilmesini sağlayan stratejilerden oluşmaktadır (Gürol, 2004).

Örgütlenme Stratejileri (Organizational Strategies): "Ana çizgileri (hatları) çıkarma", "Bilgi şeması (haritası) oluşturma", "Çizelgeleştirme" gibi teknikleri kapsar ve örgütlenme stratejileri 2 temel amaca ulaşılmasına katkı sağlar (Özer, 1998). Bunlar; kısa süreli aktarılacak bilgilerin seçilmesi ve kısa süreli bellekte düşünceler arasındaki ilişkilerin yapılandırılmasıdır.

Anlamayı izleme stratejileri (Comprehension Monitoring Strategies): Anlamayı izleme stratejilerinde öğrencinin kendisiyle ilgili bazı özellikleri açıklığa kavuşturması gerekir. Örneğin, "Hangi öğrenme stilini tercih etmeliyim?", "Hangi konuları öğrenmek benim için zor, hangileri kolay?" gibi soruları kendi kendine soran ve cevaplayan öğrenciler daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmektedirler (Schunk, 2011). Weinstein ve Mayer, öğrencinin kendi kendine soru sormasını, anlamadığı yerleri tekrar okumasını, metindeki tutarlılıkları kontrol etmesini ve metni anladığı gibi tekrar etmesini ve kendi

cümleleriyle ifade etmesini anlamayı izleme stratejileri içerisinde değerlendirmektedirler (İlhan, 2011; Küçüköğlü, 2011).

Duyuşsal stratejiler (Affective Strategies): "Duyuşsal stratejiler öğrenme için bilişsel stratejiler kadar etkili olmasa da psikolojik olarak iyi bir öğrenme ikliminin oluşmasına katkı sağlar". Kaygı ve stresle başa çıkma, kendisiyle ilgili olumlu inançlar geliştirme, hedefler belirleme ve zamanı etkili bir biçimde yönetme belli başlı duyuşsal stratejilerdir (Schunk, 2011).

Öğrenme stratejileri göz önüne alındığında hazırlanan kültüre duyarlı stres programı, bu stratejilerin birçoğunu kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Tekrarların bolca yapıldığı, her oturumda öğrencilerin not alması için kâğıt ve kalemin dağıtıldığı, süreç içerisinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin toplandığı bir uygulama süreci olmuştur.

2.5.3.5. KDSP ve Öğretme-Öğrenme Modelleri

Joyce ve Well'e göre (1972) öğretme modeli, "eğitim programını şekillendirmede, eğitim materyalini düzenlemede, sınıfta ve diğer durumlarda öğretimi yönlendirmede kullanılan model ya da planlardır". Bu modeller bireysel ve grupla öğretim modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. Bireysel öğretim modellerinden bazıları, "programlı öğretim", "bilgisayar destekli öğretim" ve "bireyselleştirilmiş öğretimdir". İkinci olarak grupla öğretim modellerinden bazıları, "Caroll'un okulda öğrenme modeli", "Bloom'un tam öğrenme modeli", "Slavin'in etkili öğrenme modeli", "Gagne'nin öğrenme modeli" ve "Glaser'in temel öğretme modeli" olarak sayılabilir.

Programlı öğrenme modeli, doğrusal bir programlamadır ve materyal hazırlamada edimsel koşullanma ilkelerini kullanır (Senemoğlu, 1997). Temel felsefesi, öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesidir. Gürol'un aktardığına göre (2004) modelin dayandığı temel ilkeler; küçük adımlar ilkesi, etkin katılım ilkesi, başarı ilkesi, anında düzeltme ilkesi, bireysel hız ilkesi olarak sayılabilir.

Programlı öğretim şekillendirmeyi yansıtırsa da performans artışları küçüktür ve öğrenciler neredeyse her zaman doğru yanıt verirler. Doğrusal ve kollara ayırıcı programlar öğrencilerin hatalarını ele alışlarına göre farklılık gösterirler (Schunk, 2011). Araştırmalar doğrusal ve kollara ayrılan programların öğrencilerin öğrenimini eşit

olarak olumlu şekilde arttırdığını ve geleneksel sınıf ortamı kadar etkili olduğunu göstermiştir (Schunk, 2011; Bangert, Kullik ve Kullik, 1983).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı): Keller planı ABD’de Fred Keller ve Gilmour Sherman tarafından 1963 yılında ortaya konmuştur. (Sevindik, 2010). Bu sistemin uygulamalarını Selçuklu ve Osmanlı medrese eğitim sisteminde de görmekte mümkündür (Köse, 2011). Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi olarak da adlandırılan Keller Planı operant koşullanma ilkelerini yansıtır (Schunk,2011; Keller, 1966; Keller ve Sherman, 1974). Temel özellikleri öğrencilerin kendi hızlarını kendilerinin belirlemeleri, tam öğrenme ve ders araç gereçleri ile yapılan yoğun bir kişisel çalışmadır (Keller,1977).

Keller planının faydalarına bakılacak olursa, her türlü eğitim seviyesinde rahatlıkla kullanılır. Farklı hızlarda öğrenen öğrencilerin eğitimine uygundur. Yavaş öğrenenlere ek süre sunar. Öğretmen öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayırır (Sevindik, 2010; Pear ve Crone-Todd,1999; Akt: Köse, 2011). Ayrıca konunun birimlere veya ünitelere ayrılması, birimlerin aşamalı bir şekilde işlenmesi ve bunların bir plan dâhilinde yapılması bilimsel gerçeklerle de örtüşmektedir (Kemertaş, 1999; Akt: Köse, 2011).

Bu model, öğretmen rolünü en aza indirmesi, öğrenme-öğretme ortamını mekanikleştirmesi, insan ilişkilerini ortadan kaldırması ve birimlere ayrılamayacak konuların veya davranışa indirgenemeyecek kapsamlı hedeflerin (eleştirel düşünme, problem çözme gibi) öğretilmesine uygun olmaması açılarından da eleştirilir (Senemoğlu, 1997).

Yapılan deneyler ve araştırmalar sonucunda, Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi yöntemi içerikleri kolayca ünitelere ayrılabilir ve yoğun bireysel çalışmanın mümkün olabileceği derslerde en faydalı olduğu görülmektedir. Tartışmaların ve öğrenci etkileşiminin istenildiği ya da materyale daha az ihtiyaç duyulan derslerde kullanımı daha az uygundur (Schunk, 2011).

Bloom’un tam öğrenme modelinde ise Bloom, Carroll’un "okulda öğrenme modeli"nden esinlenerek tam öğrenme modelini geliştirmiştir (Gökalp, 2011). "Bu model, ek zaman ve öğrenme olanakları sağlandığında tüm öğrencilerin okullarda öğretilmek istenen tüm yeni davranışları öğrenebileceğini" ileri sürer (Senemoğlu,

1997). Bloom, "tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmeye etki eden değişkenlerin kontrol edilmesi gerektiğini" ileri sürmüştür. Bu modele göre tüm öğrenciler okulda öğretilenleri öğrenebilir.

Demirel'e (2004) göre "tam öğrenme, başarıyı normal dağılımdan üçgen dağılıma götüren ya da okuldaki %20'lik başarıyı %75 ile %90'a kadar çıkararak öğrenme sürecidir". Sistem yaklaşımına göre geliştirilen model, hem davranışçı hem de bilişsel yaklaşımları benimsemektedir (Gökalp, 2011). "Bilgi birimleri üniteler şeklinde belirlenir ve bir ünite öğrenilmeden diğer üniteye geçilmez. Bu üniteler arasındaki geçiş için belirlenen eşik değer öğrenmenin %70 düzeyinde gerçekleşmesidir" (Sevindik, 2010).

Eğitimin etkililik ve verimliliğini en yükseklere çıkarmayı amaçlayan tam öğrenme modelinin ikisi bağımsız olmak üzere üç değişkeni bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler, öğrenci nitelikleri ve öğretimle ilgili değişkenler, bağımlı değişken ise öğrenme ürünleridir (Senemoğlu, 1997). Bir diğer öğrenme modeli ise Gagne'nin ortaya attığı, kendi adıyla anılan öğrenme modelidir.

Gagne (1992), sınıf içi öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılacak ilkeler geliştirmiştir. Gagne, "öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesini" öğretimin temel amacı olarak görmektedir. Ülkemizdeki ders program ve planlarında genellikle Gagne'nin modelindeki basamaklar kullanılmıştır. Gagne öğretme ve öğretim kavramlarının farklı olduğunu savunur. Öğretme, öğrencide öğrenmenin başlamasını sağlayan dışsal olaylardır. Öğretim ise araç-gereçlerin katılmasıyla oluşturulan öğretme düzenidir. (Sönmez, 2001).

Öğrenme, dışsal uyaranların bilişsel süreçlerle ve iç faktörlerle (öğretim materyali, pekiştirme, tekrar gibi) etkileşmesi sonucu oluşur. Bireyin duygusal özelliklerini dikkate alan bir süreçtir. "Gagne'nin yaklaşımı bilişsel öğrenme kuramlarının özgün bir sentezi olarak değerlendirilebilir" (Gökalp, 2011). Gagne'ye göre (1985) farklı davranışların kazanılması farklı öğrenme biçimleriyle gerçekleşir. Gagne'nin modelinde önemli olan noktalar şunlardır;

Hazırlık (Başlangıç): Bu aşamadaki etkinliklerin başlıca iki görevi vardır: öğrenciyi güdülemek ve öğrenciyi yeni öğrenmelere hazırlamak (Öztürk, 2007).

"Dikkati çekme, öğrenciyi hedeften haberdar etme ve ön öğrenmelerin hatırlanmasını sağlama başlıkları altında ele alınabilir" (Gökalp, 2011).

Dikkati Çekme: Grabe'ye göre (1986) "dikkat, kişinin amaçlarına ulaşabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirip sürdürmesi için harcanılan sınırlı bir insan kaynağıdır". Dikkat ile ilgili uyarıcılar; fiziksel, aykırı, duygusal ve emir verici uyarıcılar olmak üzere dört gruptur (Gökalp; 2011). Dikkat, bireydeki içsel uyarıcılar tarafından yönlendirildiği gibi dışsal uyarıcı gruplarını da gerektirmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde dikkat öğrencilerin uyarıcıyı algılamasını sağlayan ilk basamaktır. Öğretmenin derse girişte öğrencinin dikkatini konuya çekmek için "olgu, olay, anı, espri, fıkra, şarkı, materyal gösterme, soru sorma" gibi etkinliklerdir.

Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme: Öğrencilere dersin sonuç ve hedeflerini bilme ihtiyacındadır. Öğrenci ne öğreneceğini ve öğrendiklerini nerede kullanacağını bilmek ister. Bu istek ve beklenti güdülenme sürecini başlatır. Bu beklenti öğrencinin çalışma ve öğrenme çabasını sürdürüp öz yeterlilik algısını geliştirmesine yardım eder (Senemoğlu, 1997).

Program Geliştirme Sürecinin üçüncü boyutu olan eğitim durumlarının düzenlenmesi, öğrenen açısından bakıldığında "öğrenme süreçleri" öğretene açısından değerlendirildiğinde ise "öğretme süreçleri" olarak adlandırılmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim durumlarının özellikleri, eğitim durumlarını etkileyen değişkenler; ipucu, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme olarak incelenmiştir. Bu değişkenler eğitim ortamının etkililiğini arttırmak amacıyla öğretici tarafından öğrenciyeye uygun olarak düzenlenmelidir.

Öğrenci açısından bakıldığında Öğrenme Yaşantıları öğrencinin derse hazır bulunuşluluğunu, dersin başında ve sonunda yapması gereken etkinlikleri anlatmaktadır. Öğrenme Stilleri her öğrencinin farklı şekilde öğrendiğini ve bu farklılıkların bilinmesinin eğitim ortamını düzenlerken ve öğretmen dersini anlatırken ona yol göstermesi açısından önemli ve faydalıdır. Öğrenme Stratejileri ise, öğrencinin nasıl öğrendiğine ve öğrendiklerini nasıl anlamlandırdığına işaret eden bir süreçtir.

Öğrenme -Öğretme Modelleri ise, Skinner'in Programlı öğrenmesi, Keller Planı, Bloom'un Tam Öğrenme modeli, Gagne 'nin öğrenme modeli, Carroll'un Okulda Öğrenme modeli, Glaser'in Temel Öğretme modeli ve Anlamlı Öğrenme modellerinin

anlatılarak öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve eğitim konusuna ilgi duyanlara eğitim durumlarının düzenlenmesi konusunda bilgi vermeyi amaçladığım bir bölümdür.

2.5.4. KDSP ve Değerlendirme

Tyler'a (1949) göre, bir programı veya planı tanımlamada öncelikli olarak cevaplanması gereken bazı temel sorular vardır. Bunlar;

- Okulun ulaşmayı hedeflediği eğitimsel amaçlar neler olmalıdır?
- Bu amaçlara ulaştırabilecek hangi eğitimsel tecrübeler sunulabilir?
- Bu eğitimsel tecrübeler nasıl etkili bir şekilde düzenlenebilir?
- Belirlenen amaçlara ulaşıldığını nasıl belirleyebiliriz? sorularıdır.

İlk sorularda sorular, eğitim programlarının hedef, içerik ve eğitim durumlarını oluşturma sürecinde sorulan ve programın genel çerçevesini belirleyen sorular iken, son soru ise önceki basamaklarda yapılan bütün işlemlerin amacına ulaşip ulaşmadığını ortaya koymayı amaçlayan sorudur. Bu soruyla, uygulanan program değerlendirme yaklaşımına göre, programın özü değerlendirilir.

Bu, aynı zamanda uygulanmakta olan eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiye gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesini de gerektirmektedir. Buna göre, eğitim programlarının sadece sistematik, koordineli ve bilimsel olarak nitelikli biçimde geliştirilmesi kadar, etkin ve sürekli biçimde değerlendirilmesi de gerekmektedir (Özdemir, 2009).

Değerlendirmenin özünde doğru soruyu sormak, doğru soruyu doğru kişiye sormak ve doğru insanın doğru sorusunu sormak vardır (Oliva ve Gordon, 2009). Bu soruların doğru sorulması, doğru kişilere sorulması değerlendirilecek özelliğin mevcut durumu ve ideal durumu arasındaki farkın görülmesinde oldukça yardımcı olacaktır.

Program değerlendirme sürecinde genel olarak üç tür değerlendirme yapıldığı söylenebilir. Bu değerlendirme türleri, "tanılayıcı" (diagnostic), "biçimlendirici" (formative) ve "düzey belirleyici" (summative) değerlendirmeler olarak literatürde yer almaktadır.

Tanılayıcı (Diagnostic) değerlendirme: Bu değerlendirme modeli projenin veya programın başında, programın geliştirilmesi gereken yönleri tespit ederek ve bu eksik yönlerin geliştirilmesi için kararların alındığı değerlendirme türüdür. Tanılayıcı

değerlendirmeler, program geliştirme sürecinde uygun programların tasarımı noktasında önemli bilgiler sağlar (Vientiane, 2002).

Biçimlendirici (Formatif) değerlendirme: Değerlendirmelerin devam eden süreç içinde yapıldığı değerlendirme türüdür. Eğitim personeliyle, programda veya öğrencilerde meydana gelen değişiklikler göz önüne alınarak yapılan sürekli planlama ve görüşmelerin yapıldığı devamlı bir süreçtir. Biçimlendirici değerlendirmeler yapan değerlendirmeciler, değerlendirme altında eğitim programlarına halihazırda dâhil olmuş kimselerdir. Bunlar kişiler genelde eğitim sisteminin içinde bulunan kişiler veya gruplardır (Vientiane, 2002).

Düzy belirlayıcı (Summative) değerlendirme: Bu değerlendirme türünde program sonunda öğrencilere kazandırılması hedeflenmiş davranışların elde edilme düzeyi ölçülür. Adından da anlaşılacağı üzere bu değerlendirme türünde kazanımların düzeyi değerlendirilir. Düzy belirlayıcı (summative) değerlendirme türünde öğrencilere uygulanan başarı testleri öğrencilere uygulanan programın getirilerini görülmesine, eksik veya hatalı işleyen yanların düzeltilmesine yardımcı olur.

2.5.4.1. KDSP ve Değerlendirme Modelleri

Değerlendirmenin, her açıdan işlevlerine dikkat çekmek için, bir koleksiyon ve bir eğitim programı hakkında karar vermek için bilgilerin kullanımı olarak geniş bir tanımını yapabiliriz. Bu program ulusal çapta yaygınlaştırılmış içerik materyalleri, tek bir okulun ders aktiviteleri ya da tek bir öğrencinin eğitim deneyimleri olabilir (Cronbach, 2000).

Program değerlendirmenin, programın geliştirilmesi, uygulanması ve devamlılığı açısından gerekli olduğunu herkes kabul eder. Bunun yanında, değerlendirmenin ne olduğu, hangi yaklaşımla kullanılacağı ve değerlendirme sonuçlarının nasıl işe koşulacağı noktasına gelindiğinde farklı düşünceler başlar (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu farklı düşüncüler program geliştiricileri kendilerine en uygun görünen program değerlendirme modellerini oluşturmaya yöneltmiştir.

"Tyler'in hedefe dayalı değerlendirme modeli", eğitim programlarındaki hedefleri temele alan ve programların değerlendirmelerini hedeflere uygunluk açısından ele alan bir değerlendirme modelidir. Tyler (1949) ihtiyaç kavramını öğrenenlerin istedik standartlarını, kabul edilebilir normları karşılaştırma ve böylelikle öğrenenin

mevcut durumuyla kabul edilebilir olarak tanımlanan normlar arasındaki fark olarak tanımlar. Bu ihtiyaç kavramı da program geliştirme sürecinin temelini oluşturur. Programın değerlendirilmesi sürecinde hedefe ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Eğer hedefe ulaşmada sıkıntılar yaşanmış ya da yaşanıyorsa programın düzeltilmesi gereken yönleri vardır sonucuna ulaşılır. Fakat program ihtiyaçlar göz önüne alınarak oluşturulan hedeflere ulaşmada yardımcı olmuşsa, değerlendirme sonucunda programın başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Provus'un farklar yaklaşımı modeli (Discrepancy evaluation model): Değerlendirmeyi sistemler-yönetim ile birleştiren değerlendirmeye bilimsel-pozitivist yaklaşıma güzel bir örnek Provus tarafından geliştirilen modeldir; model dört birleşen ve beş değerlendirme süreci içerir. Bu dört bileşen; "Program standartlarını belirleme", "Programın performansını belirleme", "Performansı standartlarla kıyaslama" ve "Performansla standartlar arasında farklar olup olmadığını" belirlemedir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Farkların bilgisi karar veren kişilere bildirilir, onlarda buna karşılık her aşamada bir karar vermelidir. Karar seçimi bir önceki aşamaya dönmek, önceki aşamayı yenilemek, programa yeniden başlamak, performansı ya da standartları düzenlemek veya programı bitirmektir. Karar vericiyi bilgilendirme ve problemleri tespit edip mümkün olan düzeltici adımları atmak değerlendirmecinin işidir. Farklılıkların olduğu durumlarda karar verici karar verme noktasında anahtar kişidir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Provus, değerlendirme modelinin devam eden bir programın planlama aşamasından uygulama aşamasına kadar herhangi bir aşamasında uygulanabileceğini iddia etmiştir. Model okul düzeyinde, okul çevresi düzeyde, bölge ve eyalet düzeyinde uygulanabilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

"Stake'in uygunluk-olasılık modeli"; Bu model, genel olarak Tyler'ın değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiş bir modeldir (Özdemir, 2009). Robert, değerlendirme tartışmasında formal ve informal değerlendirme süreçlerini birbirinden ayırır. Stake eğitimsel değerlendirmenin rastlantısal gözlemlere, açık olmayan amaçlara, sezgisel normlara ve nesnel yargılara dayanarak devam ettiğini düşünse de eğitimcilerin

daha formal bir değerlendirme süreci oluşturmak için ellerinden geleni yapmaları gerektiğini de ekler (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Bu model, değerlendirmecinin niyetlenen ve gözlenen çıktılar arasındaki uygunlukla da ilgilendiğini gösterir. Uygunluğu göstermede niyetlenenle gözlemleneni eşleştirmek için elinden geleni yapar. Niyetlenilen şey sahiden gerçekleşti mi? Tam anlamıyla bir uygunluk için, niyetlenen öncüllerin ve çıktıların gerçekleşmesi gerekecektir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Stufflebeam'in CIPP modeli (Context, input, process, product model): Bu modelin özü, kısaltmanın baş harflerine karşılık olan CIPP, "bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product)" olarak dört noktanın değerlendirilmesidir. Bağlam değerlendirmeleri, ürünlerin önemliliğini değerlendiren ve amaçlarla önceliklerin tanımlanmasında temeli oluşturan ihtiyaçları, problemleri ve olanakları ölçer. Girdi değerlendirmeleri, programların planlanması ve kaynakların tahsis edilmesi yolu olarak ihtiyaçları karşılamaya alternatif bir yaklaşımları değerlendirir. Süreç değerlendirmeleri, aktivitelere rehber olması ve daha sonra ürünleri açıklamaya yardımcı olmak için planların uygulamasını değerlendirir. Ürün değerlendirmeleri, kasıtlı ve kasıtsız ürünlerin her ikisini süreci hareketli tutmak ve etkililiğine karar vermeye yardım etmek için tanımlar (Stufflebeam, 2000). Eğitimsel değerlendirmelerde karar-yönetim merkezli yaklaşımlara en önemli katkı muhtemelen Daniel Stufflebeam tarafından yapılmıştır. Değerlendirme, devam eden bir süreç olarak ele alınır. Bilgiler karar verme amacının işletilmesi için sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

CIPP değerlendirmeleri eşitliğin ve adaletin demokratik prensiplerinde temellendirilmelidir. Bu modelde kullanılan anahtar kelime hissedardır. Bu kişiler, bulguları kullanmaya niyetlenmiş, öteki türlü değerlendirmeden etkilenebilecek ve değerlendirmeye katkı sağlamayı uman kimselerdir (Stufflebeam, 2000). Özünde kapsamlı olan bu model, değerlendirme türlerini, karar verme durumlarının türlerini, karar türlerini ve değişim türlerini açığa çıkarır (Oliva ve Gordon, 2009). CIPP modeli, uyarlanabilir ve geniş bir çerçevede uygulanabilir. Bu model çeşitli disiplinlerdeki materyallere, personellere, öğrencilere, programlara ve projelere uygulanabilir (Stufflebeam, 2000).

“Stake’in ihtiyaca cevap vermeye dayalı değerlendirme modeli”: Program süreci ve uygulamalarıyla sürecin ürünlerinden daha fazla ilgilenir. Cevap verici değerlendirme planlamayı ve geliştirmeyi gerektirir fakat formal söylemlere ve araştırma odaklı bilgilere teknik-bilimsel değerlendirme modellerden daha az dayanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Eğitimsel bir değerlendirme eğer program aktivitelerine program amaçlarından daha doğrudan yöneliyorsa, dinleyicilerin bilgi ihtiyaçlarına cevap veriyorsa ve insanların değerli farklı bakış açıları programın başarısı ve başarısızlığını bildiriyorsa bu cevap verici bir değerlendirmedir. Bir değerlendirme bu üç farklı yolla cevap verici bir değerlendirme olabilir (Stake, 2000).

Bir değerlendirmeci, cevap verici bir değerlendirme yapmak için elbette ki pek çok şey yapar. Gözlem ve görüşmeler için plan yapar ve programı gözlemlemeleri için farklı kişilerden yardım alır. Onların yardımıyla, değerlendirmeci kısa değerlendirmeler, betimlemeler, ürün görüntüleme, grafik vb. hazırlar (Stake, 2000).

İnsanlar değerlendirmenin;

- a) Olayları dokümanlaması
- b) Öğrenci değişimlerini kaydı
- c) Kurumsal hayatiliği belirlemesi
- d) Olumsuz durumların kaynağını bulması
- e) Yönetimsel karar vermeye yardım etmesi
- f) Düzeltme hareketlerini hızlandırması
- g) Öğretme ve öğrenmeyle ilgili anlayışımızı artırması

gibi pek çok farklı görevi yerine getirmesini bekler (Stake, 2000).

Bu amaçlardan her biri doğrudan veya dolaylı olarak programın değerleriyle ilişkilidir ve belirli bir değerlendirme çalışmasının kabul gören amacı olabilir. Her bir amacın ayrı veriye ihtiyacı olduğu, tek bir veri koleksiyonunun bütün bu amaçlara hizmet edemeyeceğini bilmek çok önemlidir (Stake, 2000).

Cevap verici değerlendirmeyi yürütmek için, Stake değerlendirmecinin programın çerçevesi ve aktiviteleriyle ilgilenen bir plan geliştirdiğini iddia eder.

Değerlendirmeci, insanların gözlem ve yorum yapabilecekleri ortamlar ayarlamalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

"Eisner'in eğitsel uzmanlık/eleştiri modeli": Elliot Eisner, eğitim değerlendirmelerinde tamamen hümanistik bakış açılı eğitimsel eleştiri modelini tasfiye etmiştir. Sanatla ve sanat eleştirmenliği geçmişinin olmasından dolayı bu modelin sanat ağırlıklı bir yaklaşımının olması da şaşırtıcı olmamıştır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Eğitim programı, bu konuda geniş bilgisi olan, eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından eleştirilebilir. Eisner, bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri ya da uzmanlık adı verilen bir süreç önermektedir. Eisner, eğitimsel eleştiriye kullanacak değerlendirmecilerin "Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Bu olaylar daha etkin nasıl yapılabilirdi? Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?" gibi soruları sormaları gerektiğini belirtir (Demirel, 2010).

Bu noktada belirtildiği gibi bu model uzman kişilerce yürütülmekte ve uygulama sonrası programın niteliksel olarak çıktıları ile ilgili sonuçların çıkarılması, bu sonuçların yorumlanması ve bir değerlendirmeye gidilmesi gerekmektedir. "Bu yönüyle modelin üç boyutu vardır, bunlar; betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir". "Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler, yorumlamada programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçlarının kestirilmesi ve değerlendirmede de betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varılır" (Demirel, 2010).

2.5.4.2. KDSP ve Değerlendirmede İlke ve Standartlar

Hayatın her alanında olduğu gibi, program değerlendirme süreçlerinde de uyulması gereken ilke ve kodlar bulunmaktadır. Hiç şüphesiz bu kodlar ve ilkeler değerlendirmecilerin değerlendirme süreçlerinde işlerini kolaylaştırdığı gibi, bu süreçlere doğrudan ve dolaylı olarak katılanlara da fayda sağlamaktadır. Program değerlendirenlerin ortak kabulü olan bu ilkeler farklı kurumlar tarafından farklı başlıklar altında ele alınmış olsalar da esas itibarıyla benzer özellikler taşımaktadırlar. "Program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması değerlendirmenin, bir taraftan yapılaşdırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olmaktadır" (Demirel, 2010).

Eğitimciler, değerlendirmenin insandan ayrı sadece bir teknik konu olmadığının giderek farkına varmışlardır. Değerlendirme raporları önemli hissedarlara sunulur ve onlardan alınır. İnsan, etik ve politik faktörler program değerlendirmenin pek çok boyutunu oluşturur (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Değerlendirme, öğretmenleri, danışmanları, değerlendirmecileri ve hatta öğrenci ve velilerin de içinde bulunduğu bir etkinliktir. Ortak kararlar genellikle programın sadece bir yönü hakkında alınmaz. Bundan ziyade kararlar bütün program ve onu almayla yükümlü olan herkesle ilgilidir. Bu tür kararlar, programın uygulandığı bütün öğrencilerin farklılıklarına odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Eğitim programları, eğitim sürecinin sistemli ve etkili işlemleri için vazgeçilemez unsurlardır. Bir eğitim programlarını oluşturan öğelerin her biri programların düzenli ve faydalı işleyişi için ayrı ayrı gereklilik arz ederler. Programların sadece uygulanması, avantaj ve dezavantajları göz ardı edilerek uygulanmaya devam etmesi etkili eğitim anlayışına uzak bir tutum olacaktır. Bu sebepten bir programın her aşamasında uzman değerlendirmeciler tarafından değerlendirilmesi, eksik ve üstün yanlarının belirlenmesi, gereken yerlerde gereken müdahalelerin yapılması hayati önem arz eder.

Eğitim programının tek olmadığı, farklı program geliştirme uzmanlarının farklı görüşlere dayanarak çeşitli eğitim programları geliştirdiği bilinmektedir. Bu farklılıklar programın uygulandığı okullardaki öğrencilerin farklılığından, politik kabullerden, ekonomik gelişmişlik düzeylerinden, sosyal çevre ve kabulden ve bunlar gibi pek çok sebepten kaynaklanabilmektedir. Eğitim programlarının bu denli farklılık göstermesi, bu programların değerlendirilmesinde de farklı değerlendirme yaklaşım ve modellerinin kullanılmasını beraberinde getirecektir. Her durumda ve her programda aynı değerlendirme modelinin kullanılması, etkin bir değerlendirme noktasında hiç gerçekçi olmayacaktır.

Bu sebeplerden, program değerlendirmecilerinin, program değerlendirme süreçlerinde en fazla katkıyı sağlayacak değerlendirme modelini kullanması ve modelin gerektirdiği düzenlemeleri yine modelin esas aldığı ilkeler doğrultusunda uygulaması gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan KDSP açısından, Tyler modeline yakın bir değerlendirme yoluna gidilse de süreç içerisinde gözlemlerin yapılması, buna uygun şekilde düzenlemelerin yapılması, formal olmasa da informal yollardan sürecin izlenmesi ile eklektik bir değerlendirme yapılmıştır. Fakat çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve ortaya konan sonuçlar açısından yapılan çalışmada uygulama öncesi, sonrası ve izleme testleri yapıldığı için programın değerlendirilmesinde Tyler modelinin ele alındığı söylenebilir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geçerlik güvenirlik sonuçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile alakalı bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, Kültüre Duyarlı Stres Programının, üniversite öğrencilerinin Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Stres düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ön-test, son-test, izleme testli, kontrol ve deney gruplu 2x3'lük deneysel model kullanılmıştır. Kullanılan 2x3'lük split-plot desende, birinci faktör işlem gruplarını (bir deney, bir kontrol); ikinci faktör ise bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri (ön-test, son-test, izleme testi) göstermektedir. Deney grubuna hazırlanan program uygulanırken, kontrol grubuna birkaç haftalık etkinlikler düzenlenerek çalışmadan uzaklaşmaları önlenmiş ve plasebo etkisi ölçülmüştür. Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerinin araştırıldığı ve değişkenlerin kontrol altında tutularak değişmelerin gözlemlendiği araştırmalardır (Cemaloğlu, 2012). Araştırmada, Kültüre Duyarlı Stres Programı bağımsız değişken; öğrencilerin yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeyleri bağımlı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Araştırma deseninin simgesel gösterimi aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. *Araştırma Deseninin Simgesel Gösterimi*

G _D	R	O _{D,1}	X	O _{D,2}	O _{D,3}
G _K	R	O _{K,1}		O _{K,2}	O _{K,3}

G- Grup

R- Grupların oluşturulmasındaki yansızlık (randomness)

X- Bağımsız değişkenin denenen düzeyi

O- Ölçme

Tabloda yer alan deney ve kontrol grubuna seçkisiz şekilde benzer puanlara sahip öğrenciler dâhil edilmiş ve deney grubuna Kültüre Duyarlı Stres Programı uygulanmıştır. Program sonrasında iki gruba da son-test uygulanmış ve yaklaşık olarak iki ay sonra izleme testi uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Erciş Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilere ön-test olarak üç ölçek uygulanmıştır ve araştırmaya katılımı üç ölçüt belirlenmiştir. Farkındalık ve yaşam doyumu düzeyleri düşük; stres düzeyleri yüksek olan öğrencilerden araştırmaya katılımı gönüllü olanlar, araştırmanın kontrol ve deney gruplarına seçkisiz yöntemle atanmıştır. Ön-test uygulamasına yedi farklı bölümden 331 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 165'ini kadın, 166'sını ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kontrol ve deney grubuna dâhil edilecek öğrencileri belirlemek için uygulanan ön-test sonuçlarına göre katılım sağlayan tüm öğrencilerin üç ölçekten ("Bilinçli Farkındalık Ölçeği" (BİFÖ), "Yaşam Doyumu Ölçeği" (YDÖ) ve "Algılanan Stres Ölçeği" (ASÖ)) aldıkları puanlar aşağıdaki gibidir:

Tablo 2. *Tüm Katılımcıların BİFÖ, YDÖ ve ASÖ'den Aldıkları Toplam Puan Ortalamaları.*

	n	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
BİFÖ	331	31	82	59,1269	12,188
YDÖ	331	5	25	13,9303	4,5291
ASÖ	331	5	28	16,1843	5,2908

Tablo 2'de yer aldığı gibi BİFÖ'den tüm öğrencilerin aldıkları puanların ortalaması 59,1269; YDÖ'den aldıkları puanların ortalaması 13,9303 ve ASÖ'den aldıkları puanların ortalaması 16,1843 olarak ön-test sonucunda ortaya çıkmıştır. Kontrol ve deney gruplarına öğrencilerin dâhil edilmesi şartı olarak ele alınan stres düzeylerinin yüksek olması ile bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin düşük olması açısından ortalama puanlar dikkate alınmış ve bu üç şartı yerine getiren öğrenciler gruplara katılmada aday seçilmiştir. Öncelikle ortalama puanlar dikkate alınarak stres düzeyleri açısından puanlar, yüksekten düşüğe doğru sıralanmış ve ortalamasının üzerinde olan öğrenciler seçilmiştir. Daha sonra stres düzeyleri ortalamasının üstünde olan öğrencilerden bilinçli farkındalık puanları en düşük olanlar listeye alınmıştır. Bu iki şartı yerine getiren öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerine bakılmış ve yaşam doyumu en düşük olan öğrenciler tespit edilmiştir. Kontrol ve deney grubuna

bu üç şartı yerine getiren öğrencilerden gönüllü olanlar seçilmiştir. Aşağıda her bir ölçek için alınan puanların frekans ve yüzdeleri bulunmaktadır. BİFÖ'den elde edilen ön-test sonuçlarına göre frekans dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. *BİFÖ Frekans ve Yüzde Dağılımı.*

Puan	f	%	Puan	f	%
31,00	2	,6	56,00	5	1,5
32,00	2	,6	57,00	12	3,6
33,00	3	,9	58,00	13	3,9
34,00	2	,6	59,00	9	2,7
35,00	3	,9	60,00	12	3,6
36,00	4	1,2	61,00	12	3,6
37,00	4	1,2	62,00	14	4,2
38,00	4	1,2	63,00	9	2,7
39,00	7	2,1	64,00	7	2,1
40,00	5	1,5	65,00	10	3,0
41,00	5	1,5	66,00	11	3,3
42,00	8	2,4	67,00	10	3,0
43,00	5	1,5	68,00	10	3,0
44,00	4	1,2	69,00	11	3,3
45,00	5	1,5	70,00	7	2,1
46,00	3	,9	71,00	8	2,4
47,00	5	1,5	72,00	8	2,4
48,00	7	2,1	73,00	3	,9
49,00	3	,9	74,00	3	,9
50,00	9	2,7	75,00	9	2,7
51,00	4	1,2	76,00	5	1,5
51,00	4	1,2	77,00	3	,9
52,00	9	2,7	78,00	2	,6
53,00	6	1,8	79,00	3	,9
54,00	6	1,8	80,00	2	,6
55,00	11	3,3	81,00	4	1,2
			82,00	3	,9
Toplam			331	100	

Tabloda görüldüğü gibi BİFÖ'den alınan puanlarda frekansın arttığı kısım genel anlamda 55 ile 72 puan arasındadır. Alınabilecek en düşük puan 15 ve en yüksek puan 90 iken katılımcıların 31 ile 82 puan arasında aldığını Tablo 3'te görmek mümkündür.

Diğer bir ölçek olan YDÖ'den alınan puanların frekans ve yüzde dağılımları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. *YDÖ Frekans ve Yüzde Dağılımı.*

Puan	f	%	Puan	f	%
5,00	5	1,5	16,00	25	7,6
6,00	15	4,5	17,00	24	7,3
7,00	10	3,0	18,00	20	6,0
8,00	12	3,6	19,00	14	4,2
9,00	15	4,5	20,00	8	2,4
10,00	22	6,6	21,00	6	1,8
11,00	22	6,6	22,00	7	2,1
12,00	26	7,9	23,00	5	1,5
13,00	29	8,8	24,00	2	,6
14,00	33	10,0	25,00	5	1,5
15,00	26	7,9	Toplam	331	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi YDÖ'den alınan tüm puanların frekansları ve yüzdeleri verilmiştir. Alınabilecek minimum puan 5, maksimum puan 25'tir ve her puanda belli frekansın olduğu görülmektedir. Yığılmanın ise 9 ile 19 puan arasında olduğu gözlemlenebilir. Son olarak da üçüncü ölçek olan ASÖ'den alınan puanlar, frekansları ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 5. *ASÖ'den Alınan Puan, Frekans ve Yüzdeler Dağılımları*

Puan	f	%	Puan	f	%
5,00	3	,9	17,00	17	5,1
6,00	5	1,5	18,00	33	10,0
7,00	4	1,2	19,00	14	4,2
8,00	6	1,8	20,00	18	5,4
9,00	12	3,6	21,00	18	5,4
10,00	14	4,2	22,00	12	3,6
11,00	16	4,8	23,00	7	2,1
12,00	18	5,4	24,00	7	2,1
13,00	23	6,9	25,00	8	2,4
14,00	17	5,1	26,00	7	2,1
15,00	28	8,5	27,00	4	1,2
16,00	35	10,6	28,00	5	1,5
			Toplam	331	100

Tablo 5'e baktığımızda ASÖ'den alınan puanlarda frekansların 9 ile 22 arasında yoğunlaştığını görmekteyiz. Ölçekten alınabilecek minimum puan 0 ile 32 arasındadır. Toplam puanların dağılımlarını gösteren tablolar dikkate alındığında, 15-22 puan arasında yoğunluğun oluştuğunu görmek mümkündür. Sıralamalar yapıldıktan sonra, çalışmaya uygun şartları sağlayan 42 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bu öğrencilerden çalışmada yer almaya gönüllü olan 40 öğrenci olmuştur. Seçkisiz olarak gruplara atanan bu öğrencilerden 20 tanesi deney grubunda ve 20 tanesi kontrol grubunda yer almıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Programın etkililiğini ortaya koymak ve hipotezlerin sınanması amacıyla ön-test, son-test ve izleme testi uygulamalarında gerekli verileri elde etmek için aşağıdaki ölçekler kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik sonuçlarına dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.4.1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" (BİFÖ), günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi ölçen 15 maddelik bir ölçektir. BİFÖ "tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve tek bir toplam puan verir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90'dır ve puan yükseldikçe, bilinçli farkındalık yüksek olur anlamına gelir. BİFÖ, 6 dereceli (Hemen hemen her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren, oldukça seyrek, hemen hemen hiçbir zaman) likert tipi bir ölçektir. BİFÖ'nün yapı geçerliği için hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde, BİFÖ tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Faktör yükleri ,27 ile ,78 arasında değişmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, uyum indeksleri BİFÖ'nün tek faktörlü yapı gösterdiğini doğrulamıştır ($c2/sd$)=189,57/90; GFI; ,92, CFI: ,91; RMSEA: ,058). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (coefficient alpha) ,82 dir. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları ,25 ile ,72 arasında değişmektedir. BİFÖ'nün test-tekrar güvenirliği dört hafta arayla yapılmış ve iki uygulama arasında ,81 ilişki bulunmuştur. BİFÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için; "Beş Büyük Kişilik Özelliği", "Sürekli Duygu Durum Ölçeği", "Bilinçli Farkındalık-Farkındasızlık Ölçeği" ve "Özbilinç Ölçeği" kullanılmış, ölçekler ile arasında anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır (Brown ve Ryan, 2003). Özyeşil ve arkadaşları tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek sonuçlarına

göre BİFÖ'nün doğrulayıcı faktör analizi sonucu yapılan uyum istatistiklerine göre ($c2=187,811$ ($sd=90$, $p<.01$), ($c2/sd$)= $2,086$) BİFÖ tek boyutlu bir modeli doğrulamaktadır ve model kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahiptir.

3.4.2. Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen “Yaşam Doyumu Ölçeği”nin (YDÖ) Türkçeye uyarlama çalışması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçek beş maddeden oluşmaktadır. Yaşam doyumu, yüzyıllarca insanlığın ilgi odağı olmuş konulardan biridir. *Yaşam doyumu* öznel iyi oluşun bilişsel bir bileşeni ve kişinin yaşamıyla ilgili bilişsel yargıları içermektedir (Diener,1984). Ölçeğin bütünü için tutarlık katsayısı $r=.88$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek yüksek derecede iç tutarlığa sahiptir. DFA ile hesaplanan (χ^2/sd) oranı ise 1,17'dir ve bu değer, önerilen faktör modelinin verilerle iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık kat sayısı ,88 ve test- tekrar test güvenilirliği ise ,97 olarak saptanmıştır. Yapılan faktör analizi sonuçları, Yaşam Doyumu Ölçeği'nin orijinal ölçekte olduğu gibi, tek faktörlü bir yapı gösterdiğini ve yine özgün ölçekte olduğu gibi 5 maddeden oluştuğunu ortaya koymuştur (Dağlı ve Baysal, 2016).

3.4.3. Algılanan Stres Ölçeği

1983 yılında Cohen, Kamarck ve Mermelste tarafından geliştirilmiş, güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri ,86 bulunmuştur. Bilge, Ögce, Genç ve Oran (2007) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan ölçek kullanılmıştır, güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri ,81 bulunmuştur. 5'li likert tipinde (0 hiç, 4 çok sık) hazırlanan ölçeğin üç maddesi ters (4.,5.,6. maddeler), beş maddesi düz ifadelidir (1.,2.,3.,7.,8. maddeler). Ölçekten toplam 0-32 arasında puan alınmaktadır. Algılanan stres (1.,2.,3.,7., 8. maddeler) ve algılanan baş etme (4.,5.,6. maddeler) olmak üzere iki alt ölçeği bulunmaktadır. Ölçek hem toplam puan hem de alt ölçek puanları üzerinden değerlendirilmektedir. Türkçe ASÖ-14'ün iç tutarlık katsayısı ,84; test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı ise sırasıyla ,87 olarak hesaplanmıştır. ASÖ'nün uzun ve kısa formlarından elde edilen stres puanlarının, hayat olayları ve depresyon ile pozitif yönde; hayat doyumu, öz-saygı ve algılanan sosyal destek puanlarıyla negatif yönde bağıntı katsayısına sahip olduğu bulunmuştur. Yapılan faktör çözümlenmeleri, ASÖ-14'ün

yetersiz öz-yeterlik ve stres/rahatsızlık algısı olmak üzere iki faktörlü bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur (Eskin ve ark., 2013).

3.5. Veri Toplama Süreci

Çalışma, gerekli izinlerin alınmasıyla başlamıştır. Alınan izinlerin ardından belirlenen Yüksekokulun birinci ve ikinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilere yukarıda psikometrik özellikleri verilen ölçeklerle gönüllülük esasına dayalı olarak ön-test uygulaması yapılmıştır. Ön-test uygulamasının ardından elde edilen veriler, SPSS programına girilmiş ve analiz edilerek betimsel istatistiklere göre çalışma grubu bölümünde verilmiştir. Bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu puanları düşük; stres puanları yüksek öğrencilerden yine gönüllülük esasına göre 40 öğrenci seçilmiştir. Bu öğrencilerin 20'si deney grubuna, 20'si ise kontrol grubuna seçkisiz olarak atanmıştır. Atama işleminde katılımcılara 1'den 40'a kadar numaralar rastgele dağıtılmış sonrasında ise tek numaralılar deney grubuna, çift numaralılar ise kontrol grubuna dâhil edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının atanmasının ardından, okulda uygulamanın yapılacağı uygun bir ortam düzenlenmiş ve programın uygulanmasına başlanmıştır. Programın uygulama sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Kültüre Duyarlı Stres Programı uygulanmıştır. KDSP, literatürde yer alan uygulamaların sonuçları dikkate alınarak 8 oturum olarak tasarlanmıştır. Bu oturumların ilki tanışma oturumunu içermektedir ve son oturum ise sonlandırma ve teknikleri tekrar oturumu olarak düzenlenmiştir. Ortalama oturum süresi oturumun içeriğine göre 1 ile 1.5 saat arasında değişmektedir.

Program ve etkinliklerin sonlandırılmasının ardından çalışma grubuna son-test uygulaması yapılmıştır. Son-test uygulamasından elde edilen veriler analiz edilerek ön-test uygulaması ile aralarındaki farka uygun istatistiksel testlerle bakılarak programın etkililiğine bakılmış ve daha sonra programdan elde edilen bilgi ve becerilerin kalıcılığını görmek amacıyla araştırmacı tarafından izleme testi katılımcılara uygulanmıştır. Ön-test, son-test ve izleme testi uygulamalarından elde edilen veriler SPSS programına aktarılmış ve uygulanan programın etkililiği ve kalıcılığını ölçmek amacıyla uygun analizler yapılmıştır.

3.6. Veri Analizi

Çalışmada toplanan veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra uygun analiz yöntemleriyle test edilmiştir. Bu amaçla kontrol ve deney gruplarında ön-test, son-test ve izleme tekrar ölçüm puanları ANOVA ile analiz edilmiştir. Ölçümler için geçerli olan anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ön-test öncesinde gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testiyle bakılmıştır. Programa dâhil edilecek öğrencilerin seçilmesinde aritmetik ortalamalar alınmıştır. Verilerin düzenlenmesi amacıyla uç değerler analizlere dâhil edilmemiştir. Betimsel istatistikler yapılarak çalışma grubunun özellikleri verilmiştir.

Ölçeklerden alınan veriler doğrultusunda deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testi puanları arasında fark olup olmadığı iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Ölçeklerden alınan ön-test, son-test ve izleme testi puanlarının ortalamalarının karşılaştırılmasında Post-hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde yükseköğretim öğrencilerinin yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeylerine KDSP'nin etkisini veren sonuçlar ile alakalı bulgulara yer verilmiştir. Verilen bulguların yorumları da bu bölümde ele alınmıştır. Bu çalışmanın bulguları araştırmanın aşağıdaki hipotezleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu hipotezler şu şekildedir;

- 1) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırır ve bu artış uzun süreli olur.
- 2) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini artırır ve bu artış uzun süreli olur.
- 3) Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin stres düzeylerini düşürür ve bu düşüş uzun süreli olur.

4.1. KDSP'ye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yukarıdaki hipotezler açısından KDSP'nin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve stres düzeyleri üzerine etkililiğini ortaya koymak amacıyla oluşturulan deney ve kontrol gruplarının yapılan ön-testten sonra puan ortalamaları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. İlk tabloda bilinçli farkındalık puanlarının gruplara göre ortalamaları verilmiştir. Sonraki iki tabloda ise sırasıyla yaşam doyumu ve stres düzeylerinin gruplara göre ortalaması yer almaktadır.

Tablo 6. *Gruplara göre BİFÖ t-test Sonuçları.*

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	20	39,85	4,83708	38	,800	,429
Kontrol	20	38,75	3,7957			

Tablo 6'da görüldüğü gibi "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ile yapılan ölçümlerde deney grubunun (n=20) ortalama puanı $\bar{x}=39,85$ olarak ölçülmüştür. Kontrol grubunun (n=20) bu testten aldığı ortalama puan ise $\bar{x}=38,75$ 'tir. Farkındalık düzeyleri düşük olan

öğrencilerin rastgele olarak dağıtıldığı grupların normal olarak ortalamaları arasındaki fark anlamsız ($p>.05$) görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda ise deney ve kontrol gruplarının "Yaşam Doyumu Ölçeği"nden aldıkları puanların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 7. *Gruplara göre YDÖ t-test Sonuçları.*

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	20	9,95	3,51650	38	1,255	,217
Kontrol	20	8,70	2,73573			

Yapılan ön-test uygulaması sonucunda yaşam doyumu düzeyleri açısından Tablo 7'ye bakıldığında, deney grubunun bu testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=9,95$ iken kontrol grubunun ortalaması $\bar{x}=8,70$ olduğu görülmektedir. Bu iki ortalama arasındaki farkın anlamsız olduğu da ($p>.05$) görülebilmektedir.

Ortaya konan hipotezler açısından kontrol ve deney gruplarına alınan öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin, bilinçli farkındalık düzeyleri gibi düşük olması beklenmektedir. Aşağıdaki tabloda ise "Algılanan Stres Ölçeği" açısından deney ve kontrol gruplarının ön-testten aldıkları puanların ortalamaları yer almaktadır.

Tablo 8. *Gruplara göre ASÖ t-test Sonuçları.*

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
Deney	20	23,70	2,27342	38	,322	,749
Kontrol	20	23,45	2,62528			

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney grubunun ($n=20$) stres düzeyleri açısından aldığı ortalama puan $\bar{x}=23,70$ olarak görülmektedir. Kontrol grubunun ($n=20$) ise bu ölçeğin ön-testinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=23,45$ 'tir. Bu iki ortalamaya bakıldığında göz önüne alınan kriterler açısından stres düzeyleri yüksek olan katılımcılar bu gruplara dâhil edilmiştir ve bu iki grubun ortalama puanları arasındaki farkın anlamsız olduğu ($p>.05$) görülmektedir.

Yukarıdaki üç tablo göz önüne alındığında kriterlere uygun şekilde gruplara dağıtılan katılımcıların üç ölçekten aldıkları puanlar açısından benzer özellikler gösterdikleri görülmektedir. Benzer durumlara sahip gruplar ile bu uygulamanın yürütülmesi bu çalışma açısından uygundur.

KDSP'nin öğrencilerin bilinçli farkındalık, yaşam doyumu ve stres düzeylerine etkisine bakmak amacıyla yapılan ön-test ve gruplara dağılımdan sonra elde edilen son-test ve izleme testlerine uygun analizler sonucunda elde edilen veriler değişkenlere göre aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

4.1.1. Bilinçli Farkındalığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde uygulama öncesi deney ve kontrol grubunun BİFÖ'den aldıkları ön-test puan ortalamalarının birbirlerine denk olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre her iki grubun da deneysel işlem öncesi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı [$t_{(38)}=,429$; $p>.05$] görülmüştür. Bu ölçekten deney ve kontrol gruplarının aldığı puanların üç teste göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. *BİFÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

Gruplar	Ön-Test			Son-Test			İzleme Testi		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Deney	20	39,85	4,83708	20	76,10	3,76829	20	72,60	4,21026
Kontrol	20	38,75	3,79577	20	40,45	4,47772	20	40,55	4,66200

Tablo 9'a bakıldığında, deney grubu katılımcılarının KDSP öncesi BİFÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=39,85$ iken, uygulama sonrasında yapılan son-testten aldıkları puanların ortalamasının $\bar{x}=76,10$ olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ise ön-testte aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=38,75$ iken son-testte aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=40,45$ olarak bulunmuştur. Buna göre uygulanan program sonrasında deney grubu katılımcılarının bilinçli farkındalık düzeylerinde artış olduğu, eğitime dâhil edilmeyen kontrol grubu katılımcılarının ise bilinçli farkındalık düzeylerinde düşük bir artış olduğu söylenebilir.

Bilinçli farkındalık düzeyleri açısından iki grubun da puanlarında artış olması, deney grubundaki yüksek artış oranına bakıldığında KDSP'nin etkisini gözlemlemek mümkün iken, kontrol grubundaki yaklaşık iki puanlık artışın öğrencilerin teste ilişkin aşinalığının ve diğer öğrencilerden program ile ilgili aldıkları bilgilerden kaynaklandığını söylemek mümkündür. Uygulama öncesi çalışmada belirlenen kriterlere uygun 42 öğrenci tespit edilirken bu öğrencilerden ikisinin uygulamaya katılmaya gönüllü olmaması nedeniyle çalışma 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Bunun yanı sıra izleme testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun (n=20) izleme testinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=72,60$ ve kontrol grubunun (n=20) bu testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=40,55$ olarak bulunmuştur. İzleme testinde kontrol grubunun aldığı puanlardaki ortalamasının hemen hemen aynı kaldığı, deney grubunun aldığı puanın ise son-teste göre düşüş gösterdiği fakat ön-test sonuçlarına göre yine oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Son-test ile izleme testi arasındaki süreçte katılımcıların çoğunun aldıkları eğitimdeki teknik ve alıştırmaları devam ettirdikleri ve uygulanan programın bilinçli farkındalık düzeylerini yüksek tuttuğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerinde BİFÖ'den aldıkları puanların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grupların BİFÖ'den aldıkları puanların üç test açısından ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek amacıyla uygulanan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10. *BİFÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına Dair ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	17273,7	39			
Grup (Deney/Kontrol)	15778,133	1	15778,133	400,898	.000
Hata	1495,567	38	39,357		
Denekler içi	16656,667	56			
Ölçüm (ön-son-izleme)	8818,217	2	4409,108	537,667	.000
Grup*Ölçüm	7215,217	2	3607,608	439,929	.000
Hata	623,233	76	8,200		
Toplam	33930,367	95			

p< .05

Tabloya bakıldığında her iki gruptaki katılımcıların BİFÖ'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin anlamlı ($F_{(1-38)} = 400,898$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Buna göre her iki grubun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamalarının farkının anlamlı olduğu söylenebilir.

Bunun yanında, deney ve kontrol grubunda olma ayırımı yapılmaksızın katılımcıların her üç ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ($F_{(2-76)} = 537,667$; $p < .05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayırımı yapılmadan deney ve kontrol grubu katılımcılarının farkındalık düzeylerinin deneysel işlem sonucunda değiştiği söylenebilir.

Yukarıdaki tablolarda verilen bulgular ele alındığında bu çalışmada öne sürülen ilk hipotezin doğrulandığı söylenebilir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Varyans analizinden elde edilen bulgular, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Varyans analizinde, gruplar arasında bir farklılığın tespiti durumunda bu farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı post-hoc test istatistikleriyle belirlenir (Kayri, 2009). Bilinçli farkındalığa ilişkin ölçümlerde ölçüm*grup etkileşiminde bulunan anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla ikili karşılaştırmalar Bonferroni yöntemi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ilişkin ikili karşılaştırma sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

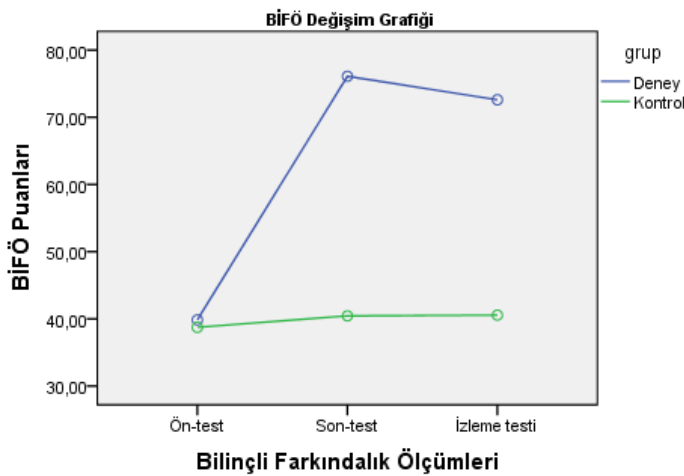
Tablo 11. *Grupların BİFÖ'den Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.*

		Deney			Kontrol		
		Ön-test	Son -test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	-	-36,250*	-32,750*	1,100		
	Son -test		-	3,500*		35,650*	
	İzleme			-			32,050*
Kontrol	Ön-test				-	-1,700	-1,800
	Son-test					-	-,100
	İzleme						-

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde, deney grubu katılımcılarının BİFÖ ön-test uygulaması puan ortalamaları ile son-test uygulaması puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ($F= -36,250$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan deneysel işlemin deney grubu katılımcılarının bilinçli farkındalık düzeylerini anlamlı olarak yükselttiği söylenebilir. Ayrıca deney grubu katılımcılarının ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu ($-32,750$; $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre bilinçli farkındalık kazandırma uygulamalarının geçen sürede etkisini gösterdiği ve kalıcılık gösterdiği söylenebilir.

Kontrol grubu katılımcılarının ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakıldığı zaman, bu katılımcıların ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı herhangi bir fark olmadığı ($F= -1,700$; $p < .05$) görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubu katılımcılarının farkındalık düzeylerinde ön-test uygulamasından son-test uygulamasına kadarki geçen sürede anlamlı herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, kontrol grubu katılımcılarının izleme testi uygulamasından aldıkları puan ortalamalarının son-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermediği de ($F= -,100$; $p < .05$) bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu katılımcılarının farkındalık düzeylerinin süreç boyunca herhangi anlamlı bir değişiklik göstermediği yargısına varılabilir. Deney ve kontrol gruplarının bilinçli farkındalık düzeylerine göre testlerden aldıkları puanların değişimini gösteren şekil aşağıdaki gibidir:



Şekil 1. Bilinçli Farkındalık Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi gruplar arasındaki değişim çizgilerinde oldukça büyük bir fark vardır. Deney grubundaki katılımcıların ön-test ve son-test ölçümleri arasında düzenli bir yükseliş bulunmakta iken kontrol grubunun bu testlerde aldıkları puanlar arasındaki değişim oldukça azdır. İzleme testi açısından bakıldığında deney grubundaki katılımcıların aldıkları puanlarda son-teste göre az bir düşüş gözlemlense de ön-teste göre yüksek olma durumu görülmektedir. Kontrol grubunun izleme testi grafiğine bakıldığında son-teste göre hemen hemen aynı şekilde devam ettiği görülmektedir.

Bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyan tablolar ve şekil göz önüne alındığında bu çalışmanın ilk hipotezinde yer alan KDSP'nin bireylerin bilinçli farkındalık düzeyini arttırır ifadesinin doğruluğunun gerçekleştiğini görmek mümkündür. Bilinçli farkındalık düzeylerindeki artışın kalıcılığı da izleme testleri ile elde edilen bulgulardaki anlamlı sonuçlar ile ortaya konmuştur.

Çalışma açısından ortaya atılan ilk hipotezde yer alan bilinçli farkındalığa ilişkin bulgulardan sonra ikinci hipotezde yer alan yaşam doyumunun yükseleceğine ilişkin ifadeye yönelik bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.1.2. Yaşam Doyumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında çalışmanın ikinci değişkeni olan yaşam doyumu üzerine bulgular ve yorumları yer almaktadır. Programın uygulanma süreci öncesi deney ve kontrol gruplarının YDÖ'den aldıkları ön-test puan ortalamalarının birbirlerine denk olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır ve bu sonuçlara göre her iki grubun da uygulama öncesi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı [$t_{(38)}=,217$; $p>.05$] görülmüştür. Bu ölçekten deney ve kontrol gruplarının aldığı puanların üç teste göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. *YDÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.*

Gruplar	Ön-Test			Son-Test			İzleme Testi		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Deney	20	9,95	3,51650	20	19,20	3,62157	20	18,85	3,66024
Kontrol	20	8,70	2,73573	20	9,00	2,53398	20	9,65	2,45539

Tablo 12'de görüldüğü üzere, deney grubu katılımcılarının KDSP öncesi YDÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=9,95$ iken, uygulama sonrasında yapılan son-testten aldıkları puanların ortalamasının $\bar{x}=19,20$ 'dir. Kontrol grubundaki katılımcıların ön-testten aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=8,70$ iken son-testten aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=9,00$ olarak bulunmuştur. Buna göre uygulanan program sonrasında deney grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerinde artış olduğu, uygulanan programa dâhil edilmeyen kontrol grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerinde ise düşük bir artış olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra izleme testi sonuçlarına bakıldığında, yaşam doyumu puanları açısından deney grubunun (n=20) izleme testinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=18,85$ ve kontrol grubunun (n=20) bu testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=9,65$ olarak bulunmuştur. İzleme testinde kontrol grubunun aldığı puanlardaki ortalama düşük oranda bir artış olduğu, deney grubunun aldığı puanın ise son-teste göre az bir düşüş gösterdiği fakat ön-test sonuçlarına göre yine oldukça yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam doyumu düzeyleri açısından iki grubun da puanlarında artış göstermesinin nedeni olarak, deney grubunda uygulanan programın etkililiğini, kontrol grubunda ise aynı teste olan aşinalığı görmek mümkündür. Son-test ile izleme testi arasındaki süreçte deney grubundaki katılımcıların çoğunun aldıkları eğitimdeki teknik ve alıştırmaları devam ettirdikleri ve bu değişimin uzun süreli olduğu da söylenebilir. Deney grubundaki katılımcıların izleme testinden aldığı puanların ortalamaları son-testten aldıkları puanların ortalamaları dikkate alındığında az da olsa düşüş göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme testlerinde YDÖ'den aldıkları puanların değiştiğini, bu değişimin çalışmanın hipotezlerine uygun şekilde olduğunu görmek mümkündür. Bu değişimin anlamlı olup olmadığına, testler arasındaki farkın istendik yönde anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA testi yapılmıştır. Deney ve kontrol grupların YDÖ'den aldıkları puanların üç test açısından ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını belirlemek amacıyla uygulanan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13. *YDÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.*

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	2189,591	39			
Grup (Deney/Kontrol)	1421,408	1	1421,408	70,313	.000
Hata	768,183	38	20,215		
Denekler içi	1458,001	56			
Ölçüm (ön-son-izleme)	627,717	2	313,858	68,295	.000
Grup*Ölçüm	481,017	2	240,508	52,334	.000
Hata	349,267	76	4,596		
Toplam	3647,592	95			

p< .05

Tabloya bakıldığında her iki gruptaki katılımcıların YDÖ'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin anlamlı ($F_{(1-38)}=70,313$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre her iki grubun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamalarının farkının anlamlı olduğu söylenebilir.

Bunun yanında, deney ve kontrol grubunda olma ayırımı yapılmaksızın katılımcıların her üç ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ($F_{(2-76)}=68,295$; $p<.05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayırımı yapılmadan deney ve kontrol grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerinin deneysel işlem sonucunda değiştiği söylenebilir.

Yukarıdaki tablolarda verilen bulgular ele alındığında bu çalışmada öne sürülen ikinci hipotezin doğrulandığı söylenebilir. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun yanında grup*ölçüm etkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu ($F_{(2-76)}=52,334$; $p<.05$) görülmüştür. Ölçüm ve ölçüm*grup etkileşiminde deney ve kontrol gruplarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla Bonferroni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ikili karşılaştırma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14. *Grupların YDÖ Açısından Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.*

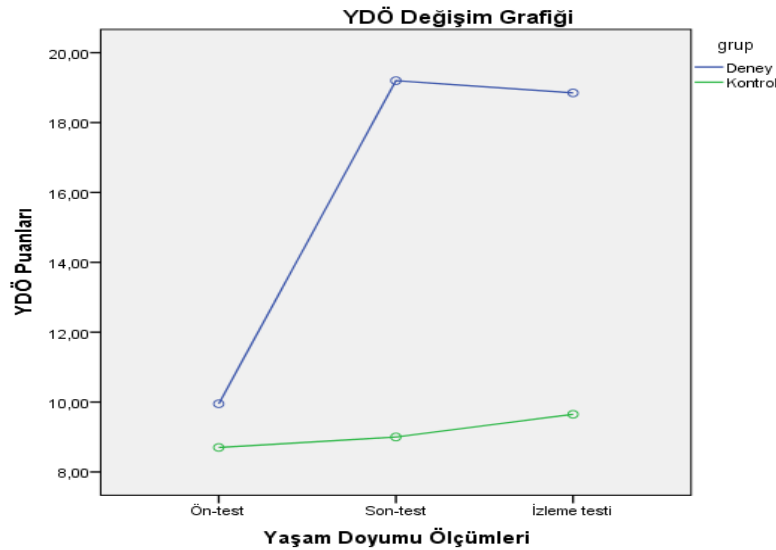
		Deney			Kontrol		
		Ön-test	Son -test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	-	-9,250*	-8,900*	1,250		
	Son -test		-	,350		10,200*	
	İzleme			-			9,200*
Kontrol	Ön-test				-	-,300	-,950
	Son-test					-	-,650
	İzleme						-

*p< .05

Tablo 14'e bakıldığında, deney grubunun YDÖ ön-testinden aldığı puan ortalamaları ile YDÖ son-testinden aldığı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı (-9,250; p<.05) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan KDSP'nin deney grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerini anlamlı olarak yükselttiğini söylemek mümkündür. Ayrıca deney grubu katılımcılarının ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark olduğu (-8,900; p<.05) görülmektedir. Bu sonuca göre yaşam doyumu üzerinde KDSP'nin etkililiğinin uygulama sonrası geçen sürede devam ettiğini ve kalıcılık açısından önemli bir etki gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kontrol grubu katılımcılarının YDÖ açısından ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakıldığında, bu katılımcıların ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı herhangi bir fark olmadığı (F= -,300; p<.05) görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerinde ön-test uygulamasından son-test uygulaması arasında geçen sürede anlamlı herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, kontrol grubu katılımcılarının izleme testi uygulamasından aldıkları puan ortalamalarının son-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermediği de (F= -,650; p< .05) bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerinin süreç boyunca herhangi anlamlı bir değişiklik göstermediği söylenebilir.

KDSP'nin yaşam doyumu üzerindeki etkisini tekrarlı testler ve gruplar arasındaki değişim grafiğini aşağıdaki şekilde daha açık olarak görmek mümkündür.



Şekil 2. Yaşam Doymu Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Yukarıdaki grafikte görüldüğü gibi gruplar arasındaki değişimi gösteren noktalar arasında oldukça önemli bir fark görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test ölçümleri arasında düzenli bir yükseliş bulunmakta iken kontrol grubunun bu testlerde aldıkları puanlar arasındaki değişim oldukça azdır. İzleme testindeki değişime bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların aldıkları puanlarda son-teste nazaran az bir düşüş olsa da ön-teste göre yüksek olma durumu devam etmektedir. Kontrol grubunun izleme testi grafiğine bakıldığında ise son-teste göre hemen hemen aynı şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu grafiğe göre deney grubunun yaşam doyumu puanlarının son-testte ilk yapılan teste göre bir yükseliş gösterdiği, izleme puanlarına göre ise değişimin kalıcı olduğu söylenebilir.

Yaşam doyumu düzeylerine ilişkin gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyan tablolar ve şekil göz önüne alındığında bu çalışmanın ikinci hipotezinde yer alan "KDSP, bireylerin yaşam doyumu düzeyini artırır" ifadesinin doğruluğunun gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Yaşam doyumu düzeylerindeki artışın kalıcılığı da izleme testleri ile elde edilen bulgulardaki anlamlı sonuçlar ile ortaya konmuştur. Buradan hareketle çalışmada ortaya konan KDSP'nin bireylerin bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerini arttıracığı hipotezinin gerçekleştiği görülmektedir.

Bu tez kapsamındaki üçüncü hipotez olan "KDSP, bireylerin aldığı stres puanlarını düşürür" ifadesine ilişkin bulgular aşağıdaki başlık altında yer almaktadır. Üçüncü hipoteze ilişkin elde edilen strese ilişkin çalışmanın son bulguları aşağıdaki gibidir.

4.1.3. Strese İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu tez çalışmasında ortaya konan hipotezlere uygun olarak ele alınan üçüncü ve son değişken stres'tir ve bu değişkene dair elde edilen bulgular ve yorumları bu başlık altında yer almaktadır. KDSP'nin uygulanma süreci öncesi deney ve kontrol gruplarının ASÖ'den aldıkları ön-test puan ortalamalarının birbirlerine denk olup olmadığını test etmek amacıyla t-testi yapılmıştır ve bu sonuçlara göre her iki grubun da uygulama öncesi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı [$t_{(38)}=,749$; $p>.05$] görülmüştür. ASÖ'den deney ve kontrol gruplarının aldığı puanların ön-test, son-test ve izleme testine göre ortalamaları ve standart sapmaları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 15. ASÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testinden Alınan Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Gruplar	Ön-Test			Son-Test			İzleme Testi		
	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss	n	\bar{x}	Ss
Deney	20	23,70	2,27342	20	8,30	2,02874	20	8,80	2,26181
Kontrol	20	23,45	2,62528	20	22,50	2,43872	20	20,95	3,23590

Tabloya bakıldığında, deney grubu (n=20) katılımcılarının uygulanan program öncesi ASÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=23,70$ olarak ölçülürken, uygulama sonrasında yapılan son-testten aldıkları puanların ortalaması $\bar{x}=8,30$ olarak bulunmuştur. Kontrol grubundaki (n=20) katılımcıların ön-testten aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=23,45$ iken son-testten aldığı puanların ortalaması $\bar{x}=22,50$ olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre uygulanan KDSP sonrasında deney grubu katılımcılarının stres düzeylerinde düşüş olduğu, KDSP'nin uygulanmadığı kontrol grubu katılımcılarının stres düzeylerinde ise az bir düşüş olduğu söylenebilir. Ayrıca izleme testi sonuçlarına bakıldığında, stres puanları açısından deney grubunun izleme testinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=8,80$ ve kontrol grubunun bu testten aldığı ortalama

puan $\bar{x}=20,95$ olarak bulunmuştur. İzleme testi sonucuna göre deney grubundaki katılımcıların aldıkları puan ortalamalarında az da olsa bir artış görünürken kontrol grubunun aldığı puanların ortalamasında bir düşüş olduğu görülmektedir.

Stres düzeyleri açısından bakıldığında iki grubun aldığı puan ortalamalarında da artış görülmesinin nedeni, deney grubunda uygulanan programın etkililiği, kontrol grubunda ise testlerin tekrar uygulanmasıdır. Son-test ile izleme testi arasındaki süreçte deney grubundaki katılımcıların çoğunun aldıkları eğitimdeki teknik ve alıştırmaları devam ettirdikleri ve uygulanan programın yaşam doyumu düzeylerini yüksek tuttuğu söylenebilir.

İki gruba da uygulanan ön-test, son-test ve izleme testlerinde, grupların ASÖ'den aldıkları puanların birbirlerinden farklı olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının ASÖ'den puan ortalamalarındaki farkların anlamlılığını belirlemek amacıyla uygulanan tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. ASÖ Ön-test, Son-test ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Denekler arası	2797,033	39			
Grup (Deney/Kontrol)	2270,700	1	2270,700	163,939	.000
Hata	526,333	38	13,851		
Denekler içi	3316,667	56			
Ölçüm (ön-son-izleme)	1903,950	2	951,975	380,456	.000
Grup*Ölçüm	1222,550	2	611,275	244,296	.000
Hata	190,167	76	2,502		
Toplam	6113,7	95			

p< .05

Tablo 16 göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ASÖ'den aldıkları ön-test, son-test ve izleme testi puan ortalamaları için yapılan tekrarlayan ölçümler testinde grup etkisinin anlamlı ($F_{(1-38)}=163,939$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Buna göre her iki grubun ölçümleri arasında ayırım yapılmaksızın ölçekten aldıkları puan ortalamalarının farkının anlamlı olduğu söylenebilir.

Diğer yandan deney ve kontrol grubunda olma ayrımı yapılmaksızın katılımcıların her üç ölçümden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olduğu ($F_{(2-76)}=380,456$; $p<.05$) bulunmuştur. Buna göre, grup ayrımı yapılmadan deney ve kontrol grubu katılımcılarının stres düzeylerinin uygulanan program sonucunda değiştiği söylenebilir.

Yukarıdaki tablolarda verilen bulgular ele alındığında bu çalışmada öne sürülen üçüncü hipotezin doğrulandığını söylemek mümkündür. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara göre, deney ve kontrol grupları arasında ölçümlere bağlı olarak anlamlı bir fark ortaya çıktığı görülmektedir. Bunun yanında grup*ölçüm etkisinin incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu ($F_{(2-76)}=244,296$; $p<.05$) görülmüştür. Ölçüm ve ölçüm*grup etkileşiminde deney ve kontrol gruplarında görülen anlamlı farklılığın kaynağını öğrenmek amacıyla Bonferroni testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ait ikili karşılaştırma sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17. *Grupların ASÖ Açısından Tekrarlı Testlerden Aldıkları Puan Ortalamalarına İlişkin Post-Hoc Tablosu.*

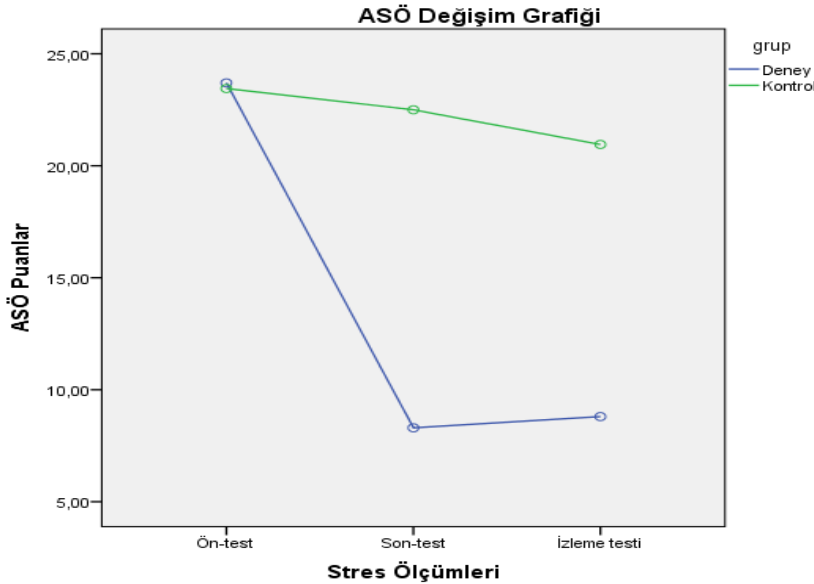
		Deney			Kontrol		
		Ön-test	Son -test	İzleme	Ön-test	Son-test	İzleme
Deney	Ön-test	-	15,400*	14,900*	,250		
	Son -test		-	-,500*		-14,200*	
	İzleme			-			-12,150*
Kontrol	Ön-test				-	,950	2,500*
	Son-test					-	1,550*
	İzleme						-

* $p<.05$

Tabloya bakıldığında, deney grubunun ASÖ ön-testinden aldığı puan ortalamaları ile ASÖ son-testinden aldığı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı ($15,400$; $p<.05$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre uygulanan programın deney grubu katılımcılarının yaşam doyumu düzeylerini anlamlı olarak düşürdüğü söylenebilir. Ayrıca deney grubu katılımcılarının ön-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ile izleme testi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark

olduğu (14,900; $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre stres düzeyleri üzerinde KDSP'nin etkililiğinin uygulama sonrası geçen sürede devam ettiğini ve kalıcılık açısından önemli bir etki gösterdiğini söylemek mümkündür.

Kontrol grubu katılımcılarının ASÖ açısından ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığına bakıldığında, bu katılımcıların ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları arasında anlamlı herhangi bir fark olmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Tabloya göre, kontrol grubu katılımcılarının stres düzeylerinde ön-test uygulamasından son-test uygulaması arasında geçen sürede anlamlı herhangi bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde, kontrol grubu katılımcılarının izleme testi uygulamasından aldıkları puan ortalamalarının son-test uygulamasından aldıkları puanların ortalamalarından anlamlı bir farklılık göstermediği de ($p < .05$) bulunmuştur. Buna göre kontrol grubu katılımcılarının stres düzeylerinin süreç boyunca herhangi anlamlı bir değişiklik göstermediği söylenebilir. KDSP'nin stres üzerindeki etkisini tekrarlı testler ve gruplar arasındaki değişim açısından aşağıdaki şekilde daha açık olarak görmek mümkündür.



Şekil 3. Stres Puanlarının Gruplara ve Ölçümlere Bağlı Değişim Grafiği

Şekil 3'te görüldüğü gibi gruplar arasındaki değişimi gösteren noktalar takip edildiğinde testler arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Deney grubunun ön-test ve son-test ölçümleri arasında düzenli bir düşüş görünmekteyken kontrol grubunun bu testlerde aldıkları puanlar arasındaki değişim oldukça azdır. İzleme

testindeki değişime bakıldığında ise deney grubundaki katılımcıların aldıkları puanlarda son-teste göre az bir artış olsa da ön-teste göre düşüşte kalma durumu devam etmektedir. Kontrol grubunun izleme testi grafiğine bakıldığında ise son-teste göre hemen hemen aynı şekilde devam ettiği görülmektedir. Bu grafiğe göre deney grubunun stres puanlarının ön-teste göre son testte düşüş gösterdiği, izleme puanlarına göre ise değişimin kalıcı olduğu söylenebilir.

Stres düzeylerine ilişkin gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koyan tablolar ve şekil göz önüne alındığında bu çalışmanın üçünü hipotezinde yer alan KDSP'nin bireylerin stres düzeyini azaltacağı ifadesinin doğruluğunun gerçekleştiğini söylemek mümkündür. Stres düzeylerindeki düşüşün kalıcılığı da izleme testleri ile elde edilen bulgulardaki anlamlı sonuçlar ile ortaya konmuştur. Buradan hareketle çalışmada ortaya konan KDSP'nin bireylerin stres düzeylerini düşüreceği hipotezinin gerçekleştiği görülmektedir.

Sonuç olarak, tüm bulgular göz önüne alındığında bu çalışma kapsamında ele alınan üç hipotezin anlamlı sonuçlar ortaya koyarak gerçekleştiğini söylemek mümkündür.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen "Kültüre Duyarlı Stres Programı"nın uygulama sonuçları ve bulguları tartışılmaktadır. Programın etkililiğinin üç değişken "Bilinçli farkındalık, Yaşam Doyumu ve Stres" üzerinden tartışıldığı bu bölümde araştırma bulgularının yanı sıra daha önce yapılan çalışma sonuçlarına ve uzman görüşlerine yer verilmektedir. Bilinçli farkındalık eğitiminin bireylerdeki yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres üzerindeki etkisi ve bunları etkileyen diğer faktörler bu bölümde ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı, Bilinçli Farkındalık Stres Azaltma ilkelerine göre ve kültüre duyarlı hazırlanmış bir stres azaltma programının üniversite öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık, Stres ve Yaşam Doyumu düzeylerine olan etkisini incelemektir ve bu doğrultuda üç ölçek araştırmada kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler sonucunda elde edilen veriler nicel araştırma deseni kullanılarak analizler yapılmış ve önceki bölümdeki bulgular ortaya konmuştur. Yüksek Öğretim Kurumunda ön/lisans eğitimi alan öğrencilere yönelik hazırlanan kültüre duyarlı, farkındalık temelli bir stres azaltma programı aracılığıyla bireylerin hem okulda hem de daha sonraki hayatlarında karşılaşacakları stresörlere karşı başa çıkma stratejileri öğrenmelerini ve geliştirmelerini sağlayarak hem psikolojik hem de fizyolojik açıdan daha sağlıklı bir yaşam sürmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda; "Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırır ve bu artış uzun süreli olur.", "Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerini artırır ve bu artış uzun süreli olur." ve "Kültüre Duyarlı Stres Programı öğrencilerin stres düzeylerini düşürür ve bu düşüş uzun süreli olur." hipotezlerine dair bulgular ortaya konmuş ve aşağıda üç ayrı değişkene ait bulgular doğrultusunda tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Bilinçli Farkındalığa Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması

Bilinçli farkındalık üzerine yapılan çalışmalar literatürde fazla olmasına rağmen ülkemizde çok yaygın halde yürütülmemiştir. Kabat-Zinn tarafından ortaya atılan Farkındalık Temelli Stres Azaltma dünya genelinde birçok kurum tarafından MBSR kursu olarak uygulanmakta ve Massachusetts Enstitüsünde Kabat-Zinn tarafından

uygulanmaya devam etmektedir. Bu uygulama, kanser, kronik ağrı, sedef hastalığı ve kalp hastalığı gibi fiziksel sağlık rahatsızlıklarının yanı sıra stres, depresyon, anksiyete ve yeme bozuklukları gibi zihinsel veya duygusal rahatsızlıklara yönelik tedavi müdahalesi olarak kullanılmaya devam edilmektedir. MBSR programı ayrıca klinik olmayan vakalarda da uygulanmaktadır. Sağlıklı bireyler üzerinde de birçok çalışma yürütülmektedir (Kabat-Zinn, 1982). Özel kurumlarda daha aktif halde kullanılan bu uygulama ülkemizde de rağbet görmüş ve birkaç yerde uygulanmaya devam edilmektedir. Fakat ülkemizde kültüre duyarlı farkındalık temelli bir stres programı çalışması yürütülmemiştir. Bu çalışmanın hedefinde de yükseköğretim kurumlarına yönelik ve yetişkinlere uygulanabilecek etkili bir programın ortaya konması vardır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre, kültüre duyarlı ve bilinçli farkındalık ilkelerine uygun hazırlanan programın bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerini arttırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre çalışmada yer alan bilinçli farkındalığın artacağına dair ilk hipotez desteklenmiştir. Öngörüldüğü gibi uygulama öncesi bilinçli farkındalık düzeyleri düşük bireylerin son-test sonuçlarında anlamlı bir artış meydana gelmiş ve izleme testindeki az da olsa bir düşüşe rağmen izleme testi sonucu da deney grubu sonuçlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

MBSR ve Bilinçli farkındalık temelli terapiler, bireylerin düşüncelerinin içeriğini kabul etmeyi öğretirken, düşüncelerin içeriğini kabul etmeyi öğrettikleri için ruminasyon, olumsuz düşünme ve stresi azaltırken farkındalık ve dikkati arttırmaktadır (Teasdale, Moore ve Hayhurst, 2002; Teasdale, Segal ve Williams, 1995). Bilinçli farkındalık teorisi açısından, mevcut çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcıların KDSP eğitiminde ilerledikçe, olumlu zihin durumlarındaki artışlarla doğrudan ilişkili olduğu için bilinçli farkındalık düzeylerine olumlu destek sağlamaktadır. Bilinçli farkındalık ile depresyon, ruminasyon, stres, biliş ve duygu-durum durumu arasında benzer bir ilişki olduğu bildirilmiştir (Nolen-Hoeksema, 1991; Segerstom, Tsao, Alden ve Craske, 2000).

Bu çalışmada yürütülen bilinçli farkındalık temelli hazırlanan KDSP'nin uygulama sürecinde birçok olumlu dönüt alınması, uygulamaya dâhil olan bireylerin devam etme oranının çok olumlu olacağını göstermiştir. Literatürde de bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programlara devam etme oranı oldukça yüksektir. Benzer

çalışmalarda, bir MBSR müdahalesi süresinde bırakma oranları %20'den daha azdır (Kabat-Zinn, 1982; Shapiro ve ark., 1988). Yürütülen bir çalışmada devam etme oranı %92 iken (Kabat-Zinn, 1982), yarıda bırakmanın olmadığı bir çalışma da vardır (Parswani, Sharma ve Iyengar, 2013).

Literatürde bilinçli farkındalığa dair birçok çalışmanın yer almasından kaynaklı olarak birçok çalışmayı bir araya getirerek etki katsayısını ortaya koyan meta analitik çalışmaların sonucuna bakmak bilinçli farkındalık üzerine etkiyi daha net şekilde ortaya koymaktadır. Bu açıdan, meta-analitik teknikleri kullanan incelemeler, bilinçli farkındalık kurgusunda daha geniş bir bakış açısına sahiptir (Baer, 2003; Grossman ve ark., 2004; Toneatto ve Nguyen, 2007) ve uygulanan bilinçli farkındalık temelli uygulamalarının çok büyük oranda bilinçli farkındalık düzeylerini arttırdıklarını göstermiştir.

Bilinçli farkındalık uygulamalarının klinik hastalar üzerinde uygulandığı daha önce belirtildi. Bunun yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi sağlıklı bireyler üzerinde yapılan birçok çalışma mevcuttur. Khoury tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında, toplam 2668 sağlıklı katılımcı için MBSR uygulanan 29 çalışma incelenmiş ve sonuçlarına göre MBSR'nin hem grup içinde hem de gruplar arası analizlerde orta derecede etkili olduğu ve bilinçli farkındalık düzeylerine olumlu etki ettiği ortaya konmuştur (Khoury ve ark., 2015).

Bir önceki meta analiz çalışmasında Khoury ve arkadaşları (2013) 12.145 katılımcının yer aldığı toplam 209 çalışmayı incelemiş ve bu çalışmaların sadece %45'inde bilinçli farkındalığa ilişkin ölçümlerin yapıldığını aktarmıştır. Bu çalışmalarda ise, bilinçli farkındalık uygulamalarına dâhil olan katılımcıların son-testlerde daha fazla bilinçli farkındalığa sahip olduklarını ve izleme testlerinde kazanımlarının devam ettiğini göstermiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda uygulanan programın bilinçli farkındalık düzeylerini arttırdığı görülmektedir ve yukarıda bahsedilen bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programların sonucunda genel anlamda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Özellikle konu üzerine yapılan çalışmaların büyük kısmını kapsayan meta analiz çalışmalarına yer verilerek literatürde yer alan konuyla alakalı

birçok çalışmanın sonuçları ile bu çalışmada ele alınan bilinçli farkındalık düzeylerine ilişkin bulguların desteklendiğini görmek mümkündür.

5.2. Yaşam Doyumuna Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması

Yapılan literatür incelemeleri sonucunda bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programların dâhil edildiği deneysel çalışmalarda yaşam doyumuna üzerine etkililiğin yanı sıra konuyla ilişkili olduğu ifade edilen psikolojik iyi oluş kavramına yer verilmiş ve bu kapsamda da yaşam doyumuna üzerine etkilerin ve çıkarımların yapıldığı görülmüştür. MBSR orijinal olarak kronik ağrıya sahip kişilerin psikolojik ve fiziksel esenliğini tedavi etmek ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek için geliştirilmiştir (Kabat-Zinn, 1982). Yaşam doyumuna ait sonuçları destekleyen birçok çalışmanın yanı sıra bu çalışmaları bir bütün olarak ele alan meta analiz çalışmalarına yer verilerek bulguların bir bütün olarak desteklendiğine bu bölümde yer verilmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda Khoury ve arkadaşları tarafından yürütülen meta-analiz çalışmasında sağlıklı bireyler üzerinde yürütülen MBSR uygulamalarını içeren çalışmalar ele alınmış ve bu çalışmaların genel olarak streste büyük bir azalmaya ve yaşam kalitesinin artmasını sağlayarak yaşam doyumuna ve psikolojik iyi oluşa katkı sağladığı belirtilmiştir (Khoury ve ark., 2015). Bu meta analiz çalışmasında toplamda 2668 sağlıklı katılımcının yer aldığı 29 çalışma incelenmiş ve etki katsayısı olarak ($n=26$; Hedge's $g=.55$; 95% CI [.44, .66], $p<.00001$) bulunmuştur. Ön-test ve son-test deneysel çalışmalarını içeren bu araştırmada değişkenler üzerinde orta düzeyde bir etkinin olduğu ortaya konmuştur.

Carmody ve Baer'in (2008) yaptıkları çalışmada, bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programının yetişkin insanlarda bilinçli farkındalık düzeylerinin, iyi oluş düzeylerinin ve yaşam doyumuna düzeylerinin arttığını, öte yandan stres düzeylerinin düştüğünü ortaya koymuşlardır. Bilinçli farkındalık pratiklerinin uygulanması, bilinçli farkındalık düzeylerini arttırmaktadır ve bu da semptomlarda düşüşe neden olarak bireylerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir (Carmody ve Baer, 2008). Bu çalışmada yaşam doyumuna psikolojik iyi oluşun bir alt boyutu olarak ele alınmış ve uygulanan programın yaşam doyumuna üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ileri sürülmüştür.

Fjorback ve arkadaşlarının MBSR üzerine yaptıkları bir derleme çalışmasında ise MBSR'nin ruh sağlığını geliştirdiğini ve depresif nüksetmeyi önlediğini ortaya koymuşlardır. Ruh sağlığının iyi duruma getirilmesi ve depresif durumlardan uzak kalan bireylerin psikolojik iyi oluşlarının ve yaşam doyumu düzeylerinin olumlu yönde arttığı derlemeye dâhil edilen 73 çalışmanın 21'inde olduğunu dile getirilmiştir (Fjorback ve ark., 2011). Bu derleme çalışmasında ele alınan çalışmaların tamamında programın stres düzeylerini total olarak orta derecede düşürdüğü ifade edilirken yaşam doyumunu içeren 21 çalışmanın tamamında yaşam doyumu düzeylerinin orta derecede arttırıldığı ifade edilmiştir.

Bu programın daha evvel bahsedildiği üzere sadece sağlıklı bireylerde değil birçok farklı hastalığa sahip birey üzerinde de yürütüldüğü ve farklı sonuçlar elde edildiği bilinmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Huang ve Lu Shi'nin (2016) meme kanseri hastaları üzerine yaptığı çalışmada yaşam doyumunun alt boyut olarak ele alındığını ve bilinçli farkındalık temelli programın hasta bireylerde olumlu etkiler gösterdiğini ve zihinsel sağlık, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu düzeylerini arttırdığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Janssen ve arkadaşlarının (2018) yaptığı derleme çalışmasında MBSR üzerine yapılan 24 çalışma ele alınmış ve bu çalışmaların 15'inin yüksek oranda bilinçli farkındalığı ve yaşam kalitesini arttırdığı ifade edilmiştir. Geri kalan çalışmalardan 6'sı orta düzeyde, 3 çalışma ise düşük düzeyde zihinsel sağlık, yaşam kalitesi, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu değişkenleri üzerinde MBSR'nin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan bu derleme çalışmasında yaşam doyumunun genel anlamda bilinçli farkındalık ile paralellik gösterdiği ve bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça yaşam doyumunun da arttığı yer almaktadır.

Klinik hastalar üzerinde yapılan bir diğer çalışmada, Witek-Janusek ve arkadaşları (2008) kanser hastaları üzerinde MBSR programını uygulamış ve hastaların yaşam kalitesinin geliştiğini ve yaşam doyumlarının arttığını ifade etmiştir. Öte yandan Kabat-Zinn, MBSR'yi; kronik ağrı, stres ve hastalıklarla daha ustaca başa çıkmada, hastaların acılarını hafifletmelerine, yaşam kalitelerini arttırmalarına, yaşam doyumunu olumlu yönde geliştirmelerine ve kendilerini bir bütün olarak hissetmelerine yardımcı olabilecek popüler bir zihin-vücut tıbbi müdahalesi olarak ifade etmektedir (Kabat-Zinn, 1982, 2003, 2011). Bu açıdan geliştirilen bu program, yaşam doyumu düzeylerini olumlu yönde etkilemekte gayet başarılı bir geçmişe sahiptir.

Yapılan bir başka çalışmada, MBSR'nin bireylerin sosyal kaygıları, depresif belirtileri, algılanan stres ve yalnızlığını azalttığı; öte yandan benlik saygısı ve yaşam doyumunu artırdığı saptanmıştır (Jazaieri ve ark., 2012). Bu çalışmada "Mevsimsel Duygulanım Bozukluğu" yaşayan bireyler üzerinde bilinçli farkındalık temelli stres programı uygulanmış ve bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde yaşam doyumunu düzeylerinde artış gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak, literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında genel anlamda bu çalışmanın yaşam doyumunu ile alakalı bulgularının desteklendiği görülmektedir. Başta meta analiz çalışmaları olmak üzere birçok çalışmada bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programların yaşam doyumunu üzerinde orta derecede bir etkiye sahip olduğunu ve genel anlamda yaşam doyumunu arttırdığını söylemek mümkündür.

5.3. Strese Dayalı Olarak Bulguların Tartışılması

Çalışma kapsamında ele alınan üçüncü hipotezde, hazırlanan programın bireylerin stres düzeylerini düşürmesi yer almaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular sonucunda bireylerin stres düzeylerinin düştüğü ortaya çıkmıştır. Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programların yer aldığı çalışmalar ele alındığında yapılan bu çalışmaların büyük çoğunluğu stres düzeylerinde düşüşün olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada yer alan kültüre duyarlı farkındalık temelli stres programından elde edilen bulgular, MBSR'nin yanı sıra bilinçli farkındalık eğitiminin, stres ve ruminasyonun azaltılmasına ilişkin literatürdeki ampirik çalışmalar ile uyumludur (Baer, 2003; Brown ve Ryan, 2003; Feldman ve ark., 2003; Jain ve ark., 2007; Ramel ve ark., 2004). Bu yönde literatürde birçok çalışmanın yer almasının yanı sıra yapılan çalışmaların bir araya getirildiği meta analiz ve derleme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çerçevede bu yönde yapılan çalışmaların ele alınmasının bu çalışmadaki bulguları açıklamada daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Ocak 2008'den Aralık 2013'e kadar olan dönemde MBSR'nin uygulandığı çalışmalar arasından sağlıklı bireylere yönelik uygulanan 17 çalışmayı inceleyen Sharma ve arkadaşları (2014), programın uygulandığı çalışmaların stres azaltma ve stresin azaltılmasındaki etkinliğini incelemiştir. Bu inceleme çalışmasında, tüm müdahalelerin stres düzeylerinde düşüşe ve bunun yanı sıra stresle ilgili psikolojik veya fizyolojik sonuç ölçümlerinde bazı olumlu etkilere sahip olduğu saptanmıştır (Sharma

ve ark., 2014). Buna ek olarak, Khoury (2013) yaptığı meta analiz çalışmasında, daha önce yapılan derleme çalışmalarının bilinçli farkındalık temelli terapilerin fiziksel hastalıklarda veya psikolojik rahatsızlıklarda stres, anksiyete ve depresyon azaltılmasındaki etki büyüklüğüne ilişkin genel anlamda olumlu bulguların yanı sıra çelişkili sonuçların ortaya konduğunu bildirmiştir (Baer, 2003; Bohlmeijer ve ark., 2010; Chiesa ve Serretti, 2010, 2011; Cramer ve ark., 2012; de Vibe ve ark., 2012; Eberth ve Sedlmeier, 2012; Fjorback ve ark., 2011; Grossman ve ark., 2004; Hofmann ve ark., 2010; Klainin-Yobas ve ark., 2012; Ledesma ve Kumano, 2009; Janssen ve ark., 2018; Musial ve ark., 2011; Piet ve Hougaard, 2011; Sedlmeier ve ark., 2012; Sharma ve ark., 2014; Zainal, Booth, ve Huppert, 2012). Bu derleme ve meta analiz çalışmalarının farklı ve tutarsız sonuçlar vermesinin nedeni olarak belirledikleri kriterler, programa dâhil edilen faktörler, fizyolojik veya psikolojik rahatsızlıklara sahip farklı bireylerin uygulamalara dâhil edilmesi ve katılımcı sayıları gösterilebilir. Bu tez çalışmasında sağlıklı bireyler üzerinde çalışılması nedeniyle yapılan derleme çalışmalarından bu kriteri göz önüne alanlara yer verilmesi daha uygun görülmüştür.

Luberto ve arkadaşları (2018) tarafından yürütülen derleme çalışmasında ise kriter olarak bazı veri tabanları seçilerek sağlıklı bireyler üzerinde yapılan MBSR'nin stres azaltma üzerindeki etkisine bakılmıştır. Toplam katılımcı sayısının 1714 olarak hesaplandığı 27 çalışmanın yer aldığı derlemede gözlemlenebilir çıktılar üzerinde programın stres üzerinde orta derecede etkili olduğu ifade edilmiştir. Buna ek olarak Eberth ve Sedlmeier (2012) yaptıkları meta analiz çalışmasında sağlıklı yetişkin bireyler üzerinde yürütülen bilinçli farkındalık temelli uygulamaları işe koşan ve kontrol grubuna sahip 39 çalışmayı incelemiştir. Bu derlemede, etki büyüklüğünün en fazla olduğu değişkenin psikolojik iyi oluş ve stres düzeylerinde düşüş olduğu ortaya konmuştur.

Fjorback ve arkadaşlarının (2011) yürüttüğü meta analiz çalışmasında belirledikleri veri tabanlarında belli anahtar kelimeler ile seçtikleri rastgele seçilmiş gruplara sahip 21 araştırma bulunmuştur. Bu derleme çalışmasının sonucu olarak da bilinçli farkındalık uygulamalarının stres üzerindeki etki büyüklüğü orta derecede bulunmuştur. Klainin-Yobas, Cho ve Creedy (2012), bilinçli farkındalık temelli stres programlarının depresyona olan etkisini ölçtükleri meta analiz çalışmasında, kriterlerine

uygun 39 çalışmaya yer vermişlerdir ve bu çalışmaların depresyonun yanı sıra stresin üzerinde yüksek derecede etki büyüklüğüne sahip olduklarını ortaya koymuşlardır.

Sonuç olarak, literatürde bilinçli farkındalık uygulamalarını içeren birçok çalışmada stres ölçümlerinin yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların büyük kısmını içeren meta analiz çalışmalarına bu bölümde yer verilmiştir. Sağlıklı bireyler üzerinde yürütülen uygulamaların genel anlamda stres düzeylerini düşürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda yürütülen bu çalışmanın stres bulgularının literatürdeki birçok çalışmaya uygun sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir.



6. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yönelik olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Sonuçlar genel bir çerçeve içerisinde ele alınmıştır. Çalışma sonunda verilen öneriler ise programın hazırlanması ve uygulanması sürecinde araştırmacının deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak verilmiştir.

6.1. Sonuç

Tarihsel süreçte birçok acının yaşandığı ülkemizde sosyolojik, ekonomik ve psikolojik değişimler hızlı şekilde meydana gelmektedir. Bunun yanı sıra iç dinamiklerindeki değişimlerin ülkemiz eğitim sistemine olan etkileri uzun yıllardır bir tartışma konusu olarak süre gelmektedir. Bunlara ek olarak küçük yaştan itibaren ülkemiz eğitim sisteminde yer alan bireyler, sınav gibi birçok stresöre maruz kalmaktadır. Yukarıda bahsedilen her bir durum doğrudan ve dolaylı olarak genç bireylerin hayatlarına etki etmekte ve bireylerin hayatlarında stresi önemli bir etken kılmaktadır. Bu çalışmanın amacı olarak yükseköğretim kurumlarında stresle başa çıkmaya yönelik bir programın geliştirilmesi bu açıdan önem arz etmektedir. Araştırma kapsamında ele alınan bilinçli farkındalık temelli ve kültüre duyarlı bir stres programının etkililiği ele alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ise programın bireyler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerini arttırdığına ve stres düzeylerini düşürdüğüne ilişkin yeterli kanıtlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan hipotezler dikkate alındığında, ilk olarak kültüre duyarlı stres programının bilinçli farkındalık düzeylerini arttırması denenmiştir. Bu konuda elde edilen bulgular, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin arttığını göstermiştir. Yapılan ön-test uygulamasında deney ve kontrol gruplarının yakın düzeylerde puanlara sahip olduğu dikkate alındığında son-test uygulamasında deney grubunun program sonrasında puan düzeylerinin oldukça arttığı görülmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların puanlarında düşük oranda bir artış gözlemlenmiştir. Ayrıca uygulamanın sonlandırılmasını takiben yaklaşık olarak iki ay sonra izleme testleri yapılmış ve bu ölçümler sonrasında deney grubunun bilinçli farkındalık düzeylerindeki

puanları az düşüşe uğrasa da kalıcılığın sağlandığına dair yeterli kanıtları sunan bulgular elde edilmiştir. Bilinçli farkındalık kavramı köken olarak Asya'ya dayanmasına rağmen bugün Amerika başta olmak üzere dünyanın birçok farklı noktasında önemli bir kavram olarak literatürde yerini almaktadır. Bu bağlamda aslında bilinçli farkındalık kavramının kültürümüz içerisinde birçok alt boyutunun yer aldığı ve kültürümüze uygun şekilde bir programın hazırlanması durumunda bireyler üzerinde etkili olduğu bu araştırma kapsamında ortaya konmuştur.

Bu çalışma çerçevesinde ele alınan ve ikinci hipotezde yer alan değişken ise yaşam doyumudur. Hazırlanan program bağlamında katılımcıların psikolojik iyi oluş ile yakından ilişkisi olan yaşam doyumlarının arttırılması amaçlanmıştır. Yapılan ön-test ve son-test sonuçlarından elde edilen bulgular hazırlanan programın bireylerin yaşam doyumunu düzeylerini arttırdığını göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön-test sonuçları yakın olmasına rağmen son-test sonuçlarında deney grubundaki katılımcıların yaşam doyumunu puanları oldukça yükselmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, yaşam doyumunu puanlarındaki artışların kontrol grubuna göre anlamlı olduğunu göstermiştir. Uygulama sonrasında elde edilen puanların kalıcılığını ölçmek amacıyla yapılan izleme testlerinde bireylerin program çerçevesindeki teknikleri devam ettirdikleri ve yaşam doyumunu puanlarının deney grubunda az bir düşüşe rağmen anlamlı şekilde yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bilinçli farkındalığın temelinde yer alan şu ana odaklanma ve yargısız şekilde kabullenme ile bireylerin psikolojik iyi oluşlarına ve yaşam doyumlarına dair tutumlarının iyi hale getirilmesi önemlidir. Bu açıdan bakıldığında kültürümüzde şükür ve kanaat düşüncesine yakın bir çizgide teknikler programa dâhil edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular hazırlanan programın bireylerin yaşam doyumunu arttırdığı görülmüştür.

Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan programların ana hedefleri arasında çoğu zaman ilk sırayı alan ve bu yaklaşımın çıkış noktasında yer alan stres, bu çalışmanın üçüncü hipotezinde yer almaktadır. Aynı şekilde bu araştırma kapsamında hazırlanan programın bireyler üzerinde etkili olarak stres düzeylerini düşürmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan ön-test sonuçlarında deney ve kontrol gruplarının yakın stres düzeylerine sahip olduğu düşünüldüğünde son-test sonuçlarında deney grubunun stres puanları oldukça düşmüştür. Hazırlanan programın bireylerin stres düzeylerinin düşürdüğü, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular ile ortaya konmuştur.

Yapılan izleme testi sonuçlarına bakıldığında ise stres puanlarındaki düşüşün korunduğu ve programın etkilerinin kalıcılığı, elde edilen anlamlı bulgular ile desteklenmiştir. Bireylerin hayatını birçok farklı yönden etkileyen stresin uzun süreli ya da derin yaşanması sonucunda olumsuz neticelerinin olduğu bilinmektedir. Bu çalışma bağlamında bu olumsuz etkilerini azaltmak veya önlemek amacıyla bireylerin hayatına yeni bir bakış açısı kazandırmak amaç edinilmiştir.

Sonuç olarak, hazırlanan programın dikkate aldığı üç değişken üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan bulgular elde edilmiştir. Bilinçli farkındalık düzeylerinde deney grubunun puan ortalamaları $\bar{x}=39,85$ iken, son-test puan ortalamaları $\bar{x}=76,10$ düzeyine yükselmiştir. İzleme testinde ise deney grubunun puan ortalamaları $\bar{x}=72,60$ olarak bulunmuştur. Ortalamalara bakıldığında katılımcıların bilinçli farkındalık puan düzeylerinde artış görülmektedir ve bu bulgular programın etkililiğini göstermektedir. Literatür araştırmaları sonucunda ise bu bulguların desteklendiği görülmektedir. İkinci değişken olan yaşam doyumu puanlarına göre deney grubu katılımcılarının ön-testten aldıkları puan ortalaması $\bar{x}=9,95$ iken son-test puan ortalamaları $\bar{x}=19,20$ düzeyine kadar yükselmiştir. İzleme testi açısından deney grubunun aldığı ortalama puan ise $\bar{x}=18,85$ 'tir. Bu bulgular göz önüne alındığında hazırlanan programın yaşam doyumu puanlarını arttırdığını ve yapılan tutum değişikliklerinin kalıcılığını desteklediğini söylemek mümkündür. Son olarak ise stres değişkenine bakıldığında deney grubunun ön-test ölçümlerinden aldığı ortalama puan $\bar{x}=23,70$; son testten aldığı ortalama puan $\bar{x}=8,30$ olmuştur. İzleme testinden ise deney grubunun aldığı ortalama puan $\bar{x}=8,80$ olarak gerçekleşmiştir. Bu bulgular, hazırlanan programın algılanan stres puanları üzerinde etkili olduğunu ve katılımcıların puanlarını düşürdüğünü göstermektedir. Elde edilen puan düşüşleri izleme testi ile devam ettirildiğini söylemek mümkündür.

6.2. Öneriler

Bu bölümde çalışma kapsamında hazırlanan "Kültüre Duyarlı Stres Azaltma Programı"nın hazırlanması ve uygulanması sırasında araştırmacının edindiği deneyimler ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konan öneriler yer almaktadır.

Üniversite öğrencilerine yönelik hazırlanan bu program, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde hazırlanacak programların geliştirilmesine kaynaklık edebilir. Ayrıca hazırlanan programın; bu çalışma kapsamında ele alınan bilinçli

farkındalık, yaşam doyumu ve stres değişkenlerinin yanı sıra depresyon, anksiyete ve diğer psikolojik değişkenler üzerinde etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yapılan çalışma, deneysel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Bu yönüyle hazırlanan program, yükseköğretim kurumlarında farklı demografik özelliklere sahip bireyler üzerinde yürütülebilir. Ayrıca, lisans ve ön lisanstan mezun öğrencilerin dahi bir işe girmek için birçok sınava tabi tutulduğu bir durumun hâkim olduğu ülkemizde sınav gibi birçok stresöre maruz kalan bireylere hazırlanan bu program ile destek olunabilir.

Uluslararası literatürde bilinçli farkındalık uygulamalarını temele alan programların uygulandığı birçok çalışma yer almaktadır. Fakat ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda, bu konuda deneysel çalışmaların fazla olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda KDSP gibi stres azaltmaya yönelik programların deneysel olarak uygulandığı yeni çalışmalar yapılabilir.

Bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bu çalışmadan sonra psikolojik iyi oluş gibi diğer alakalı konular üzerine de programın etkililiği denenebilir. Bilinçli farkındalığın ülkemizde genel olarak özel sektörde Kabat-Zinn'in ortaya koyduğu şekilde uygulandığı düşünüldüğünde bu çalışmada yürütülen kültüre özgü bir programın hem yükseköğretim kademelerinde hem de özel sektörde uygulamaları yapılabilir.

Hazırlanan program, bilinçli farkındalık ilkelerine uygun şekilde hazırlanmasının yanında kültürel faktörleri içermektedir. Fakat bundan sonra yapılacak çalışmalarda kültürel olarak farklı değişkenler programa dâhil edilerek farklı sonuçlar elde edilebilir. Bunun yanı sıra, deneysel desene göre tasarlanmış bu çalışmada deney grubuna KDSP uygulanırken kontrol grubuna farklı bir stres azaltma programı uygulanmamıştır. Strese yönelik hazırlanan diğer programlar ile bu programın kıyasını yapmak açısından farklı bir deneysel çalışma yapılabilir.

Çalışma hayatında karşılaşılan zorluklar gibi farklı stresörlerin ele alındığı farklı gruplar üzerinde de hazırlanan bu program denenebilir. Ayrıca, program içerisinde yer alan farklı uygulama ve tekniklerin gerçekleştirildiği özel fiziksel bir ortam dışında farklı yerlerde programın uygulaması yapılabilir. Nefes egzersizleri ve beden tarama teknikleri gibi bazı teknikler bu yönde değiştirilerek uygulanabilir.

Stres, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu üzerine birçok faktörün etkili olduğu düşünüldüğünde yapılan çalışmada kullanılan sınırlı ölçme araçları dışında farklı ölçme araçları kullanılarak programın etkililiği denenebilir. Bilinçli farkındalığı temele alan stres azaltma yöntemleri dışında farklı yaklaşımların ele alındığı kültüre duyarlı başka programlar geliştirilebilir.

Uygulanan programda kültürel faktörlerin ele alındığı ve böylece değişkenler üzerinde etkili olduğu düşünüldüğünde, sadece müdahale programlarında değil hâlihazırdaki eğitim programlarında da bunun göz önüne alınmasının önemli olabileceğini söylemek mümkündür.



KAYNAKÇA

- Abolghasemi, A. ve Varaniyab, S.T. (2010). Resilience and Perceived Stress: Predictors of life satisfaction in the students of success and failure. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 5, 748–752.
- Alesina, A., Di Tella, R. ve MacCulloch, R. (2004). Inequality and happiness: are Europeans and Americans different?. *Journal of Public Economics*, 88(9-10), 2009-2042.
- Alexander, F. (1948). *Fundamentals of psychoanalysis.*, Oxford, England, W. W. Norton.
- Allen, J. R. L. (1984). Development in sedimentology 30: Sedimentary structures their character and physical basis. Vol.II. *Elsevier*.
- Allison, D. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39-55.
- Anand, P. (2016). *Happiness explained: What human flourishing is and what we can do to promote it*. Oxford University Press.
- Anderson, N.D., Lau, M. A., Segal, Z.V. ve ark. (2007). Mindfulness based stress reduction and attentional control. *Clin. Psychol. Psychotherapy*, 14:449-463.
- Andrews, F. M. ve Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality*. New York: Plenum Press.
- Appleton, S., ve Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: Components and determinants. *World Development*, 36(11), 2325-2340.
- Arends R. I. (1997). *Classroom instruction and management*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Atkinson, R. L., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S., Fredrickson, B., Bem, D. J., ve Maren, S. (1996). *Psikolojiye giriş*, Çev. Yavuz Alogan, Ankara: Arkadaş Yay.

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., ve Toney, L. (2006). Using selfreport assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27- 45.
- Bailey, T., Eng, W., Frisch, M., ve Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 168-69.
- Baltaş A., ve Baltaş Z. (1997). *Stresle başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bangert, R.L., Kulik J. A. ve Kulik, C.L.C. (1983). Individualized systems of instruction in secondary schools. *Review of Educational Research*, 53(2), 143-158.
- Barnhofer, T., Crane, C., Hargus, E., Amarasinghe, M., Winder, R., ve Williams, J. M. G. (2009). Mindfulness-based cognitive therapy as a treatment for chronic depression: A preliminary study. *Behaviour Research and Therapy*, 47(5), 366-373.
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1(2), 184-200.
- Bekelman, D. B., Dy, S. M., Becker, D. M., Wittstein, I. S., Hendricks, D. E., Yamashita, T. E., ve Gottlieb, S. H. (2007). Spiritual well-being and depression in patients with heart failure. *Journal of General Internal Medicine*, 22(4), 470-477.

- Bennett, K., ve Dorjee, D. (2016). The impact of a mindfulness-based stress reduction course (MBSR) on well-being and academic attainment of sixth-form students. *Mindfulness*, 7(1), 105-114.
- Beydoğan, H. Ö. (2006). Eğitimin İşlevleri. K. Keskinılıç (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Biehler, R. F. ve Snowman, J. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bilge, A., Ögce, F., Genç, R. E. ve Oran, N. T. (2009). Algılanan stres ölçeği (ASÖ)'nin Türkçe versiyonunun psikometrik uygunluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2(25), 61-72.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro S. ve ark. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clin. Psychol. Sci. Pract.*, 11:230-241.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. ve Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: a meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6), 539-544.
- Borooah, V.K. (2006). How much happiness is there in the wWorld? A cross-country study, *Applied Economics Letters*, 13, 483-8
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, K. W. ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.

- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K.W. ve Cordon, S. (2009). Toward a Phenomenology of Mindfulness: Subjective Experience and Emotional Correlates, *Clinical Handbook of Mindfulness*, 1. Baskı, F. Didonna (Editör), New York, Springer Publishing, s.59-81.
- Bruno, L. (1999). *Stress reduction*. Gale Encyclopedia of Medicine. Detroit, MI: Gale Research, Inc.
- Burger, K. ve Samuel, R. (2017). The role of perceived stress and self-efficacy in young people's life satisfaction: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*. 46(1): 78–90.
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi: yazılar*. Yargıçoğlu Matbaası.
- Caldwell, E. C. (1985). Dangers of PSI. *Teaching of Psychology*, 12, 9 – 12.
- Carmody, J. ve Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23-33.
- Carpi, J. (1996). ...Stress... it's worse than you think. *Psychology Today*.2 (9).34-39.
- Çatak, P. D.,ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Cemaloğlu, N. (2012). *Veri toplama teknikleri: nicel-nitel*. Abdurrahman Tanrıoğen (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.

- Chambers, R., Lo, B.C.Y. ve Allen, N. B. (2009). The impact of intensive mindfulness training on attentional control, cognitive style, and affect. *Cognitive Ther. Res.* 32: 303-322.
- Chang, V. Y., Palesh, O., Caldwell, R., Glasgow, N., Abramson, M., Luskin, F., ve3 Koopman, C. (2004). The effects of a mindfulness-based stress reduction program on stress, mindfulness self-efficacy, and positive states of mind. *Stress and Health*, 20(3), 141-147.
- Charlesworth, E. A., ve Nathan, R. G. (2004). *Stress management: A comprehensive guide to wellness*. Random House Digital, Inc..
- Chiesa, A. ve Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239-1252.
- Chiesa, A. ve Serretti, A. (2011). Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 187(3), 441-453.
- Cho, S.J. ve Kim, B. S. (2014). The relationship between stress and life satisfaction among the elderly: The mediating effects of depression, self-efficiency and mindfulness. *Journal of the Korean Gerontological Society*. 34(1), 49–71.
- Christopher, M. S., ve Gilbert, B. D. (2010). Incremental validity of components of mindfulness in the prediction of satisfaction with life and depression. *Current Psychology*, 29, 10–23.
- Çivitçi, A. (2012). Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2).
- Coffey, K. A., Hartman, M., ve Fredrickson, B. L. (2010). Deconstructing mindfulness and constructing mental health: understanding mindfulness and its mechanisms of action. *Mindfulness*, 1(4), 235-253.

- Coffman, D. ve Gilligan, T.D. (2003). Social support, stress and self efficacy: Effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention. Research, Theory, & Practice*. 4(1), 53–66.
- Connelly, F. M. ve Lantz, O. C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. In A. Lewy (Ed.), *The International Encyclopaedia of Curriculum*, 15-18. New York: Pergamon Press.
- Corcoran, K.M. ve Segal, Z.V. (2008). Metacognition in depressive and anxiety disorders: current directions. *Int. J. Cogn. Ther.*, 1:33- 44.
- Corey, G. (1990). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. California: Brooks / Cole Publishing Company
- Cramer, H., Lauche, R., Paul, A. ve Dobos, G. (2012). Mindfulness-based stress reduction for breast cancer—a systematic review and meta-analysis. *Current Oncology*, 19(5),
- Cronbach, L. J. (2000). Course Improvement Through Evaluation. Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus, & Thomas Kelleghan (Eds.). *Evaluation Models Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*, 235-249. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, R. (2002). *Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model*. Retrieved August Press.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Darling, C. A., McWey, L. M., Howard, S. N. ve Olmstead, S. B. (2007). College student stress: The influence of interpersonal relationships on sense of coherence. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(4), 215-229.

- de Bruin, E. I., Topper, M., Muskens, J. G., Bögels, S. M., ve Kamphuis, J. H. (2012). Psychometric properties of the Five Facets Mindfulness Questionnaire (FFMQ) in a meditating and a non-meditating sample. *Assessment*, 19(2), 187-197.
- de Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J. H., Sørli, T. ve Bjørndal, A. (2013). Mindfulness training for stress management: a randomised controlled study of medical and psychology students. *BMC Medical Education*, 13(1), 107.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programlarına ilişkin görüşler*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 1(4).
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim sözlüğü: İngilizce-Türkçe/Türkçe-İngilizce*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Demirel, Ö., (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Díaz-Morales, J.F., Jankowski, K.S., Vollmer, C. ve Randler, C. (2013). Morningness and life satisfaction: further evidence from Spain. *Chronobiology International*, 30,1283-1285.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal foranational index. *American Psychologist*, 55 (1), 34-43.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., ve Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Dinçer, Ö. (1994). *Stratejik yönetim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Dixon, S. K. Ve Kurpius, S.E. (2008). Depression and college stress among university undergraduates: Do mattering and self-esteem make a difference? *Journal of College Student Development*, Vol. 49, No. 5.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Duncan, L. G., ve Bardacke, N. (2010). Mindfulness-based childbirth and parenting education: promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 190-202.
- Durna, U. (2006). Üniversite öğrencilerinin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1).
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. *In Nations and Households in Economic Growth*, 89-125.
- Eberth, J. ve Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189.
- Eberth, J. ve Sedlmeier, P. (2012). The effects of mindfulness meditation: a meta-analysis. *Mindfulness*, 3(3), 174-189.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan A.Ş., Ankara.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik analizi. *New Symposium Journal* (Vol. 51, No. 3, pp. 132-140).

- Evcim, H. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri yoluyla kelime bilgilerinin artırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Yüksek lisans tezi.
- Extremera, N., Duran, A. ve Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116–121.
- FathiVajargah, K. (2009). *The principle and the concepts of curriculum development*. Tehran: Bal Publications.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. ve Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177.
- Fenichel, O. (1974). A review of Freud's analysis terminable and interminable. *International Review of Psycho-Analysis*, 1, 109-116.
- Fidan, N. ve Erden, M. (2001). *Eğitime giriş*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Fjorback, L. O., Arendt, M., Ørnbøl, E., Fink, P. ve Walach, H. (2011). Mindfulness-Based Stress Reduction and Mindfulness-Based Cognitive Therapy– a systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(2), 102-119.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., ve Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality And Social Psychology*, 95(5), 1045.
- Frey, R. (1999). *Stress*. In Gale Encyclopedia of Medicine (Ed. 1, s. 2736). Detroit, MI: Gale Research, Inc.
- Fried, M. (1980). Endemic Stress: The Psychology Of Resignation And The Politics of Scarcity. *Journal of Orthopsychiatry*, 52, 4-19.

- Gagne, R. M., Briggs, L. J. ve Wager, W. W. (1992). *4 Principles of instructional design* (4th edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Georgellis, Y., Tsitsianis, N. ve Yin, Y. (2009). Personal values as mitigating factors in link between income and life satisfaction: Evidence from the European Social Survey. *Social Indicators Research*, 91(3), 329-344.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. *Mindfulness and Psychotherapy*, 1(2), 113-129.
- Ghoorchian, N.G. (1995). *The appearance of the procedure of curriculum changes*. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education.
- Glaser, R. (1978). *Research and development and school change*. New York: Wiley.
- Gökalp, M. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. (Öğretme -öğrenme modelleri "grupla öğretim modelleri :Carroll, Bloom, Slavin, Gagne"). (Ed:Behçet Oral). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. ve Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*. 16(6): 969–979.
- Goleman, D. ve Gurin, J. (1993). *Mindbody medicine*. Yonkers, New York: Consumer Reports Books.
- Grabe, W. (1986). The transition from theory to practice in teaching reading. *Teaching second language reading for academic purposes*, 25, 48.
- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-focused therapy*. New York: American Psychological Association.
- Greeson, J. M., Webber, D. M., Smoski, M. J., Brantley, J. G., Ekblad, A. G., Suarez, E. C., ve Wolever, R. Q. (2011). Changes in spirituality partly explain health-related quality of life outcomes after mindfulness-based stress reduction. *Journal of Behavioral Medicine*, 34(6), 508-518.

- Gross, J.J. (1998). Antecedent and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *J. Pers. Soc. Psychol.*,74:224 -237.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., ve Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 35-43.
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(25), 87-106.
- Guindon, S. ve Cappeliez, P. (2010). Contributions of psychological well-being and social support to an integrative model of subjective health in later adulthood. *Ageing International*. 35(1): 38–60.
- Guiso, L., Sapienza, P. ve Zingales, L. (2006). Does cultere affect economic outcomes?. *Journal of Economic Perspectives*, 20, 23-48
- Gürol, M. (2004). *Öğretimde planlama uygulama değerlendirme*. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Hamarat, E., Tompson, D., Zabucky, D.S., Matheny, K. B. ve Aysan, F. (2001). Perceived stress and coping resources availability as predictors of life satisfaction in young, middle-aged, and older adults. *Experimental Ageing Research*. 27(2), 181–196.
- Hanh, N. (1998). *Interbeing: Fourteen guidelines for engaged Buddhism*. Parallax Press.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Harnett, P. H., Whittingham, K., Puhakka, E., Hodges, J., Spry, C., ve Dob, R. (2010). The short-term impact of a brief group-based mindfulness therapy program on depression and life satisfaction. *Mindfulness*, 1(3), 183-188.

- Hart, K. E. (1990). Introducing stress and stress management to managers. *Journal of Managerial Psychology*, 5(2), 9-16.
- Hasırcı Kaf, Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (1), 15-25.
- Hawks, S. R., Hull, M. L., Thalman, R. L., ve Richins, P. M. (1995). Review of spiritual health: definition, role, and intervention strategies in health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 9(5), 371-378.
- Hayes, A.M. ve Feldman, G. (2004). Clarifying the construct of mindfulness in the context of emotion regulation. *Clin. Psychol. Sci. Pract.*, 11:255-262.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A. ve Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., ve Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: a meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78, 169–183.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad?. *Organizational Dynamics*, 9(1), 42-63.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması Adaptation of Big Five Personality Traits Scale to Turkish Culture. *Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- Huang, H. P., He, M., Wang, H. Y. ve Zhou, M. (2016). A meta-analysis of the benefits of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on psychological function among breast cancer (BC) survivors. *Breast Cancer*, 23(4), 568-576.
- İlhan, T. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. (*Öğrenme stratejileri ve ilgili sınıflamalar*). (Ed: Behçet Oral). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Inglehart, R., ve Baker, W. E. (2000). Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values. *American Sociological Review*, 65, 19–51.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., ve Schwartz, G. E. (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.
- Jankowski, K. S. (2012). Morningness/Eveningness and Satisfaction With Life in a Polish Sample. *Chronobiology International*, 29:6, 780-785
- Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., Van Der Heijden, B. ve Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PloS one*, 13(1),
- Jazaieri, H., Goldin, P. R., Werner, K., Ziv, M., ve Gross, J. J. (2012). A randomized trial of MBSR versus aerobic exercise for social anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 68(7), 715-731.
- Johnson, C.J. (2006). *The measurement of mindfulness*. University of Texas, El Paso: Doktora tezi.
- 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. *Gen. Hosp. Psychiatry*, 4:33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*, New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10:144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. United Kingdom: Hachette.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, New York: Bantam Dell.

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hachette Books.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(01), 281-306.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment – and your life*. New Jersey: Sounds True
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L. ve Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8(2), 163-190
- Kale, N. (2001). *Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Karaca, F. (2000). *Ölüm psikolojisi*. Ankara: Beyan Yayınları
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitim'de program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler*. İstanbul: Asil Yayınları.
- Keller, F. S. (1966). A personal course in psychology. *Control of Human Behavior*, 1, 91-93.
- Keller, F. S. (1977). Distinguished Contribution for Applications in Psychology Award. *American Psychologist*, 32(1), 68-71.
- Keller, F. S. ve Sherman, J. G. (1974). *PSI, the Keller Plan Handbook: Essays on a personalized system of instruction*. WA Benjamin Advanced Book Program.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri* (Genişletilmiş 3. Baskı). İstanbul: Birsen Yayınevi

- Keng, Ah K., Kwon J., TanSoo J. ve Jochen, W. (2000). The influence of materialistic inclination on values, life satisfaction and aspirations: An empirical analysis. *Springer*. 39(3): 317–33.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V. ve Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763-771.
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E. ve Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519-528.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kim, K. I., Park, H. ve Suzuki, N. (1990). Reward allocations in the United States, Japan, and Korea: A comparison of individualistic and collectivistic cultures. *The Academy of Management Journal*. 33(1): 188–198.
- Klainin-Yobas, P., Cho, M. A. A. ve Creedy, D. (2012). Efficacy of mindfulness-based interventions on depressive symptoms among people with mental disorders: A meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 49(1), 109-121.
- Köknel, Ö. (1985). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınları.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Körükçü, Ö., ve Kukulü, K. (2015). Beden-Zihin-Ruh Bütünlüğünü Korumaya Yönelik Bir Program: Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80.
- Köse, E. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları. (*Bireysel öğretim teknikleri*). (Ed:Behçet Oral). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kristeller, J. L., Baer, R. A., ve Quillian-Wolever, R. (2006). Mindfulness-based approaches to eating disorders. *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*, 75.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükoğlu, A. (2011). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (*Programlı öğretim modeli*). (Ed: Behçet Oral). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lazarus, R. S. (1981). Streß und streßbewältigung—ein paradigma. *Kritische Lebensereignisse*, 3, 198-232.
- Lazarus, R.S. ve Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Siproinger Publisher.
- Ledesma, D. ve Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 18(6), 571-579.
- Lightsey, O. R., McGhee, R., Ervin, A., Gharghani, G.G., Rarey, E. B., Daigle, R.P., Wright, K.F., Constantin, D. ve Powell, K. (2013). Self-Efficacy for Affect Regulation as a Predictor of Future Life Satisfaction and Moderator of the Negative Affect—Life Satisfaction Relationships. *Journal of Happiness Studies*. 14 (1): 1–18.
- Linehan, M.M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, Guilford
- Luberto, C. M., McLeish, A. C., Robertson, S. A., Avallone, K. M., Kraemer, K. M., ve Jeffries, E. R. (2014). The role of mindfulness skills in terms of distress tolerance: A pilot test among adult daily smokers. *The American Journal on Addictions*, 23(2), 184-188.
- Lunenburg, F.C. (2011). Instructional planning and implementation: Curriculum goals and instructional objectives. *Schooling*.2(1), 35-58

- Lynch, T.R. ve Bronner, L.L. (2006). Mindfulness and Dialectical Behaviour Therapy: application with depressed older adults with personality disorders. *Mindfulness and Acceptance Based Treatment Approaches*, 1. Baskı, R. Baer (Ed), USA, Academic Press, 217-236.
- Lyubomirsky, S., King, L., ve Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success?. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.
- Mackenzie C., Poulin P. ve Seidman-Carlson R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction for nurses and nurse aides. *Applied Nursing Research*, 19(2), 105-109.
- Maleki, H. (2008). *Curriculum Development: Practice Guide*. Tehran: Madreseh Publications.
- Matchim, Y. ve Armer, J. M. (2007). Measuring the psychological impact of mindfulness meditation on health among patients with cancer: a literature review. *Oncology Nursing Forum*, Vol. 34, No. 5, s. 1059, Oncology Nursing Society.
- Matchim, Y., Armer, J. M., ve Stewart, B. R. (2011). Mindfulness-based stress reduction among breast cancer survivors: a literature review and discussion. *Oncology Nursing Forum* Vol. 38, No. 2.
- Matheny, K.B., Curlette, W.L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C.C., Thompson, D. ve Hamarat, E. (2002). Coping resources, perceived stress, and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*. 9(2), 81–97.
- Matheny, K.B., Roque-Tovar, B. ve Curlette, W.L. (2008). Perceived stress, coping resources, and life satisfaction among U.S. and Mexican college students: A cross-cultural study. *Annals of Psychology*. 24(1), 49–57.
- Mineyama, S., Tsutsumi, A., Takao, S., Nishiuchi, K. ve Kawakami, N. (2007). Supervisors' attitudes and skills for active listening with regard to working conditions and psychological stress reactions among subordinate workers. *Journal of Occupational Health*, 49(2), 81-87.

- Musial, F., Büssing, A., Heusser, P., Choi, K. E. ve Ostermann, T. (2011). Mindfulness-based stress reduction for integrative cancer care—a summary of evidence. *Complementary Medicine Research*, 18(4), 192-202.
- Mutlu, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Myers, D.G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, (6), 1:10-16.
- Newlin, K., Melkus, G. D., Chyun, D. ve Jefferson, V. (2003). The relationship of spirituality and health outcomes in Black women with type 2 diabetes. *Ethnicity & Disease*, 13(1), 61-68.
- Nishiuchi, K., Tsutsumi, A., Takao, S., Mineyama, S. ve Kawakami, N. (2007). Effects of an education program for stress reduction on supervisor knowledge, attitudes, and behavior in the workplace: A randomized controlled trial. *Journal of Occupational Health*, 49(3), 190-198.
- Nolen-Hoeksema, S. (1991). Responses to depression and their effects on the duration of depressive episodes. *J. Abnorm. Psychol.*, 100: 569-582.
- Nursi, S. (2008). *The reasonings: A key to understanding the Qur'an's eloquence*. Tughra Books.
- Nyklíček, I. ve Kuijpers, K. F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: Is increased mindfulness indeed the mechanism?. *Annals of Behavioral Medicine*, 35(3), 331-340.
- Ögel, K. (2009). *Farkındalık Çalışma Kitabı*. [Çevrimiçi: <http://www.ogelk.net/formlar/farkindalik/dusunce.pdf>], Erişim tarihi: 17 Mayıs 2018
- Oliva, P. F. ve Gordon, W. R. (2009). *Developing the Curriculum*. USA: Pearson Education, 321-356

- Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2011). Öğrenme stilleri ve öğrenme stili modelleri. *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*, 251-280.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). Implementing curriculum changes-Guidelines for Principals. *NASSP Bulletin*, 72(511), 67-72
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues*. Boston, Pearson Education, 328-365
- Oswald, A. J. (1997). Happiness and economic performance. *The Economic Journal*, 107(445), 1815-1831.
- Özakkaş, T. (2004). *Bütüncül psikoterapi*. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüziüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149.
- Özdemir, S.M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özer, Bekir (1998). *Eğitim bilimlerinde yenilikler*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi.
- Öztürk, M. (2007). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Bizim Büro Baskı ve Yayıncılık.
- Palgi, Y.,ve Shmotkin, D. (2010). The predicament of time near the end of life: Time perspective trajectories of life satisfaction among the old-old. *Aging and Mental Health*, 14(5), 577- 86.
- Parswani, M. J., Sharma, M. P. ve Iyengar, S. S. (2013). Mindfulness-based stress reduction program in coronary heart disease: A randomized control trial. *International Journal of Yoga*, 6(2), 111.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-172

- Payutto, P. P. (1995). *Buddhadhamma: Natural laws and values for life*. Zelish: Suny Press.
- Pear, J. J. ve Crone-Todd, D. E. (1999). Personalized system of instruction in cyberspace. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(2), 205-209.
- Piet, J. ve Hougaard, E. (2011). The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: a systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1032-1040.
- Pressley, M. Woloshyn, V., Lysynchuk, L., Martin, V., Wood, E. ve Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychology Review*, 2, 1-58.
- Rahman, T. (2007). Measuring the well-being across countries, *Applied Economics Letters*, 14, 779-83
- Raingruber, B. ve Robinson, C. (2007). The effectiveness of Tai Chi, yoga, meditation, and Reiki healing sessions in promoting health and enhancing problem solving abilities of registered nurses. *Issues in Mental Health Nursing*, 28(10), 1141-1155.
- Ramel, W., Goldin, P. R., Carmona, P. E. ve McQuaid, J. R. (2004). The effects of mindfulness meditation on cognitive processes and affect in patients with past depression. *Cognitive Therapy and Research*, 28(4), 433-455.
- Reichers, A. E. Wanous, J. P. ve Austin, J. T. (1997). Understanding and managing cynicism about organizational change. *Academy of Management Executive*, 11 (1).48-59.
- Rice, P. L. (1999). *Stress and health*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing,
- Richmond, A. S. ve Cummings, R. (2005). Implementing Kolb's learning styles into online distance education. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 45-54.

- Roddenberry, A.C. (2007). *Locus of control and self-efficacy: Potential mediators of stress, illness, and utilization of health services in college students*. University of Central Florida: Doktora Tezi.
- Roemer L, Lee JK, Salters-Pedneault K ve ark., (2008). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary Evidence for Independent and overlapping contributions. *Behav. Ther.*, 40:142-154.
- Roemer, L. ve Orsillo, S. M. (2002). Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Integrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive-behavioral models. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(1), 54-68.
- Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C. ve Hojat, M. (2003). Mindfulness-based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine*, 15(2), 88-92.
- Şahin, N. H. (1998). *Stresle başa çıkma: Olumlu bir yaklaşım*. 3. Basım, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Schmertz, S.K., Anderson, P.L. ve Robins, D.L. (2009). The relation between self-report mindfulness and performance on tasks of sustained attention, *J. Psychopathol. Behav. Assess.*, 31: 60-66.
- Schunk, D. (2011). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. (Çeviri Editörü: Şahin, M.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G. ve Teasdale, J.D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: The Guilford Press.
- Segerstrom, S. C., Tsao, J. C., Alden, L. E. ve Craske, M. G. (2000). Worry and rumination: Repetitive thought as a concomitant and predictor of negative mood. *Cognitive therapy and Research*, 24(6), 671-688.

- Şeker, H. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seligman, M. (2002). *Positive emotions undo negative ones. Authentic Happiness*. New York: Simon ve Schuster.
- Selye, H. (1955). Stress and disease. *The Laryngoscope*, 65(7), 500-514
- Selye, H. (1973). The Evolution of the stress concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692-699.
- Selye, H. (1974). Stress without distress. *New York*, 26-39.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: PegemA Yay.
- Senemoğlu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 65.
- Serrano, J.P., Latorre, J.M., Gatz, M. ve Montanes, J. (2004). Life review therapy using autobiographical retrieval practice for older adults with depressive symptomatology. *Psychology and Aging*. 19(2), 272–277.
- Sevindik, T. (2010). *Özel Öğretim Yöntemleri Ders Notları*. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. ve Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical psychology*, 62(3), 373-386.
- Shapiro, S.L., Carlson, L.E., Astin, J. A. ve ark. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clin. Psychol.*, 62:373-86.
- Sharma, M., ve Rush, S. E. (2014). Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: a systematic review. *Journal of Evidence-based Complementary & Alternative Medicine*, 19(4), 271-286.

- Siegel, R.D., Germer, C.K. ve Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: what is it? where did it come from?*, *Clinical Handbook of Mindfulness*, 1. Baskı, F. Didonna (Ed), New York: Springer Publishing.
- Smith, J.E., Richardson, J., Hoffman, C. ve Pilkington, K. (2005). Mindfulness-based stress reduction as supportive therapy in cancer care: Systematic review. *J. Adv. Nurs.*, 52, 315-327.
- Song, Y. ve Lindquist, R. (2015). Effects of mindfulness-based stress reduction on depression, anxiety, stress and mindfulness in Korean nursing students. *Nurse Education Today*, 35(1), 86-90.
- Sönmez, V. (1993). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spitz, R. A. (1957). *No and yes: On the genesis of human communication*. Oxford, England: International Universities Press.
- Stake, R. E. (2000). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. . Stufflebeam, George F. Madaus, ve Thomas Kelleghan (Eds.). *Evaluation Models Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*, 343-363. USA, Kluwer Academic Publishers.
- Stubbe, J. H., Posthuma, D., Boomsma, D. I. ve Geus, E. J. C. De (2005). Heritability of life satisfaction in adults: a twin-family study. *Psychological Medicine*. 35(11): 1581–1588.
- Stufflebeam, D. L. (2000). Professional Standards and Principles for Evaluations. Daniel L. Stufflebeam, George F. Madaus, & Thomas Kelleghan (Eds.). *Evaluation Models Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*, 439-457. USA, Kluwer Academic Publishers.

- Subaşı, G. (2003). Gelişim ve öğrenme. *Bilgiyi İşleme Kuramı*, 260-298.
- T.C. Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleşme Merkezi ve Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: ÖSYM.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice* (No. 37.013 TAB).
- Tanhan, F., ve Arı İnci, F. (2009). *Ölüm eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (Türk Dil Kurumu). Büyük Türkçe Sözlük: *Güncel Türkçe Sözlük* [Çevrimiçi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b79751f08fbf6.11723876], Erişim tarihi: 6 Şubat 2018
- Teasdale, J., Segal, Z. ve Williams, J. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help? *Behav. Res. Ther.*, 33:25-39
- Teasdale, J.D. (1999). Metacognition, mindfulness and modification of mood disorders. *Clin. Psychol. Psychother.*, 6: 146-155.
- Teasdale, J.D., Moore, R.G., Hayhurst, H. ve ark. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression: Empirical evidence. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 70: 275-287
- Tömek, S. D. (1996). "*Stres Audit Ölçeğinin*" ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. Ege Üniversitesi: Yüksek lisans tezi
- Toneatto, T. ve Nguyen, L. (2007). Does mindfulness meditation improve anxiety and mood symptoms? A review of the controlled research. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 52(4), 260-266.
- Towbes, L. C. ve Cohen, L. H. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 199-217.

- Tsang, S. C. H., Mok, E. S. B., Lam, S. C. ve Lee, J. K. L. (2012). The benefit of mindfulness-based stress reduction to patients with terminal cancer. *Journal of Clinical Nursing*, 21(17-18), 2690-2696.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Variş, F. (1994). *Program geliştirme*, 5. Baskı, Ankara, Alkım yay.
- Vientiane, Lao PDR. (2002). Building Capacity of Curriculum Specialist for Educational Reform. 54-57
- Vonderheyde, E.M., (2017). The relationship between mindfulness and stress among college students. *Theses and Dissertations*. 24-31.
- Wegner, D.M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychol. Rev.*, 101: 34-52.
- Weinstein, C. E. ve Meyer, D. K. (1991). Cognitive learning strategies and college teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 1991(45), 15-26.
- Weinstein, C. ve Mayer, R. (1986) The Teaching of Learning Strategies. *Wittrock, M., Ed., Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, 315-327.
- Wells, A. (2002). *Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy*. John Wiley & Sons, Fateehaleel.
- Witek-Janusek, L., Albuquerque, K., Chroniak, K. R., Chroniak, C., Durazo-Arvizu, R. ve Mathews, H. L. (2008). Effect of mindfulness based stress reduction on immune function, quality of life and coping in women newly diagnosed with early stage breast cancer. *Brain, Behavior, and Immunity*, 22(6), 969-981.
- Witkiewitz, K., Marlatt, G. A. ve Walker, D. (2005). Mindfulness-based relapse prevention for alcohol and substance use disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(3), 211.
- Wu, C., Mei, T., ve Chen, L. (2009), How do positive views maintain life satisfaction. *Springer*. 29(3): 215–233.

- Yalom, İ. (2001). *Varoluşcu psikoterapi*. Ankara: Kabalıcı Yayınevi.
- Yang, H.J. ve Kim, E.J. (2016). The relationship among self-complexity, depression, perceived stress, and satisfaction with life : The moderational effects of harmony and importance of self-aspects. *The Korean Journal of Health Psychology*. 21(1), 173–193.
- Yayla, A. (2005). Eğitim kavramının etik açıdan analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Yetim, U. (2003). The impacts of individualism/collectivism, self – esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Sos. Indic. Res.*, 61; 297-317
- Zainal, N. Z., Booth, S. ve Huppert, F. A. (2013). The efficacy of mindfulness-based stress reduction on mental health of breast cancer patients: A meta-analysis. *Psycho-Oncology*, 22(7), 1457-1465.
- Zvolensky, M.J., Sondra, E..S., Alison, C.M. ve ark. (2006). Incremental validity of mindfulness based attention in relation to the concurrent prediction of anxiety and depressive symptomology and perceptions of health. *Cognitive Behaviour Ther.*, 35:145- 158.

EKLER

EK-1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Araştırma Anketi

Değerli Öğrenciler,

Yürütmekte olduğum doktora çalışmamda kullanılmak üzere Farkındalık, Stres ve Yaşam Doyumu ile ilgili üç ölçeği aşağıdaki yönergelere göre dikkatli ve samimi bir şekilde doldurmanızı rica ediyorum. Bilgiler tez araştırmama veri sağlama amaçlıdır ve bunun dışında herhangi bir yerde kullanılmayacaktır. Ad soyadın istenilmesinin nedeni araştırmanın ilerleyen aşamalarında ihtiyaç duyan bireylere daha fazla destek sağlamak amaçlıdır.

Gösterdiğiniz ilgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Halil İbrahim ÖZOK

Adınız Soyadınız :

Bölümünüz :

Yaşınız :

Aşağıda verilen durumlara ne derece katılıp katılmadığınızı karşısındaki bölüme **X** koyarak belirtiniz.

	Her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça seyrek	Hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.						
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.						
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.						
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.						
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.						
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.						
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatik bağlanmış gibi yapıyorum.						
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.						
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.						
10. İşleri veya görevleri ne yaptığının farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.						
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.						
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.						
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.						
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.						
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.						

EK-2. Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda verilen her bir durum için en uygun olan cevabınızı karşısındaki bölüme **X** koyarak belirtiniz.

	Maddeler	Hiç katılmıyorum	Cok az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Büyük oranda katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	İdeallerime yakın bir yaşantım vardır.					
2	Yaşam koşullarım mükemmeldir.					
3	Yaşamımdan memnunum.					
4	Şimdiye kadar yaşamdan istediğim önemli şeylere sahip oldum.					
5	Tekrar dünyaya gelsem hayatımdaki hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim					

EK-3. Algılanan Stres Ölçeği

Aşağıda geçen ay boyunca yaşamış olabileceğiniz duygu ve düşüncelerinizi içeren bazı durumlar verilmiştir. Lütfen her maddeyi dikkatle okuyunuz. Daha sonra, her maddedeki durumu geçen ay boyunca ne kadar yaşadığınızı aşağıdaki ölçekten yararlanarak maddelerdeki uygun bölüme **X** işareti koyarak belirtiniz.

		Hiç	Nadi ren	Bazen	Sık	Çok Sık
1	Beklemediğim bir olaya karşı sıkıntı yaşadım.					
2	Önemli olayları kontrol edemedim.					
3	Kendimi stresli hissettim.					
4	Kişisel problemlerimi çözme konusunda kendime güvendim.					
5	Yaşamımda her şey yolunda gitti.					
6	Yaşamımdaki öfkemi kontrol ettim.					
7	Kontrolüm dışındaki olaylar beni öfkelendirdi.					
8	Üstesinden gelemediğim zorluklar yaşadım.					



YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

02/10/2018

Tez Başlığı / Konusu:

Kültüre Duyarlı Stres Programının Yaşam Doyumu, Bilinçli Farkındalık ve Stres Düzeylerine Etkisi

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 141 sayfalık kısmına ilişkin, 02/10/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından **Turnitin** intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (On) dur.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

02/10/2018

H. İ. Özok

Halil İbrahim ÖZOK

Adı Soyadı : Halil İbrahim ÖZOK
Öğrenci No : 129403002
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Programları ve Öğretim
Statüsü : Y. Lisans Doktora X

DANIŞMAN
Doç. Dr. Fuat TANHAN

02/10/2018

ENSTİTÜ ONAYI
UYGUNDUR

