

**T.C. MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**BİLİNÇLİ FARKINDALIK TEMELLİ ERGENLERE YÖNELİK
PSİKOEĞİTİM PROGRAMININ
KARAKTER GÜÇLERİ, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE AKADEMİK
BAŞARI GELİŞİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Şeyma GÜLDAL
(Doktora Tezi)**

İstanbul-2019



**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2019

ONAY

Şeyma GÜLDAL tarafından hazırlanan " Bilinceli farkındalık temelli ergelere yönelik psikolojik programının karakter güçleri, bilinceli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi" konulu bu çalışma, 24.12.2019... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI

Doc. Dr. Aygün SATAN



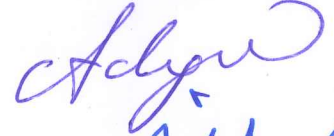
JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Halil EKŞİ



JÜRİ ÜYESİ

Doc. Dr. Tayfun Değan



JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. İlyas YANIK



JÜRİ ÜYESİ

Prof. Dr. Perem Çar



EŞ DANIŞMAN

Doc. Dr. R. Bilge UZUN



ÖZGEÇMİŞ

- 2010 Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nden mezuniyet
- 2010-2012 Özel ASFA Koleji- Rehber Öğretmen
- 2012-2014 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Yüksek Lisans programı mezuniyet
- 2012- devam MEB- Rehber Öğretmen
- 2014- 2019 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü Doktora programına mezuniyet
- 2017-2019 İstanbul Şehir Üniversitesi Psikoloji Bölümü- Yarı zamanlı öğretim görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: Çamlıca Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi

E-Posta: seymatozlu@gmail.com

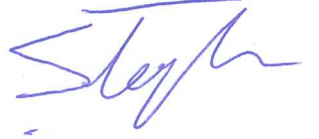
Telefon: 05557003072

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

24/12/2019



Şeyma GÜLDAL

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ergenlik sürecinin ortasında yer alan lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri, karakter güçleri ve akademik başarısı çeşitli değişkenlerle ilişkisi açısından ele alınmış ve geliştirilen psikoeğitim programı ile bu değişkenlere olumlu etkide bulunulması amaçlanmıştır. Anda olana odaklanabilmenin bireyin hayatındaki yeri ve önemi sürekli uyarana maruz kalınan, çoklu odaklanmanın arttığı günümüz koşullarında oldukça göze çarpmaktadır. Hele bu dikkatin ana odaklanırken istedik-istenmedik diye yaşantıları yargılamıyor olması ve olumlu-olumsuz her yaşantıyı kabul ediyor, yaşananlardan razı oluyor olması daha çok ilgi çekmektedir. Bireyin başarısının hem dikkat hem de bazı kişisel özellikleriyle etkileşim halinde olduğunu günlük hayat içerisinde dahi gözlemlemek mümkündür. Başarıyı artırmak kadar karakteri güçlü bireyler yetiştirmek de eğitimin amaçları arasında yer almaktadır. Bu araştırma ile okul ortamında çalışan psikolojik danışmanlara öğrencilerin ana odaklılığını ve karakter özelliklerini güçlendirmek, başarılarını desteklemek adına bir nebze olsun katkıda bulunabilmek benim için çok kıymetlidir.

Bu süreçte kendisiyle çalışmaktan onur duyduğum, bilgi ve ilgisini daima yanımda hissettiğim tez danışmanım Doç.Dr. Aysin SATAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli fikirleri ve yönlendirmeleriyle çalışmama içtenlikle katkıda bulunan eşdanışmanım Doç.Dr. Bilge UZUN'a kıymetli vakti ve enerjisi için çok teşekkür ederim. Çalışmanın en başından beri görüş ve önerileriyle bana ışık tutan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Halil EKŞİ 'ye ve Prof. Dr. İlyas YAVUZ'a şükranlarımı sunarım. Karakter güçleri çalışmalarına öncülük eden VIA Enstitüsü'nden Dr. Ryan NIEMIEC'e süreç boyunca sunduğu rehberlik ve destek için teşekkür ederim.

Araştırmam süresince ilgi ve desteklerini daima hissettiğim dostum Esra DEMİRKOPARAN'a ve Esra AKBULUT'a, manevi destekleri için babam İbrahim TOZLU'ya, kardeşlerim Feyza SARI ve Melike TOZLU'ya, fikir ve önerileri ile destek olan meslektaşlarım Gülay KALKAN YENİ'ye, Fazilet YAVUZ BİRBEN'e, Tuğba TÜRK'e ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Bu zorlu süreçte en büyük destekçim olan varlığına minnettar olduğum annem Türkan TOZLU ve eşim Serhan GÜLDAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ve oğlum Ertuğrul Asım GÜLDAL'a en içten sevgi ve şükranlarımla.

ÖZET

Bu araştırma, ergenlere yönelik bir bilinçli farkındalık temelli bir psikoeğitim programı hazırlamak ve hazırlanan programın lise öğrencilerinin karakter güçlerine, bilinçli farkındalık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisini sınamak amacıyla yapılmıştır. Karma yöntem araştırması olarak tasarlanan bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmanın ilk aşamasında bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İlişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilen ilk aşamanın örnekleme tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olup İstanbul ili Üsküdar ilçesinde farklı okul türlerinde (Anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, imam-hatip lisesi) öğrenim gören 237 kız, 153 erkek toplam 390 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu ve Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere SPSS programı kullanılarak t-testi, ANOVA, Pearson Çarpım Moment Korelasyon ve çoklu regresyon analizi yapılmıştır. İlk aşamadan elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine ve öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. 11.sınıf öğrencileri en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahipken 10.sınıf öğrencilerinin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Anadolu lisesindeki ve imam hatip lisesindeki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi en yüksek iken mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin en düşük düzeyde bulunmuştur. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile genel not ortalamaları, sebatkarlık, sevmesevilme, sosyal zeka, sorumluluk, tedbirlilik, şükür ve umut karakter güçleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin genel not ortalamaları ile öğrenmeye açıklık, sebatkarlık ve tedbirlilik karakter güçleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin genel not ortalamaları bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmakta olup genel not ortalamasının yüzde 24,5'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilk aşamadan elde edilen bulgular ışında araştırmacı tarafından geliştirilen bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının lise

öğrencilerinin sebatkârlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık karakter güçlerine, bilinçli farkındalık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Deney ve kontrol grubuna seçilen 12 katılımcı, imam hatip lisesinde öğrenim gören 10.sınıf kız öğrenciler arasından grupların genel not ortalamaları denklenecek şekilde rastgele atanmıştır. İkinci aşamanın nicel verileri için yine araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği-Ergen Formu ve Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri kullanılmıştır. Nitel veriler için ise oturum transkriptleri, katılımcı görüşmeleri ve öğretmen görüşmelerinden veriler elde edilmiştir. Nicel verilere SPSS programı kullanılarak parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretli Sıralar testi ve kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Nitel verilere ise içerik analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney grubundaki katılımcılara uygulanan psikoeğitim programının ardından katılımcıların bilinçli farkındalık, sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık düzeylerinde ve genel not ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. İzleme çalışmaları, artış düzeyinin 6 hafta sonrasında da kalıcı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde son test lehine anlamlı düzeyde düşüş olduğu görülürken sebatkarlık, öğrenmeye açıklık ve tedbirlilik düzeylerinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test bilinçli farklılık düzeyleri anlamlı farklılık gösterirken son test sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri düzeyinde ve genel not ortalamalarındaki farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında psikoeğitim grubunun etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan öğretmen-öğrenci görüşmelerinden ve oturum analizlerinden elde edilen nitel verilerin bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık kazanımları arasında şükür, şefkat, dikkatin ana odaklanması, öz-farkındalık, rahatlama, sakinleşme, beden farkındalığı ve inançla ilişkilendirme temaları yer almaktadır. Karakter güçleri kazanımları arasında sebatkarlık/azim, öğrenmeye açıklık, tedbirlilik ve ebeveynlerin model olması temaları yer almaktadır. Grup süreci ve etkisi boyutunda grup dayanışması, motivasyon ve hatırlatma temaları, dış değişkenler boyutunda sınav haftası etkisi ve çevrenin etkisi temaları yer almaktadır. Sonuç olarak 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programı katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyini artırırken sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerini kısmen artırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, karakter güçleri, pozitif psikoloji, akademik başarı.



**THE EFFECT of MINDFULNESS BASED ADOLESCENT
PSYCHOEDUCATION PROGRAM on CHARACTER STRENGTHS,
MINDFULNESS and ACADEMIC SUCCESS**

ABSTRACT

This research was conducted to prepare a mindfulness-based psychoeducation program for adolescents and to test the effect of the program on character strengths, mindfulness levels and academic achievement of high school students. This study, which is designed as mixed-method research, consists of two stages.

In the first stage of the study, the relationships among mindfulness, character strengths, and academic achievement were examined. The sample of the first stage which was designed as correlational research was determined by stratified random sampling method and consisted of 390 female and 153 male students studying in different school types (Anatolian high school, vocational and technical Anatolian high school, religious high school) in Üsküdar district of Istanbul. Personal Information Form, Mindfulness Scale-Adolescent Form and Character Strength and Virtue in Action- Youth Inventory were used to collect data. T-test, ANOVA, the Pearson product-moment correlation test and multiple regression analysis were performed by using the SPSS program. According to the findings obtained from the first stage, there is no significant difference between the mindfulness levels of high school students and their gender. There is a significant difference between mindfulness levels of high school students and their grade levels and type of school. It was found that 11th-grade students had the highest level of mindfulness while 10th-grade students had the lowest level. The highest level of mindfulness level of students was studying at Anatolian high schools and religious high schools while the lowest of the students were from vocational and technical Anatolian high schools. There is a significant and moderate positive relationship between the mindfulness levels of high school students and their overall grade point averages (GPA), character strengths including perseverance, love, social intelligence, teamwork, prudence, gratitude, and hope. There is a significant and moderate positive relationship between students' GPAs and character strengths including love of learning, perseverance, and prudence. GPAs of high school students are significantly predicted by their mindfulness levels and character strengths which are

perseverance, prudence and love of learning which explain 24.5 percent of the overall grade point average.

In the second stage of the study, the mindfulness-based psychoeducation program was developed by the researcher according to the results of the first part and its effect on students' character strengths including perseverance, prudence and love of learning, mindfulness and academic success were examined by conducting experimental design with pre-test post-test control group. 12 participants who are 10th-grade female students studying at religious high school were selected for both experimental and control groups. They were randomly assigned to groups and the group members were equal according to their grade point average. For the second stage, Personal Information Form, Mindfulness Scale-Adolescent Form and Character Strength and Virtue in Action- Youth Inventory were used. For qualitative data, transcripts of psychoeducation program sessions, interviews with group members and teacher interviews were obtained. Quantitative data were analyzed by the SPSS program using non-parametric tests including Mann Whitney U and the Wilcoxon signed-rank test and covariance (ANCOVA) analysis. Qualitative data were analyzed by content analysis. According to the findings of the study, after the psychoeducation program applied to the members of the experimental group, it was found that there is a significant increase in the mindfulness level, perseverance, love of learning and grade point averages of the participants. Follow-up studies showed that the level of increase is persistent after 6 weeks. While there was a significant decrease in the mindfulness level of the participants in the control group in favor of the posttest, there was no significant difference in perseverance, love of learning and prudence levels. There was a significant difference between post-test mindfulness scores of the experimental and control group. However, there was no significant difference in the post-test scores of perseverance, prudence and love of learning levels and grade point averages of the experimental and control group. In the second stage of the study, the qualitative data obtained from teacher-student interviews and session analyzes were analyzed to evaluate the effectiveness of the psychoeducation program. The themes related to mindfulness acquisitions of the students through the program are compassion, the focus of attention, self-awareness, relaxation, calm, body awareness and belief related subjects. The themes involving character strength acquisitions include persistence, openness to learning, cautiousness, and parents' model behaviors. Group solidarity, motivation, and reminder themes are included in the group process and impact dimension, exam week effect, and

environmental impact themes are included in the dimension of the external variable. As a result, the 8-week mindfulness-based psycho-education program increased the mindfulness level of participants, while persistence and openness to learning partially increased.

Key Words: Mindfulness, character strengths, positive psychology, academic achievement.



İÇİNDEKİLER

ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZGEÇMİŞ	iii
ETİK BEYANI.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLOLAR LİSTESİ	xv
KISALTMA VE SEMBOLLER	xix
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem.....	10
1.4. Sınırlılıklar	12
1.5. Sayıtlar.....	12
1.6. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13
2.1. Bilinçli Farkındalık	13
2.1.1. Bilinçli farkındalığın nörobiyolojisi	19
2.1.2. Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler.....	21
2.1.2.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR).....	21
2.1.2.2. Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT).....	23
2.1.2.3. Diyalektik Davranış Terapisi (DBT).....	24
2.1.2.4. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT).....	24
2.1.2.5. Okul temelli bilinçli farkındalık müdahaleleri	25
2.2. Karakter ve Kişilik.....	29
2.2.1. Pozitif psikoloji ve karakter güçleri	32
2.2.1.1. Karakter güçlerinin tanımlanması ve sınıflandırılması	33
2.2.1.1.1. Strengths Finder (Güç Bulucu)	33
2.2.1.1.2. Virtues Project (Erdem Projesi).....	37
2.2.1.1.3. Virutes in Action (VIA- Karakter Güçleri).....	37
2.2.2. Karakter güçleri ile ilgili araştırmalar ve uygulamalar	41
2.3. Akademik Başarı.....	44
2.3.1. Akademik başarıda rol oynayan bireysel faktörler	44

2.3.2. Akademik başarıda rol oynayan çevresel faktörler	45
2.3.2.1. Okul	45
2.3.2.2. Aile	45
2.3.3. Akademik başarıda okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin rolü	46
2.3.4. Akademik başarı ile ilgili Türkiye’de yapılan güncel araştırmalar.....	47
BÖLÜM III: YÖNTEM	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Araştırmanın Birinci Aşaması.....	50
3.2.1.Örnekleme.....	50
3.2.2. Veri toplama araçları.....	52
3.2.2.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.2.2.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu	52
3.2.2.3. Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri (KGEOGE).....	53
3.2.3. Verilerin toplanması.....	53
3.2.4. Verilerin çözümlenmesi	54
3.3. Araştırmanın İkinci Aşaması	54
3.3.1. Çalışma grubu	56
3.3.1.1. Deneysel çalışmada geçerliğe yönelik alınan önlemler.....	56
3.3.2. Veri toplama araçları.....	57
3.3.2.1. Araştırmanın nitel aşamasında geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik önlemler.....	58
3.3.3. Bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması	58
3.3.3.1. Psikoeğitim grupları	59
3.3.3.2. Psiko-eğitim programının içeriği.....	61
3.3.4. Verilerin çözümlenmesi	64
3.3.5. Araştırmacının rolü	65
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	67
4.1. Araştırmanın Birinci Aşamasının Bulguları	67
4.2. Araştırmanın İkinci Aşamasının Bulguları	73
4.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasının nicel bulguları.....	73
4.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının nitel bulguları	83
4.2.2.1. Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı oturumlarının ve öğrencilerle programı değerlendirme amaçlı yapılan birebir görüşmelerin analizi .	84
4.2.2.1.1. Bilinçli farkındalık kazanımları	85
4.2.2.1.1.1. Şükür	85

4.2.2.1.1.2.Şefkat.....	86
4.2.2.1.1.3. Dikkatin ana odaklanması	86
4.2.2.1.1.4. Öz-farkındalık	87
4.2.2.1.1.5. Rahatlama.....	87
4.2.2.1.1.6. Sakinlik.....	87
4.2.2.1.1.7. Beden farkındalığı	88
4.2.2.1.1.8. İnançla ilişkilendirme	88
4.2.2.1.2. Karakter güçleri kazanımları.....	88
4.2.2.1.2.1.Sebatkarlık/Azim.....	88
4.2.2.1.2.2. Öğrenmeye açıklık	89
4.2.2.1.2.3. Tedbirlilik.....	89
4.2.2.1.2.4. Ebeveynlerin model olması.....	90
4.2.2.1.3. Grup süreci ve etkisi	90
4.2.2.1.3.1. Grup dayanışması.....	90
4.2.2.1.3.2. Motivasyon.....	91
4.2.2.1.3.3. Hatırlatma.....	91
4.2.2.1.4. Dış Değişkenler.....	91
4.2.2.1.4.1. Sınav haftasının etkisi	91
4.2.2.1.4.2. Çevrenin etkisi	91
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	92
5.1. Sonuç	93
5.2.Tartışma	95
5.2.1. Araştırmanın ilk aşamasının bulgularına yönelik tartışma.....	95
5.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının bulgularına yönelik tartışma.....	101
5.2.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasının nicel bulgularına yönelik tartışma	102
5.2.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının nitel bulgularına yönelik tartışma	105
5.3.Öneriler	110
5.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	110
5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.....	111
KAYNAKÇA.....	112
EKLER	141
Ek-1: Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı.....	141
Ek-2: Kişisel Bilgi Formu.....	151
Ek 3: Veli İzin Formu	153
Ek 4: Meb Araştırma İzin Yazısı	154

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması	4
Tablo 3.1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgilerin Yüzde ve Frekans Değerleri	51
Tablo 3.2. Araştırmanın Deneysel Modeli: Rastgele Atamalı İki Gruplu Öntest ve Sontestli Araştırma	55
Tablo 3.3. Psikoeğitsel Gruplar ile Grupla Psikolojik Danışma/Grup Terapisinin Karşılaştırılması	60
Tablo 3.4. Bilinçli Farkındalık Ve Karakter Güçleri Geliştirmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçerik Özeti	62
Tablo 4.1. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	67
Tablo 4.3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	68
Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları	68
Tablo 4.5. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.6. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	69

Tablo 4.7. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları ile Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.8. Genel Not Ortalaması ile Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.9. Genel Not Ortalamasının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	72
Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının 9.Sınıf Genel Not Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.11. Deney Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.12. Deney Grubu KGEOGE Sebatkarlık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.13. Deney Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.14. Deney Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.15. Deney Grubu 9.Sınıf Genel Not Ortalaması Ve 10.Sınıfın İlk Dönem Not Ortalaması Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.16. Kontrol Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	76

Tablo 4.17. Kontrol Grubu KGEOGE Sebatarlık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.18. Kontrol Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.19. Kontrol Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	77
Tablo 4.20. Kontrol Grubu 9.Sınıf Genel Not Ortalaması Ve 10.Sınıfın İlk Dönem Not Ortalaması Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	78
Tablo 4.21. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları Kontrol Edildiğinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	78
Tablo 4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Sebatarlık Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Sebatarlık Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	79
Tablo 4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	79
Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	80
Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının 10.Sınıf İlk Dönem Not Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları	81

Tablo 4.26. Deney Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.27. Deney Grubu KGEOGE Sebatkarlık Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	81
Tablo 4.28. Deney Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	82
Tablo 4.29. Deney Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları	82
Tablo.4.30. Nitel Bulgulardan Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar	84

KISALTMA VE SEMBOLLER

KGEOGE= Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri

MBSR= Mindfulness Based Stress Reduction (Bilinçli farkındalık temelli stres azaltma)

SED= Sosyo Ekonomik Düzey

TUIK= Türkiye İstatistik Kurumu

VIA= Virtue in Action



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Ergenlik dönemi, kişinin çocukluktan çıkıp yetişkinliğe adım adım ilerlediği, bu sırada da pek çok fiziksel, biyolojik, duygusal, zihinsel, sosyal ve ruhsal değişimle karşılaştığı bir süreçtir. Fiziksel olarak hızla büyüyen ve hormonlarının etkisi altında kalarak tatmadığı duyguları ilk kez deneyimleyen ergen artık somut düşünceden soyut düşünebilmeye doğru da yelken açmaktadır (Bayhan ve Işıtan, 2010). Genel olarak 10-11 yaşlarında başlayıp 21-22 yaşlarına kadar devam eden ergenlik dönemi, yaşamın yaklaşık 10-11 yılını kapsayan uzun bir dönemdir. Bu sürecin başında çocukluk dönemini tamamlayan birey, sürecin sonunda yetişkinliğe adım atmaktadır (Temel ve Aksoy, 2001). Fiziksel ve duygusal süreçlerin yol açtığı cinsel ve psikososyal olgunlaşma ile başlayan ergenlik dönemi, bireyin bağımsızlığını, kimlik duygusunu ve sosyal üretkenliğini kazanmasıyla son bulmaktadır (Derman, 2008).

Bronfenbrenner (1979), ekolojik kuramında, sosyal ortamın gelişim üzerindeki etkisine vurgu yapmaktadır. Sosyal ortamlar aile, akranlar, okul, komşular, toplum, ırk, kültür ve sosyal sınıf gibi gelişimin gerçekleştiği yerlerdir. Ergenlik dönemindeki bireyin en çok vakit geçirdiği sosyal ortamların başında okul gelmektedir. Doğumdan okul çağına kadar çocuğun gelişiminde en büyük rol ailede iken ergenlik döneminde bireyin gelişimine en büyük destek okul ortamında sunulmaktadır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitiminin genel amaçları arasında “beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” amacı da yer almaktadır. Yirmibirinci yüzyılda yeniden tanımlanmaya çalışılan eğitim sistemlerinde eğitimciler öğrencilerin akademik başarıları ile insani ve sosyal ihtiyaçları arasında bir denge kurmaya çalışmaktadır. Akademik başarı genellikle zeka testleri, standart testler ve not ortalamaları ile tanımlanırken başarının insani ve sosyal boyutunu tanımlamak ve değerlendirmekte zorlanılmaktadır (Hamacheck, 1990). Bu kapsamda okullarda sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklenen önemli işlevlerden birisi de öğrenmenin kolaylaştırılması ve başarının arttırılmasında verilecek olan önleyici, gelişimsel ve müdahale hizmetlerini sağlamaktır (Yeşilyaprak, 2002). Gelişimsel rehberlik,

bireyin sürekli gelişim halinde olduğunu vurgularken bir gelişim basamağını başarıyla gerçekleştiren kişinin, daha sonraki gelişim basamaklarındaki gelişim görevlerini de başarabileceği gerçeğine dayanmaktadır. Rehberliğin işlevi, bu gelişimi sağlayacak ortamı oluşturmak ve öğrencinin gelişim görevlerini başarmasına yardımcı olmaktır. Gelişimsel anlayışı benimseyen uzmanlara göre, her birey, yaşamı boyunca bir dizi sosyal beklentiyi karşılama, döneme özgü davranış kalıplarını gösterme, yani gelişim görevlerini başarıyla yerine getirme durumundadır. Eğitim sürecinde rehberliğin görevi, öğrencilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanarak, gelişimlerini uygun şekilde sürdürmelerine ve giderek kendilerini gerçekleştirmelerine yardım etmektir (Yeşilyaprak, 2013).

Eğitim sürecinin odaklandığı temel hususlardan biri öğrencilerin öğrenmesi ve başarılı olmasıdır. Maslow'un (1943), bireyin ihtiyaçlarını temel ihtiyaçlardan üst düzey ihtiyaçlara doğru sıraladığı ihtiyaçlar piramidine göre bireyin temelde karşılanan fizyolojik, güvenlik ve ait olma ihtiyaçlarından sonra değer ihtiyacı bulunmaktadır. Bireyin hem kendine saygı duymasını hem başkaları tarafından saygı duyulmasını içeren değer ihtiyacı başarı, diğerlerinin takdiri ve kendi güveni içermektedir. Başarılı olmanın gençlerin hayatındaki yeri ve önemini 2014'te Türkiye'de gençlerle yapılan bir araştırmanın sonuçları göstermektedir. TÜİK'in yaptığı bu gençlik araştırmasına göre genç bireylerin mutluluk kaynağı olan değerler arasında başarılı olmak % 18,3 ilk üç değer arasında yer almaktadır (TÜİK, 2014). Görüldüğü üzere başarı gençlerin dünyasında önemli bir yer tutmaktadır.

Akademik başarı, sosyal ve duygusal yeterlilik ile fiziksel ve ruhsal sağlık arasında çoklu ilişki olduğu bilinmekte olup örgün eğitim bunlar arasındaki dengeyi sağlamak konusunda önemli bir role sahiptir (Diamond, 2010). Bu sebeple, okullar yalnızca öğretim yapılan kurumlar olmayıp öğrencilerin iyi oluşunun ve kişisel gelişiminin desteklendiği yerlerdir.

Türkiye'de akademik başarı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretim yöntem ve teknikleri ile ders kazanımlarına yönelik olduğu görülmektedir. Ancak akademik başarı bilişsel ve psikolojik boyutları olan, bireyin genel yeteneği, becerileri, motivasyonu ve çevresel faktörlerin etkileşiminin bir sonucudur (Arbona, 2000). Ergenlik dönemindeki bireylerin akademik başarının psikolojik değişkenlerle ele alındığı çalışmalar arasında aile ilişkilerinin (Kahraman, 2015; Yılmaz, 2000), akran ilişkilerinin (Pekel, 2004), dijital oyun

bağımlılığının (Kestane, 2019), sınav kaygısının (Aba, 2018), kişiliğın (Binalı, 2015; İlden, 1999) akademik başarı ile ilişkisinin incelendiği görölmektedir.

Okul başarısı, çalışma alışkanlığı kazanmak, sınavlara hazırlanmak, okuduğunu anlamaktan daha fazlasını içermektedir. Okullar, ders başarısı yüksek bireyler yetiştirmekle öğretim hedeflerine ulaşırken, “iyi insan”lar yetiştirerek de eğitim işlevlerini gerçekleştirmiş olurlar. Dünya tarihi, üst düzey bilgi sahibi ancak temel insani değerlerden yoksun kimselerin sebep olduğu onulmaz yaralarla doludur. Bu sebeple eğitim ortamlarında başarılı ve erdemli bireyler yetiştirmek eğitim-öğretimin ayrılmaz parçasıdır. İyi bir sınıf arkadaşı olmak, eğitim ortamının pozitif bir üyesi olmak, topluma faydalı ve iyi insan olmak öğretmenlerin, öğrencilere kazandırmak istedikleri nitelikler arasında yer almaktadır. Ders başarısının yanı sıra öğrencilerden iyi karakter özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Park ve Peterson, 2009). Sanayileşme öncesi dönemde karakter eğitimi büyük ölçüde aile içerisinde kazandırılırken sanayileşme ile birlikte büyükşehirlere göçlerin başlaması, okul ve dini kurumların karakter eğitimindeki rol ve işlevini gündeme getirmiştir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Okullarda karakter eğitimi öğretmen, öğrenci, veli, idareci gibi tüm paydaşların yanı sıra toplumun genelini içeren kapsamlı bir süreçtir. Boston Üniversitesi tarafından 1996 yılında yayınlanan “Karakter Eğitimi Bildirgesi”nde yer alan karakter eğitimiyle ilgili temel ilkeler şu şekilde ifade edilmektedir;

1. *Eğitim, kaçınılmaz bir ahlaki girişimdir:* İyi ve değerli olanı bilmeleri ve aramaları için sürekli ve bilinçli bir çabadır.
2. *Ebeveynler:* Çocuklara ahlaki eğitimi birincil olarak ebeveynler verir ve bu amaçla eğitimciler ev ile işbirliği içinde olmalıdır. Neticede, tüm okulların öğrencilerde dürüstlük, cesaret, sorumluluk, çaba, hizmet ve saygı gibi bireysel ve vatandaşlık erdemlerini geliştirme yükümlülüğü vardır.
3. *Erdem:* Karakter eğitimi, erdemlerin geliştirilmesini, öğrencilerin sorumluluk sahibi ve olgun yetişkinler olmasını sağlayan iyi alışkanlıklar ve özellikleri ifade eder. Karakter eğitiminde öncelik doğru görüşleri edindirmek değil, erdemlerdir.
4. *Öğretmenler, idareciler ve okul personeli:* Öğretmenler ve idareciler bu girişimin merkezindedir ve mutlaka bu misyona yönelik eğitilmiş, seçilmiş ve teşvik edilmiş olmalıdırlar. Okuldaki tüm yetişkinler ve ebeveynler, toplum tarafından kendilerine verilen ahlaki otoriteyi temsil etmeli ve yansıtmalıdırlar.

5. *Toplum*: Karakter eğitimi tek bir ders, kısa süreli bir program, duvardaki bir slogan değildir; okul hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Okul, sorumluluk, çalışkanlık, dürüstlük ve nezaket gibi erdemlerin örnek olduğu, öğretildiği, beklenildiği, takdir edildiği ve uygulandığı bir topluluk haline gelmelidir. Kantinden bahçeye, öğretmenler odasından kafelere iyi karakter özellikleri geliştirmek asıl mesele olmalıdır.
6. *Müfredat*: İnsanlık, muazzam hikayelerde, sanat eserlerinde, edebiyatta, tarihte ve hayat hikayelerinde yer alan ahlaki bilgelik hazinelerine sahiptir. Öğretmenler ve öğrenciler bu hazineden dersler çıkarmalı, yararlanmalıdırlar.
7. Son olarak, gençler, kendi karakter özelliklerine şekil vermelerinin esas ve gerekli bir yaşam görevi olduğunun farkına varmalıdırlar. Okuldaki, akademik, sosyal ve sportif tüm deneyimler bu kişisel görevin yerine getirilmesinde kaynak oluşturur.

Karakter eğitiminden söz edebilmek için karakterin tanımı ve gelişimi ele alınmalıdır. Kişiliğin ahlaki olarak değerli özellikleri (Park ve Peterson, 2009), duygu, düşünce ve davranışlarda yansıtılan pozitif kişisel özellikleri (Peterson ve Seligman, 2004) “karakter güçleri” olarak ifade edilmektedir. Evrensel erdemleri keşfetmek, erdemleri ve bu erdemlere ulaşmak için sahip olunması gereken karakter özelliklerini tanımlamak ve sınıflamak için geçmişteki ve günümüzdeki ilgili literatürü taramış olan Peterson ve Seligman’ın (2004) toplamda 6 erdem ve bu erdemler için tanımlanan 24 karakter gücünden oluşan erdemler sınıflaması aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1 1. Karakter Güçleri ve Erdemler Sınıflaması

Erdemler	1.Bilgelik	2.Cesaret	3.İnsaniyet	4.Adillik	5.Ölçülülük	6.Aşkınlık
Karakter Güçleri	-Özgünlük -Merak -Öğrenmeye açık oluş -Açık fikirlilik -Bakış açısı	-Dürüstlük -Cesur olma -Sebatkarlık -Yaşam coşkusu	-İyi yüreklilik -Sevme ve sevilme -Sosyal zeka	-Hakkaniyet -Liderlik -Sorumluluk	-Affedicilik -Alçakgönüllülük -Tedbirlilik -Öz-denetim	-Estetik ve mükemmelliğin takdiri -Şükür -Umut -Mizah -Maneviyat

Pozitif psikoloji yaklaşımıyla ele alınmış olan karakter güçleri sınıflandırması bireyin güçlü yönlerine odaklanmakta olup karakter güçleri müdahaleleri ile bireylerin güçlü yönleri desteklenmekte ve böylelikle iyi oluş düzeylerinde olumlu değişimler gözlemlenmektedir (Quinlan, Swain ve Vella-Brodrick, 2012). Pozitif psikoloji yaklaşımı, geleneksel psikolojinin hastalıklara, işlevselliğin bozulmasına ve tedaviye odaklanmasının aksine bireylerin ve toplulukların gelişmesine olanak sağlayan etkenlerin anlaşılmasına, denenmesine, keşfedilmesine ve desteklenmesine odaklanmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikolojinin eğitime yansımaları ise geleneksel olarak kazandırılan becerilerin yanı sıra öğrencilerin mutluluğunun, iyi oluşunun desteklenmesini içermektedir. Çocukların ve gençlerin vaktinin çoğunu geçirdiği yerler olan okullar, pozitif psikoloji programlarının uygulanmasına elverişli olup öğrencilerin okullarda daha keyifli vakit geçirmesini ve okula bağlılıklarını artırmaktadır. Öğretmenler, bu programlarla öğrencilerin merak, öğrenmeye açıklık, yaratıcılık gibi öğrenme ile ilgili karakter güçlerini geliştirttiklerini belirtmektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009).

Türkiye’de karakter güçleri alanında yapılan çalışmalar oldukça azdır. Kabakçı (2013), karakter güçleri kapsamında pozitif gençlik gelişimini değerlendirdiği doktora çalışmasında hem Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri’ni Türkçe’ye uyarlamış ve sonrasında lise öğrencilerinin karakter güçleri ile öznel iyi oluş, yılmazlık ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, ülkemizde yapılan, başarı ve karakter güçleri arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit eden ilk çalışmadır. Ergenlerin karakter güçleri ile duygusal ve davranışsal problemlerin belirtileri (Kiye, 2016), zorbalık (Gülbahar, 2019) ve problemlerle internet kullanımı (Saruhan, 2019) arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Öte yandan, Güler (2018) karakter güçleri alıştırmalarının ve dil öğrenme süreçlerine etkisini incelediği deneysel çalışmada uygulamanın deney grubu üzerinde iç motivasyonu artırıcı etkisini tespit etmiştir. Türkiye’de karakter güçleri konusunda daha çok ilişkisel çalışmaların yer aldığı, karakter güçleri uygulamalarının psikolojik değişkenlerle ele alındığı deneysel çalışmaların bulunmadığı görülmüştür.

Küçükten büyüğe her yaş grubunda dikkatin, odaklanmanın, duygu, düşünce ve davranışları düzenleyebilmenin başarıda önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Graziano, Reavis, Keane ve Calkins, 2007; Morrison, Ponitz ve McClelland, 2010; Rabiner, Murray, Schmid ve Malone, 2004). Bu becerilerle yakından ilişkili olarak “an be an farkında olma”

olarak ifade edilen bilinçli farkındalık, bilinci şu anda olana odaklamayı, dikkati kontrol etmeyi ve bilişsel bir süreci içermektedir (Hanh, 1976; Teasdale, Segal ve Williams, 1995; Langer, 1989). Zihinsel odaklanmayı ve dikkat dağıtıcılara karşı dayanıklılığı artırması sebebiyle bilinçli farkındalık akademik performansla ilişkilidir. Bilinçli farkındalık düzeyi özellikle kadın öğrencilerin akademik performansını yordamaktadır. (Shao ve Skarlicki, 2009). Bilinçli farkındalık uygulamaları ders başarısının yanısıra; duygularının farkında olmak, tepkilerini düzenlemek ve öz-farkındalık becerilerinin gelişmesini de destekleyerek öğrencilerin olumlu davranışlarını artırmaktadır (Rodgers, 2014). Bunların yanı sıra bilinçli farkındalık psikolojik iyi oluşun sağlanması ve sürdürülmesinde de önemli bir yere sahiptir (Brown ve Ryan, 2003; West, 2008).

Her birey doğuştan bilinçli farkındalık kapasitesiyle doğar, zamanla bu kapasitesi kullanılmadıkça zayıflar (Kabat-Zinn, 2003). Uygun pratiklerle beslenerek bilinçli farkındalık herkes tarafından edinilebilecek bir beceridir. Günlük yaşamda doğal olarak gelişen bilinçli farkındalık anları olsa da bu anları sürdürmek için pratik yapmak gerekmektedir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005; Didonna, 2009). Örneğin, bir sürücü sürekli gidip geldiği bir yolda araba kullanırken yolun pek de farkında değildir ancak arabanın önüne aniden bir çocuk çıkarsa hemen tepki verir. Bilinçli farkındalık, örnekteki durumun aksine otomatik pilota hareket etmemektir, dalgın olmamaktır, dikkati o anda yaşanan şeye odaklamaktır (Germer, Siegel ve Fulton, 2005).

Bilinçli farkındalık uygulamalarının faydalarına yönelik çalışmalar sonra yirmi yılda artış göstermektedir. Öncelikli uygulamaları tıp alanında başlayan bilinçli farkındalık eğitimleri, psikoloji, sağlık hizmetleri, nörobilim, iş dünyası, askeriye ve eğitim alanlarına da yayılmıştır (Meiklejohn vd., 2012). Kişisel gelişim, ilerleme için doğu ruhani geleneğinde uzun yıllardır deneyimlenen bilinçli farkındalığın günümüzde eğitimciler tarafından okullarda uygulanmasının getirdiği faydalar keşfedilmektedir. Bilinçli farkındalık eğitimleri öğrencilerin daha başarılı ve eğitsel ortama daha bağlı olmasına katkıda bulunmaktadır. Zorbalığın etkilerini azaltma, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin desteklenmesi, duygu ve stresle baş etmede etkin olarak kullanılan bilinçli farkındalık eğitimlerinden öğrenciler akademik ve kişisel olarak faydalanmaktadır (Leland, 2015).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki bilinçli farkındalık temelli stres azaltma (MBSR), bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi (MBCT), diyalektik davranış terapisi (DBT), kabul ve kararlılık terapisi (ACT) gibi bilinçli farkındalığın kullanıldığı pek çok

terapi modeli, psikolojik işlevsellikte klinik olarak önemli gelişmelere öncülük etmektedir (Carmody ve ark., 2007). Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı, bilinçli farkındalığın klinik ortamda uygulanmasına yönelik geliştirilen ilk model olarak pek çok kaygı bozukluğu, panik atak ve sosyal fobinin tedavisinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Kabat-Zinn ve ark., 1992). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi modeli ise bilişsel terapi ve MBSR'nin birleştirilmesiyle oluşarak majör depresyon tedavisinde etkilidir (Gilbert, 2005).

Kaygı (Kabat-Zinn vd., 1992; Miller vd., 1995), majör depresyon (Teasdale vd., 2000; Williams vd, 2000), ağrı (Kabat-Zinn ve ark., 1985), yeme bozuklukları (Kristeller ve Hallett, 1999) ile ilgili olarak etkinliği klinik olarak kanıtlanmış pek çok bilinçli farkındalık temelli müdahale ve tedavi grup çalışmaları yapılmıştır. Bilinçli farkındalık çalışmaları ile kaygı ve davranış problemlerinde azalma (Semple, Lee, Dinelia ve Miller, 2010), sosyal becerilerde ve akademik performansta artış (Beauchemin, Hutchins ve Patterson, 2008), iyimserlik ve pozitif duygularda artış, saldırganlıkta azalma, sosyal-duygusal yetkinlik durumlarında iyileşme (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010), duygu düzenleme ve kendini kabulde artış (Broderick ve Metz, 2009) olduğu tespit edilmiştir.

Wall (2005) tarafından 11-13 yaşları arasındaki çocuklarla "Farkındalık Temelli Stress Azaltımı" programı kapsamında yaptığı araştırma sonuçlarında sakinlik, gevşeme, uyku, öz bakım, öz-farkındalık ve doğayla ilişkilerde artış olduğu rapor edilmiştir (Akt. Bektaş-Öztaşkın, 2013). Yapılan çalışmaların da desteklediği üzere yoğun duygular bastırılarak ya da kontrol etmeye çalışılarak değil dikkati yönlendirerek düzenlenebilmektedir (Didonna, 2009).

Türkiye'de son yıllarda okullarda bilinçli farkındalık uygulamaları artış göstermektedir. Farklı yaş gruplarında deneysel ve ilişkisel çalışmalar bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının dikkat, öz-denetim, duygu düzenleme, olumlu davranış geliştirme (Çollak, 2018; Yıldızhan, 2019), iyi oluş (Öksüz, 2018) ve yaşam doyumuna (Özok, 2018) olumlu etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Okul ortamında bilinçli farkındalık uygulamalarından grup rehberliği çalışmaları veya uygulamaların okul müfredatına dahil edilmesi gibi farklı yöntemlerle öğrencilerin kişisel ve eğitsel gelişimlerini desteklemek için faydalanılmaktadır. Ancak alanyazın incelendiğinde, bilinçli farkındalık uygulamalarını temel alan ve lise öğrencileriyle yapılmış deneysel bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Karakter güçleri bilinçli farkındalıktan beslenmekte ve onu beslemektedir (Niemic, 2014). Bilinçli farkındalık eğitimleri merak, iyi yüreklilik, öz-kontrol ve maneviyat gibi karakter güçlerini teşvik etmektedir (Baer, 2015). Yapılan farklı çalışmalarda akademik başarıyı yordayan farklı karakter güçleri tespit edilmiştir. Sebatkarlık (Duckworth, 2003), sevmeye-sevilmeye, şükür, bakış açısı (Park ve Peterson, 2009), umut (Snyder, Shorey, Cheavens, Pulvers, Adams ve Wiklund, 2002), öğrenmeye açıklık, tedbirlilik, açık fikirlilik, öz-kontrol (Lounsbury, Fisher, Levy ve Welsh, 2009), maneviyat, yaşam coşkusu, liderlik, merak, affedicilik (Kabakçı, 2013) gibi karakter güçleri akademik başarıyı yordamaktadır. Özellikle sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri pek çok araştırmada akademik başarıyla ilişkili bulunmuştur.

Bu araştırmada, ergenlik dönemindeki bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri, karakter güçleri ve akademik başarıları ele alınmıştır. Ele alınan değişkenler yetersizliklerin, problemlerin giderilmesi amacıyla değil bireysel gelişimin desteklenmesi, olumlu yanların keşfedilmesi ve geliştirilmesi yaklaşımını içeren pozitif psikoloji yaklaşımıyla ele alınmıştır. Özellikle son yıllarda kullanımı yaygınlaşan ve ergenleri psikolojik olarak pek çok alanda destekleyen bilinçli farkındalık uygulamaları ile lise öğrencilerinde hem başarıları hem olumlu kişisel özellikleri, karakterleri desteklenmeye çalışılmıştır. Pozitif psikoloji yaklaşımını benimseyen bu çalışmanın, bilinçli farkındalık ve karakter güçleri gelişimini bir arada ele alması, lise öğrencileriyle uygulanması ve akademik başarıyı bilinçli farkındalık ve karakter güçleri değişkenleriyle birlikte incelemesi açısından alana özgün katkı sunacağı düşünülmektedir. Bilinçli farkındalık temelli bir psikoeğitim programının, daha önce bilinçli farkındalık ve karakter güçleriyle ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı imam hatip lisesi öğrencilerinde uygulanması, örneklem açısından da özgün nitelik taşımaktadır. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı, ilişkisel ve deneysel bölümlerin yer aldığı bu karma yöntem araştırmasının problemi ele alış yöntemi ile de alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada amaç bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı ile lise öğrencilerinin karakter güçlerini, bilinçli farkındalıklarını ve akademik başarılarını artırmaktır. Bu amaçla tasarlanan araştırmanın iki basamağı bulunmaktadır. Araştırmanın tarama türünde olan ilk basamağının araştırma soruları aşağıda yer almaktadır:

1. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile genel not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile karakter güçleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Lise öğrencilerinin genel not ortalaması ile karakter güçleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ve ilişkili bulununan karakter güçleri genel not ortalamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Deneysel desende tasarlanan araştırmanın ikinci basamağı ise bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının etkililiğinin sınanmasına yönelik olup hipotezleri aşağıda yer almaktadır:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin genel not ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
2. Deney grubunda yer alan öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği öntest puanları ile sontest puanları, sontest lehine farklılaşmaktadır.
3. Deney grubunda yer alan öğrencilerin sebatkarlık karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları, sontest lehine farklılaşmaktadır.
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin tedbirlilik karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları, sontest lehine farklılaşmaktadır.
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye açıklık karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları, sontest lehine farklılaşmaktadır.
6. Deney grubunda yer alan öğrencilerin 9.sınıf genel not ortalamaları ile 10.sınıf genel not ortalamaları, 10.sınıf lehine farklılaşmaktadır.
7. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği öntest puanları ile sontest puanları farklılaşmamaktadır.

8. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sebatkarlık karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları farklılaşmamaktadır.
9. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tedbirlilik karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları farklılaşmamaktadır.
10. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye açıklık karakter gücü öntest puanları ile sontest puanları farklılaşmamaktadır.
11. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 9.sınıf genel not ortalamaları ile 10.sınıf genel not ortalamaları farklılaşmamaktadır.
12. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği sontest puanları deney grubu lehine farklılaşmaktadır.
13. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sebatkarlık karakter gücü sontest puanları deney grubu lehine farklılaşmaktadır.
14. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tedbirlilik karakter gücü sontest puanları deney grubu lehine farklılaşmaktadır.
15. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenmeye açıklık karakter gücü sontest puanları deney grubu lehine farklılaşmaktadır.
16. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 10.sınıf genel not ortalamaları deney grubu lehine farklılaşmaktadır.
17. Deney grubu lehine değişen bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık sontest puanları izleme puanlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

1.3. Önem

Bilinçli farkındalık uygulamaları klinik çalışmalarının ardından nörobilim çalışmaları ile de etkililiği sınanmış ve son yıllarda eğitim ortamlarına da entegre edilmiştir. Dikkatin eğitilmesi, anda deneyimlenen her türlü yaşantının kabul edilmesi, değişimin çok hızlı yaşandığı ve çoklu odaklanmanın arttığı günümüzde, bireyler için oldukça önem kazanmıştır (Meiklejohn vd., 2012). Bilinçli farkındalık uygulamalarının faydalarına yönelik çalışmalar sonra yirmi yılda artış göstermekte olup çocuk ve ergenlere okullarda uygulanması oldukça yeni bir alandır. Ergenlerle okul ortamında yapılan bilinçli farkındalık çalışmaları ile ergenlerin dikkat düzeylerinde, öğrenme gücü yaşayan öğrencilerin sosyal becerilerinde, uyku kalitesinde ve erkek ergenlerin “kendini iyi hissetme” düzeylerinde artış gözlemlenmiştir (Broderick ve Jennings, 2012).

Psikoloji alanının 3 temel misyonu arasında ruhsal hastalıkların tedavisi, insanların yaşamlarını geliştirmek, daha üretken ve doyum sağlanan bir hayat ve üstün yeteneklerin belirlenmesi ve beslenmesi yer almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Ancak, 2.Dünya Savaşı sonrasında 2000'li yılların başlarına kadar üretken ve anlamlı hayatın araştırılması, desteklenmesi, yeteneklerin geliştirilmesi ve işlevselliğin olumlu yönleri ihmal edilmiş, travmaların, zorlukların üstesinden gelme, boşanma, ölüm-kayıp, cinsel ve fiziksel istismar, çocukluk travmaları gibi konularda araştırmalar yapılmış işlevselliği bozan durumların tedavisine odaklanılmıştır (Hefferon ve Boniwell, 2014). Pozitif psikoloji yaklaşımı ile birlikte bireyleri ve toplulukları nelerin güçsüzleştirdiği yerine nelerin geliştirdiğine de odaklanılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda bireylerin olumlu kişisel özelliklerini, erdemleri tanımlayan, belirleyen psikolojik süreçler ve yapılar olarak ifade edilen karakter güçleri (Peterson ve Seligman, 2004) çalışmaları ile karşılaşılmaktadır. Bu çalışmalar ile insanlardaki iyi yönler desteklenerek daha erdemli bireyler, toplumlar oluturulması hedeflenmektedir.

Hem akademik olarak başarılı hem erdemli bireyler yetiştirmek eğitim öğretimin temel misyonları arasında yer almaktadır. Değişip gelişebilen bir yapı olarak tanımlanan karakter, erdemli olmaya giden davranışları tanımlamaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Bireyde olumlu kişisel özelliklerin okul yolu ile desteklenmesi daha erdemli toplumlar yetişmesine de katkıda bulunacaktır. Toplumun dönüşmesinde ve insanı değerlerin kazanılmasında okulların yeri ve öneminin vurgulandığı Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyonu çalışmalarında okullar, her bir çocuğun değer gelişimi ve mutluluğunun pekiştiği yaşam alanları olarak ifade edilirken okulların erdemlerin ve yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekanlar olduğu vurgulanmıştır. Eğitimde başarının yalnızca sınav notları ve meslekler üzerinden ele alınamayacağını, insana madde ve mana boyutlarıyla birlikte bütün olarak yaklaşmanın gerekliliğine değinen 2023 Eğitim Vizyonu eğitimin insana ait maddi, manevi, mesleki ve ahlaki tüm değerleri kapsayıcı olmasını belirtmektedir.

Bilinçli farkındalık çalışmalarının çoğunlukla stresi azaltma amaçlı kullanıldığı görülmektedir (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013). Bu çalışma, ergenlerde bilinçli farkındalığı pozitif psikoloji bağlamında ele alması, karakter güçlerini geliştirmeyi hedeflemesi, ergenlerle yapılması ve beceri gelişimine odaklı bir psikoeğitim programı olarak akademik başarıya etkisinin sınanması gibi problemi ele alış şekli çeşitli açılardan özgün nitelik taşımaktadır.

Ergenlerin akademik başarısına etki eden faktörlerle ilgili deneysel çalışmaların daha çok öğretim odaklı olduğu (Cömert, 2019; Hacıoğlu, 2019; Irak, 2009; Oymak, 2018),

psikolojik bileşenlerin başarıyla ilişkisinin incelendiği (Dadandı, 2018; Yoncalık, 2018) ancak etkisine yönelik daha çok deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ergenlerin akademik başarısını hem ilişkisel hem deneysel olarak ele alması açısından alana katkı sunmaktadır. Gerçekleştirilen programın ergenlerle çalışan psikolojik danışmanlara, dikkatin eğitilmesi ve karakter gelişimini desteklemesi ile başarının artırılması açısından yol gösterici olması beklenmektedir. Okul ortamında sınav ve bilinçli farkındalık ile karakter güçleri gelişimine yönelik yapılan bu çalışmadan, eğitsel rehberlik ve grupla psikolojik danışma hizmetleri kapsamında okul psikolojik danışmanları tarafından faydalanılabileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin yapılan genellemeler, aşağıda belirtilen sınırlılıklar dahilinde geçerlidir.

1. Araştırma, İstanbul ili Üsküdar ilçesi ile sınırlıdır.
2. Araştırma, yaş grubu olarak 14-17 yaş aralığındaki lise öğrencileri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Bu çalışmada, aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmanın katılımcıları, kullanılan ölçme araçlarına içten ve tarafsız olarak yanıtlamışlardır.
2. Araştırma süresince deney ve kontrol grupları arasında etkileşim olmamıştır.

1.6. Tanımlar

Bilinçli Farkındalık: Yargılamadan ve kabullenici bir şekilde dikkatin şu anda meydana gelmekte olanlara odaklanmasıdır (Kabat-Zinn, 1994).

Ergenlik: Çocukluktan yetişkinliğe geçişinde ara aşama olan ergenlik 11-13 yaş civarında başlayıp 17-21 yaş aralığında sonlanan gelişimsel bir dönemdir (Steinberg, 1999).

Psikoeğitim Grubu: Eğitimsel, beceri geliştiren ve başarılması gereken amaçların yer aldığı gruplardır (Brown, 1998).

Karakter Güçleri: Kişiliğin ahlaki olarak değerli özellikleri (Park ve Peterson, 2009), duygu, düşünce ve davranışlarda yansıtılan pozitif kişisel özelliklerdir (Peterson ve Seligman, 2004)

Akademik Başarı: Öğrencinin bir akademik programdaki derslerden aldığı notların ya da puanlarının ortalamasıdır (Arslan, 2008).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık, “kişinin dikkatini şu anda meydana gelmekte olanlara yargılamadan ve kabullenici bir şekilde odaklaması” olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Bilinçli farkındalık (mindfulness) kelimesinin orijinali 2500 yıl öncesine ait Budist psikoloji terimi olan “sati” kelimesidir. “Sati”, farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamına gelmektedir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Türkçe literatürde “mindfulness” kavramının karşılığı olarak kullanılan kelimelerde ortak bir görüşe varılamamış olup yaygın olarak “bilinçli farkındalık” kelimesi kullanılmakta olup “bilgece farkındalık, yargısız farkındalık, kendinelik” gibi kavramların kullanıldığı da görülmektedir. Mindfulness kelimesi anlam olarak mind (zihin) ve full (dolu) kelimelerinden türetilmiş olup zihin doluluğuna işaret ederken “l” sesinin düşmesi ile “içinde bulunulan zamanda bilinçli ve farkında olarak kalabilme”yi ifade etmektedir. Benzer yaklaşımla Uzun (2019) mindfulness kavramının Türkçe ifadesi için “farkandalık” kelimesini önermektedir. Türkçe’de kullanılan “fark etmek” ve “anda kalmak” kelimelerinin birleşimi yoluyla “farkanda olmak” eyleminin “mindful” olmayı, “farkandalık” kelimesinin ise “mindfulness” kavramını karşıladığını belirtmektedir.

Batı psikoloji dünyası bilinçli farkındalık kavramını bağlamsalcılık paradigması ile açıklayarak eylem ve değişimin hayatın temel şartı olduğu, gerçekliğin oluşturulduğu ve bağlam içerisinde anlam kazandığı varsayımları ile temellendirmektedir. Buna göre, Budist psikolojisi kendi öznel gerçeklerimizin yanıltıcı olduğunu, yaşadığımız olayları farkında olmadan geçmiş yaşantımızın etkisinde kalarak detaylandırdığımızı ve bunun da gereksiz bir acıya sebep olduğunu ileri sürmektedir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005).

Şimdiki anla ilişkisini kaybeden ve farkında olmaksızın yaşayan bireyler, başka yerde olmaya odaklanıp zorlu duyguları deneyimlemekten kaçınmaktadır (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte, ve Pistorelloet, 2013). Bilinçli farkındalık, yargılamadan ve kabullenici bir şekilde dikkatin şu anda meydana gelmekte olanlara odaklanması olarak tanımlanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Brown ve Ryan (2003) farkındalık ve dikkati bilinçlilik altında ifade etmektedir. Buna göre farkındalık ve dikkat iç içedir, dikkat sürekli olarak şekilleri farkındalık zemininden çıkarmakta ve belirli süre odakta tutmaktadır.

Bilinçli farkındalık aynı zamanda hatırlamayı da içermektedir ancak geçmişte yaşananlara saplanıp kalmayı değil. Hatırlamakla kastedilen dikkati ve farkındalığı anda tutmaya tekrar tekrar yöneltmektir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Bilinçli farkındalık kavramının “ne” ve “nasıl” olduğu ile ilgili farklı tanımlardaki ortak ifade “bireyin dikkatinin andaki deneyime yargısız, açık, kabul edici, meraklı, şefkatli ve nazik bir şekilde odaklanması”dır (Baer, 2015). Tanımlar temelde üç ana özelliği taşımaktadır; dikkat, niyet ve tutum. Dikkat ana odaklayıp fark etmeyi, niyet dikkati amaçlı şekilde yöneltmeyi ve tutum ise dikkati yöneltirken sahip olunması gereken ilgi, merak, yargısızlık, kabul, şefkat gibi özellikleri içermektedir (Shapiro vd., 2006). Dikkatin düzenlenmesi, niyetli bir şekilde odaklanma becerisi ve dikkati dağıtıcı diğer unsurları görmezden gelerek dikkati sürdürmeyi kapsamaktadır. Yargısız olma, kabul ve merak ise daha çok deneyimsel özelliktedir (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013). Bilinçli farkındalık deneyimi süresince tüm bu özellikler eş zamanlı olarak meydana gelmektedir.

Bilinçli farkındalık terimi psikoterapi literatüründe “hali hazırda akışta olan iç ve dış uyaranları, meydana geldikleri anda yargısız gözlemlemek” olarak tanımlanmaktadır (Baer, 2003). Deneyimleri yargılamaksızın kabul etmek, onları olduğu gibi görmeyi kolaylaştırmakta ve zorlu fiziksel ya da duygusal durumlarla baş ederken bilinçli farkındalığı beslemektedir. Yargılamamanın bir uzantısı olan “kabul” de bilinçli farkındalığa dahildir ve içinden gelerek anda olanları olduğu gibi, acısıyla tatlısıyla, kendi haline bırakmaktır. Kabul, uygunsuz davranışı onaylamak değildir, aksine davranış değişikliği için gereklidir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Bilinçli farkındalığı diğer dikkat düzenleme kavramlarından ayıran temel özellik iç ve dış deneyimlerin kabulünü içermesidir. Burada ifade edilen kabul, boyun eğme ile karıştırılmamalıdır. Boyun eğme, pes etmeyi, vazgeçmeyi, teslim olmayı öğütlerken kabul, bir kişinin şu anki deneyiminin gerçekliğini olduğu gibi basit bir şekilde onaylaması anlamına gelmektedir. Kabul, olanı,

olumlu ya da olumsuz yaşananı, değiştirme arzusunı içermez (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013).

Bilinçli farkındalığa ait anda olma, farkında olma ve kabul unsurundan birinin olması diğerlerinin de olduğu anlamına gelmemektedir. Örneğin, haksızlık yaşayan birinin gözünü karartan öfkesi gibi farkındalık geçmişe takılıp kalmış olabilir, ya da kabul edilmeyen utanç gibi, yaşanan ana dair farkındalık olup kabul olmayabilir. Yani tam anlamıyla bilinçli farkındalık hali için farkında olmak, anda olmak ve kabul unsurlarının hepsi gereklidir (Germer, Siegel ve Fulton, 2005).

Anda olmak ve dikkatini odaklamak için bireyin bununla ilgili tutumları oldukça önem arz etmektedir. Anda olup olanı yargısızca kabul edebilmek ve bundan uzun vadede fayda elde edebilmek için gerekli bazı tutumlar bulunmaktadır. Kabatt-Zinn (2009), bilinçli farkındalığın 7 temel tutumunu şu şekilde sıralamaktadır:

1. Yargılayıcı olmama: Bilinçli farkındalık, deneyimlere yargısızca eşlik etmekten beslenmektedir. Bu da bireyin deneyimlerini nasıl yargıladığını ve onlara nasıl tepkiler verdiğini fark etmesini gerektirmektedir. İnsan neredeyse gördüğü her şeyi iyi-kötü-nötr olarak etiketlemektedir. İnsan zihni, kendisini iyi hissettiren şeyleri “iyi”, kötü hissettirenleri “kötü”, herhangi bir duygu hissettirmeyenleri “nötr” olarak yargılamakten bu sınıflandırma zihni sürekli meşgul etmekte, stresi artırmakta ve farkında olmayı engellemektedir. Alışkanlık haline gelmiş bu yargıların görülmesi, fark edilmesi zihni özgürleştirir.

2. Sabır: Bilgeleğin bir biçimi olan sabır, her şeyin bir vakti olduğunu kabul edip anlamaktır. Vakti gelmeden olgunlaşmaya zorlamak fayda değil zarar vermektedir. Bilili farkındalık uygulamalarında, zihne ve bedene karşı sabır hatırlatılmaktadır. Olumlu ya da olumsuz insan her duyguyu deneyimlemektedir ve acele ederek bu duygular değiştirilemez. Bir duygudan diğerine geçmek için sabırsızlık etmek her halükarda yaşanacak olan o duyguya etki etmemektedir. Bu sebeple yaşanan her duygu yaşanmaktadır ve birey sabırla ona kendisinde yer amalıdır.

3. Başlangıç ruhu: İnsan bildiklerinin, duygu, düşünce ve tutumlarını etkilememesi için yaptığı herhangi bir şeyi başlangıç ruhuyla, sanki ilk defa görüyor ve yapıyormuş gibi yapmalıdır. Örneğin bir arkadaşınızı, bir kediyi, yıldızları, ağaçları sanki ilk defa o an görmüşçesine, geçmişinden bağımsız bakmayı deneyin. Böylece kişi bildiklerine

hopsolmamaktır. Hiçbir anın bir diğeriyle aynı olmadığını bilerek, geçmişteki yaşantıların beklenti oluşturmasının önüne geçerek yeni fırsatlara açık olmaktadır.

4. Şefkat: Kişinin kendisine ve kendi hislerine güven geliştirmesi meditasyon çalışmalarının tamamlayıcı unsurudur. Bu tutum, başkalarını taklit etmeden, kişinin kendi içgüdülerine ve hislerine güvenmesini ve kendisi olmasını içermektedir. Kişi diğer insanların yalnızca birer rehber olduğunu bilmeli, kendi sorumluluğunu, kendi olma sorumluluğunu almalı, kendine güvenmelidir. Kendi varlığına güvenen kimse diğer insanlara da güvenir ve onlarda iyilikleri daha kolay görür.

5. Şimdiki Anda Yaşama: İnsan neredeyse her şeyi bir amaç uğruna, bir şeyleri elde etmek veya bir yerlere gelmek için yapmaktadır. Bilinçli farkındalık egzersizlerinin ise tek amacı kişinin kendisi olmasıdır, o an olan her ne ise onun gözlemlenmesidir. Sonuca odaklanmak sürecin insana katkılarının önüne geçmektedir. Bilinçli farkındalık egzersizleriyle amaca ulaşmanın en iyi yolu, sonuç elde etmek için hırslanmak yerine her şeyi olduğu gibi görüp kabul etmeye odaklanmaya başlamaktır.

6. Kabul: İnsan yaşadığı her şeyi sevmek zorunda değildir, bazı şeyleri değiştirmek isteyebilir ancak bunun için öncelikle yaşadığı olumlu olumsuz her neyse onu inkar etmeden kabul etmekle işe başlamalıdır. Yaşanılan olumsuz duygulara olumlu duygulardan daha fazla odaklanmamalı, onlara karşı direnilmemelidir. Yaşanılan her şeyden olduğu haliyle razı olunmalı, olumsuz duyguların varlığı da kabul edilmelidir. Ancak bu prensip sahibi olmamak, değişim için çabalamamak anlamına gelmemektedir. Harekete geçmek için olması gerekene odaklanmadan olanı kabul etmek gerekmektedir.

7. Akışına bırakmak: Dikkat iç deneyimlere yöneltildiğinde zihnin tutmak istediği belli düşünce, duygu ve durumların olduğu görülmektedir. Olumlu ve keyif veren duygu ve yaşantılar yüceltilirken acı veren, korkutan, rahatsız eden duygu ve yaşantılardan kaçınılmaktadır. Bilinçli farkındalık egzersizleri ile geçmiş ve gelecekle ilgili yoğun duygular serbest bırakılır, yalnızca izlenir. Eğer bu mümkün olmuyorsa dikkati bu düşüncelerde tutmanın nasıl bir duygu olduğu anlaşılmaya çalışılmaktadır. Böylece düşünceler oluruna bırakılmıyorsa, kişi dikkatini o düşüncelerin ne olduğuna ve onların etkisine yöneltir. Aslında her gece karanlık ve sessiz bir ortamda zihnini ve bedenini serbest bırakarak uykuya dalan insan zihnini kontrol etmeye çalışmaktan vazgeçip oluruna bırakmayı deneyimlemektedir.

Farklı araştırmacılar tarafından bilinçli farkındalığın çeşitli beceri ve bileşenleri olduğu ifade edilmektedir. Bilinçli farkındalığın beş becerisi olarak farkındalıkla davranma, gözlemlene, tanımlama, içsel deneyimlere karşı tepkisizlik ve içsel deneyimleri yargılamama tanımlanmaktadır (Baer vd., 2006; Carmody ve Baer, 2008). Germer (2009) ise bilinçli farkındalığın üç bileşenini aşağıdaki şekilde ifade etmektedir;

1. Dur: Daha yavaş yemek, daha yavaş yürümek gibi eylemleri deneyimleyerek, yapılan şeyi durdurmak ya da yavaşlatmak yapılan eyleme dair farkındalığı artırmaktadır.

2. Gözlemlene: Yaşanılanlardan uzak durmak değil, katılımcı gözlemlene yaşanılanlarla yakın ilişkide olup duygu, düşünce ve davranışları gözlemlenmektedir. Neler hissedildiğini anlamak için bedeninde neler olup bittiği gözlemlenerek duygular adlandırılabilir, böylelikle hisler anlaşılabilir.

3. Geri dön: Dalıp giden dikkatin odağını şimdiki anda olanlara geri döndürmek, odaklamaktır. Araba kullanırken, iş yerinde yaşanan gerginlikle meşgul olan zihni direksiyona, gaza, frene ve yola döndürmek gibi.

Merkezsizleştirme, otomatik pilot ve zihin uçuşması kavramları bilinçli farkındalık kavramıyla ilişkili, bilinçli farkındalık kavramı ve uygulamalarını daha iyi açıklayan kavramlardır. Merkezsizleştirme, duygu ve düşüncelerin geçiciliğinin gözlemlenmesi becerisidir (Safran ve Segal, 1990). Bilinçli farkındalık egzersizleri ile birey duygu ve düşüncelerini iyi ya da kötü olarak yargılamaksızın, adeta bir film izler gibi izlemektedir. Otomatik pilot, bilinçli farkındalık kavramının zıt anlamlısıdır, farkındasızlıktır, farkında olmadan yapılan davranışlardır (Segal vd., 2002). Zihnin başka bir şeyle meşgul olması sebebiyle, arabayla içten eve dönerken yol üzerinde bulunan hiçbir şeyi fark etmeme hali buna örnek olarak gösterilebilir. Zihin uçuşması ise zihnin, bedeninin olduğu yerde olmaması, geçmiş ya da gelecekle ilgili düşüncelerle meşgul olma, zihnin şimdiki anda ve burada olmaması halidir. Zihin uçuşması hali insan beyninin varsayılan mod ağıdır (default network mode) ve otomatik pilot moduna geçerek olacakları tahmin etmede, günlük işleri çok düşünmeden otomatik olarak yapmaya yardımcı olmaktadır (Raichle, MacLeod, Snyder, Powers, Gusnard ve Shulman, 2001). Ancak Killingsworth ve Gilbert'in (2010) zihin uçuşmasıyla ilgili yaptıkları çalışma göstermektedir ki ortalama bir insanın günün %46.9'unda zihni uçuşmakta ve kişi daha mutlu bir anı düşünse dahi uçuşan zihin mutsuz olmaktadır.

Bilinçli farkındalıktaki “şimdiye” odaklı halin geliştirilmesi amacıyla dikkatin eğitilmesi “meditasyon” olarak ifade edilmektedir (Broderick ve Metz, 2009). Yani bilinçli farkındalık egzersizleri çeşitli meditasyon şekillerini içermektedir (Didonna, 2009). Bilinçli farkındalığı artırmak amaçlı uygulanan meditasyonlarla boş bir zihne sahip olmak, duygusuz olmak, hayattan el ayak çekmek, mutluluk, acıdan kaçma gibi hedefler yoktur. Bunların aksine, zihni anda olanın, duyguların, deneyimlerin farkında olmaya ve kabullenmeye yönelik eğitimi hedeflemektedir (Didonna, 2009).

Bilinçli farkındalık pratikleri, geleneksel (formal) ve gündelik (informal) olmak üzere iki yolla uygulanabilmektedir. Geleneksel uygulamalar, günlük olarak zaman ayrılan, oturarak, ayakta ya da uzanarak nefese, bedene, duyumlara, seslere, duygu ve düşüncelere odaklanmayı içermektedir. Gündelik uygulamalar ise yeme, yürüme, ev işleri, insan ilişkileri ve her türlü işi farkındalıklı bir şekilde yapmayı içermektedir (Stahl ve Goldstein, 2010).

Günlük bilinçli farkındalık egzersizleri, geleneksel (formal) meditasyon uygulamaları, inzivaya çekilme uygulamaları olmak üzere çeşitli bilinçli farkındalık uygulamaları mevcuttur. Çeşitli şekillerde uygulanan bilinçli farkındalık egzersizlerinin hepsi düzenli olarak tekrar edilmeyi gerektirmektedir. Nasıl ki kalp-damar sağlığını zinde tutmak için asansör kullanmak yerine merdivenlerden inip çıkmak, arabayla işe gitmek yerine bisiklet sürerek gitmek tercih ediliyorsa, bilinçli farkındalığı artırmak için gerekli egzersizler de günlük rutinelere dahil edilmelidir (Didonna, 2009).

Siegel (2010) ise bilinçli farkındalık uygulamalarını biçimsel meditasyon uygulaması, belli bir biçimi olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları ve inzivaya çekilme olarak üçe ayırmaktadır. Biçimsel meditasyon, belirli bir zaman diliminde, sessiz bir ortamda dikkati belirli bir nesneye yönlendirip konsantrasyon sağlanması ile yapılmaktadır. Belli bir biçimi olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları ise yürürken çevredekileri fark etmek gibi gündelik hayattaki rutinleri dikkati vererek, anda olarak yapmayı içermektedir. İnzivaya çekilmek ise çok sakin bir ortamda çok az kişiyle etkileşime girerek günlük kişisel etkinlikleri bilinçli farkındalık uygulamaları şeklinde yapmayı içermektedir (Akt. Atalay, 2011).

Bilinçli farkındalık egzersizleri ile kullanılan psikolojik mekanizmalar arasında rahatlama, maruz bırakma, duyarsızlaştırma, bilişsel değişim, hipnozdan çıkma,

otomatiksizleşme, katersis, iç-görü, kendini kabul, kendini denetleme ve kendini anlama yer almaktadır (Murphy, Donovan ve Taylor, 1997; Baer, 2003).

Bilinçli farkındalık uygulamalarıyla edinilen tutum ve becerilerin içselleştirilmesi, grup üyelerinin sürece katılımı ve uygulamaları yapmasındaki bireysel deneyimleriyle ilişkilidir. Grup desteği bu becerilerin kazanımında etkili olmakla birlikte, edinilen becerilerin günlük hayatta kullanılması da bilinçli farkındalık düzeyinin devamı için önemlidir (Mason ve Hargreaves, 2001). Katılımcıların başlangıçtaki gerçekçi olmayan, aşırı iyimser ve katı beklentileri, bilinçli farkındalık becerilerini edinmelerinde engelleyici ve olumsuz duygularını artırıcı bir etken olarak tespit edilmiştir (Mason ve Hargreaves, 2001).

Felver ve arkadaşları (2013) bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili bazı yanlış anlaşılmalardan bahsetmektedir. Bunlardan ilki, bilinçli farkındalığın Doğu dinlerinin, özellikle Budizm'in bir başka şekli olduğudur. Bilinçli farkındalık müdahalelerinde kullanılan tekniklerin birçoğunun Doğu dinlerinde ya da felsefi düşünce okullarında köklerinin olduğu doğru olsa da, kavramın ve uygulanmalarının doğası tamamen sekülerdir. Oruç tutmak buna benzer bir örnek olarak verilebilir. Yiyecek ya da içecek almaktan kaçınmak pek çok dinde uygulanan bir pratiktir ancak oruç tutma davranışı kendi başına bir din değil, davranıştır. Bir diğer yanlış anlaşılma ise bilinçli farkındalığın meditasyon eylemini ifade ettiğidir. Meditasyon kelimesi tefekkür etmek, derin derin düşünmek, yansıtmak anlamına gelmekte olup düşünmek, dua etmek, anımsamak gibi pek çok farklı davranışı içerebilir. Son olarak, bilinçli farkındalıkla ilgili yaygın bir yanlış anlaşılma dikkatle tamamen eş anlamlı olarak görülmesidir. Bilinçli farkındalık belirli bir dikkat biçimi olarak kavramsallaştırılmıştır ancak, bununla birlikte, şu ana odaklanmanın kilit unsuru olan yargısızlık tavrını da içerir. Bilinçli farkındalığın bu kritik özellikleri, dikkatle birçok yönden yakından ilişkili bir yapı olmasına rağmen ondan farklı olduğunu göstermektedir.

2.1.1. Bilinçli farkındalığın nörobiyolojisi

Klinik ve terapide kullanımının sınındığı çalışmaların ardından sinir bilim alanındaki çalışmalara yönelik imkanların artmasıyla birlikte bilinçli farkındalık uygulamalarının beyin üzerindeki etkileri üzerine yapılan araştırmalar yoğunlaşmaktadır. Beynin yaşam boyunca yeni nöronlar ve sinir ağları üretme becerisi olarak ifade edilen beyin plastisitesi kavramı ile bilişsel ve duygusal nörobilim çalışmaları artış göstermiştir. Böylece, bilinçli

farkındalık eğitimlerinin beyin aktivitelerine ve kortikal işlevlere etkisi araştırılmaya başlanmıştır. Nörobiyoloji araştırmaları bilinçli farkındalık egzersizlerinin yetişkinlerde dikkati, duygu düzenlemeyi ve esnekliği arttırdığını ileri sürmektedir. Beynin, yönetici işlevleri ve duygu- davranış düzenleme bölgeleri bilinçli farkındalık eğitimlerinden etkilenmektedir. Yönetici işlevler, planlama, işler bellek, dikkat, problem çözme, sözlü akıl yürütme, engelleme, zihinsel esneklik, çoklu odaklanma, hareketi başlatma ve izleme gibi bilişsel süreçleri içermektedir. Meta analiz çalışmaları göstermektedir ki bilinçli farkındalık eğitimleri, dayanıklılığı ve beyin işlevlerinin iyileşmesini desteklemektedir (Meiklejohn vd., 2012).

Bilinçli farkındalık egzersizleri beyni, otonom sinir sistemini, stres hormonlarını, bağışıklık sistemini ve yeme, uyuma ve madde kullanımı gibi sağlıkla ilgili davranışları da olumlu şekilde etkilemektedir (Greeson, 2009). Beynin duygusal tepkilerinden birinci derecede sorumlu olan amigdalanın stresli yaşantı durumlarında hacminde uçlarda değişiklikler olduğu gözlemlenmektedir (Roozendaal, McEwen ve Chattarji, 2009). Beyin görüntüleme çalışmaları sonuçlarına göre, düzenli yapılan bilinçli farkındalık egzersizleri ile amigdalanın hacimsel ve işlevsel dengesini kazanması desteklenmekte ve böylece stres düzeyi azalmaktadır (Creswell ve Lindsay, 2014; Taren vd., 2015).

Hölzel ve arkadaşlarının (2011) araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık uygulamalarının beyindeki gri maddede değişimler oluşturduğunu göstermektedir. Sekiz haftalık MBSR eğitiminin hafıza, benlik algısı, empati ve stresle ilgili beyin bölgelerini etkilediği ifade edilmektedir. Günde 27 dakika bilinçli farkındalık egzersizleri yapan katılımcıların beyin görüntülemelerinde öğrenme ve hafızanın merkezi olan hipokampüsteki ve farkındalık, şefkat ve içebakış yapılarında gri madde yoğunluğunda artış görülmektedir. Nörobilim alanındaki güncel çalışmalar insan beyninin her yaşta yeniden şekillenebilir olduğunu ileri sürmekte ve deneyimlerin bireyin beyinde fiziksel değişimler yarattığını “nöroplastisite” kavramı ile açıklamaktadır (Anlar, 2013). Bilinçli farkındalık egzersizlerinin beyin üzerinde yarattığı değişimleri inceleyen çalışmalar da göstermektedir ki beyin nöroplastisitesi sayesinde, bu egzersizler ile beyin yapısı değişebilmekte, beyin sağlığı desteklenip yaşam artırılabilir.

Öte yandan, bilinçli farkındalık eğitimlerinin biyolojik ve psikolojik mekanizmaları desteklemesiyle strese dayanıklılığı artırarak hücrel yaşlanmayı azalttığı ileri

sürülmektedir (Epel, Daubenmier, Moskowitz, Folkman ve Blackburn, 2009; Jacobs vd., 2011).

2.1.2. Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler

Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler Kabat-Zinn'in (1982) bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programını klinik ortamda uygulamasıyla başlamıştır. Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi (MBCT), diyalektik davranış terapisi (DBT), kabul ve kararlılık terapisi (ACT), okullarda uygulanan farkındalık temelli müdahaleler gibi bilinçli farkındalığın kullanıldığı pek çok müdahale programının etkililiklerinin sınanmasına yönelik çalışmalar mevcuttur (Baer, 2006; Biegel, 2009; Carmody ve ark., 2007; Cullen, 2011; Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014). Terapötik yaklaşım olarak MBCT, DBT ve ACT, üçüncü kuşak bilişsel davranışçı yaklaşımlar olarak kategorize edilmekte olup biliş ve davranışa ek olarak duygu kavramının daha görünür hale geldiği yaklaşımlardır (Vatan, 2016).

2.1.2.1. Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR)

Stres, bireyin hem fiziksel hem ruhsal sağlığını doğrudan etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Stresin azaltılmasında ve yönetilmesinde bilinçli farkındalık pratiklerinin kullanıldığı MBSR programı ilk olarak Kabat-Zinn (1982) tarafından fibromiyalji hastalarında kronik ağrı ve kaygıları azaltmak için kullanılmış olan, grup temelli zihin-beden müdahale programıdır. On hafta ve haftada 2 saat süren bu program ile kronik ağrısı olan hastalara meditasyon uygulamaları ile öz-düzenleme becerileri kazandırılmaktadır.

Müdahalenin kökleri, eski Budist içgörü ve odaklanma meditasyonlarına dayanmakta olup dini bağlam ve amaçlardan bağımsızdır; bedensel ve zihinsel standart uygulamaları içermektedir. Otururken veya uzanırken dikkatin ayaktan başa kadar vücudun tüm bölümlerinden gelen duylara yöneldiği beden tarama egzersizlerini, nefesin anda kalarak bireyin odaklanmasında bir çapa görevi gördüğü farkındalıklı nefes egzersizleri, bedensel duyuların ve yürüme, yeme gibi günlük etkinliklerin farkına varmaya odaklanan fiziksel pratikleri içermektedir. Öte yandan, grup çalışması oturumları dışında her gün uygulanması gereken ev egzersizleri de bulunmaktadır. Meditasyon uygulamaları şu şekilde gerçekleştirilmektedir (Kabat-Zinn, 1982);

1. Dikkatinizi gözlemediğiniz objeye (beden, nefes, kuru üzüm vs.) getirin.

2. Onun an be an farkında olun.
3. Zihninizin farklı düşüncelere yöneldiğini, dağıldığını her fark ettiğinizde onu nazikçe ana geri getirin, gözlemlediğiniz objeye yöneltin.
4. Acı, korku, öfke, kaygı gibi güçlü bir duygu hissederseniz, dikkatinizi o duyguya yöneltin ve onu yargılamadan yalnızca gözlemleyin. Deneyimi gözlemlemekle ona dair düşünce ve yorumlarınızı birbirinden ayırt edin.
5. Düşünme sürecinizi gözlemleyin. Düşüncelerinizin içeriğine dahil olmaktan kaçının. Düşüncelerinizin geçici olduğunu ve mutlak doğru olmadığını gözlemleyin. Olumlu ya da olumsuz tüm düşüncelerinize eşit davranın, eşit değer verin, ne peşlerinden koşun ne de reddedin.

MBSR programının başarılı bir şekilde uygulanmasının altındaki ana unsurlar aşağıda yer almaktadır (Kabat-Zinn, 1982);

-Grup şeklinde uygulanır. Grup formatında uygulanması hastaların eğitimindeki verimliliği artırmaktadır. Her grupta 15-20 kişi bulunur. Grup üyeleri deneyimlerini paylaşarak birbirlerine yardımcı olur ve grup desteği bireysel motivasyonu ve uyumu artırmaktadır.

-Hedef odaklı değildir. Katılımcılar farkındalıklarını ana getirmek için zorlanma ya da mücadele halinde olmamalıdır. Böylece, başlangıçta hastaların performans kaygıları azalmış olur.

-Öz-sorumluluk esastır. İyileşme için iç kaynakların kullanımı yalnızca bireyin çalışmalarını sürdürmesiyle mümkündür.

-Hastaların ne kadar çalışması gerektiği başlangıç değerlendirmesine bağlıdır. Hastaların çalışmadan tatmin olması ve başarı duygusu yaşamaları için uygulamalara riayet etmeleri gerekir.

-Hastalara deneyimleyip gözlemlerini destekleyebilecekleri, faydalanabilecekleri çeşitli meditasyon teknikleri sunulmaktadır. Herkese uyan mutlak doğru ve işlevsel meditasyon ya da rahatlama tekniği bulunmamaktadır.

-Stres ve hastalıkların ilişkisinin, savaş-kaç tepkisinin, vücuttaki rahatlama mekanizmalarının anlatıldığı eğitici materyaller bulunmaktadır. Böylelikle hastalar

meditasyonun fizyolojik etkilerini kavrarlar. Ev ödevleri de hastaların öğrendikleri egzersizleri günlük yaşamda karşılaştıkları stresli olaylara uygulamalarına yardımcı olmaktadır. Böylece hastalar baş etmede yeni kişisel kaynaklarını keşfetmektedir.

-Programın süresi hastalarda öz-düzenleme becerilerini geliştirebilecek kadar uzun ve grup bağımlılığını oluşturmayacak kadar kısadır.

-Hastalara rahatlama ve stress azaltma etkinliklerinin ilk adımının bu program olduğu, sağlıkları için bu egzersizleri sürdürmeleri gerektiği yönünde teşvikte bulunulur.

1979'da Kabat-Zinn tarafından geliştirilip Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) Medikal Merkezi'nde uygulanmaya başlanan ve kronik ağrıları olan hastalarda stresi azaltma ve rahatlama sağlamada etkililiği sınıanan MBSR programından duygu düzenleme (Goldin ve Gross, 2010), kanser hastalarında kaygı, depresyon gibi psikolojik belirtileri azaltma, yaşam kalitesini artırma (Mackenzie, Carlson, Munoz ve Specca, 2007), iyi oluşu artırma (Gearyn ve Rosenthal, 2011) gibi konularda faydalanılmaktadır.

2.1.2.2. Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi (MBCT)

Farkındalık temelli bilişsel terapi, bilişsel davranışçı terapilerin uygulamalarını MBSR programı ile birleştirilmesini sağlamıştır. Bilişsel-davranışçı tekniklerin yanı sıra bilinçli farkındalığın dikkati yönetme ve yargısızlık unsurlarını içeren uygulamaları bulunmaktadır. Depresyonun tekrarlamasını engellemek için geliştirilen MBCT programı 8 hafta ve haftada 2 saat süren bir programdır (Segal, Williams ve Teasdale, 2002). Temel bilişsel davranışçı ilkeleri "şimdi ve burada" prensibi çerçevesinde düşüncelere, duygulara ve bedensel duyumlara merakla ve yargılamadan odaklanan bir çeşit farkındalık meditasyonu ile bütünleştirmektedir (Vatan, 2016). Oturumlarda otomatik pilot, zihin uçuşması, beden farkındalığı, zihin-beden ilişkisi, bilişsel çarpıtmalar gibi konulara değinilirken kuru üzüm egzersizi, beden tarama, oturma meditasyonu, bedensel duyumlara odaklanma gibi egzersizlerden faydalanılmaktadır (Surawy, McManus, Muse ve Williams, 2015).

Başlangıçta, depresyonun nüksetmesini önleme amaçlı geliştirilmiş olan program, sonrasında farklı bağlamda farklı gruplara uygulanmıştır. Koroner kalp (O'Doherty vd., 2015), diyabet (Van Son, Nyklíček, Pop ve Pouwer, 2011), kanser (Van Der Lee ve Garssen, 2012) gibi hastalığı olan kişilerin depresyon, kaygı ve yorgunluk gibi belirtilerini azalttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

2.1.2.3. Diyalektik Davranış Terapisi (DBT)

Danışanlarda farkındalık, stres toleransı ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimine yoğunlaşan diyalektik davranış terapisi bu becerilerin kişilerarası ilişkilerde işlevsel kullanımına odaklanmaktadır. Farkındalık, yargısız kabulü, dikkati kendine ya da ana odaklamayı, kendini gözlemlemeyi içermektedir. Stres toleransı, bireyin stres ve acı karşısındaki toleransının arttırılmasına, dürtülerin kontrolüne odaklanmaktadır. Duygu düzenleme ise farkındalık ve kabul odağında duyguların yaşantılanmasına izin vermeyi içermekte olup davranışsal ve bilişsel tekniklerle istenmeyen duygusal tepkileri ve işlevsel olmayan davranışları azaltmaya odaklanır (Gülgez ve Gündüz, 2015; Miller, Rathus ve Linehan; Vatan, 2016). Borderline kişilik bozukluğu (Linehan, 1987), intihar (Rathus ve Miller, 2002), depresyon (Lynch, Morse, Mendelson ve Robins, 2003), yeme bozuklukları (Wiser ve Telch, 1999) gibi pek çok alanda etkili olarak kullanılmaktadır.

2.1.2.4. Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)

Üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapiler arasında yer alan kabul ve kararlılık terapisi bilinçli farkındalık ve kabul temelli müdahalelerini ve değişim süreçlerini dil ve biliş üzerine yapılandırmıştır. Geleneksel bilişsel davranışçı müdahalelerden farklı olarak duygu, düşünce, dürtü gibi herhangi bir içsel yaşantının değiştirilmesini veya yoğunluğunun azaltılmasını amaçlamamaktadır. Psikolojik belirtilere yol açtığı düşünülen duygu ve düşüncelere daha yakından bakılır ve bu odaklanmanın ikincil getirisi olarak belirtilerde azalma olmaktadır (Hayes, 2004).

Psikopatolojiyi bilişsel esneklikten yoksunluk olarak ele alan kabul ve kararlılık terapisi modeli psikolojik katılığı belirli bir bağlamda bireyin davranış dağarcığının darlığı olarak görmektedir. Yaşantısal kaçınma, bilişsel birleşme, an ile temasın kaybolması, geçmiş ve geleceğe bağlanma, kavramlaştırılmış benliğe bağlanma, kaçınma/kaçma ve dürtüsellik olmak üzere birbiri ile karşılıklı ilişkide bulunan 6 boyutla bilişsel katılığı açıklamaktadır. Bilişsel ayrışma, an ile temas ve bağlamsal benliği desteklemek için düşünceleri izleme, gündelik işleri farkındalıklı yapma gibi temel bilinçli farkındalık egzersizlerinden faydalanılmakta ve böylelikle psikolojik esneklik artırılmaktadır (Hayes, 2004; Yavuz, 2015). Psikolojik esnekliği arttırmaya odaklanan terapi süreci aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Hayes vd, 1999'dan akt. Vatan, 2016);

1. Bilişsel ayrışma: Duygu, düşünce ve yaşantıların nasıl görüldüğünden ziyade aslında ne olduğunun algılanmasına odaklanma.
2. Kabul: Duygu, düşünce ve yaşantılara müdahalede bulunmaksızın olduğu gibi deneyimleme, suyun akıp yolunu bulmasına izin verme.
3. Ana odaklanma: Şimdi ve burada olana odaklanarak anda olma, olanın gözlemcisi değil deneyimleyicisi olma.
4. Bağlamsal benlik: Duygu, düşünce ve yaşantıları bireyin kendisi için öz-farkındalıkla faydalanması.
5. Kişisel değerler: İdeal benliğin önemli bölümlerinin keşfedilmesi.
6. Vaat edilen eylemler: Kişisel değerlere uygun hedef belirleme ve bunların sorumluluğunu aldığı hedefe doğru ilerleme.

Meta analiz çalışmalarına göre kabul ve kararlılık terapisi depresyon, sınav kaygısı, genel kaygı bozukluğu, sosyal kaygı, bağımlılık, acı, obezite, diyabet, stres gibi sorunlara etkili müdahaleler sunmaktadır (A-tjak, Davis, Morina, Powers, Smits ve Emmelkamp, 2015; Öst, 2014; Powers, Vörding ve Emmelkamp, 2009).

2.1.2.5. Okul temelli bilinçli farkındalık müdahaleleri

Öncelikle klinik psikoloji ve psikolojik danışmanlık alanlarında bilinçli farkındalık uygulamalarıyla ilgili pek çok araştırma ve müdahale çalışmaları yapılmış olmasına rağmen son yıllarda okul ortamında uygulanan bilinçli farkındalık çalışmalarının yaygınlaştığı görülmektedir (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013).

Bilinçli farkındalık çalışmaları sınıf ortamına üç temel yaklaşım çerçevesinde entegre edilmektedir. İlki, öğretmenin bizzat kendisinin bilinçli farkındalık uygulamalarını yapması ve bunu tutum ve davranışlarıyla sınıf ortamında göstermesini içeren “dolaylı” yaklaşımdır. İkincisi, öğrencilere bilinçli farkındalık egzersizlerini ve becerilerini öğreten programları içeren “doğrudan” yaklaşımdır. Üçüncüsü ise iki yaklaşımın birleştirilerek kullanılmasıdır (Meiklejohn vd., 2012).

Diğer yandan, okul psikolojik danışma servisleri bilinçli farkındalık uygulamalarından üç farklı şekilde faydalanmaktadır. İlki evrensel müdahaleler olup tüm öğrencilere yönelik

önleyici uygulamaları içermektedir. İkincisi küçük grup müdahaleleri olup benzer psikososyal, eğitsel ve davranışsal zorluklar yaşayan ve desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerden oluşan küçük gruplara yönelik verilen bilinçli farkındalık temelli hizmetleri kapsamaktadır. Sonuncusu ise yoğun müdahaleler olup okul reddi ya da yoğun saldırgan davranış göstermek gibi yoğun desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bireysel uygulamaları içermektedir (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013).

Ergenlerle yapılan bilinçli farkındalık araştırmaları incelendiğinde okul ortamından klinik ortama diğer bir ifadeyle, beceri geliştirme amacıyla yapılandırılan iyileştirmeyi amaçlayanlara dek pek çok çalışma olduğu görölmektedir. Bei ve arkadaşlarının (2013) 13-15 yaş arası 10 öğrenci ile yaptığı bilinçli farkındalık temelli müdahale çalışması, öğrencilerde kaygıyı azaltırken uyku kalitesini ve süresini anlamlı düzeyde artırmıştır.

şimdiki anda sakinliği sağlayarak, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarını, planlama ve organize etme becerilerini geliştiren bilinçli farkındalık, öğrenme anında ve sonrasında bireye yardımcı olmaktadır (Broderick ve Jennings, 2012). İlköğretim ve lise düzeyinde uygulanan bilinçli farkındalık uygulamalarının müfredatlara dahil edilmesiyle öğrenciler bilişsel, sosyal ve psikolojik ilerleme göstermektedir. İşler bellek, dikkat, akademik ve sosyal beceriler, duygu düzenleme ve özgüvende artış görölmektedir. Bununla birlikte, kaygı, stres ve tükenmişlikte azalma tespit edilmektedir (Meiklejohn vd., 2012). Zihin uçuşması ve hayallere dalmayı azaltıp hafıza ve konsantrasyonu güçlendiren bilinçli farkındalık eğitimleri ile öğrencilerin sınavlardaki başarısı artmaktadır. Kaliforniya Üniversitesi'nin yaptığı araştırma sonuçları, bilinçli farkındalık ile öğrencilerin GRE test sonuçlarının %16 yükseldiğini göstermektedir (Docksai, 2013).

Enoch (2015), çocuklarla sınıf ortamında ve topluluklarda, bilinçli farkındalığın çeşitli uygulamalarından faydalanarak yaptığı çalışmasında dikkat, karar verme, farkındalık ve psikolojik esnekliğe etkisini araştırmıştır. Bilinçli farkındalıkla ilgili klinik ortamlarda yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak okul ortamında kontrol gruplu deneysel desenle yaptığı çalışmalarının sonucunda bilinçli farkındalık uygulamalarının çocuklarda dikkati, karar vermeyi ve psikolojik iyi-oluşu artırdığı sonuçlarını elde etmiştir.

ABD'de uygulanmış olan İç Dayanıklılık Programı (Inner Resilience Program- IRP, 2011), bilinçli farkındalığın sosyal duygusal öğrenmeyle entegre edilmiş uygulamalarını içermekte olup öğretmen ve öğrencilerin iç yaşamlarını beslemeyi amaçlamaktadır. Bilinçli

farkındalık yaklaşımları kullanılarak katılımcılara öz-düzenleme, dikkat ve diğer insanları önemsemeye yönelik beceriler kazandırarak sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Program, okul çalışanları için haftasonu inziva uygulamalarını, mesleki gelişim atölyelerini, bireysel stres azaltma oturumlarını ve ebeveyn atölyelerini içermektedir (Lantieri ve Malkmus, 2011).

ABD’de uygulanan bir diğer program NEFES Almayı Öğrenmek (Learning to BREATHE), ergenlere yönelik, sınıf ortamında uygulanan bilinçli farkındalık müfredatını içermektedir. Programın ana amacı bilinçli farkındalık uygulamaları ile duygu düzenleme becerilerini desteklemektir. Beden farkındalığı, düşünceleri anlamak, duyguları anlamak, duygu, düşünce ve beden entegrasyonu, zararlı yargıları azaltma ve bilinçli farkındalığı günlük yaşamda uygulama olmak üzere altı temadan oluşan altı ders 35-40 dakika sürmekte olup sınıflarda işlenmektedir. Sonuçlar, deney grubundakilerin olumsuz duygularında azalma, sakinlik, rahatlama ve öz-kabulünde artış olduğunu göstermektedir (Broderick ve Metz, 2009).

Okullarda öğrencilere yönelik uygulanan bilinçli farkındalık çalışmalarının yanı sıra öğretmenlere yönelik uygulamalar da bulunmaktadır. Temelde öğretmenlerin bilinçli farkındalığını ve iyi oluşunu artırmayı hedefleyen uygulamalar (Poulin vd., 2008; Schussler, Jennings, Sharp ve Frank, 2016) ile sınıflarda öğretmenler duygusal farkındalık, empati ve şefkat gelişimini dolaylı olarak desteklemektedir.

Türkiye’de klinik ortamdan okul ortamına, çocuklardan evli çiftlere, sporculardan öğretmenlere kadar pek çok farklı grupla çeşitli amaçlarla yapılan bilinçli farkındalık araştırmalarının özellikle son beş yılda yoğunlaştığı görülmektedir. Son yıllarda Türkiye’de bilinçli farkındalık temelli çalışmaların okullarda uygulanması ile ilgili yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Okul öncesinden üniversiteye kadar farklı yaş gruplarından örneklerde bilinçli farkındalık ile ilgili deneysel ve ilişkisel çalışmalar bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik hazırlanan 8 haftalık bilinçli farkındalık programının çocuklarda dikkat, sakinlik, öz denetimli davranış, kendini kabul ve sevmeye, başkalarına karşı ilgili ve yardımsever olma düzeylerini arttırdığı görülmüştür (Çollak, 2018). Yıldızhan (2019), ilkokul öğrencileriyle yaptığı 8 hafta süren bilinçli farkındalık temelli öfke yönetimi programının çocuklarda öfke denetimi becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye’de ilkokul ve okul öncesi döneme yönelik

çalışmalar bulunmasına rağmen lise öğrencilerine yönelik bilinçli farkındalık temelli deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Üniversite öğrencileriyle yapılan affetme becerilerini ve psikolojik iyi oluş düzeyini artırmaya yönelik Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programının anlamlı düzeyde etkili olduğu, bununla birlikte kadın katılımcılarda daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Öksüz, 2018). Üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen 10 haftalık bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının öğrencilerin duygusal yeme, kontrolsüz yeme ve olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme alanlarında etkili olduğu yönünde sonuçlar elde edilirken duygularla başa çıkma davranışlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür (Türk, 2018). Kültüre duyarlı ve bilinçli farkındalık temelli hazırlanan stres azaltma programının üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık düzeyini artırırken stres düzeylerini azalttığı görülmüştür (Özok, 2018). Üniversitede dil hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerle yapılan 6 haftalık bilinçli farkındalık meditasyon temelli müdahalenin (MMCI) öğrencilerin dil performanslarına etkisinin incelendiği bir çalışmada öğrencilerin ikinci dilde konuşma korkusunun azaldığı, iletişim kurma isteğinin ve bilinçli farkındalık seviyelerinin arttığı sonuçları elde edilirken deney grubunun diğer sınıflara kıyasla vize sınavından en yüksek puanları aldığı görülmüştür (Öz, 2017).

İlişkisel çalışma olarak ilkokul öğrencilerinin üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayanlarının bilinçli farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyleri üstün yetenekli/ zekalı olmaları lehine farklılık göstermektedir (Barış, 2018). Lise öğrencileriyle yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ergenlerin internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve ters yönlü ancak zayıf bir ilişki bulunmuşken (Çay, 2018); bir başka araştırma sonuçları ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlerle internet kullanımı arasında negatif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Şehidoğlu, 2014).

Bu çalışmaların yanı sıra okullarda yapılan bilinçli farkındalık araştırmalarında nicel verilerin toplanmasında kullanılacak ölçekler geliştirilmiş ve uyarlanmıştır. Türkiye’de kullanılmak üzere okul çağı çocuklarının bilinçli farkındalık seviyelerinin ölçülmesi amacıyla “Bau Çocuklar için Mindfulness Ölçeği” geliştirilmiştir (Taşkın, 2018). Öte yandan Brown ve Ryan tarafından 2003 yılında geliştirilmiş olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin ergen yaş grubuyla kullanılabilmesi amacıyla lise öğrencilerine uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Uygur, 2017). Yine ergenlerle yapılan çalışmalarda kullanılmak

üzere 2016’da Johnson, Burke, Brinkman ve Wade tarafından geliştirilen “Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri” Kırca (2017) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılarak Türkçe’ye uyarlanmıştır.

2.2. Karakter ve Kişilik

Karakter kavramı Türk Dil Kurumu tarafından “bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, olarak tanımlanmaktadır. Karakter kavramıyla ilişkili olan kişilik kavramı ise “bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü” olarak ifade edilmiştir (www.tdk.gov.tr, 13.10.2019). Karakter ve kişilik kavramları ile benzer şekilde kullanılan mizaç kavramı daha yapısal ve değişmez bir anlam içerirken, bundan farklı olarak karakter daha çok insanın yaşantıları, özellikle erken çocukluk dönemi yaşantıları ile oluşurken gerçeğin kavranması ve yeni yaşantılarla bir dereceye kadar değişebilmektedir (Fromm, 1999). Karakter, genel erdem özelliklerini kişinin iradi olarak seçilerek kalıcı davranış ve düşünme biçimlerine getirilmesiyle kazanılırken, kişilikten ve mizaç gibi doğuştan getirilen özelliklerden tamamen bağımsız olarak düşünülememektedir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Günümüzde yaygın kabul gördüğü düşünülen yaklaşıma göre, bireyin kişilik ve karakter oluşumu doğuştan getirdiği genetik/kalıtımsal özellikler ile sosyal ve kültürel çevreden kaynaklanan çevresel özelliklerden etkilenmektedir (Plomin, 1994).

Psikoloji sözlüğünde ise karakter kavramı “kişinin eşsiz bir birey olmasını sağlayan kendine özgü özelliklerini değil, kuramsal temelde tanımlanan kategorik sınıflandırmalardan birine dahil edilmesini sağlayan eğilimlerinin toplamı” olarak tanımlanırken kişilik ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Budak, 2009).

Psikoloji yazınında kişilik “bireyin kendine özgü ve ayırıcı davranışlarının bütünü” olarak tanımlarken mizaç, huy ve karakter kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak insanın duygulanım ve coşkularının bütünü olarak ifade edilebilecek olan huy veya mizaç, kişiliğin yalnızca bir ögesini ya da bir yönünü oluşturmaktadır. Karakter ise “kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetlerine çevrenin verdiği değer” olarak ifade edilmektedir (Köknel, 1985, s. 20). Yani karakter, kişiliğin yaşanılan çevrenin değer yargılarıyla yorumlanmasıdır. Çocukluk çağından başlayarak aile, okul ve çevre içinde biçimlenen ve gelişen karakter, zamana ve mekana göre değişebilir (Köknel, 1985).

Platon'a göre bir kişinin karakteri, iyi bir yaşamın üç unsuru olan akıl, tutku ve istek yetilerinin birbirine göre gelişimine ve bir yetinin diğerlerinin üzerindeki hakimiyetine göre belirlenmektedir. Aristo'ya göre karakter, insan davranışlarının nedeni olduğu gibi mutluluğa ulaşır ulaşmadaki belirleyici güçtür (Yazıcı ve Yazıcı, 2011).

İbn Haldun ise Mukaddime adlı eserinde karakter kavramını sosyal yönüyle ele alarak bahsetmektedir. Toplumların ekonomik faaliyet ve yaşama biçimlerinin toplumu oluşturan bireyler üzerinde psikolojik etkilere ve karakter yapılarında değişikliklere neden olduğunu ileri sürmektedir. Buna göre insanlar düşündükleri ve inandıkları gibi yaşamaya çalışırken bir yandan da içinde buldukları toplumsal ve ekonomik yapıya uygun bir şekilde düşünüp davranırlar. Bu da ona uygun bir karakter yapısı kazanmalarını etkiler. Ekonomik faaliyetlerin yanı sıra sanatla uğraşmanın karakterin ve kabiliyetlerin gelişmesi üzerindeki etkilerine işaret ederken, iklimin de sıcak ya da soğuk olmasının bireylerdeki karakter farklılıklarına neden olabileceğini ileri sürmüştür. Öte yandan, ebeveyn ve öğretmenlerin sert ve baskıcı tutumlarının da karakter gelişimini olumsuz etkileyeceğini ve zamanla bunun toplumsal bir özellik haline gelebileceğini belirtmiştir. İbn Haldun bu sebeple eğitimde öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesi, çalışma azminin köruklenmesi ve tembelliğin önüne geçilmesi için eğitimde sert davranılmaması gerektiğini düşünmektedir (Süngü, 2009).

Felsefi açıdan karakter kavramının ele alan McKinnon (1999), karakterin doğalcı, etik ve metafizik olmak üzere üç boyutundan bahsetmektedir (Akt. Yazıcı ve Yazıcı, 2011). Karakterin doğalcı yönü karakteri oluşturmanın, insanda bulunan özellikleri kullanarak nasıl bir kişi olmak istediğinin belirlenmesinin insan doğasının bir parçası olduğunu ifade etmektedir. Etik boyutu ile karakter kişinin erdem veya erdemsizliklerini ifade ederken metafizik yönüyle karakter, kişinin kimliğini yani onu diğerlerinden ayıran, onu kendisi yapan özelliklerini içermektedir.

Aristo'ya göre karakter özelliklerinin kazanılması eğitimle ve uygulamayla ortaya çıkmaktadır. Erdemli karakter için gerekli alışkanlar, davranışlar öğrenilmeli, öğrenilenler düzenli olarak uygulanmalı ve tekrarlanmalıdır. Kant ise karakter özelliklerinin insan doğasından gelmediğini, kazanılmış olduğunu ileri sürerken insanın doğuştan belli eğilimlere sahip olduğunu fakat bunların akıl ve anlama yoluyla eğitilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Yazıcı ve Yazıcı, 2011).

Günümüzde toplumsal ve ruhsal özelliklere göre kişilik sınıflandırmaları yapılmaktadır. Psikoloji biliminde kişilik kavramı farklı yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Temel kişilik yaklaşımları arasında psikanalitik, psikanalitik-sosyal, özellik-faktör, öğrenme, sosyal bilişsel öğrenme ve hümanist yaklaşım yer almaktadır (Cloninger, 2004).

Kişiliği dikey ve düşey olmak üzere iki eksenli olarak ele alan yaklaşımlar da mevcuttur. Kişilik gelişimini bebeklikten itibaren bir süreç olarak ele alan dikey eksen, kişiliğin genetik olarak getirdiğimiz huylar ve aileden, çevreden öğrendiklerimizle şekillendiği “gelişimsel boyut”tur. Kişiye özgü, kalıplaşmış kişilik tarzının olduğunu ifade eden düşey eksen ise “tipolojik boyut”tur. Bir kişiye ilk bakıldığında görülen tipolojik boyuttur (Göka ve Beyazyüz, 2012).

Kişilik yapısını hümanist yaklaşımla ele alan Maslow (1943), insanın kişilik gelişimini bir ihtiyaçlar hiyerarşisi içinde inceleyerek beş aşamalı bir yapı oluşturmuştur. Buna göre ihtiyaçlar hiyerarşisinin en altında temel bedensel ihtiyaçlar, “fizyolojik” ihtiyaçlar olarak yer almaktadır. Piramidin altında yer alan ihtiyaç giderilmeden üsttekine sıra gelmemektedir. İkinci basamakta korunma, barınma, düzen, istikrar gibi “güven” ihtiyacı yer almaktadır. Üçüncü basamakta ise bir aileye, arkadaş grubuna, sosyal çevreye “ait olma ve sevgi” ihtiyacı bulunmaktadır. Dördüncü basamakta kendini yeterli algılama, beğenilme, “saygı” ihtiyacı yer almaktadır. Kişilik gelişiminde son aşama ise bu dünyaya geliş amacıyla ilgilenilen, potansiyelini hayata geçirmeyi içeren “kendini gerçekleştirme” ihtiyacıdır.

Kişiliği özellikler bağlamında ele alan Cattell’in (1950) tanımına göre kişilik bireyin belirli bir durumda nasıl davranacağını ön görmekle ilgilidir. Davranışın tahmin edilebilmesi için kişilik özellikleri, durumsal faktörler ve geçici faktörler bilinmelidir. Yaptığı araştırmalar sonucu kişiliğin ana özelliklerini 16 kişilik faktörü altında toplamıştır. Bu özellikler arasında sıcakkanlılık, mantıklı düşünme, duygusal denge, baskınlık, canlılık, kural bilinci, sosyal cesaret, hassaslık, tedbirlilik, hayal gücü, duyarlılık, endişelilik, değişime açıklık, kendine yetme, mükemmeliyetçilik ve gerginlik yer almaktadır.

Ergenlik ve sonrasında kişilik özelliklerini anlama ve açıklamaya yönelik kullanılan Beş Faktör Kişilik Modeli bulunmaktadır (McCrae ve John, 1992). Model, dışa-dönüklük, yumuşak başlılık, özdenetim, nevrotiklik ve deneyime açıklık boyutlarından oluşmaktadır. Dışadönüklük kişiler konuşkan, sosyal, sevecen, atılgan iken içedönükler daha sessiz,

çekingen ve yalnızlığı seven kimselerdir. Kişilerarası ilişkilerle alakalı olan yumuşak başlılık dostça, güvenilir ve işbirliğine açıklıkla ilişkilidir. Öz-denetim kişilik boyutu bireylerin planlı, sorumlu ve düzenli olmasıyla ilişkilidir. Nevrotiklik, kişiliğin duygusal denge özelliğini ifade etmekte olup kaygı ve gerginliği içermektedir. Deneyime açıklık meraklı ve yaratıcı olma özelliklerini içermekte olup yeni duygu ve düşüncelere açık olmaktadır.

İnsan, evreni, kendisini ve diğer kişileri tanıma, anlama ve bilme amacıyla sürekli çabalamış, sınırlılıklarıyla birlikte doğa bilimlerinden ruhbilimi ve toplum bilimine kadar her türlü olanağı bu amaçla kullanmıştır. Her insanda gizli kalmış, gelişmemiş özellikler ve yetenekler vardır ve insan kendini, benliğini tanıyıp anladıkça, duygu, düşünce, tutum ve davranışlarını çözümledikçe bunları bulur, değerlendirir ve geliştirir. Böylelikle, kendinde var olan özellikleri kazanarak kişiliğini geliştirip güçlendirir (Köknel, 1985).

2.2.1. Pozitif psikoloji ve karakter güçleri

2.Dünya Savaşı'nın ardından tedavi ve onarmaya odaklanan psikoloji bilimi insanın kendini gerçekleştirme olgusunu ihmal edip patolojiler üzerine dikkatini yoğunlaştırmıştır. Ancak pozitif psikolojinin amacı, odağı psikolojik rahatsızlıktan psikolojik sağlığa, bozuklukların tedavisinden olumlu özelliklerin inşasına doğru değiştirmektir (Seligman, 2002).

Öznel düzeyde iyi oluş, doyum, akış, keyif, mutluluk, iyimserlik, umut ve inanç konularını içeren pozitif psikoloji alanı bireysel düzeyde sevgi, cesaret, kişilerarası ilişkiler, estetik, azim, affetme, ileri görüşlülük ve bilgelik gibi kişisel özellikleri incelemektedir. Grup düzeyinde ise bireyleri daha iyi birer vatandaş haline getiren sorumluluk, bakım, diğergamlık, nezaket, ölçülülük, hoşgörü ve etik gibi kavramları ele almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). İdeal insan işleyişini inceleyen pozitif psikolojinin temel prensibine göre psikolojik sağlık için patolojilerin giderilmesinden çok bireylerin ve toplumların nasıl gelişip ilerleyeceğinin üzerinde durulmalıdır. Bu sebeple “iyi karakter” ve “ahlaki mükemmellik”i tanımlayan insani erdemlerin anlaşılması ve geliştirilmesi pozitif psikolojinin ana meselesidir (Peterson ve Seligman, 2004). Pozitif psikoloji, kültürlerarası kabul gören erdemler ve karakter güçlerine yönelik tamamlayıcı bir bakış açısı sunmaktadır (Baer, 2015).

Psikoloji biliminin olumsuzluklara odaklanmasının bir takım tarihsel sebepleri olduğu da ileri sürülmektedir. Toplumlar askeri tehdit, kıtlık, yoksulluk ve istikrarsızlıkla karşı karşıya kaldıklarında savunma ve hasar kontrolüne odaklanmaktadır. Ancak, toplumda istikrar, refah ve barış olduğunda yaratıcılık, erdem ve hayat kalitesinden bahsedilmektedir. Eski Yunan filozoflarının iyi ve kötü üzerine düşünerek erdemler ve hayat kalitesine odaklanması bu duruma örnek olarak verilebilir. Günümüzde de pozitif psikoloji ile bireyleri ve toplumları güçlendiren faktörler anlaşılacak ve desteklenecektir (Seligman, 2002).

Karakter üzerine yapılan ilk kapsamlı çalışma olarak ifade edilebilecek olan Hartshorne ve May'in (1926) çalışması karakterin nasıl ölçüleceği problemi üzerine odaklanmıştır. Karakterin; zihinsel içerik ve beceriler ile bilişsel faktörlerine; istek, tutum ve güdüler ile dinamik faktörlerine; sosyal davranış ile performans faktörlerine; öz-denetim ile tüm faktörlerin ilişkine yönelik ölçümler yapılmıştır. Doğru ve yanlışın ne olduğunun bilinmesi ile ona uygun davranış geliştirilmesi arasında ilişkinin araştırıldığı bu çalışma ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler üzerinde uygulamışlardır. Çalışmanın sonucunda, duruma ve ortama göre değişmeyen, tekdüze karakter özelliklerinin olduğuna dair zayıf bulgular elde edilmiştir. Yani, bir karakter özelliğinin edinilmiş olmasının onun başka durumlara veya yaşantılara genellenebilir olduğu anlamını taşımadığını ileri sürmektedir.

2.2.1.1. Karakter güçlerinin tanımlanması ve sınıflandırılması

Karakter özelliklerinin kavramsallaştırılmasındaki güçlük, bu alanda çalışmalar yapılmasını zorlaştırmakdaydı. Karakterin olumlu yanlarına odaklanan Strengths Finder (Rath 2007), Virtues Project (Popov, 2000), Realise 2 (Linley vd., 2009) ve Values in Action (VIA) (Peterson and Seligman 2004) gibi çeşitli karakter güçleri sınıflandırmaları bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar amaçları, kökenleri, tanımları ve kavramları açısından farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar uygulanan müdahale programlarının stratejilerini ve kazanımlarını etkilemektedir.

2.2.1.1.1. Strengths Finder (Güç Bulucu)

Rath'ın (2007) StrengthsFinder sınıflamasını, uzun yıllar insandaki güçlü yanlara odaklanan çalışmalar yürüten Gallup araştırma şirketinin çalışmalarından faydalanarak oluşturmuştur. Bu sınıflamanın temelinde bireylerin eksikliklerine değil, güçlü yönlerine odaklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımın temel prensibine göre her bireyin sahip olduğu yetenekler vardır. Çalışmanın temelinde yer alan "güç" kavramının tanımı bireyin

bir şeyi çok iyi yapmasını sağlayan kişisel özelliklerini, bir etkinlikte tutarlı ve mükemmel yakın performans göstermeyi kapsamakta olup başlangıçlı bireyin yeteneğidir. Bireyde doğal kaynak olarak bulunan, bireyin düşünme, hissetme ve davranma biçimi olan yetenek, gücün işlenmemiş ham halidir (Clifton, Anderson ve Schreiner, 2006; Rath, 2007). Yeteneği olan kişinin onu güce dönüştürmesi için bilgi, beceri ve pratiğe ihtiyacı vardır (Rath, 2007). Bu kapsamda bireyin yeteneklerini ve güçlü yanlarını keşfetmesine yardımcı olmak için 34 yetenek tanımlanmış, bunların ölçümü için de Clifton Strengths Ölçeği'nden (Asplund, Lopez, Hodges ve Harter, 2007) faydalanılmıştır. Bu kabiliyetler desteklenerek gelişmekte ve kişiye daha pozitif ve üretken bir ortam sunmaktadır.

Rath'ın (2007), güçlerin temelinde bulunduğunu ileri sürdüğü yeteneklerin sınıflaması aşağıda açıklanmıştır (Yılmaz ve Akpınar, 2014):

1. Başaran (Achiever): Tahammülleri fazla, çok çalışan, meşgul, üretken olmaktan büyük zevk alan bireyler.
2. Gerçekleştirilen (Activator): Düşüncelerini eyleme döken, bir şeylerin gerçekleşmesini sağlayan, genellikle sabırsız bireyler.
3. Uyumlu (Adaptability): Olayların akışına uymayı tercih eden, onları olduğu gibi kabul eden, "anın insanı" olan bireyler.
4. Analitik (Analytical): Nedenler arayan, olayları tüm yönleri ile alıp olay üzerinde etkisi olan bütün etkenleri düşünme yeteneğine sahip bireyler.
5. Düzenleyen (Arranger): Organize eden, esnek, verimliliği artırmak için parçaları nasıl bir araya getirmesi gerektiği ile uğraşmaktan hoşlanan bireyler.
6. İnanç (Belief): Kalıcı temel değerlere sahip, değerlerine uygun hedefler belirlemiş bireyler.
7. Lider (Command): Baskın, varlığını hissettiren, durumun kontrolünü ele alan, kararları veren bireyler.
8. İletişimci (Communication): Düşüncelerini kelimelere kolaylıkla dökabilen, iyi konuşmacı ve sunucu bireyler.

9. Rekabetçi (Competition): Performansını diğerleriyle kıyaslayarak değerlendiren, birinci olmak için çok çaba sarf eden, yarışmaktan keyif alan bireyler.
10. Bağlantıcı (Connectedness): Her şeyin arasında bir bağ olduğu inancına sahip, her olayın çoğunlukla bir nedeni olduğunu ve neredeyse hiç tesadüf olmadığına inanan bireyler.
11. Tutarlı (Consistency): Diğer insanlara karşı aynı şekilde davranmanın gerekliliğinin farkında, kuralları net bir şekilde belirleyerek ve onlara bağlı kalarak tüm insanlara tutarlı davranmaya çalışan bireyler.
12. Durum Odaklı (Context): Geçmişini düşünmekten hoşlanan, anı geçmişi araştırarak anlamlandıran bireyler.
13. Tedbirli (Deliberative): Kararlarında ve seçimlerinde çok özenli, engelleri öncesinden gören bireyler.
14. Geliştirici (Developer): Diğer insanlardaki potansiyeli gören, işleyen, gelişmeleri fark eden ve bundan memnun olan bireyler.
15. Disiplin (Discipline): Rutini, planı ve düzeni seven bireyler.
16. Empati (Empathy): Kendilerini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlayabilen bireyler.
17. Hedef (Focus): Kendilerine bir yol çizip o yolda ilerleyen, devam edebilmek için gerekli düzeltmeleri yapabilen, önceliklerini belirleyen ve sonra harekete geçen bireyler.
18. Gelecekçi (Futuristic): Gelecekte ve gelecekte olabileceklerden esinlenen, gelecekle ilgili görüşleriyle başkalarına ilham verebilen bireyler.
19. Uyumlu (Harmony): Çatışmayı sevmeyen, uzlaşma arayan bireyler.
20. Fikir (Ideation): Fikirlerden etkilenen, ilgisiz görünen şeyler arasında bağlantılar bulabilen bireyler.
21. Kucaklayıcı (Includer): Diğer insanların varlığına olumlu yaklaşan, dışlanmış hisseden kimseleri fark eden ve onların bu durumdan kurtulması için çaba harcayan bireyler.

22. Bireyci (Individualization): Kişiyeye özgü özellikleri fark eden, farklı nitelikteki kimselerin birlikte çalışabilmesi üzerine çözümler üretmeye yetenekli bireyler.
23. Alıcı (Input): Daha çok şey bilmeyi isteyen, her tür bilgiyi toplayan ve arşivleyen bireyler.
24. Düşünür (Intellection): Entelektüel etkinlikleriyle dikkat çeken, o konularda tartışmaktan hoşlanan, içedönük bireyler.
25. Öğrenici (Learner): Öğrenmeye karşı çok istekli, sürekli gelişmek isteyen, öğrenmenin sonucundan ziyade sürecinden heyecan duyan bireyler.
26. Yukarı Taşıyan (Maximizer): Kişisel ve grup olarak en iyiye ulaşmak için güçlü yönlere odaklanan, özel yetenek ürünü olan bir şeyi mükemmele dönüştürme arayışı içinde olan bireyler.
27. Olumlu (Positivity): Heveslerini çevrelerine de yayan, eğlenceli, heyecan uyandıran bireyler.
28. İyi Geçinen (Relator): İnsanlarla yakın ilişki kurmaktan hoşlanan, amaca ulaşmak için insanlarla çok çalışmaktan keyif alan bireyler.
29. Sorumlu (Responsibility): Dürüstlük, bağlılık gibi değerlere kendisini adanmış, verdiği sözü sahiplenen bireyler.
30. Düzelten (Restorative): Sorunlarla ilgilenmekte, yanlış giden şeyleri tespit edip çözüme kavuşturmakta başarılı olan bireyler.
31. Özgüven (Self Assurance): Hayatlarını sürdürmekteki yeteneklerinden, kararlarının doğruluğu konusunda kendinden emin bireyler.
32. Takdir Edilme (Significance): Diğer insanların gözünde önemli olmayı ve tanınmayı isteyen, bağımsızlığı önemseyen bireyler.
33. Stratejik (Strategic): İlerlemek için alternatif yollar üreten, karşılaştıkları şeylere uygun yaklaşımı ve eylemleri belirleyen bireyler.
34. Kazanmacı (Woo): Yeni insanlarla tanışmayı, onları kazanmayı seven, aradaki buzları eritmekten ve başka insanlarla ilişki kurmaktan mutluluk duyan bireyler.

StrengthsFinder sınıflandırmasına ait çalışmalar işyeri uygulamaları odaklı olup kişilerin yeteneklerine bağlı olarak geliştirdikleri güçlerini iş ortamında da destekleyerek başarılarını ve kişisel gelişimlerini desteklemeyi kapsamaktadır (Quinlan, Swain ve Vella-Brodrick, 2012).

2.3.1.1.2. Virtues Project (Erdem Projesi)

Popov (2000), çocuklardaki en iyi niteliklere yani erdemlere odaklandığı Virtues Project çalışması ise erdemleri sınıflandırmıştır. Erdemi insan ruhunun özü ve karakterin içeriği olarak tanımlamıştır. Sınıflandırması içinde yer alan 52 erdemini dünyadaki en eski fikirlere dayandığını, basit ve değişmeyen uygulamalar olduğunu ileri sürmektedir. Erdemler arasında girişkenlik, çaba, bütünlük, tutarlılık, ilgililik, şevk, neşe, saygı, temizlik, mükemmellik, adalet, sorumluluk, adanmışlık, esneklik, nezaket, öz-disiplin, şefkat, affetme, sevgi, hizmet, güven, dostluk, sadakat, düşüncelilik, anlayış, cömertlik, ölçülülük, şükran, işbirliği, kibarlık, hoşgörü, cesaret, yardımseverlik, düzenlilik, güven, hürmet, dürüstlük, sabır, güvenilirlik, yaratıcılık, onur, yumuşak başlılık, doğruluk, tarafsızlık, alçak gönüllülük, azim, anlayışlılık, kararlılık, idealistlik, amaçlılık, birlik yer almaktadır. Sınıflandırması yapılan bu erdemlerin çocuklara kazandırılması için uygulamaların yer aldığı ailelere (Kavelin-Popov, 1995) ve öğretmenlere (Hancock, 2015) yönelik bilgilendirme ve rehberlik etme çalışmaları yapılmıştır.

2.3.1.1.3. Virtues in Action (VIA- Karakter Güçleri)

Bir başka sınıflandırma olarak, karakter araştırmalarında kavramsal dil birliğini sağlamak üzere karakter özelliklerinin ve erdemlerin sınıflandırılması amacıyla Value in Action (VIA) girişiminde bulunulmuştur. Temelinde “bir insanın iyi yönleri nelerdir?” sorusundan yola çıkılarak her kültürde değer gören karakter güçleri sınıflaması yapılmıştır. Araştırma grubu tarafından yapılan beyin fırtınaları, literatür taramaları, tarihi ve güncel şahsiyetlerin incelenmesi ile karakter güçleri sınıflaması geliştirilmiştir (Karris, 2007).

Peterson ve Seligman (2004) evrensel erdemleri keşfetmek amacıyla geçmiş ve günümüzdeki ilgili literatürü taramış, erdemleri ve karakter güçlerini tanımlamak ve sınıflandırmak için bir çerçeve geliştirmişlerdir. Bu amaçla öncelikle iyi karakter özellikleri tanımlanmış ve bunların ölçülmesi için araç tasarlanmıştır. Böylece iyi karakter üzerine yapılacak sistematik bilimsel çalışmalar için başlangıç noktası oluşturulmuştur. Bir çalışma grubu ile birlikte üç yıl süren bu süreçte, insani erdemlerin doğasını irdeleyen ve insanlık tarihini etkilemiş antik kültürlerle ait ruhani ve felsefi metinler incelenmiştir. Bu

metinler arasında Konfüçyus'un Analektler'i, Lao-Tzu'nun Tao Te Ching'i (Yol ve Erdemin Kitabı), Budizm'in sekiz aşamalı yolu, beş temel ilkesi ve dört kutsal gerçeği, Hindu öğretilerinin yer aldığı Bhagavad Gita, Platon'un Devlet'i, Aristo'nun Nikomakhos'a Etik'i, Hristiyan öğretisindeki On Emir, Farabi'nin seçilmiş aforizmaları yer almaktadır. İncelemelerin ardından farklı geleneklerde ortak olan ve iyi bir karakter için gerekli olan altı temel erdem tanımlanmıştır: Bilgelik, cesaret, insaniyet, adillik, ölçülülük ve aşkınlık. Bu erdemler ulaşmada gerekli olan 24 karakter özelliği de tanımlanmıştır. Bilgelik için tanımlanan karakter güçleri özgünlük, merak, öğrenmeye açık oluş, açık fikirlilik, bakış açısı; cesaret için dürüstlük, cesur olma, sebatkarlık, yaşam coşkusu; insaniyet için iyi yüreklilik, sevme ve sevilme, sosyal zeka; adillik için hakkaniyet, liderlik, sorumluluk; ölçülülük için affedicilik, alçakgönüllülük, tedbirlik, öz-denetim; aşkınlık için estetik ve mükemmelliğin takdiri, şükür, umut, mizah ve maneviyattır.

Peterson ve Seligman (2004), olumlu bir özelliğin karakter gücü olarak sınıflandırılmasında kullanılan on temel ölçütü aşağıdaki şekilde sıralamaktadır:

1. Bir karakter gücü, kişinin kendisinin ve başkalarının iyi bir yaşam sürdürmesine katkıda bulunur.
2. Karakter güçleri arzu edilen sonuçlar ortaya çıkarsa da, görünür bir sonuç olmasa da, her bir güç kendiliğinden ahlaki olarak değerlidir.
3. Bir kişinin bir karakter gücünü sergilemesi çevresindeki diğer insanlardan bir şey eksiltmez.
4. Bir gücün tam isabetli bir karşıtının bulunması onun karakter gücü olarak sınıflandırılmasını engeller.
5. Karakter gücü bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında değerlendirilebilecek şekilde ifade edilmelidir.
6. Karakter gücü uzlaşmış en iyi örnek olarak somutlaştırılır.
7. Tüm karakter güçleri için geçerli olmasa da, bir kimse, bir karakter gücü dehası olabilir.
8. Tam tersine, bazı güçlerin hiç bulunmadığı insanlar vardır.
9. Toplum, karakter güçlerini ve erdemleri kazandırmak ve sürdürmek için kurumlar ve kuruluşlar temin eder.

VIA karakter güçleri sınıflandırması, karakter özelliklerini bireysel farklılıklar olarak görmekte olup kategorik değil süregelen olduğu yaklaşımını benimsemektedir (Peterson ve Seligman, 2004). Farklı ortam ve zamanda sergilenen kişisel özellik olarak karakter güçleri kişilik ve mizaçtan farklı olarak değişime açıktır. Yani karakter güçleri bir miktar kalıcıdır ancak deneyimler ve çevre ile şekillenebilir, gelişebilir ve eğitilebilir.

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki umut, nezaket, sosyal zeka, öz-denetim ve bakış açısı gibi belirli karakter özellikleri stres ve travmanın olumsuz etkilerini azaltmakta, sonrasında sebep olan problemleri önlemekte ya da sınırlandırmaktadır. Öte yandan, karakter güçleri, gençlerin sahip olmak istedikleri okul başarısı, liderlik, hoşgörü, farklılıkları kabul, istekleri erteleme, nezaket ve diğergamlık ile ilişkilidir (Park, 2004).

VIA Karakter güçleri sınıflandırması (Peterson ve Seligman, 2004):

1.Bilgelik: Bilginin edinilmesini ve kullanılmasını içeren bilişsel güçler.

-Özgünlük (yaratıcılık, pratik zeka) : İşlerin yapılmasında orijinal ve üretken yollar düşünmek; sanatsal başarıyı içerir ama bununla sınırlı değildir.

-Merak (ilgi, yenilik-arayışı, deneyime açıklık): Farklı deneyimlere ilgi duymak, araştırmak ve keşfetmek.

-Açık-fikirlilik (eleştirel düşünme, muhakeme): Olayları tüm yönleri ile ele almak; direk sonuca atlamamak; kanıtlar ışığında görüşlerini değiştirebilmek; tüm delillere eşit ağırlık vermek.

-Öğrenmeye açık oluş: Kendi başına ya da resmi olarak yeni bilgi ve beceriler edinmek, sistematik olarak merakla öğrenmek.

-Bakış açısı: Diğer insanlara mantıklı tavsiyelerde bulunabilmek; diğer insanlara da anlamlı gelecek şekilde hayata farklı açılardan bakabilmek.

2.Cesaret: İçsel ve dışsal zorluklar karşısında hedefe ulaşmak için irade kullanımını içeren duygusal güçler.

-Dürüstlük (doğruluk, gerçeklik): Doğru konuşmak ve kendini insanlara olduğu gibi tanıtmak; samimi davranmak; yapmacık olmamak; duygu ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenmek.

-Cesur olma (mertlik): Tehdit, zorluk, meydan okuma ve acılar karşısında geri çekilmemek; muhalefet edilse de doğru bildiğini konuşmak; rağbet görmese de inandığı gibi davranmak; cesur olma, fiziksel cesareti içerir ancak onunla sınırlı değildir.

-Sebatkarlık (azim, çalışkanlık): Başlanılan şeyi bitirmek; engellere rağmen yapılması gerekeni yapmaya devam etmek; işlerini tamamlamaktan keyif almak.

-Yaşam coşkusu (zindelik, enerji): Hayata karşı heyecan duyup enerjik olmak; işleri gönülsüzce yapmamak; canlı ve hareketli hissetmek; hayatın tadını çıkarmak.

3.İnsaniyet: Başkalarına yönelmeyi ve dostça davranmayı içeren kişilerarası güçler.

-İyi-yüreklilik (şefkat, diğergamlık, fedakarlık): Diğer insanlara iyilik yapmak ve iyi niyetli olmak, yardım etmek; insanları önemsemek.

-Sevme ve sevilme: Diğer insanlarla yakın ilişki kurmayı önemsemek.

-Sosyal zeka: Kendisinin ve diğer insanların güdülerinin ve hislerinin farkında olmak; nerede nasıl davranacağını bilmek.

4.Adillik: Sağlıklı toplumsal hayatın temelindeki yurttaşlık güçleri.

-Hakkaniyet: Tüm insanlara adil davranmak; kişisel duygularının kararlarını etkilemesine izin vermemek; herkes eşit şans vermek.

-Liderlik: Grup etkinlikleri düzenlemek; grupla iyi ilişkiler kurmak ve grubu işleri tamamlaması için cesaretlendirmek.

-Sorumluluk (sadakat, takım çalışması, vatandaşlık): Bir grup/takım üyesi olarak iyi çalışmak; gruba sadık olmak; üzerine düşeni yapmak.

5.Ölçülülük: Aşırılıktan koruyan güçler.

-Affedicilik (merhamet): Hata yapanları affetmek; insanları kusurlarıyla kabul etmek; insanlara ikinci şans vermek; intikamcı olmamak.

-Alçakgönüllülük (tevazu): Başarılarını vurgulayarak ilgi çekmemek; ilgi çekmeye çalışmamak; kendini diğerlerinden daha özel görmemek.

-Tedbirlilik: Seçimlerinde dikkatli olmak; sonradan pişman olacağı şeyleri yapmamak ve söylememek; gereksiz risk almamak.

-Öz-denetim: Duygu ve düşüncelerini düzenlemek; arzularını kontrol etmek; disiplinli olmak.

6.Aşkınılık: Evrenle ilişkiye geçmeyi ve anlam bulmayı sağlayan güçler.

-Estetik ve mükemmelliğin takdiri (hayranlık): Doğadan sanata, matematikten bilime, günlük hayattaki güzellikleri, yetenekleri, üstünlükleri fark etmek ve takdir etmek.

-Şükür: Başına gelen iyi şeylerin farkında olmak ve onlara teşekkür etmek.

-Umut (iyimserlik, gelecek yönelimlilik): Gelecekte en iyisini beklemek ve onun için çalışmak; iyi bir geleceğin mümkün olduğuna inanmak.

-Mizah: Espriden, gülmekten hoşlanmak ve insanları gülümsetmek.

-Maneviyat (inanç, anlam): Daha yüksek amaçlar ve hayatın anlamı üzerine sağlam inançlara sahip olmak; bütünü parçası olduğunu bilmek.

2.2.2. Karakter güçleri ile ilgili araştırmalar ve uygulamalar

Karakter güçleri sınıflandırması ile ilgili yapılan çalışmalarda ilgi çeken bir kavram olan “öne çıkan güçler (signature strengths)” ile kişinin VIA anketi sonucunda elde ettiği en yüksek düzeyde sahip olduğu beş karakter gücünü ifade edilmektedir. Bu güçler, bireyin kimliği için esas, ana güçlerdir (Hadassah ve Niemiec, 2016). Karakterin öne çıkan güçlerinin kullanılmasına yönelik yapılan çalışmalar, yeni ve farklı yollarla kullanılan öne çıkan güçlerin mutluluğu artırdığı ve depresif belirtileri azalttığı yönündedir (Gander, Proyer, Ruch ve Wyss, 2013). İş performansını artırdığı gibi iki hafta süresince, öne çıkan güçlerini farklı yönlerle deneyimleyen öğrencilerin çalışma isteğinin ve iyi oluşunun arttığı görülmektedir ((Forest, Mageau, Crevier-Braud, Bergeron, Dubreuil ve Lavigne, 2012).

Yaşam doyumu ile karakter güçleri arasındaki ilişkiye bakıldığında sevme-sevilme gücü yaşam doyumunu en yüksek oranda yordamaktadır. Sonrasında sırasıyla yaşam coşkusu, umut, şükür ve merak güçleri en güçlü yordayıcılar olarak ifade edilirken alçakgönüllülük, özgünlük estetik ve mükemmelliğin takdiri, bakış açısı ve öğrenmeye açıklık yaşam doyumunu en düşük düzeyde yordamaktadır (Park, Peterson ve Seligman,

2004). Yani, yakın ilişkileri önemsemek, yaşam enerjisine sahip olmak, gelecekte iyi şeyler beklemek ve bunun için çalışmak, sahip olunan iyilik ve güzellikler için şükran duymak ve yeni deneyimlere ilgi duymak yaşam doyumuyla yakından ilişkili olarak bulunmuştur. Bazı karakter güçlerinin yaşam doyumunu ile daha yüksek bir ilişkiye sahip olmasına yönelik yapılan bir araştırma sevme-sevilme, umut, merak ve yaşam coşkusu güçlerinin yaşam doyumunu ile yüksek ilişkide olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı milletler farklı sonuçlar elde edilirken ABD’li katılımcıların yaşam doyumunu en çok şükür, İsviçrelilerininkini ise en çok sebatkarlık gücü yordamaktadır (Peterson, Ruch, Beermann, Park ve Seligman, 2007).

Lise öğrencilerin gelecekteki iyi oluşunu öngören karakter güçlerinin tespit edilmesine yönelik yapılan bir araştırmanın sonucuna göre maneviyat, umut, şükür gibi anlam bulmayı içeren aşkınlık erdemi öznel iyi oluşu en yüksek düzeyde yordamaktadır (Gillham, Adams-Deutsch, Werner, Reivich, Coulter-Heindl, Linkins ve Contero, 2011).

İş yerindeki performansla karakter güçleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, okul başarısındaki benzer şekilde sebatkarlık iş performansı ile yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur (Littman-Ovadian ve Lavy, 2016).

“Güçler Jimnastiği”, karakter güçleri temelli pozitif psikoloji müdahale programı ile ergenlerde yaşam doyumuna yönelik yapılan yarı deneysel çalışma sonucunda, okul müfredatındaki bu programa katılan ergenlerin katılmayanlara oranla yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Proctor, Tsukayama, Wood, Maltby, Fox-Eades ve Linley, 2011).

Okullarda karakter güçlerine yönelik yapılan müdahale çalışmalarının etkililiğinin altında yatan mekanizmalara bakıldığında bireysel faktörler, bağlamsal faktörler ve yaklaşımın benimsenmesi yer almaktadır. Bireysel faktörler ele alındığında, karakter güçleri çalışmalarının etkili olabilmesi için bireyin güçlerini fark etmesi yeterli olmamakta, onları kullanarak geliştirmesi gerekmektedir. Bu noktada kişinin güçlerini kullanmaya yönelik motivasyonu ve bununla ilgili hedef belirleme süreçleri etkili olmaktadır (Quinlan, Swain ve Vella-Brodrick, 2012). Öz-belirleme kuramcılarının göre (Deci ve Ryan, 2000), bireylerin temel psikolojik ihtiyaçları özerklik, yeterlilik ve ilişkililiktir. Bu ihtiyaçların karşılanması iç motivasyonu ve hedefe adanmışlığı, çabayı artırmaktadır. Öte yandan, hedef belirleme kuramına göre (Locke ve Latham, 2006), Açık ve belirli hedefler

belirlemek ve planlamak bireyi hedeflerine daha bağı kılmaktadır. Dolayısıyla, karakter güçleri müdahalelerinin etkililiğinde, güçlerin kullanımıyla ilgili iç motivasyonu artırmak ve katılımcıların kendi belirlediği hedefler koyarak uygulamalarını sağlamak gerekmektedir. Bağlamsal faktörler açısından ele alındığında ise katılımcıların karakter güçleri ile ilgili çevrelerinden, gruplarından aldıkları dönütler çabalarını, azimlerini artırmakta, ilişkilerinden aldıkları duyumu artırmakta ve güçlerini kullanırken hedonik adaptasyonla baş etmelerini sağlamaktadır. Son olarak, öğrencinin öğretmenlerinin, ebeveynlerinin ve yaşıtılarının karakter güçleri yaklaşımını ne kadar benimsediği ve uyguladığı karakter güçleri müdahalelerinin etkililiğini desteklemektedir (Quinlan, Swain ve Vella-Brodrick, 2012).

Pozitif psikolojinin araştırma alanında yer alan karakter güçleri ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Kabakçı (2013) “Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri”nin Türkçe’ye uyarlama çalışmalarını yaparak bu alanda ergenlerle çalışırken kullanılabilir bir ölçme aracı kazandırmıştır. Aynı çalışmada lise öğrencilerinin karakter güçlerinin, öznel iyi oluş, yılmazlık özellikleri ile akademik başarılarını yordayıcılığını da incelemiş ve öznel iyi oluşun umut, sevmeye ve sevilme, yaşam coşkusu, çok yönlü bakış açısı, şükür, sorumluluk ve affedicilik karakter güçleri tarafından anlamlı olarak yordandığı bulunmuştur. Öğrencilerin yılmazlık düzeyleri sebatkârlık, umut, çok yönlü bakış açısı, özgünlük, öğrenmeye açık oluş, sosyal zekâ, affedicilik, yaşam coşkusu, liderlik, öz-denetim, merak karakter güçleri tarafından anlamlı düzeyde yordanırken akademik başarılarının öğrenmeye açık oluş, maneviyat, yaşam coşkusu, liderlik, sebatkarlık, merak, affedicilik karakter güçleri tarafından yordandığı bulgusu elde edilmiştir.

Kiye’nin (2016), ergenlik döneminde görülen içselleştirme ve dışsallaştırma belirtilerine yönelik karakter güçlerinin koruyucu etkisini araştırdığı çalışmasında karakter güçlerinin kaygı, depresyon, obsesif kompulsif bozukluk ve fobi gibi içselleştirme belirtilerine ilişkin karakter güçlerinin yüksek oranda koruyucu özellik gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Demirci (2017), huzurlu ve mutlu yaşamın özelliklerini ve kaynaklarını, karma yöntemle incelediği çalışmasında amaçlılık, değerlilik, güven, hoşgörü, yardımseverlik, kanaat ve maneviyat, sorumluluk ve güvenilirlik özellikleri huzur ve mutluluk ile pozitif ilişkili bulunmuştur.

Güler (2018), öğrenme süreçlerinde karakter güçleri uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Yabancı dil eğitiminde karakter güçleri egzersizlerinin öğrencilerin içsel motivasyonuna etkisini incelediği deneysel çalışması, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme sürecindeki olumsuz duygularını değiştirdiğini, özerkliklerini artırdığını ve kendilerini düzenlemeleri konusunda değişiklikler yaptığını ortaya koymuştur.

Ülkemizde lise öğrencilerinin karakter özelliklerine yönelik yapılan en güncel çalışmalar arasında zorbalık (Gülbahar, 2019) ve problemlerle internet kullanımını (Saruhan, 2019) arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Gülbahar'ın (2019) zorbalık ve karakter güçleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonuçlarına göre kararlılık ve dürüstlük gücü, kurban olmadaki toplam varyansın % 10'unu açıklarken zorba olmadaki toplam varyansın %16'sını kararlılık, alçakgönüllülük, maneviyat ve dürüstlük gücü açıklamaktadır. Diğer araştırma sonuçlarına göre ise lise öğrencilerinin tedbirlilik ve öz denetim karakter güçleri problemlerle internet kullanımını anlamlı düzeyde yordamaktadır.

2.3. Akademik Başarı

Akademik başarı, bireyin yeteneğinin, becerilerinin, motivasyonunun ve çevresel faktörlerin karmaşık etkileşiminin bir sonucudur (Woolfe ve Dryden, 1996). Tanım olarak "akademik başarı", öğrencinin bir yıllık çalışmasını yansıtan, bütün derslerden aldığı sınıf geçme notlarının aritmetik ortalaması olarak ifade edilmektedir. (Akhun, 1992) Akademik başarıyı ölçmek için standart başarı testlerinden alınan puanlar, ders notları ve genel not ortalaması gibi pek çok göstergeden faydalanılmaktadır (Fan ve Chen, 2001; Woolfe ve Dryden, 1996). Okulların birincil amacı olarak öğrencilerin akademik başarıları görülmekte olup okul performansı çoğu zaman akademik başarı ile eş tutulmaktadır. Okullar, öğretmenlerin ne yaptığından daha çok öğrencilerin okuma, matematik ve diğer derslerdeki performansları göz önünde bulundurularak değerlendirilmektedir (McLoughlin ve Lewis, 2002).

2.3.1. Akademik başarıda rol oynayan bireysel faktörler

Zeka, bireyin okul ve genel başarısını etkileyen, araştırmacıların üzerinde hemfikir olduğu bir değişkendir. Günümüzde, zekanın tanımında ve ölçülmesinde farklılıklar görülse de zeka testleri başlangıçta Alfred Binet tarafından okullarda çocukların başarılı olma yetisini ölçmek için geliştirilmiştir. IQ testlerinden yüksek puan elde eden olan öğrencilerin düşük olanlara göre daha çok şey öğrendikleri ifade edilmektedir. Okul notları

ile IQ arasında ilişki .50 düzeyinde olup başarının %25'ini zeka ile açıklanmaktadır. Genetik ve çevresel faktörlerin zeka üzerinde etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda ebeveynlerinin zeka düzeyi öğrencilerin kendi zeka düzeyleri ile, dolayısıyla akademik başarıları ile ilişkilidir (Neisser vd., 1996).

Öğrencilerin akademik başarısında rol oynayan etkenler arasında sosyal beceri, öz-yetenek algısı, motivasyon, kişisel özellikler, sağlık durumu (Sezer, 2007; Woolfe ve Dryden, 1996; Yaşar ve Balkıs, 2004) gibi çeşitli bireysel farklılıklar yer almaktadır.

2.3.2. Akademik başarıda rol oynayan çevresel faktörler

Öğrencinin akademik başarısında sahip olduğu bireysel farklılıkların yanı sıra eğitim-öğretim gördüğü okul imkanları ve doğup büyüdüğü aile ortamı da rol oynamaktadır (Woolfe ve Dryden, 1996).

2.3.2.1. Okul

Akademik başarıyı etkileyen faktörler arasında öğreticinin davranışları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim materyalleri, ölçme değerlendirme yöntemleri (Aysan, Tanrıoğen ve Tanrıoğen, 1996) gibi öğretimsel etmenler yer almaktadır. Akademik başarıyla yakından ilişkili olarak öğrenmeyi etkileyen faktörler ise öğrenenler, öğrenme yöntemiyle ve öğrenme malzemesiyle ilgili etkenler olarak üç kategoride ifade edilmektedir. Öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, geri bildirim ve öğrencinin derse aktif katılımı öğrenme yöntemiyle ilgili faktörler arasında bulunmaktadır. Algısal ayırt edilebilirlik, anlamsal çağrışım ve kavramsal gruplandırma ise öğrenme malzemesiyle ilgili etkenler arasında yer almaktadır (Bacanlı, 2005).

Okul ile ilişkili diğer faktörler arasında sınıf mevcudu, okul iklimi, öğretmenin bilgi ve becerisi, öğrenci değerlendirme yöntemleri bulunmaktadır (Yaşar ve Balkıs, 2004),

2.3.2.2. Aile

Aile, hem çocuğa genetik olarak aktardıkları hem de sunduğu kaynaklar ve yaklaşımlar açısından bireyin akademik başarısını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Ebeveynler çocuklarına eğitsel olanaklar sunarak, nitelikli eğitim almasını sağlayarak, evde çalışma ortamı sunarak, okulla ilgili etkinliklerine katılım göstererek çocuklarının öğrenmesine doğrudan etki etmektedirler (Woolfe ve Dryden, 1996). Öte yandan, çocuğun beslenme, sevgi gibi ihtiyaçlarını karşılayarak, okul başarısı için gerekli

bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyerek de çocuğun akademik başarısını dolaylı olarak etkilemektedir (Wentzel, 1994)

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) başarıyı etkileyen bağlamsal faktörlerden birisidir. White (1982)'in sosyo-ekonomik seviye ile okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaları derlediği meta-analiz çalışmasına göre aradaki ilişki .10 ile .80 arasında değişiklik göstermekte olup ortalama ilişki .34 düzeyindedir. Sonuçlardaki bu farklılığın sosyo-ekonomik seviye değişkeninin ölçülme şekliyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, okul bazında değil bireysel anlamda analiz edildiğinde, SED ile zeka (IQ) arasındaki ilişki .33 iken SED ile okul notları arasındaki ilişki .24'tür. Öğrencilerin yaşı arttıkça bu ilişkinin zayıfladığı görülmektedir. Bu da, okullaşmanın ve diğer sosyal faktörlerin, SED'in akademik başarı üzerindeki etkisini azalttığını düşündürmektedir. 20 yıl sonrasında, Şirin'in (2005) SED ile okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaları incelediği meta-analiz çalışmalarına göre ise aradaki ilişki .29 düzeyindedir. SED'in ölçülme şekli (ebeveyn eğitim düzeyi, aylık geliri vs.), öğrencinin notları, azınlık olma durumu, okulun konumu gibi değişkenler sosyo-ekonomik düzeyin akademik başarı ile ilişkisini orta düzeyde etkilemektedir. Çok boyutlu bir değişken olan SED, doğrudan ve dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarısını etkilemektedir.

Ailenin sosyoekonomik seviyesinin dışında öğrencinin akademik başarısını etkileyen aile ile ilgili faktörler arasında ise ailenin okula karşı tutumu, öğretmenle iletişimi ve öğrenciyle ilgili başarı beklentisi bulunmaktadır (Yaşar ve Balkıs, 2004),

2.3.3. Akademik başarıda okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin rolü

Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri güncel olarak, geçmişte uygulanan krize müdahale uygulamalarına yoğunlaşan geleneksel yaklaşımdan ziyade bireyi sürekli gelişim ve ilerleme çabasında olan bir olarak gören gelişimsel yaklaşıma uygun olarak hizmet vermektedir (Doğan, 1996). Bu kapsamda Amerikan Okul Danışmanları Derneği standartlarına göre okullarda öğrencilerin akademik, kariyer ve bireysel-sosyal gelişimi okul psikolojik danışma rehberlik hizmetleri ile desteklenmelidir. Akademik gelişim standartları arasında öğrenmeyi geliştirecek beceriler kazandırma, okul başarısını artırma, hedeflere ulaşma için planlama yapma gibi maddeler yer almaktadır (Campbell ve Dahir, 1997).

Türkiye’de okullarda verilen rehberlik hizmetleri önleyici ve gelişimsel, iyileştirici ve destek hizmetleri olarak üç alanda yürütülmektedir. Önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetleri bireyi tanıma, kişisel-sosyal rehberlik, eğitsel ve mesleki rehberlik, yöneltme-izleme çalışmalarını kapsamaktadır. Müdahale hizmetleri psikolojik danışma, psikososyal müdahale ve yönlendirme çalışmalarını kapsamaktadır. Destek hizmetleri ise, veli ve öğretmenlere yönelik müşavirlik hizmetlerini, program yönetimi, araştırma ve projeleri, işbirliği ve mesleki gelişim çalışmalarını içermektedir. Bu hizmetlerin bireysel ve grupla uygulamaları mevcuttur (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2018). Hedefi “öğrenmeyi öğrenmek” olan okullardaki eğitsel rehberlik çalışmaları ile öğrencilerde dikkat geliştirme, öz-disiplin geliştirme, motivasyon, sınav kaygısı, zaman yönetimi, hedef belirleme gibi alanlarda öğrenciler desteklenerek eğitsel ve akademik başarılarını artırmaları hedeflenmektedir (Yeşilyaprak, 2002).

2.3.4. Akademik başarı ile ilgili Türkiye’de yapılan güncel araştırmalar

Lise öğrencilerinin akademik başarısını artırmaya yönelik ders bazlı, farklı eğitim-öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı, kazanım ölçmeye odaklı pek çok öğretimsel çalışma bulunmaktadır (Balcı, 2017; Ceylan, 2016; İnce-Yakar, 2011; Kurt, 2018; Öztürk, 2014; Sarıkaya-İlhan, 2019; Türksever, 2013; Yıldırım, 2016). Lise öğrencilerinin akademik başarısı ilişkisel olarak sınav kaygısı (Çankaya, 1997), dindarlık (Alıcıküşu, 2013), benlik saygısı (Yenidünya, 2005), benlik algısı (Güleç, 2002), problemlerle internet kullanımı (Saruhan, 2019) ve duygusal zeka (Dağlı, 2006; Seyis, Yazıcı, ve Altun, 2011) gibi psikolojik değişkenlerle ele alınarak incelenmiştir.

Bozanoğlu (2005), lisede sınıf tekrarı yapan öğrencilerle bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı hazırlanan grup rehberliği çalışmasının lise öğrencilerinin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de akademik başarıda benzer düzeyde artış olduğu tespit edilmiş, dolayısıyla gruplar arasında başarı düzeyindeki artışta anlamlı farklılık elde edilememiştir.

Gambaro, Enright, Baskin ve Klatt’ın (2008) risk altındaki ergenlerle 15 hafta boyunca yürüttüğü affetme temelli yaptığı grupla psikolojik danışma çalışması birey odaklı grup çalışmasına kıyasla katılımcıların akademik başarısını anlamlı düzeyde artırmıştır. 4 ay sonra yapılan izleme çalışmaları sonuçların kalıcılığını göstermektedir.

Öğrencilerde başarıyı artırma amacıyla geliştirilen Öğrenci Başarı Becerileri programı hafıza, öğrenme stratejileri gibi bilişsel becerileri; iyimserlik, öz-yeterlilik gibi kişisel/tutumsal becerileri; dikkati, kaygıyı, motivasyonu ve öfkeyi yönetme gibi öz-düzenleme ve metabilişsel becerileri; hedef belirleme, süreç yönetme, sağlıklı etkinlikleri seçme gibi davranış stratejilerini; duyarlı ve destekçi bir sınıf ortamı oluşturmak gibi sosyal becerileri içermektedir. Sınıf rehberlik derslerinde bu beceriler kazandırılırken küçük grup danışmanlığı uygulamaları ile de öğrenciler desteklenmektedir. Öğrenci Başarı Becerileri programının uygulandığı risk altındaki öğrencilerin matematik ve okuma başarılarında artış olduğu görülmüştür (Lemberger, Selig, Bowers ve Rogers, 2015).

Waters'ın (2011) okul temelli pozitif psikoloji müdahalelerini incelediği meta analiz çalışmasında 12 uygulamayı incelemiştir. Bu uygulamaların, pozitif psikoloji yaklaşımı ile öğrencilerde umut, şükür gibi olumlu duyguları, psikolojik sağlamlığı ve karakter güçleri gelişimini destekleyerek iyi oluşu ve akademik performansı artırdığı görülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın birinci kısmının örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere yönelik açıklamalar bulunmaktadır. Ardından, araştırmanın ikinci kısmının modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve uygulama ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklere ait açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Son yıllarda nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012). Araştırmacının bir çalışma ya da birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi “karma yöntem araştırması” olarak tanımlanmaktadır. Böylece tek yöntemle yapılan araştırmalara nazaran araştırma problemleri daha iyi anlaşılabilir (Creswell, 2003). Bu araştırma da bilinçli farkındalık ve karakter güçleri geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının akademik başarıya etkisini ölçmek amacıyla karma araştırma yöntemlerinden faydalanılarak tasarlanmıştır.

Karma araştırmalarda araştırmacı hem nitel hem nicel yaklaşımlarla ve metotlarla veri toplar, analiz eder, sonuçları birleştirir ve yorumlar. Bir araştırma farklı bir çok şekilde karma araştırma olarak tasarlanabilir (Tashakkori ve Creswell, 2007);

- İki tip araştırma sorusu kullanarak (hem nitel hem nicel),
- İki tip örnekleme yöntemi kullanarak,
- İki tip veri toplama süreci (hem ölçek hem görüşme)
- İki tip veri (hem sayısal hem metin)
- İki tip veri analizi (hem istatistiksel hem tematik)

Karma yöntemin doğasına uygun olarak farklı strateji, yöntem ve yaklaşımlar kullanarak nitel ve nicel, çoklu veriler toplanan (Johnson ve Turner, 2003) bu araştırma iki basamaktan oluşmaktadır. Araştırmanın ilk basamağı, betimsel tarama yöntemi (Karasar, 2005) ile bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin tespit edilmesini ve elde edilen bulgular ışığında ikinci basamakta uygulanacak olan psiko-eğitim programının içeriğinin oluşturulmasını içermektedir. İkinci basamağı ise bilinçli

farkındalık ve karakter güçlerini geliştirmeye ve akademik başarıyı artırmaya yönelik oluşturulmuş olan psiko-eğitim programının uygulanması ve programın etkililiğinin nicel ve nitel verilerle sınanmasını kapsamaktadır.

Nitel veya nicel yaklaşımların tek başına kullanıldığı araştırmalardan ziyade iki yaklaşımın birlikte kullanılarak farklı yöntem ve verilerin toplanması ile araştırma problemi daha iyi anlaşılacaktır. Creswell'in (2003) karma araştırma tasarımlarından "sıralı açıklayıcı tasarım" ile önce yapılan betimsel çalışma ile ilişkisel tarama yapılmış, oradan elde edilen verilerle deneysel çalışma tasarlanmıştır. Betimsel ve deneysel çalışmalardan elde edilen nicel verilerin yanı sıra psiko-eğitim programının uygulama sürecinin anlaşılması ve deneysel çalışmanın etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla nitel veriler toplanmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarıma göre öncelik nicel veridedir ve nitel veriler veri artırıcı niteliktedir.

3.2. Araştırmanın Birinci Aşaması

Araştırmada ilk olarak, bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla ilişkisel tarama modelinde korelasyonel bir çalışma yapılmıştır. Korelasyon türü ilişkisel tarama modelinde değişkenlerin birlikte değişip değişmediği, birlikte bir değişme varsa bunun nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2005).

3.2.1.Örnekleme

Araştırmanın ilk aşamasının evrenini İstanbul ili Üsküdar ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında örgün eğitim alan lise öğrencileri oluşturmaktadır. Mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu lisesi ve imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilerin sayısı yaklaşık olarak 24.000'dir. Öğrencilerin yarısı mesleki ve teknik anadolu liselerinde, 3'te 1'i anadolu liselerinde ve 6'da 1'i imam hatip liselerinde öğrenim görmektedir. Örnekleme seçiminde, temsil ediciliği artırmak amaçlı, farklı okul türlerine göre oranlı tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. "Tabakalı seçkisiz örnekleme yönteminde evren, tabaka adı verilen alt evrenlere bölünür ve seçkisiz örneklem bu tabakalardan çekilir." (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2016).

Araştırmanın örnekleme aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir:

- İstanbul ili Üsküdar ilçesinden üç farklı okul türünden 2 mesleki ve teknik anadolu lisesi, 2 imam hatip lisesi ve 1 anadolu lisesi olmak üzere toplam 5 lise,

-Her bir lisede öğrenim gören 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden yansız olarak seçilen toplam 390 öğrenci.

Evren büyüklüğünden yola çıkılarak örneklem büyüklüğü 380 kişi olarak hesaplanmıştır (Baştürk ve Taştepe). Kayıp veri ihtimali göz önünde bulundurularak 500 öğrenciden veri toplanmıştır. Eksik ve hatalı veriler atıldıktan sonra 390 katılımcının 237'si kız, 153'ü erkek, 186'sı mesleki ve teknik anadolu lisesi, 108'i anadolu lisesi ve 96'sı anadolu imam hatip lisesi öğrencisidir. 12.sınıf öğrencileri üniversite sınavına hazırlık döneminde olmaları sebebiyle örnekleme dahil edilmemiş olup veriler 9., 10. ve 11.sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Katılımcıların 155'i 9. sınıf, 144'ü 10. sınıf ve 91'i 11. sınıf öğrencisidir. Örnekleme yer alan katılımcıların cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin yüzde ve frekans bilgileri Tablo 3.1'de yer almaktadır:

Tablo 3 1. Örnekleme İlişkin Demografik Bilgilerin Yüzde ve Frekans Değerleri

Değişken	<i>f</i>	%
Cinsiyet		
Kadın	237	60,8
Erkek	153	39,2
Okul Türü		
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	186	47,7
Anadolu Lisesi	108	27,7
İmam Hatip Lisesi	96	24,6
Sınıf Düzeyi		
9. Sınıf	155	39,7
10. Sınıf	144	36,9
11. Sınıf	91	23,3
Algılanan SED		
Düşük	26	6,8
Orta	332	86,7
Yüksek	25	6,5
Kayıp veri	7	1,8
Toplam	390	100

3.2.2. Veri toplama araçları

Katılımcıların demografik bilgilerini ve akademik başarı göstergesi olarak not ortalaması bilgisini almak için araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu (Ek-1) kullanılmıştır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinin ölçümü için Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu ve karakter güçlerinin değerlendirilmesi amacıyla da Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri uygulanmıştır.

3.2.2.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından, okul türü, cinsiyet, sınıf, algılanan gelir düzeyi ve genel not ortalaması gibi bilgileri içeren Kişisel Bilgi Formu hazırlanarak katılımcılara uygulanmıştır.

3.2.2.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu

Yaşamdaki anlık deneyimlere karşı farkındalık ve dikkat eğilimini ölçmeyi amaçlayan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BFÖ), Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilmiştir. BFÖ, 15 sorudan oluşan, 6'lı likert tipi bir ölçektir. Tek boyutlu olan ölçekten alınabilecek toplam puan 0 ile 90 arasında değişebilmekte ve alınan puanın arttıkça bilinçli farkındalık düzeyinin de arttığı şeklinde değerlendirilmektedir.

Özyeşil ve arkadaşları (2011) tarafından üniversite öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonuçlarına göre ölçek tek boyutlu bir yapı gösteren ölçeğin madde toplam korelasyonu sonucunda bütün maddeleri için .40'ın üzerinde ilişki bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon .86 olarak hesaplanan ölçeğin ölçüt-bağıntılı geçerliği için yapılan korelasyon analizleri sonucunda özanlayış ve pozitif duygulanım ile pozitif yönde, depresyon, negatif duygulanım ve stres ile negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri üzerinden kültüre uyarlanması yapılan BFÖ'nin lise öğrencilerine uyarlanma çalışması 2017 yılında Uygur tarafından yapılmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçüm modeli kabul edilebilir olarak bulunmuştur. 15 maddeden oluşan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90'dır.

3.2.2.3. Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri (KGEUGE)

Altı erdem ve 24 karakter gücünü değerlendirmek için Peterson ve Seligman (2004) tarafından geliştirilmiş olan envanterin yetişkin formu 240 maddeden oluşmaktadır. Ergenler için revize edilen kısa form 96 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipinde cevaplanmaktadır. Ölçekte 24 karakter gücünü değerlendiren 24 alt boyut bulunmaktadır. Her bir alt ölçek ayrı ayrı da kullanılabilir. Her bir alt ölçek ayrı ayrı da kullanılabilir.

Kabakçı (2013) tarafından lise öğrencilerinden oluşan bir grup üzerinde envanterin Türkçeye uyarlanma çalışması yapılmıştır. Envanterin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. “Envanterin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı alt ölçekler için .64-.85, erdem boyutları için .80-.91 arasında bulunmuştur. Altı erdem boyutu ve yirmi dört alt ölçekten oluşan envanterin orijinal yapısına ilişkin ölçme modelinin oldukça iyi uyum katsayılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Envanterin test-tekrar-test güvenilirlik katsayıları ise alt ölçekler için .72-.85, erdem boyutları için ise .84-.89 arasında bulunmuştur. Bu bulgulara dayalı olarak ölçeğin yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahip olduğu ifade edilmektedir.”

Farklı dillere uyarlanan envanterin araştırmalarda kullanım izni VIA Institute on Character tarafından verilmekte olup bu araştırmada kullanılmak için enstitüden gerekli izinler elektronik posta aracılığıyla alınmıştır.

3.2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere veri toplanması için rastgele seçilen beş okulda uygulama yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek-5). Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının Nisan ayında toplanmıştır. Uygulama sürecinde, uygulama izni alınan okulların idarecileri ile görüşülerek çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış ve uygulama yapılacak sınıflar rastgele belirlenmiştir. Uygulama yapılacak olan sınıfların uygun dersleri belirlenmiş, ders öğretmenlerine de çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama öncesinde, araştırmacı çalışmaya katılacak öğrencilere kendisini tanıtmış ve araştırmanın amacını açıklamıştır. Veri toplama araçlarının cevaplanma şekliyle ilgili bilgilendirmeleri yapmıştır. Verilen bilgilerin gizli tutulacağı, herhangi bir kimlik bilgisinin asla alınmayacağını, cevapların yalnızca araştırma amaçlı kullanılacağı vurgulanarak katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu

belirtilmiştir. Uygulama süresince uygulama yapılan ortamda bulunularak öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır.

3.2.4. Verilerin çözümlenmesi

Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS 21 programına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öncelikle bilinçli farkındalık ve akademik başarı, karakter güçleri ve akademik başarı, bilinçli farkındalık ve karakter güçleri değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkilerini incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. İki değişken arasındaki ilişkiyi bulmak için korelasyon teknikleri kullanılmaktadır. Öte yandan, bilinçli farkındalığın ve karakter güçlerinin akademik başarı üzerindeki rolünün tespiti amacıyla çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Değişkenlerden birisi belirli bir birim değiştiğinde diğerinin nasıl bir değişim gösterdiği regresyon analizi ile incelenmekte olup biri bağımlı diğerleri bağımsız çok sayıda değişkenli regresyon modelleri çoklu regresyon modeli olarak ifade edilmektedir (Gürüş ve Astar, 2015). Değişkenlerin modele dahil edilmesinde değişkenler arasındaki istatistiksel ilişki göz önünde bulundurulmuştur. Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu puanı, Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri'nin sebatkarlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık alt boyutları yordayıcı değişkenler, genel not ortalaması ise yordanan değişken olarak ele alınmıştır.

3.3. Araştırmanın İkinci Aşaması

Araştırmanın ikinci basamağı ise bilinçli farkındalık ve karakter güçleri geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının katılımcıların bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarılarına etkisini ölçmeye yönelik deneysel desende tasarlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırma amacıyla yapılan deneysel çalışmalar nicel araştırma desenleri arasında çok tercih edilen araştırma türlerinden biridir. Deneysel araştırma yaklaşımı, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla bir veya birden fazla bağımsız değişkendeki değişimin bağımlı değişkendeki etkisini incelemek üzere kontrol edilmiş ortamlarda uygulanan bir tekniktir (Punch, 2005). Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacı tarafından geliştirilen 8 haftalık bilinçli farkındalık ve karakter güçleri geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programı olup bağımlı değişkeni bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarıdır. Araştırmanın ikinci basamağı, deneysel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desenler arasında yer alan rastgele atamalı iki gruplu öntest ve sontestli araştırma modeline göre düzenlenmiştir. Bu yöntemde göre rastgele (seçkisiz) atama yöntemi kullanılarak deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra iki grupta da ön-test ve

son-testler uygulanır. İki grup arasındaki tek farklılık kontrol grubuna müdahale edilmemesi olup bağımsız değişken sadece deney grubuna uygulanır (Böke, 2009). Böylece gruplar eşitlendiği için seçme etkisi hatası ve aynı zamanda test edildiği için de zaman hatası önlenmiş olacaktır. Psiko-eğitim programının zaman içindeki etkisinin ölçülmesi amacıyla son-testten 6 hafta sonra izleme çalışmaları yapılacaktır.

Araştırma deseninin sembollerle ifadesi aşağıdaki şekildedir:

Grup 1: Deney grubu

Grup 2: Kontrol grubu

R: Rastgele atama

T1: Öntest

M: Müdahale

T2: Sontest

Tablo 3.2. Araştırmanın Deneysel Modeli: Rastgele Atamalı İki Gruplu Öntest ve Sontestli Araştırma

Grup 1	R	T1	M	T2
Grup 2	R	T1		T2

Araştırmanın ikinci kısmında, uygulanan programın sürecinin anlaşılması ve etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla veri çeşitlemesine başvurularak nitel veriler toplanmıştır. Veri çeşitlemesi daha kapsamlı veri sunması, bulguların onaylanması, geçerliğin artması ve çalışılan olgunun daha iyi anlaşılması için oldukça faydalı bulunmaktadır (Mathison, 1988; Casey ve Murphy 2009). Bu amaçla her psiko-eğitim oturumu sonrasında uygulamacı günlükleri tutulmuş, oturumlarda alınan ses kayıtlarının yazı dökümü yapılmış ve katılımcıların günlük pratiklerini kaydettikleri online günlükler tutması istenmiştir. Sürecin daha detaylı değerlendirilmesi amacıyla bu katılımcı günlüklerindeki verilerden de faydalanılmıştır. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmelerle de program ile ilgili geri dönütler alınmıştır. Öte yandan, katılımcılardaki değişimleri gözlemleyebilecek olan öğretmenlerle yapılan görüşmeler ile nitel veriler zenginleştirilmiştir. Oturumların analizi ile sürecin güçlü ve zayıf yönlerinin, öğrenci ve

öğretmen görüşleri ile program çıktılarının etkililiğinin çok yönlü olarak daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

3.3.1. Çalışma grubu

2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Üsküdar ilçesinde bir kız imam hatip lisesinde öğrenim görmekte olan 10.sınıf öğrencileri arasından 12 kız öğrenci deney, 12 kız öğrenci ise kontrol grubuna seçilmiştir. Uygulamanın yapılacağı okulun seçilmesinde göz önünde bulundurulmuş husus daha önce imam hatip liselerinde bilinçli farkındalık alanında yapılmış bir çalışma bulunmuyor olmasıdır. Araştırmanın ana bağımsız değişkeni olan bilinçli farkındalık ile ilgili araştırmanın ilk aşamasından elde edilen bulgular ışığında kız ve erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinde farklılaşma bulunmadığı tespit edildiği için çalışma grubu seçilirken cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulmamıştır. Ancak yine araştırmanın ilk basamağındaki bulgulara göre bilinçli farkındalık düzeyi sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır. Sınıf düzeyine göre bilinçli farkındalık düzeyinin en düşük olduğu grup 10.sınıf öğrencileridir. Bu sebeple, çalışma kız imam hatip lisesindeki 10.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grupları oluşturulurken, evrendeki alt grupların örnekleme aynı oranda temsil edilmeleri amacıyla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) . Buna göre bağımlı değişken olan genel not ortalamasına göre öğrenciler gruplara seçkisiz olarak atanmıştır. 10.sınıfta öğrenim gören öğrenciler, 9.sınıftaki genel not ortalamalarına göre gruplandırılmıştır. En düşük genel not ortalaması 70 olup ortalaması 70 ile 95 arasında öğrencilerden 2 puan aralıklarla tabakalar oluşturularak gruplara katılımcı ataması yapılmıştır. Gruplara seçkisiz olarak atanan öğrenciler ile birebir ön-görüşme yaparak çalışmaya katılmaya gönüllülükleri göz önünde bulundurulmuştur. Deney grubuna atanan 12 öğrenciden bir tanesi çalışmaya katılmakta gönüllü olmadığını belirttiği için yerine yeni bir öğrenci atanmıştır.

3.3.1.1. Deneysel çalışmada geçerliğe yönelik alınan önlemler

Deneysel araştırmalarda, sonucun deneysel işlemde kaynaklandığını ileri sürmeyi ve sonuçları genellemeyi güçleştiren bazı tehditler bulunmaktadır (Creswell, 2003). Araştırmanın geçerliğini etkileyen bu faktörlerle ilgili bu araştırmada alınan tedbirler aşağıda yer almaktadır.

1. *İç geçerliği artırmaya yönelik alınan önlemler:* Araştırmacı, katılımcıları gruplara rastgele atanmıştır. Rastgele atama yapılacak katılımcı havuzu benzer geçmişlere, sosyoekonomik düzeye ve aynı yaş grubuna ait öğrencilerden oluşturulmuştur (Büyüköztürk, 2014). Deney ve kontrol grubu oluşturulurken eşleştirilmiş gruplar deseni (Shaughnessy, Zechmeister ve Zechmeister, 2016) ile katılımcılar genel not ortalamalarına göre eşleştirilerek deney ve kontrol grubu denk hale getirilmiştir. Katılımcı kaybı riski göz önünde bulundurularak çalışma grubu geniş tutulmuştur (Creswell, 2003).

2. *Dış geçerliği artırmaya yönelik alınan önlemler:* Deney katılımcılarının sınırlı özellikleri göz önünde bulundurularak sonuçlar katılımcıların özelliklerine sahip olmayan bireylere genellenmemiştir (Creswell, 2016).

3.3.2. Veri toplama araçları

Çalışmanın ilk kısmında kullanıldığı gibi ikinci kısımda da nicel verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Ergenler için Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Uygur, 2017) ve Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri (Kabakçı, 2013) kullanılmıştır. Katılımcıların akademik başarı göstergesi olarak 9. Sınıf genel not ortalamaları öntest olarak değerlendirilirken, programı uyguladıktan sonra elde ettikleri 10.sınıf 1.dönem sonu not ortalamaları da son-test olarak göz önünde bulundurulmuştur.

Nitel veri toplanırken psikolojide eğitim programının oturumlarının yazı dökümü yapılmıştır. Katılımcı günlükleri kullanılmış ve katılımcılarla birebir yapılan süreç değerlendirme görüşmelerinde aşağıdaki sorular yöneltilerek veri toplanmıştır:

-“Programdan önceki ve sonraki dönemde kendini nasıl değerlendirirsin?”

-“Programdaki her bir hafta ile ilgili duygu ve düşüncelerin nelerdir?”

-“Programdan sonra davranışlarında ne gibi değişimler oldu?”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise aşağıdaki sorular sorularak veriler elde edilmiştir:

“İkinci dönem başı itibarıyla düşünerek cevapladığınızda;

-Dikkat, odak, derste katılım (bilinçli farkındalık ile ilgili soru),

-Ödev yapma, sorumluluk (sebatkarlık karakter gücü ile ilgili soru),

-Derse karşı öğrenmeye olan ilgi (öğrenmeye açıklık karakter gücü ile ilgili soru),

-Ders içi kurallara uyma (tedbirlilik karakter gücü ile ilgili soru) boyutlarıyla her bir öğrenciyi değerlendiriniz.”

Böylelikle uygulanan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının etkililiğine yönelik hem süreç hem sonuç değerlendirmesi yapılması amaçlanmıştır. Süreç değerlendirmesi her bir oturumun ve etkinliklerin değerlendirilmesini içerirken sonuç değerlendirmesi bireylerdeki değişime odaklanmaktadır (Furr, 2000).

3.3.2.1. Araştırmanın nitel aşamasında geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya yönelik önlemler

Nitel yöntemde geçerlik “belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken”, nitel yöntemde güvenilirlik ise “farklı projeler ve farklı araştırmacılar açısından da araştırmacının yaklaşımının tutatlılığını işaret etmektedir.” (Gibbs, 2007). Aşağıda, bu araştırmanın nitel kısmının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik alınan önlemler yer almaktadır.

- 1. Geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler:* Katılımcılarla ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler ve oturum transkripleri incelenerek farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerle çeşitleme yapılmış ve veriler ayrıntılı olarak raporlanmıştır. Tüm sürecin değerlendirilmesi amacıyla uzman incelemesinden faydalanılmış olup süreç uzmana aktarılarak geri bildirim alınmıştır. Öte yandan, çalışma grubu, ortam ve süreç özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, sınırlar belirtilmiştir.
- 2. Güvenirliğin sağlanmasına yönelik önlemler:* Nitel verilerin analizinde uzman incelemesinden faydalanılmış olup araştırmacı tarafından yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar bir uzman tarafından teyit edilmiştir. Öte yandan, dış güvenirliğin sağlanmasına yönelik araştırmacının araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hale getirmesi amacıyla araştırmacının rolü ayrıntılarıyla yazılmıştır.

3.3.3. Bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması

Araştırmanın birinci aşamasından elde edilen bulgular ışığında 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı geliştirilmiş ve katılımcıların sebatkarlık, öğrenmeye açıklık, tedbirlilik karakter güçleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve akademik

başarılarının artırılması hedeflenmiştir. Bilinçli farkındalık ve karakter güçleri literatürü okunarak planlanan oturumlar alanında uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve geçerliğine dair olumlu görüş bildirilmiştir. Her oturum bir bilinçli farkındalık egzersizi ile başlayacak şekilde tasarlanmıştır. Ortalama her oturum 50-60 dakika sürmüştür. Okullarda uygulanan bilinçli farkındalık programları daha çok grup ile uygulanmakta olup genel olarak klinik ortamda uygulanan tipik MBSR uygulanmalarından daha kısa sürmektedir. Ancak yapılan meta-analiz çalışmaları etki büyüklüğü ile uygulama saati arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ileri sürmektedir (Carmody ve Baer, 2009). Yani, her hafta 2,5 saat uygulaması olan MBSR ile daha özet bir uygulamanın etkisi arasında pratikte anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sebeple, bu program da okul ortamına ve yaş grubuna uygulaması daha pratik olacağı düşünülerek MBSR'a kıyasla daha kısa ve öz olarak hazırlanmıştır. Katılımcılar deney grubuna rastgele atanmış, öncesinde kendilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılmış, katılmaya gönüllü olanların veli onayları da alınmıştır. Oturumlar okul çıkış saatini müteakip başlayıp her hafta aynı gün, aynı saatte ve aynı ortamda (okul içerisinde grup çalışmasına uygun olan bir odada) gerçekleştirilmiştir. Oturumda uygulanan her etkinliğin ardından katılımcılar deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilmiştir. Öte yandan, her oturumda kazandırılması hedeflenen becerilerin okulda öğrenme süreçlerine nasıl transfer edebilecekleri, nasıl faydalanabilecekleri tartışılarak bilinçli farkındalık ve karakter güçleri egzersizleri ile akademik başarılarının desteklenmesi amaçlanmıştır. Oturumlarda kazanılması amaçlanan davranışların pekişmesi için her oturumdan sonra günlük uygulanması gereken mini egzersizler ev ödevi olarak verilmiş, verilen ödevler oluşturulan online grup platformunda düzenli olarak hatırlatılmıştır. Her oturumun başında ev egzersizlerinin uygulanması değerlendirilmiş ve bir önceki oturum özetlenerek başlanmıştır. Oturumlar tasarlanırken bilişsel davranışçı ve akılcı duygusal davranışçı grup uygulama süreçlerinin akışından faydalanılmıştır (Ellis, 1992; Hays ve Iwamasa, 2006; White ve Freeman, 2000). İlk grup oturumundan önce ön-test, son grup oturumundan sonra son-test ve 6 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

3.3.3.1. Psikoeğitim grupları

Eğitimsel, beceri geliştiren ve başarılması gereken amaçların yer aldığı gruplar olarak tanımlanan psikoeğitim grupları eğitsel ve psikolojik sıkıntıyı meydana gelmeden önlemeyi amaçlamakta olup beceri odaklıdır. Çocuklar, ergenler, yetişkinler gibi her yaş grubuna yönelik olarak düzenlenebilen psiko-eğitim grupları işyeri, hastane, okul gibi pek

çok farklı ortamda da gerçekleştirilebilmektedir. Grup yapısı olarak psikoterapi ve psikolojik danışma gruplarından farklılık göstermektedir. Psikoeğitsel grupların büyüklüğü 5 ila 50 kişiden, daha kısa süreli oturumlardan oluşmaktadır (Brown, 1998).

Gruplar, ergenlere akranlarıyla iletişim kurmayı öğrendikleri, grup liderini örnek aldıkları, gerçekliklerini ve sınırlarını test ettikleri ortamlar sağlar (Corey, 2008). Ergenlere bilgi, beceri, anlayış, rehberlik ve destek sunmak için psikoeğitim grupları etkili bir yoldur. Ergenlere yönelik düzenlenecek psikoeğitim grupları için problem açısından heterojen olması, oturumların bir saatlik planlanması, en az 10 katılımcıdan oluşması, benzer yaş grubundan katılımcıların bulunması hususlarına dikkat edilmelidir (Brown, 1998).

Psikoeğitim grupları ile grupla psikolojik danışma ve grup terapisinin arasında pek çok açıdan farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 2.1.'de aralarındaki temel farklar yer almaktadır (Brown, 1998, s.12)

Tablo 3.3. Psikoeğitsel Gruplar ile Grupla Psikolojik Danışma/Grup Terapisinin Karşılaştırılması

Psiko-eğitsel Gruplar	Grupla Psikolojik Danışma/Grup Terapisi
Öğreticidir ve programlıdır.	Yaşantısaldır ve duygulara odaklanır.
Planlı ve yapılandırılmış etkinlikleri kullanır.	Planlı ve yapılandırılmış etkinlikleri az kullanır.
Amaçlar genelde lider tarafından belirlenir.	Grup üyeleri amaçları belirler.
Lider, bir kolaylaştırıcı ve öğretmendir.	Lider, yönlendirir, müdahale eder, korur.
Önemeye odaklıdır.	Öz-farkındalık ve iyileştirmeye odaklıdır.
Üyeler seçilmeden kabul edilir.	Grup başlamadan önce seçme ve oryantasyon yapılır.
Üye sayısı açısından sınırlama yoktur.	Sınırlama vardır.
Grup büyüklüğü geniş olabilir (50 kişi).	Genelde 5-10 kişi ile sınırlıdır.
Kendi açma kabul edilir ancak teşvik edilmez.	Kendini açma beklenir ve teşvik edilir.

Gizlilik ve güven birincil kaygılar değildir.	Gizlilik ve güven kritik ve temel unsurlardır.
Grup oturumu bir tane ile sınırlı olabilir.	Genelde birden çok oturum yapılır.
Görevler vurgulanır.	Tedavi ve iyileşme vurgulanır.

Ergenlerle yapılacak grup çalışmalarının düzenlenme süreci aşağıda yer almaktadır (Corey, 2008):

- İhtiyaç analizi,
- Yazılı öneri,
- Grup çalışmasının duyurulması,
- Ebeveynlerden onay formu alınması,
- Katılımcılarla ön-görüşme yapılması,
- Grup üyelerinin seçimi,
- Ön-test uygulanması,
- Grup oturumlarının gerçekleştirilmesi,
- Son-test uygulanması,
- Takip ve değerlendirme çalışmalarının yapılması.

Bipolar bozukluğu olan bireylerden (Fristad,2006; Van Dijk, Jeffrey ve Katz, 2013) okullarda akran zorbalığı davranışını azaltmaya (Newman-Carlson, ve Horne, 2004), iletişim becerileri geliştirmeden (Akos, 2000) çalışma alışkanlıkları kazandırmaya (Kayler ve Sherman, 2009) kadar pek çok konuda çeşitli amaçlarla psikoeğitsel gruplardan faydalanılmaktadır.

3.3.3.2. Psiko-eğitim programının içeriği

Psikoeğitim grupları bireysel gelişime ve önlemeye odaklı olup (Furr, 200) işlevselliğini koruyan ancak bilgi düzeyi eksik olan bireyler için faydalı bulunmaktadır. Katılımcıların bilinçli farkındalığını ve sebatkarlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık karakter güçlerini artırarak akademik başarılarını da artırmayı hedefleyen 8 haftalık psiko-eğitim programının oturumları, amaçları, teknik ve egzersizleri, ev ödevleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır. Okul çıkış saatinden sonra okulda uygulanan her bir oturum ortalama 60 dakika sürmüştür.

İçerik oluşturulurken okullarda uygulanan bilinçli farkındalık müdahaleleri incelenmiş ve etkili olduğu meta-analizlerle kanıtlanmış, ana egzersizler kullanılmıştır (Dimidjian ve Linehan 2003; Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014). Farkındalık uygulamalarını dönüşümü sağlaması için bilginin tek başına yeterli olmadığı, pratik yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Ameli, 2014). Bu amaçla program için oturumlarda kullanılan ve ev uygulaması olarak seçilen egzersizlerin istendik kazanımlara ve yaşa uygunluğu Türkiye’de okullarda bilinçli farkındalık uygulamaları konusunda uzman görüşü ile onaylanmıştır. Karakter güçleri gelişimi için seçilen egzersizlerin tasarlanmasında ise Proctor ve arkadaşlarının (2011) öğrencilerde karakter güçlerini geliştirmek, yeni güçler öğrenmek ve diğer insanlardaki güçleri fark etmelerini sağlamak için geliştirdikleri ve etkililiğini sınadıkları “Strengths Gym” programından faydalanılmıştır. Her bir oturumda odaklanılan karakter gücü tanımlanmıştır. Karakter gücünün inşası için çevrelerinde o karakter gücüne dair gözlemleri sorulmuş ve kendilerinde o gücü fark etmeleri ve geliştirmeleri için uygun bir etkinlik ile devam edilmiştir. Karakter güçleri kullanıldıkça geliştiği kullanılmazsa kaybedildiği için (Peterson, 2006) her bir oturumun ardından öğrenilen karakter gücünün davranışa dökülmesi ve kalıcılığı için her gün yapılması gereken egzersizler ev ödevi olarak verilmiştir. Daha önce ülkemizde karakter gücü geliştirme programı uygulamasıyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu programa dahil edilen karakter güçleri egzersizleri ve etkinlikleri için kültüre ve yaşa uygunluğu grupla psikolojik danışmana alanında uzman iki kişi tarafından incelenerek programa son hali verilmiştir. Aşağıda Tablo 3.4.’te 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programının içeriği özet olarak verilmiştir. Programla ilgili detaylı bilgiler Ek-1’de yer almaktadır.

Tablo 3.4. Bilinçli Farkındalık ve Karakter Güçleri Geliştirmeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının İçerik Özeti

Oturum	Hedef	Uygulama	Ev Ödevi
1.Oturum	Tanışma, grup kuralları ve hedeflerin belirlenmesi, kavramların tanıtılması.	-Öntest yapılması -“Grup resmi” çalışması -Kavramlar (bilinçli farkındalık, karakter gücü) hakkında bilgi verilmesi	

2.Oturum	Dikkati ana odaklama, bedeni fark etme, duygu ve düşüncelerin bedene etkisini fark etme.	-Isınma egzersizi:”Kalp atışı” -Nefes egzersizi -Beden tarama -Egzersizlerle ilgili duygu ve düşüncelerin paylaşılması	-Nefes egzersizi
3.Oturum	Sebatkarlık/azim karakter gücünün fark edilmesi ve güçlendirilmesi	-Nefes egzersizi ile başlangıç -Sebatkarlık karakter gücü hakkında bilgi verilmesi -Sebatkarlık gözlemi -Zinciri kırma	-Nefes egzersizi -Zinciri kırma takvimi
4.Oturum	Anda kalmayı ve odaklanmayı deneyimleme, bilinçli farkındalıkta duyuların yeri ve önemini keşfetme, farkındalıklı yemeyi ve dinlemeyi öğrenme.	-Kuru üzüm egzersizi -Sessizce bak -Farkında dinleme	-Farkında yeme -Zinciri kırma takvimi
5.Oturum	Tedbirlilik karakter gücünü fark edilmesi ve güçlendirilmesi	-Nefes egzersizi ile başlangıç -Tedbirlilik karakter gücü hakkında bilgi verilmesi -Tedbirlilik gözlemi -Tedbirli davranışlarım	-Dur-düşün-davran -Zinciri kırma takvimi
6.Oturum	Şefkat ve şükran duygularını fark etme, deneyimleme, güçlendirme.	-Şefkat egzersizi -Şükran listesi	-Şükran günlüğü -Zinciri kırma takvimi
7.Oturum	Öğrenmeye açıklık karakter gücünün fark edilmesi ve	-Nefes egzersizi ile başlangıç -Öğrenmeye açıklık karakter gücü	-Bir şey öğren!

	güçlendirilmesi	hakkında bilgi verilmesi -Öğrenmeye açıklık gözlemi -Öğrenmeyi sevdiğim -Bir kelime bir cümle	-Zinciri kırma takvimi
8.Oturum	Vedalaşma, değerlendirme yapılması	-Sontest -Tüm oturumların özetlenmesi -Gruptan bana kalanlar -Vedalaşma	

3.3.4.Verilerin çözümlenmesi

Deney ve kontrol gruplarının ön-test, son-test ve izleme ölçümlerine dair elde edilen veriler SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test genel not ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılaşma olup olmadığını test etmek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda ve küçük örneklem gruplarında kullanılan Mann Whitney U testi bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk, ve Köklü, 2015). Deney ve kontrol gruplarının bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve genel not ortalaması son-test puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için de Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Deney grubunun genel not ortalaması ön-test ve son-test değerlerinin birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmasını test etmek için parametrik olmayan istatistiksel analizlerden Wilcoxon Uyumlu Çiftler İşaretili Sıralar Testi uygulanmıştır. Dağılımın normallik varsayımlarını karşılamadığı durumlarda, deneysel çalışmalarda kullanılan Wilcoxon testi bağımlı iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015). Deney ve kontrol grubunun bilinçli farkındalık ve karakter güçleri son-test puanlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmasını test etmek için grupların denk olmayan ön-test puanlarının etkisi kontrol altına alınarak kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kontrol grubunun bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve

genel not ortalaması ön-test ve son-test değerlerinin birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmasını test etmek için de Wilcoxon testinden faydalanılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesine ise içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla veriler, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşan analize tabi tutulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Verilerin kodlanması içerik analizinin ilk basamağıdır. Bu aşamada, Strauss ve Corbin'in (1990) söz ettiği üç tür kodlamadan biri olan genel bir çerçevede içinde yapılan kodlama yöntemi kullanılmıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yani verilerin analizinden önce genel kategoriler önceden belirlenmiştir ancak altında yer alabilecek ayrıntılı kodlar verilerin incelenmesiyle oluşmuştur. Verilerin kodlanmasının ardından oluşan kodlar bir araya getirilerek ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve anlamlı bir bütün oluşturan kodlardan temalar oluşturulmuştur. Kodların ve temaların oluşturulmasının ardından veriler bu temalara göre düzenlenmiştir (Dey, 1993; Miles ve Huberman, 1994; Coffey ve Atkinson, 1996).

3.3.5. Araştırmacının rolü

Nitel araştırmalar, yorumlamaya dayalı olup araştırmacının genellikle katılımcılarla yoğun deneyimini içermektedir. Bu durum bazı stratejik, etik ve kişisel bazı endişeleri de beraberinde getirmektedir. Bu endişeler göz önünde bulundurularak aşağıda araştırmacının bu araştırma sürecindeki pozisyonu, deneyimleri ve yorumları açıkça belirtilmiştir.

Araştırmacı bilinçli farkındalık uygulamaları ile doktora derslerini alırken tanışmıştır. İlgisi onun bu alanda okumasını ve eğitimler almasını sağlamıştır. Kendi hayatında edindiği faydaları gözlemleyen araştırmacı, bu çalışmanın ilk adımını “okullarda bunu uygulayarak ne gibi faydalar sağlayabiliriz?” sorusu üzerine düşünerek atmıştır.

Araştırmacı, uygulama yaptığı okulda üç yıldır okul psikolojik danışmanı ve rehber öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yalnızca kız öğrencilerden oluşan ve dini eğitim veren bu okulda hem deney hem kontrol grubuna dahil olan öğrencileri öncesinden de tanımaktadır. Çalışma boyunca öğrencilerin otumlarıdaki etkinliklere katılım göstermeye karşı yüksek motivasyona sahip oldukları gözlemlenmiştir. Okulda görev yaptığı süre içerisinde öğrencilerle olumlu ilişki kurmuş olan uygulayıcı, öğrencilerin çalışmaya katılmasındaki istekliliklerini etkilemiş olabilir. Ancak çalışmanın bir parçası olan

“katılımcı günlükleri tutma” hususunda öğrenciler, oturumlarda gösterdikleri isteği göstermemişlerdir. Araştırmacı, öğrencilerin ilk oturumda dağıtılan günlükleri özenli tutmadıklarını, ev egzersizlerini unuttuklarını fark edince online anlık yazışma uygulamalarından faydalanarak bir grup oluşturmuştur. Bu grup vasıtasıyla öğrencilere ev egzersizleri düzenli olarak hatırlatılmış ve uygulamalarla ilgili öğrencilerin değerlendirmelerinin alınması sağlanmıştır.

Grup çalışmalarının yapılacağı günün ve saatin belirlenmesinde tüm katılımcılara uyması şartı aranırken ortak bir zaman ayarlanılmasında zorluk çekilmiştir. Okul çıkışlarında yapılacak olan çalışma, okuldaki diğer kurslarla çakışmaktadır. Çoğu öğrenciye uyan gün ve alternatif gün belirlenmiş, günler ihtiyaç duyulduğunda katılımı sağlamak amacıyla değiştirilmiştir.

Gruptaki katılımcılardan bir tanesi 3.oturum ile 4.oturum arasındaki zamanda annesini kaybetmiştir. Bu süreçte bu katılımcıya grup çalışmasının dışında bireysel danışma hizmeti de sunulmuştur. Bu zorlu yaşantısına rağmen katılımcı grup çalışmasına katılmaya devam etmiştir. Ancak katılımcının sonuçları değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Öte yandan, bir katılımcı başka bir programı ile çakışması sebebiyle iki oturuma tam katılım gösterememiştir, bu süreçte ev egzersizlerini de aksatan katılımcının sonuçları da değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Sonuç olarak, 12 kişi ile başlanan çalışma 12 kişi ile tamamlanmıştır ancak iki katılımcının sonuçları belirtilen sebeplerden analizlere dahil edilmemiştir.

Tüm süreç göz önünde bulundurulduğunda, araştırmacının keyifle sürdürdüğü, karşılaştığı güçlükler karşısında güçlendiği bir çalışma olduğunu belirtmek uygun olacaktır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın hipotezleri doğrultusunda, veri toplama araçları ile elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1.Araştırmanın Birinci Aşamasının Bulguları

Araştırmanın ilişkisel tarama bölümünü oluşturan ilk kısmında lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri, karakter güçleri ve genel not ortalamaları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasının ilk amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.1. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	sd	p
Kız	237	57.13	10.45			
Erkek	153	55.27	8.69	1.83	388	.068
Toplam	390					

Tablo 4.1'e göre, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t=1.83$; $p>.05$)

Araştırmanın ikinci amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.2. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

F, \bar{x} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Sınıf	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Bilinçli Farkındalık	9	155	5.66	10.03	G.Arası	755.58	2	377.79	3.972	.02
	10	144	54.60	9.53	G.İçi	36810.22	387	95.12		
	11	91	57.11	9.62	Toplam	37565.80	389			

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda farklı sınıf düzeylerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 3,972$; $p < .05$). Bu sonucun ardından farkların kaynaklarını belirlemek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve homojen olduğu saptanmıştır ($L= .566$; $p > .05$). Bu nedenle alpha türü hataya karşı duyarlı olan Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
9.sınıf	10.sınıf	3.054	1.13	.03
	11.sınıf	.548	1.29	.91
10.sınıf	9.sınıf	-3.054	1.13	.03
	11.sınıf	-2.506	1.31	.16
11.sınıf	9.sınıf	-.548	1.29	.91
	10.sınıf	2.506	1.31	.16

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere bilinçli farkındalık ölçeği puanlarının sınıf düzeyi değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 9.sınıf öğrencileri ile 10.sınıf öğrencileri arasında 9.sınıflar lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmanın üçüncü amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.4. Lise Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

F , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Okul Türü	N	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Bilinçli Farkındalık	Anadolu	108	58.51	9.21	G.Arası	1934.98	2	967.49	10.508	.000
	İHL	96	58.55	9.55	G.İçi	35630.82	387	92.07		
	Meslek	186	54.07	9.83	Toplam	37565.78	389			

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda okul türü ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F= 10,508$; $p < .05$). Bu sonucun ardından farkların kaynaklarını belirlemek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş ve homojen olduğu saptanmıştır ($L= .035$; $p > .05$). Bu nedenle alpha türü hataya karşı duyarlı olan Scheffe testi tercih edilmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.5. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Anadolu	İHL	-.43	1.35	.99
	Meslek	4.439	1.16	.001
İHL	Anadolu	.43	1.35	.99
	Meslek	4.482	1.21	.001
Meslek	Anadolu	-4.439	1.16	.001
	Meslek	-4.482	1.21	.001

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere bilinçli farkındalık ölçeği puanlarının okul türü değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın anadolu lisesi öğrencileri ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri arasında anadolu lisesi öğrencileri lehine, imam hatip lisesi öğrencileri ile mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri arasında da imam hatip lisesi öğrencileri lehine $p < .05$ düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Anadolu lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmanın dördüncü amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.6. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları ile Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Bilinçli Farkındalık	390	.42	.000
Genel Not Ortalaması			

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, bilinçli farkındalık ölçeğinden alınan puanlarla genel not ortalaması arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = .42$; $p < .001$).

Araştırmanın beşinci amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile karakter güçleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.7. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları ile Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Bilinçli Farkındalık			
Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş	390		
Gençlik Envanteri			
<i>Özgünlük</i>		.17	.000
<i>Merak</i>		.09	.051
<i>Öğrenmeye açıklık</i>		.20	.000
<i>Açık fikirlilik</i>		.26	.000
<i>Bakış açısı</i>		.28	.000
<i>Dürüstlük</i>		.19	.000
<i>Cesur olma</i>		.19	.000
<i>Sebatkarlık</i>		.29	.000
<i>Yaşam coşkusu</i>		.24	.000
<i>İyi yüreklilik</i>		.18	.000
<i>Sevme-sevilme</i>		.35	.000
<i>Sosyal zeka</i>		.32	.000
<i>Hakkaniyet</i>		.23	.000
<i>Liderlik</i>		.17	.001
<i>Sorumluluk</i>		.31	.000
<i>Affedicilik</i>		.13	.008
<i>Alçakgönüllülük</i>		.17	.001
<i>Tedbirlilik</i>		.37	.000
<i>Özkontrol</i>		.23	.000
<i>Estetik ve mükemmelliğin takdiri</i>		.17	.001
<i>Şükür</i>		.29	.000
<i>Umut</i>		.29	.000

<i>Mizah</i>	.12	.018
<i>Maneviyat</i>	.21	.000

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeğinden alınan puanlarla karakter güçleri ve erdemli oluş gençlik envanterinin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda özgünlük ($r = .175$), öğrenmeye açıklık ($r = .204$), açık fikirlilik ($r = .26$), bakış açısı ($r = .279$), dürüstlük ($r = .198$), cesur olma ($r = .199$), sebatkarlık ($r = .299$), yaşam coşkusu ($r = .237$), iyi yüreklilik ($r = .18$), sevme-sevilme ($r = .355$), sosyal zeka ($r = .321$), hakkaniyet ($r = .226$), liderlik ($r = .166$), sorumluluk ($r = .313$), alçakgönüllülük ($r = .169$), tedbirlilik ($r = .368$), öz-kontrol ($r = .227$), estetik ve mükemmelliğin takdiri ($r = .167$), şükür ($r = .298$), umut ($r = .296$) ve maneviyat ($r = .21$) puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bilinçli farkındalık puanları ile affedicilik ($r = .135$) ve mizah ($r = .119$) puanları arasında ise istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bilinçli farkındalık puanları ile merak ($r = .099$) puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmanın altıncı amacı, lise öğrencilerinin genel not ortalaması ile karakter güçleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.8. Genel Not Ortalaması ile Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri Puanları Arasındaki İlişkileri İncelemek Üzere Yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Genel Not Ortalaması			
Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri	390		
<i>Özgünlük</i>		.188	.000
<i>Merak</i>		.221	.000
<i>Öğrenmeye açıklık</i>		.291	.000
<i>Açık fikirlilik</i>		.237	.000
<i>Bakış açısı</i>		.211	.000
<i>Dürüstlük</i>		.149	.003
<i>Cesur olma</i>		.139	.006
<i>Sebatkarlık</i>		.336	.000
<i>Yaşam coşkusu</i>		.079	.12
<i>İyi yüreklilik</i>		.094	.063
<i>Sevme-sevilme</i>		.204	.000

<i>Sosyal zeka</i>	.156	.002
<i>Hakkaniyet</i>	.193	.000
<i>Liderlik</i>	.195	.000
<i>Sorumluluk</i>	.260	.000
<i>Affedicilik</i>	.113	.026
<i>Alçakgönüllülük</i>	.157	.002
<i>Tedbirlilik</i>	.301	.000
<i>Özkontrol</i>	.170	.001
<i>Estetik ve mükemmelliğin takdiri</i>	.180	.001
<i>Şükür</i>	.2	.000
<i>Umut</i>	.19	.000
<i>Mizah</i>	.087	.087
<i>Maneviyat</i>	.132	.009

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, lise öğrencilerinin genel not ortalaması ile karakter güçleri ve erdemli oluş gençlik envanterinin boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda özgünlük ($r = .188$), merak ($r = .221$), öğrenmeye açıklık ($r = .291$), açık fikirlilik ($r = .237$), bakış açısı ($r = .211$), sebatkarlık ($r = .336$), sevme-sevilme ($r = .204$), hakkaniyet ($r = .193$), liderlik ($r = .195$), sorumluluk ($r = .260$), tedbirlilik ($r = .301$), öz-kontrol ($r = .170$), estetik ve mükemmelliğin takdiri ($r = .180$), şükür ($r = .2$) ve umut ($r = .19$) puanları arasında istatistiksel açıdan $p < .001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Genel not ortalaması ile dürüstlük ($r = .149$), cesur olma ($r = .139$), sosyal zeka ($r = .156$), affedicilik ($r = .113$), alçakgönüllülük ($r = .157$) ve maneviyat ($r = .132$) puanları arasında ise istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Lise öğrencilerinin genel not

ortalamları ile yaşam coşkusu ($r = .079$), iyi yüreklilik ($r = .094$), ve mizah ($r = .087$) puanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırmanın birinci aşamasının son amacı, öğrencilerin genel not ortalamaları ile ilişkili olan bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerinin genel not ortalamasını yordayıcılığının test edilmesidir.

Tablo 4.9. Genel Not Ortalamasının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

	B	Standart Hata	β	t	p	Kısmi R	İkili R
Sabit	33,748	3,658		9,225	,000		
Bilinçli Farkındalık	,395	,060	,317	6,558	,000	,317	,290
Sebatkarlık	,566	,200	,149	2,824	,005	,142	,125
Tedbirlilik	,308	,203	,078	1,516	,13	,077	,067
Öğrenmeye Açıklık	,451	,171	,133	2,638	,009	,133	,117

R=,495 R²= ,245 F=31,201 p= ,000

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, yapılan çoklu regresyon analiz sonucunda lise öğrencilerinin genel not ortalaması bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır ($R^2 = .245$, $F(4,385) = 31.201$, $p < .001$). Regresyon analizi sonuçlarına göre dört değişken genel not ortalamasının %24,5’ini açıklamaktadır.

4.2.Araştırmanın İkinci Aşamasının Bulguları

Araştırmanın ikinci aşamasında, ilk aşamada elde edilen ilişkiler göz önünde bulundurularak içeriği oluşturulan bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programının sebatkarlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık karakter güçlerine, bilinçli farkındalığa ve başarıya etkisini ölçme amacıyla deney ve kontrol gruplarından nicel ve nitel veriler elde edilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasının nicel bulguları

Bu bölümde deney ve kontrol grubundan elde edilen nicel verilere ait bulgular yer almaktadır.

İkinci aşamada ilk amaç, deney ve kontrol gruplarının ön-test genel not ortalamalarının farklılaşma düzeyini belirlemeye yöneliktir.

Tablo 4.10. Deney ve Kontrol Gruplarının 9.Sınıf Genel Not Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Genel Not Ortalaması	Deney	12	10.50	105.00	50.000	.000	1.000
	Kontrol	12	10.50	105.00			
	Toplam	24					

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun genel not ortalaması ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar anlamlı bulunmamıştır ($z = .000$; $p > .05$)

İkinci amaç, deney grubunun bilinçli farkındalık ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.11. Deney Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Bilinçli Farkındalık	Azalanlar	2	3.50	7.00	-2.092	.036
	Artanlar	8	6.00	48.00		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, deney grubunun bilinçli farkındalık ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon analizi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık son-test lehine anlamlı bulunmuştur ($z = -2.092$; $p < .05$). Yani, psiko-eğitimden sonra katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında üçüncü amaç, deney grubunun sebatkarlık karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.12. Deney Grubu KGEOGE Sebatkarlık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Sebatkarlık	Azalanlar	2	3.50	7.00		
	Artanlar	8	6.00	48.00		
	Eşit	0				

Toplam	10	-2.140	.032
--------	----	--------	------

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE sebatkarlık alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık son-test lehine anlamlı bulunmuştur ($z=-2.092$; $p < .05$). Yani, psiko-eğitimden sonra katılımcıların sebatkarlık düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır.

Araştırmanın dördüncü amacı deney grubunun tedbirlilik karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.13. Deney Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>p</i>
Tedbirlilik	Azalanlar	2	4.25	8.50	-.933	.351
	Artanlar	5	3.90	19.50		
	Eşit	3				
	Toplam	10				

Tablo 4.13’de görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE tedbirlilik alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.933$; $p > .05$).

Araştırmanın beşinci amacı deney grubunun öğrenmeye açıklık karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.14. Deney Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	<i>z</i>	<i>p</i>
Öğrenmeye Açıklık	Azalanlar	1	3.00	3.00	-2.352	.019
	Artanlar	8	5.25	42.00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablo 4.14’de görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE öğrenmeye açıklık alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık son-test lehine anlamlı bulunmuştur ($z = -2.352$; $p < .05$). Yani, psiko-eğitimden sonra katılımcıların öğrenmeye açıklık düzeyleri anlamlı düzeyde artmıştır.

Araştırmanın altıncı amacı deney grubunun 9.sınıf genel not ortalaması ve 10.sınıfın ilk dönem not ortalaması arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.15. Deney Grubu 9.Sınıf Genel Not Ortalaması Ve 10.Sınıfın İlk Dönem Not Ortalaması Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Genel Not Ortalaması	Azalanlar	1	4.00	4.00	-1.960	.05
	Artanlar	7	4.57	32.00		
	Eşit	2				
	Toplam	10				

Tablo 4.15’de görüldüğü üzere, deney grubunun 9.sınıf genel not ortalaması ile 10.sınıfın ilk dönem not ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık 10.sınıfın ilk dönem not ortalaması lehine anlamlı bulunmuştur ($z = -2.352$; $p < .05$). Yani, psiko-eğitimden sonra katılımcıların not ortalamaları anlamlı düzeyde artmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasının yedinci amacı, kontrol grubunun bilinçli farkındalık ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.16. Kontrol Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Bilinçli Farkındalık	Azalanlar	8	6.19	49.50	-2.244	.025
	Artanlar	2	2.75	5.50		
	Eşit	0				
	Toplam	10				

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere, kontrol grubunun bilinçli farkındalık ölçeği ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık ön-test lehine anlamlı bulunmuştur ($z = -2.244$; $p < .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının sekizinci amacı, kontrol grubunun sebatkarlık karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.17. Kontrol Grubu KGEOGE Sebatkarlık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Sebatkarlık	Azalanlar	4	4.00	16.00	-.787	.431
	Artanlar	5	5.80	29.00		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablo 4.17’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun KGEOGE sebatkarlık alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.787$; $p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının dokuzuncu amacı, kontrol grubunun tedbirlilik karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.18. Kontrol Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Tedbirlilik	Azalanlar	2	3.00	6.00	-.957	.339
	Artanlar	4	3.75	15.00		
	Eşit	4				
	Toplam	10				

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun KGEOGE tedbirlilik alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.957; p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının onuncu amacı, kontrol grubunun öğrenmeye açıklık karakter gücü ön-test ve son-test puanları arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.19. Kontrol Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Ön-Test ve Son-test Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Öğrenmeye Açıklık	Azalanlar	5	3.10	15.50	-.351	.725
	Artanlar	3	6.83	20.50		
	Eşit	2				
	Toplam	10				

Tablo 4.19’da görüldüğü üzere, kontrol grubunun KGEOGE öğrenmeye açıklık alt boyutu ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.351; p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının on birinci amacı kontrol grubunun 9.sınıf genel not ortalaması ve 10.sınıfın ilk dönem not ortalaması arasında farklılaşma olup olmadığının tespit edilmesidir.

Tablo 4.20. Kontrol Grubu 9.Sınıf Genel Not Ortalaması Ve 10.Sınıfın İlk Dönem Not Ortalaması Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	z	p
Genel Not	Azalanlar	4	5.00	20.00		

Ortalaması	Artanlar	5	5.00	25.00	-.296	.767
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablo 4.20’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun 9.sınıf genel not ortalaması ile 10.sınıfın ilk dönem not ortalaması arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.296$; $p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının on ikinci amacı, deney ve kontrol gruplarının Bilinçli Farkındalık Ölçeği son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.21. Deney Ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Bilinçli Farkındalık Ölçeği Puanları Kontrol Edildiğinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	1502.11	2	751.06	8.254	.003
Sabit	573.71	1	573.71	6.305	.022
Bilinçli Farkındalık Öntest	1454.06	1	1454.06	15.98	.001
Deney-Kontrol Grubu	565.69	1	565.69	6.217	.023
Hata	1546.84	17	90.99		
Toplam	74929	20			
Düzeltilmiş Toplam	3048.95	19			

Tablo 4.21’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nden aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nden aldıkları son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda fark deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(1,17) = 6.217$; $p < .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının on üçüncü amacı, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Sebatarlık alt boyutu son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.22. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Sebatarlık Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Sebatarlık Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
--	--------------------	------------------------	-----------------------	---	---

Düzeltilmiş Model	61.019	2	30.509	8.113	.003
Sabit	72.978	1	72.978	19.406	.000
KGEOGE Sebatkarlık Öntest	54.969	1	54.969	14.617	.001
Deney-Kontrol Grubu	1.132	1	1.132	.301	.590
Hata	63.931	17	3.761		
Toplam	4017.000	20			
Düzeltilmiş Toplam	124.950	19			

Tablo 4.22’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Sebatkarlık alt boyutundan aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde KGEOGE Sebatkarlık alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(1,17)= .301$; $p> .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının on dördüncü amacı, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Tedbirlilik alt boyutu son-test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.23. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	67.046	2	33.523	5.774	.012
Sabit	63.220	1	63.220	10.889	.004
KGEOGE Tedbirlilik Öntest	18.996	1	18.996	3.272	.088
Deney-Kontrol Grubu	10.591	1	10.591	1.824	.195
Hata	98.704	17	5.806		
Toplam	4817.000	20			
Düzeltilmiş Toplam	165.750	19			

Tablo 4.23’te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Tedbirlilik alt boyutundan aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde KGEOGE Tedbirlilik alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(1,17)= 1.824$; $p> .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının, on beşinci amacı, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Öğrenmeye Açıklık alt boyutu son-test puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.24. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-Test KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Puanları Kontrol Edildiğinde KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Son-Test Puanlarının Farklılaşma Durumu ile İlgili Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	67.878	2	33.939	8.887	.002
Sabit	71.146	1	71.146	18.630	.000
KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Öntest	58.078	1	58.078	15.208	.001
Deney-Kontrol Grubu	.016	1	.016	.004	.95
Hata	64.922	17	3.819		
Toplam	5644.000	20			
Düzeltilmiş Toplam	132.800	19			

Tablo 4.24'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının KGEOGE Öğrenmeye Açıklık alt boyutundan aldıkları ön-test puanları kontrol edildiğinde KGEOGE Öğrenmeye Açıklık alt boyutundan aldıkları son-test puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan kovaryans analizi sonucunda fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(1,17) = .004$; $p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının on altıncı amacı, deney ve kontrol gruplarının 10.sınıf genel not ortalamalarının deney grubu lehine farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.25. Deney ve Kontrol Gruplarının 10.Sınıf İlk Dönem Not Ortalamalarının Mann Whitney U Testi Analizi Sonuçları

Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
10.sınıf İlk Dönem Not Ortalaması	Deney	10	11.00	110.00			
	Kontrol	10	10.00	100.00	45.000	-.378	.705
	Toplam	20					

Tablo 4.25'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubunun 10.sınıf ilk dönem not ortalamalarının arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U analizi sonucunda grupların sıralama ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.378$; $p > .05$)

Araştırmanın ikinci aşamasının son amacı arasında, deney grubunun bilinçli farkındalık düzeyinin son-test ve izleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi de yer almaktadır.

Tablo 4.26. Deney Grubu Bilinçli Farkındalık Ölçeği Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Bilinçli Farkındalık	Azalanlar	4	6.13	24.50	-.238	.812
	Artanlar	5	4.10	20.50		
	Eşit	1				
	Toplam	10				

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere, deney grubunun bilinçli farkındalık ölçeği son-test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.238$; $p > .05$).

Araştırmanın son amacı, deney grubunun sebatkarlık karakter gücü ölçeği son-test ve izleme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir.

Tablo 4.27. Deney Grubu KGEOGE Sebatkarlık Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Sebatkarlık	Azalanlar	5	4.20	21.00	-.439	.66
	Artanlar	3	5.00	15.00		
	Eşit	2				
	Toplam	10				

Tablo 4.27'de görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE sebatkarlık alt boyutu son-test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.439$; $p > .05$).

Araştırmanın son amacı arasında, deney grubunun tedbirlilik karakter gücü ölçeği son-test ve izleme puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi de yer almaktadır.

Tablo 4.28. Deney Grubu KGEOGE Tedbirlilik Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Tedbirlilik	Azalanlar	2	3.75	7.50	-1.496	.135
	Artanlar	6	4.75	28.50		
	Eşit	2				
	Toplam	10				

Tablo 4.28’de görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE tedbirlilik alt boyutu son-test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -1.496$; $p > .05$).

Araştırmanın ikinci aşamasının son amacı arasında, deney grubunun öğrenmeye açıklık karakter gücü ölçeği son-test ve izleme puanlarının farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi de yer almaktadır.

Tablo 4.29. Deney Grubu KGEOGE Öğrenmeye Açıklık Alt Boyutu Son-test ve İzleme Puanları Arasında Farklılık Olup Olmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Wilcoxon Testi Analizi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Öğrenmeye Açıklık	Azalanlar	5	3.70	18.50	-.791	.429
	Artanlar	2	4.75	9.50		
	Eşit	3				
	Toplam	10				

Tablo 4.29’da görüldüğü üzere, deney grubunun KGEOGE öğrenmeye açıklık alt boyutu son-test ve izleme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z = -.791$; $p > .05$).

4.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının nitel bulguları

Araştırmanın deneysel kısmının müdahalesini oluşturan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının etkililiği nicel verilerle sınanmasının yanı sıra daha bütüncül yaklaşılması amacıyla nitel verilerle de ele alınmıştır. Bu kapsamda, bilinçli farkındalık

temelli psikoeğitim programının oturumları, katılımcıların online uygulama günlükleri, psikoeğitim programı sonunda katılımcılarla yapılan birebir görüşmeler ve katılımcıların dersine giren bir sözel bir sayısal ve bir dil dersi ğretmeni ile yapılan birebir görüşmelerle nitel veriler elde edilmiştir. Grup deneyiminin değerlendirilmesinde, sontest kullanımının yanı sıra grup çalışması sonrasında katılımcıların hayatındaki belirgin ne gibi değerlişikler olduğu sorularak da grup deneyimi değerlendirilmektedir (Corey, 2008).

Bu bölümde araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizleri yer almaktadır.

4.2.2.1. Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı oturumlarının ve öğrencilerle programı değerlendirme amaçlı yapılan birebir görüşmelerin analizi

Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı oturumlarının, öğrencilerle ve öğretmenlerle birebir görüşmelerle elde edilen program değerlendirmelerinin analizleri sonucunda dört ana tema tespit edilmiştir. Bu dört tema arasında bilinçli farkındalık kazanımları, karakter güçleri kazanımları, grup süreci ve etkisi, dış değerlişkenler yer almaktadır. Bilinçli farkındalık kazanımları teması şükür, şefkat, dikkatin ana odaklanması, öz-farkındalık, rahatlama, sakinleşme, beden farkındalığı ve inançla ilişkilendirme olmak üzere sekiz alt temadan oluşmaktadır. Karakter güçleri kazanımları teması sebatkarlık/azim, öğrenmeye açıklık, tedbirlilik ve ebeveynlerin model olması olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır. Grup süreci ve etkisi teması grup dayanışması, motivasyon ve hatırlatma olmak üzere üç alt temadan oluşmaktadır. Son olarak dış değerlişkenler teması ise sınav haftası etkisi ve çevrenin etkisi olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda araştırma kapsamında uygulanan psikoeğitim programının etkililiğinin sınanması amacıyla toplanan nitel verilerden elde edilen tema ve alt temalar bir bütün olarak yer almaktadır.

Tablo 4.30.Nitel Bulgulardan Elde Edilen Temalar ve Alt Temalar

Tema	Bilinçli Farkındalık Kazanımları	Karakter Güçleri Kazanımları	Grup Süreci ve Etkisi	Dış Değerlişkenler
-------------	---	---	----------------------------------	---------------------------

Alt tema	- Şükür -Şefkat -Dikkatin ana odaklanması -Öz-Farkındalık -Rahatlama -Sakinleşme -Beden farkındalığı -İnançla ilişkilendirme	-Sebatkarlık/ azim -Öğrenmeye açıklık -Tedbirlilik -Ebeveynlerin model olması	-Grup dayanışması -Motivasyon -Hatırlatma	-Sınav haftasının etkisi -Çevrenin etkisi
-----------------	---	---	---	--

Aşağıda analizlerden elde edilen temalar, alt temalar ve ilgili temaya yönelik katılımcı ve öğretmen ifadeleri ile oturum alıntıları yer almaktadır.

4.2.2.1.1. Bilinçli farkındalık kazanımları

Bu tema, grup oturumlarından, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin ışığında bilinçli farkındalık geliştirme amaçlı uygulamalara yönelik görüşleri içermektedir. Nicel veri ile bilinçli farkındalık tek boyutlu olarak ölçülmüş ve katılımcıların yaşamdaki anlık deneyimlere karşı farkındalık ve dikkat eğilimini ölçmeyi amaçlamıştır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların bilinçli farkındalık kazanımları arasında şükür, şefkat, dikkatin ana odaklanması, öz-farkındalık, rahatlama, sakinleşme, beden farkındalığı, inançla ilişkilendirme yer almaktadır. Aşağıda alt temalar ve bu temalara işaret eden ifadelerden örnekler yer almaktadır.

4.2.2.1.1.1. Şükür: Bu alt tema, katılımcıların başlarına gelen iyi şeylerin farkında olması ve iyiliklere karşı şükran duygusu yaşamalarıyla ilgili ifadeleri içermektedir.

-“Özellikle şükür konusunda farkındalık kazandım.”(Oturum 8)

-“Daha çok şükretmeye başladım. Bir şey olduğunda “öf” diyorum ama sonra diyorum ki daha kötüsü de olabilirdi.” (Oturum 8)

-“Hiç gelmezdi, aklıma daha çok şükür geliyor o günden sonra. Fark ediyorum.” (Oturum 8)

-“İçinde bulunduğun durumu fark etme, şükretme, bu gerçekten çok güzel, bunu hala devam ettiriyorum.”(K.5)

-“Şükür konusunda gelişim gösterdim genel olarak, sahip olduklarımı daha çok fark ediyorum artık.” (K.11)

4.2.2.1.1.2.Şefkat: Katılımcıların yargısızca, karşılıksız sevgi, iyilik ve merhamet duyguların kapsayan şefkat duygularıyla ilgili ifadelerin bulunduğu alt temadır.

-“Onlara odaklanınca yaptıkları işleri düşündüm de. Mesela bekçimiz her sabah 6’da hemen işinin başında, çok disiplinli bir insan onu da düşündüm bir an. Ben bunu fark etmemiştim mesela şu an fark ettim. Sonra ortaokuldaki o arkadaşım keman çalıyordu mesela, bununla ilgili birkaç şeye katıldığını biliyorum mesela, çok iyi çaldığını biliyorum, o geldi aklıma.”(Oturum 6)

-“O insanların o kadar da kötü olmadığını anladım, olumlu yönlerini fark ettim.”(K.10)

4.2.2.1.1.3. Dikkatin ana odaklanması: Katılımcıların dikkatlerini niyetli ve yargısız bir şekilde ana odaklayabilmeleriyle ilgili ifadelerinin bulunduğu alt temadır. Bilinçli farkındalık ölçeğinin ölçtüğü boyutla benzerlik göstermektedir.

-“Ben güzel bir gün batımı gördüğümde “aa ne güzel” diyip geçiyordum ama artık onu sindirmeye çalışıyorum.” (Oturum 8)

-“Metroda giderken etrafıma daha dikkatli bakıyorum artık.” (Oturum 8)

-“Kuru üzüm egzersizi aklıma ilk gelen. Az da olsa sonrasında da hayatımda uyguladım. Yemek yerken yediğim şeylere dikkatimi verip incelemeye başladım.” (K.4)

-“Birşeylere daha dikkat verir oldum, bana söylenenlere yaptığım işlere daha iyi odaklanıyorum.” (K.1)

-“Sınavda dikkatimi toplamamda olumlu etkisi olduğunu fark ediyorum.” (K.3)

-“Yolda daha hissederek yaşıyorum, bilerek ve isteyerek yapıyorum bunu. Bakkala gitmeyi sevmiyorum mesela ama mindfulnessla onu daha keyifli hale getiriyorum.”(K.12)

-“Katılımcı 12 dersime daha çok katılıyor, soru soruyor ve dersi daha iyi takip ediyor.”(Edebiyat öğretmeni)

-“Katılımcı 7’nin odak problem vardı geçmiş yıllara göre bu sene daha iyi, topladı.”(İngilizce Öğretmeni)

-“Katılımcı 10 samimi arkadaşlarıyla otursa da derse dikkatini verebiliyor.”(Matematik Öğretmeni)

4.2.2.1.1.4. *Öz-farkındalık*: Katılımcıların bir birey olarak kendilerinin duygu, düşünce, davranış özelliklerinin farkında olmalarıyla ilgili ifadelerinin yer aldığı alt temadır.

-“Bu eğitimle, öncelikle kendime ve kendimle alakalı duygu ve düşüncelerimle alakalı düşünmem gerektiğinin farkına vardım.” (K.1)

-“Kendimi tanımam açısından fark oldu. Daha çok düşündüm nasıl bir insan olduğumu. Genelde insanlar yoğun hayatlarında bunu yapmazlar.” (K.2)

-“Tahtaya çıkıp kendimizi temsil eden bir şey çizmemiz çok güzeldi. İnsanlara kendimizi açıklamayı, kendimiz üzerinde düşünüp yeni insanlara kendimizi tanıtmayı öğretti.” (K.5)

-“Katılmak hoşuma gitti. Kendimi keşfetmek filan. Daha bir kendimin farkında oldum.”(K.”12)

4.2.2.1.1.5. *Rahatlama*: Bedensel olarak gevşeme hissinin yer aldığı ifadeleri içeren alt temadır.

-“Sessiz ortamda size dinlemek, verdiğiniz yönergeleri uygulamak (beden taramasında) bana iyi geliyordu, rahathıyordum.” (K.5)

-“Nefes egzersizleri gerçekten rahatladığımı hissettiriyordu.” (K.11)

4.2.2.1.1.6. *Sakinlik*: Duygusal olarak rahatlama, dinginlik ve huzur hissinin yer aldığı ifadeleri içeren alt temadır.

-“Youtubedan sürekli, günde 4-5 saat hızlandırılmış video izliyordum, bunu bıraktım artık. Sakinleşmeyi öğrendim, çok sakindim.” (K.7)

-“Çoğu kişiye huzur verdi, çoğu kişinin böyle birşeye ihtiyacı olduğunu gördüm.” (K.9)

4.2.2.1.1.7. *Beden farkındalığı*: Bedenine odaklanarak gerçekleşen değişimleri fark etmeyi içeren ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“Sabah ezanında uyandığımda, kendimi dinliyorum, bedenimi tartıyorum, bu çok hoşuma gidiyor.” (K.5)

-“En çok nefes egzersizlerini ve beden farkındalığını hayatıma geçirdim.” (K.2)

4.2.2.1.1.8. *İnançla ilişkilendirme*: Bilinçli farkındalık egzersizlerinin İslam inancındaki uygulamalarla benzer yönünün ifade edildiği alt temadır.

-“Kuru üzüm egzersizi yapınca sünnette de uygun olan 40 kere çiğnemek ya bana onu hatırlattı.” (Oturum 4)

-“En basiti namaz yaa, namazdayken mesela namazı huşuyla kılmak gibi.”(Oturum 4)

4.2.2.1.2. *Karakter güçleri kazanımları*

Bu tema, grup oturumlarından, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin ışığında sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerini geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara yönelik görüşleri içermektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların karakter güçleri kazanımları arasında sebatkarlık/azim, öğrenmeye açıklık, tedbirlilik ve ebeveynlerin model olması alt temaları bulunmaktadır. Nicel veriler katılımcılardaki tedbirlilik karakter gücünün anlamlı düzeyde artmadığına işaret ederken nitel veriler pratikteki etkisinin olduğunu göstermektedir. Aşağıda alt temalar ve bu temalara işaret eden ifadelerden örnekler yer almaktadır.

4.2.2.1.2.1. *Sebatkarlık/Azim*: Katılımcıların hedeflerine ulaşmada zorluklara rağmen pes etmeden devam ettiklerini gösteren ifadelerinin yer aldığı alt temadır.

-“Glutensiz ve şekersiz beslenme konusunda azimliyim iki haftadır. Hem sağlık sebepleriyle hem kendi isteğimle.” (Oturum 3)

-“Ben geçen seneden beri keman kursuna gidiyorum, ilerleyemiyorum ama gitmeye devam ediyorum.” (Oturum 3)

-“Baya birşeyi yenemeyeceğimi düşünüyordum kendi kafamda, telefonla ilgili problemlerimi. Zinciri kırma takviminde onu hedefledim, yapacağım dedim ve oldu.” (K.1)

-“Yaptığımız çalışmalardan sonra 2.yazılılara çalışırken azmettim.” (K.2)

-“Katılımcı 7 ile bu sene fotoğrafçılık kulübünde de çalıştık, bu sene çok daha azimli kesinlikle.” (İngilizce Öğretmeni)

-“Katılımcı 11 bu yıl yaşadığı çok zor şeylere rağmen okulu, dersleri hiç bırakmadı, herşeye rağmen kopmadan devam etti.” (İngilizce Öğretmeni)

-“Katılımcı 7 bu sene daha azimli, daha çok asıldı, en öne oturdu test çözmek için, performansı daha iyiydi.” (Matematik Öğretmeni)

4.2.2.1.2.2. *Öğrenmeye açıklık:* Katılımcıların yeni şeyler öğrenmeye karşı ilgilerini içeren ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“Yeni şeyler öğrenmek ve bunu birbirimizle paylaşmak çok güzel oldu.”(K.9)

-“Katılımcı 8 dediklerimi not tutup evde annesiyle müzakere etmeye başlamış, gelişmeye ve öğrenmeye karşı sevgisi arttı.” (Edebiyat Öğretmeni)

-“Katılımcı 1 önceki yıllara göre daha ilgili, kafasına takılanların cevabını öğrenmek istiyor, ekstra sorular soruyor.” (İngilizce Öğretmeni)

-“Katılımcı 10 derse daha ilgili, yeni şeyler öğrenmeyi daha çok seviyor.” (İngilizce Öğretmeni)

-“Katılımcı 10 yapamadığı sorunun çözümünü mutlaka arkadaşlarına sorup öğrenmeye çalışıyor.” (Matematik Öğretmeni)

-“Katılımcı 9 ilgi duyduğu konularla ilgili öğrenmeyi çok seviyor.”(Matematik Öğretmeni)

4.2.2.1.2.3. *Tedbirlilik:* Katılımcıların sonunu düşünerek davrandıklarını işaret eden bulguların yer aldığı alt temadır.

-“...ne söyleyeceğimi önceden düşündüm, karar verdim, konuşma hazırladım gibi oldu birine bir şey yazmadan önce.” (Oturum 6)

-“...arkadaşımla tartışmıştım, daha da ileri gitmesin diye hem de derdimi anlatmak için durup düşünüp davrandım.” (Oturum 6)

-“...konuşurken durup düşünüp davranıyorum.”(Oturum 8)

-“Çabuk sinirlenen bir insanım böyle kibrit alevi gibi yanar söner. Anneme filan söylediklerimi düşünmeye başladım. Daha çok durup düşünmeye başladım.”(K.2)

-“İnsan ilişkilerimi etkiledi. 7 yıllık arkadaşım var, onu tanıyorum artık, sinir eden yönlerini de biliyorum. Dur-düşün-davran vardı ya, hani o mesela bana birşey söylediğinde artık durup düşünüyorum, mesela diyorum ki bunun mizacı böyle, yanlış aktarıyor, aslında kötü düşünmüyor, ona göre davranıyorum. Ona dikkat etmeye başladım.” (K.5)

4.2.2.1.2.4. Ebeveynlerin model olması: Katılımcıların karakter güçlerini fark etmesinde ebeveynlerinin kendilerine örnek teşkil ettiğini belirttikleri ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“Annem. Hayatta çok sevdiği şeyler var. Okumak gibi. Babası onu okutmamasına rağmen konfeksiyonda çalışırken bile eve gelince bir şeyler okurmuş, öğrenmek için. Bir şeyi yapmak için kendini inandırıyor ve bunun için kendine yol buluyor.”
(Oturum 3)

-“Ben babam demiştim. Bir şey yapılması gerekiyorsa, her ne kadar güç de olsa zor da olsa geç de olsa illa yapıyor. İmkansız gördüğümüz şeyleri bile yapmaya çabalıyor, umutla çabalamaya devam ediyor.” (Oturum 3)

4.2.2.1.3. Grup süreci ve etkisi

Bu tema, grup oturumlarından, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin ışığında çalışmanın grup formatında uygulanmasının programın etkililiğine olan yansımalarını ve uygulamadaki iyi örnekleri içermektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre katılımcıların grup süreci ve etkisi teması altında grup dayanışması (group cohesion), motivasyon ve hatırlatma alt temaları bulunmaktadır. Aşağıda alt temalar ve bu temalara işaret eden ifadelerden örnekler yer almaktadır.

4.2.2.1.3.1. Grup dayanışması: Grup üyelerinin birlikte olmasının duygusal ve sosyal destek açısından etkilerini içeren ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“Tanımadığım kişilerle yeni bir grup ve arkadaşlık kurmak güzeldi.” (Oturum 8)

-“En başta önyargılı davrandığım insanlara ve bana önyargılı ve kaba olan insanları sevdim.” (Oturum 8)

-“*Grupta E. ile tanışıp kaynaştık, beni dizginliyor ve motive ediyor.*” (K.7)

4.2.2.1.3.2. *Motivasyon:* Bir gruba ait olma hissinin davranış değişikliğinde sağladığı teşvik ile ilgili ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“*Grup çalışması ve planlı şeyler beni yapmak istediğim şeyler için daha da teşvik ediyor. Tek başıma yapmayacağım şeyleri grup çalışmalarını sayesinde yapmak yükümlülüğünde olduğumu hissettim.*”(Oturum 8)

-“*Grupta bizi yönlendirip ödevlendirmeniz benim için iyi oldu. Gruba dahil olmak beni olumlu etkiledi.*” (K.1)

4.2.2.1.3.3. *Hatırlatma:* Grup sürecinin etkililiğinde bir faktör olan ev egzersizlerinin hatırlatılmasının yeri ve önemine dair ifadeleri içeren alt temadır.

-“*Gruptan (online mesajlaşma platformunda kurulan) ev egzersizlerini hatırlatmanız iyi oluyordu, bazen unutabiliyordum.*” (K.4)

-“*Ev egzersizlerini her gün düzenli yapmamız için gruptan hatırlatmanız iyi oldu, buna ihtiyaç duyuyordum.*” (K.1)

4.2.2.1.4. *Dış Değişkenler*

Bu tema, grup oturumlarından, öğrenci ve öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin ışığında çalışmanın verimliliğini etkilediği düşünülen karıştırıcı etkiye sahip faktörlere işaret eden ifadelerin toplandığı temadır. Nitel verilerden elde edilen bulgulara göre programın verimliliğine etki eden dış değişkenler arasında sınav haftası etkisi ve çevrenin etkisi yer almaktadır. Dış değişkenlerin özellikle ev egzersizlerinin uygulanmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Aşağıda alt temalar ve bu temalara işaret eden ifadelerden örnekler yer almaktadır.

4.2.2.1.4.1. *Sınav haftasının etkisi:* Grup uygulamasına denk gelen sınav tarihlerinin uygulamayı nasıl etkilediği ile ilgili ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“*Sınav haftasında olduğumuz için ev egzersizleri aksadı.*” (Oturum 5)

4.2.2.1.4.2. *Çevrenin etkisi:* Katılımcıların ev egzersizlerini uygularken çevreden aldıkları tepkilerden nasıl etkilendiklerine dair ifadelerin yer aldığı alt temadır.

-“*İnsanların yanındayken mindful lokma çok garip oluyor ya. Yemeği sanki sonradan görme gibi koklayarak yemek filan (gülüşmeler). Ablamlar filan bana tuhaf tuhaf bakıyorlardı.*”(Oturum 5)

-“Ben mindful lokmayı yaptım hatta arkadaşlarıma da anlattım. Bakın siz de yapın dedim. Dalga geçtiler. Ben yaparken neden yaptığımı sordular, çünkü garip görünüyormuşum dışardan.” (Oturum 5)



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulguların sonuçlarına değinilmiş olup daha önce yapılmış ilgili araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak sonuçlar tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin uygulayıcılara ve araştırmacılara rehberlik edecek önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırma soruları çerçevesinde yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekildedir:

Araştırmanın ilk aşamasının;

-Birinci amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kız veya erkek ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki fark anlamlı değildir.

-İkinci amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir. 11.sınıf öğrencileri en yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahipken 10.sınıf öğrencilerinin en düşük düzeyde olduğu bulunmuştur.

-Üçüncü amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri okul türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Anadolu lisesindeki ve imam hatip lisesindeki öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyi en yüksek iken mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerinin en düşük düzeyde bulunmuştur.

-Dördüncü amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça genel not ortalaması da artış göstermektedir.

-Beşinci amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile sebatkarlık, sevme-sevilme, sosyal zeka, sorumluluk, tedbirlilik, şükür ve umut karakter güçleri arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça sebatkarlık, sevme-sevilme, sosyal zeka, sorumluluk, tedbirlilik, şükür ve umut karakter güçleri de artış göstermektedir.

-Altıncı amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin genel not ortalamaları ile öğrenmeye açıklık, sebatkarlık ve tedbirlilik karakter güçleri arasında anlamlı, orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin öğrenmeye açıklık, sebatkarlık ve tedbirlilik karakter güçleri arttıkça genel not ortalamaları da artış göstermektedir.

-Yedinci amacı ile ilgili yapılan analizlere göre lise öğrencilerinin genel not ortalamaları bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri tarafından anlamlı düzeyde yordanmaktadır. Bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri genel not ortalamasının yüzde 24,5'ini açıklamaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasının amaçlarına yönelik yapılan analizlere göre;

-Deney grubundaki katılımcılara uygulanan psikoeğitim programının ardından katılımcıların bilinçli farkındalık, sebatkarlık, öğrenmeye açıklık düzeylerinde ve genel not ortalamalarında anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. İzleme çalışmaları, artış düzeyinin 6 hafta sonrasında da kalıcı olduğunu göstermektedir.

-Kontrol grubundaki katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinde sontest lehine anlamlı düzeyde düşüş olduğu görülürken sebatkarlık, öğrenmeye açıklık ve tedbirlilik düzeylerinde anlamlı düzeyde bir değişim görülmemektedir.

-Deney ve kontrol gruplarının son test bilinçli farklılık düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Deney grubu katılımcılarının bilinçli farkındalık düzeyi kontrol grubundakilere göre artış göstermiştir.

-Deney ve kontrol gruplarının son test sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri düzeyinde ve genel not ortalamalarındaki farklılık anlamlı düzeyde bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında psikoeğitim grubunun etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan öğretmen-öğrenci görüşmelerinden ve oturum analizlerinden elde edilen nitel verilerin analizlerine göre;

-Deney grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık kazanımları arasında şükür, şefkat, dikkatin ana odaklanması, öz-farkındalık, rahatlama, sakinleşme, beden farkındalığı ve inançla ilişkilendirme temaları yer almaktadır.

-Deney grubundaki öğrencilerin karakter güçleri kazanımları arasında sebatkarlık/azim, öğrenmeye açıklık, tedbirlilik ve ebeveynlerin model olması temaları yer almaktadır.

-Deney grubundaki öğrencilerin grup süreci ve etkisi boyutunda grup dayanışması, motivasyon ve hatırlatma temaları bulunmaktadır.

-Psikoeğitim uygulamalarında dış değişkenler boyutunda sınav haftası etkisi ve çevrenin etkisi temaları yer almaktadır.

5.2.Tartışma

Bu araştırmada lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, karakter güçleri ve akademik başarı ile ilişkisi analiz edilmiştir. Ardından elde edilen veriler göz önünde bulundurularak geliştirilen bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının lise öğrencilerinin sebatkarlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık karakter güçlerine, bilinçli farkındalık düzeyine ve akademik başarısına etkisi sınanmıştır. Bu bölümde, ilgili alan yazın ışığında araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmış, sonuçlar ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak uygulayıcı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Araştırmanın ilk aşamasının bulgularına yönelik tartışma

Araştırmanın birinci bölümünün ilk üç amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesini kapsamaktadır. İlk amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi kız ya da erkek olmalarına göre farklılık göstermemektedir. Bilinçli farkındalığı gözlemlene, tanımlama, farkındalıkla davranma, içsel deneyimleri yargılamama ve içsel deneyimlere tepkisizlik olmak üzere beş faktörle ele alınan çalışmalarda kadın ve erkek katılımcılar arasında alt boyutlarda küçük ancak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğuna dair bulgular yer almaktadır (Alispahic ve Hasanbegovic-Anic, 2017). Cinsiyete bağlı farklılaşmaların daha çok müdahale çalışmalarından elde edilen faydanın kadın ve erkek olmaya bağlı olarak değiştiğini bildiren çalışmalara rastlanırken (Bluth, Roberson ve Girdler, 2017; Rojiani, Santoyo, Rahrig, Roth ve Britton, 2017) eğilim ve özellik olarak bilinçli farkındalığın cinsiyete göre farklılaşma göstermediğini ileri süren çalışmalar bulunmaktadır (Bellinger, DeCaro ve Ralston, 2015; Brown ve Ryan, 2003; Creswell, Way, Eisenberger ve Lieberman, 2007). Öte yandan, Katz ve Toner'in (2013) bilinçli farkındalık temelli grup çalışmalarında cinsiyetin etkisini incelediği meta analiz çalışmasında incelenen çalışmaların çoğunda kadınların bilinçli farkındalık egzersizlerinden daha çok fayda elde ettiği tespit edilirken farklılığın sebeplerinin daha detaylı incelenmeye ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın ikinci basamağında uygulanan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının uygulanacağı çalışma grubu seçilirken eğilimsel olarak

bilinçli farkındalık düzeyinde farklılaşma bulunmadığı göz önünde bulundurularak katılımcılar kız öğrencilerden seçilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağının ikinci amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşma göstermektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi en düşük olan grup 10.sınıflar olarak bulunmuşken en yüksek olan grup 11.sınıflardır. Yaş ilerledikçe bireylerin daha ana odaklı oldukları ifade edilmektedir (Mogilner, Kamvar ve Aaker, 2011). Yaş arttıkça bilinçli farkındalık boyutlarının düzeyinde de artış olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Alispahic ve Hasanbegovic-Anic, 2017; Hohaus ve Spark, 2013). Bu araştırmanın bulguları da yaş olarak daha büyük olan 11.sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak 9. ve 10.sınıf öğrencileri arasındaki farklılaşma aksi yönde olup 9.sınıflar lehine bulunmuştur. Değişken yaş olarak değil sınıf düzeyi olarak ele alındığında her sınıf düzeyinin farklı yaşanmışlıkları ve gereklilikleri olduğu görülmektedir. 9. Sınıf öğrencileri liselere giriş için sınavdan yeni çıkmış, performanslarını artırmak için dikkatlerini üst düzeye çıkarmak için gayret etmişlerdir. Sınav hazırlık maratonunun dikkat eğitimine etkisinin 9. Sınıfta da devam ettiği ileri sürülebilir. Araştırmanın bu bulgusu göz önünde bulundurularak ikinci aşamada uygulanan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının uygulanacağı deney grubu katılımcıları 10. Sınıf öğrencilerinden seçilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağının üçüncü amacı, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyinin öğrenim görülen okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesidir. Elde edilen bulgulara göre bilinçli farkındalık düzeyi en yüksek olan grup anadolu lisesi ve imam hatip lisesi öğrencileri iken en düşük düzey mesleki ve teknik anadolu lisesindeki öğrencileridir. Alanyazında lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyinin okul türüne göre değişip değişmediğine yönelik bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu farklılık açıklanırken, lise türlerindeki farklılığın temelindeki başarı sıralaması ele alındığında, hem lise giriş sınavlarındaki ortalama hem okuldaki genel not ortalaması açısından başarısı en yüksek grup anadolu lisesi öğrencileri iken en düşük grup mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileridir. İmam hatip liselerinin ise yüzde 1'lik dilimden öğrenci alanları olduğu gibi yüzde 50'lik dilimden de alanları bulunmaktadır. Yani, İstanbul'da bulunan anadolu liseleri yoğunlukla yüzde 10'luk dilimdeki öğrenciler tarafından tercih edilmekte, imam hatip liseleri yüzde 1 ile 50'lik daha geniş aralıktaki

öğrenciler tarafından tercih edilmekte, meslek liseleri ise yüzde 20 ve daha düşük yüzdelerlik dilimlerdeki öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Psikoeğitim programının uygulandığı imam hatip lisesindeki öğrenciler, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı sonuçlarına göre yüzde 10'luk dilimde yer almaktadırlar. Bilinçli farkındalık düzeyi ile başarı arasındaki ilişki değerlendirildiğinde, müdahaleler ile artan bilinçli farkındalık düzeyi ile kaygının azalıp akademik performansın arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Beauchemin, Hutchins ve Patterson, 2008; Franco, Mañas, Cangas ve Gallego, 2010). Araştırmanın bu bulguları da lise türlerinin liseye giriş sınavlarında elde edilen başarıya göre tercih edildiği göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarı ile bilinçli farkındalık arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Bir önceki amacın bulgularına paralel nitelikte olan araştırmanın bir diğer bulgusuna göre lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile genel not ortalamaları arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça genel not ortalaması da artış göstermektedir. Bellinger ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışma bir grup mühendislik öğrencisinin matematik başarıları ve bilinçli farkındalık düzeyi arasında da benzer ilişki bulunduğunu göstermektedir. Eğitimin ilk yıllarından itibaren öğrencilere öğrenme yeterliklerini etkileyecek belirli beceriler kazandırılmaktadır. Odaklanabilme, bu beceriler arasında oldukça önemli bir yere sahip olup hem bilinçli farkındalık hem de akademik başarının gerekleri arasında yer almaktadır. Odaklanmak pek çok beceri gibi uygulama yaparak gelişebilen bir beceridir ve bilinçli farkındalık eğitimleri ile öğrenciler derslere daha iyi odaklanabilmekte ve dikkatini dağıtan şeyleri filtreleyebilmektedir (Rodgers, 2014). Odağını daha çok anda tutabilen öğrenciler, çalışma alışkanlıklarını, planlama ve organizasyon becerilerini de ilertebilmektedir (Broderick ve Jennings, 2012). Öte yandan, sınava tabii olmak genellikle her öğrenci için kaygı verici ve streslidir. Sınava hazırlanma sürecinde öğrenci okuduklarına dikkatini vermeli, dersleri dikkatini vererek not tutmalı ve öğrendiklerini tekrar gözden geçirmelidir. Sınava hazırlıklarını tamamlamış olsa dahi sınav anında dağılıbilir, panik yapabilir ve gayretinin karşılığı olan performansı sınavda sergileyemeyebilir. Sınav kaygısı olarak tanımlanan bu olgu akademik performansı etkilemektedir (Wine, 1971). Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasındaki negatif korelasyon, bilinçli farkındalığın başarı ile olan ilişkisini etkilemektedir (Beauchemin, Hutchins ve Patterson, 2008; Bellinger, DeCaro ve Ralston, 2015). Bilinçli farkındalık düzeyi öğrencinin hafıza ve konsantrasyonundaki artışla, zihin uçuşması ve dalgınlığın

azalmasını destekleyerek öğrencilerin sınavlardaki başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Docksai, 2013). Bilinçli farkındalık düzeyindeki artış, öğrencilerin odaklanma, organizasyon, planlama becerilerinde artış sağladığı için sınavlarda daha iyi performans sergilemelerini desteklemekte olup okul başarısını olumsuz etkileyen kurallara uyma, davranış problemleri gösterme gibi alanları da olumlu yönde etkilemektedir (Leland, 2015).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile karakter güçlerinden tedbirlilik, sebatkarlık, sevme-sevilme, sosyal zeka, sorumluluk, şükür ve umut arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. Bilinçli farkındalık düzeyi ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunan diğer karakter güçlerinin ilişki düzeyi düşük olduğu için ilişki incelemeye alınmamıştır. Bilinçli farkındalık düzeyindeki artışın karakter güçlerinden merak, iyi yüreklilik, öz-kontrol ve maneviyatı desteklediğini ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Baer ve Lykins 2011; Niemiec, 2014). Öte yandan bilinçli farkındalık ve karakter güçleri ilişkisine bakıldığında karakter güçlerinin fark edilmesi ve akıllıca kullanımı bilinçli farkındalık ile kolaylaşmaktadır (Baer, 2015). Literatüre göre merak ve öz-kontrol gibi karakter güçleri bilinçli farkındalık temelinde yer alan unsurlardandır (Coffey, Hartman ve Fredrickson, 2010). Bazı karakter güçleri bilinçli farkındalık uygulamalarını yapmayı kolaylaştırırken (Niemiec, Rashid ve Spinella, 2012) merak, iyi yüreklilik, öz-kontrol ve maneviyat gibi (Baer, 2015) bazı karakter güçleri de bilinçli farkındalık egzersizleri ile güçlenmektedir. Literatür ışığında araştırma bulguları kapsamında bilinçli farkındalık ile ilişkili bulunan karakter güçlerine bakıldığında tedbirlilik karakter gücü en yüksek düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bireyin seçimlerinde dikkatli olması, gereksiz risk almaması ve ileride pişman olacağı şeyleri yapmaması olarak ifade edilebilecek olan tedbirlilik karakter gücü ile başlanan işi bitirmeyi ve engellere rağmen amaca yönelik davranmaya ısrarla devam etmeyi ifade eden sebatkarlık karakter gücünün özünde dürtü kontrolü bulunmaktadır. Davranışın sonuçlarını düşünmeden hareket etmeyi, odaklanıp hızla karar vermeyi, geleceği düşünmeden davranmayı içeren dürtüsellik (Barratt 1993; Patton, Stanford ve Barratt, 1995) kavramı, içerisinde tedbirlilik ve sebatkarlığın zıddını ifade etmektedir. Tedbirlilik ve sebatkarlıkta olduğu gibi, dikkati ana odaklamayı içeren bilinçli farkındalık ile dürtüsel davranışlar arasında negatife yönde korelasyon olduğu ileri sürülmektedir (Peters, Erisman, Upton, Baer ve Roemer, 2011). Öte yandan, bireyin bilinçli farkındalık bir kişisel özellik olarak ele alındığında, bilinçli farkındalığın yargısızlık ve tepkisizlik

boyutları öz düzenlemeyi artırarak zor işlerde sebat etmeyi yordamaktadır (Evans, Baer ve Segerstrom, 2009).

Diğer insanlarla yakın ilişki kurmayı önemsemek olarak tanımlanan sevme ve sevilme karakter gücü de bilinçli farkındalıkla ilişkili bulunan bir diğer karakter gücüdür. Yargısızca kabul etmeyi içeren bilinçli farkındalık kavramı şefkat ile birlikte anılmakta (Allen ve Knight, 2005) olup başkalarına ve kendine sevgi ve şefkat göstermek ile ilişkilidir. “Loving Kindness” meditasyonları bilinçli farkındalık temelli stress azaltma programlarının en temel uygulamaları arasında yer almaktadır (Hofmann, Grossman ve Hinton, 2011).

Farklı kuramsal yaklaşımlarda ele alınan sosyal zeka kavramı (Goleman, 1996; Baron, 1997), bir karakter gücü olarak bireyin kendisinin ve diğer insanların güdülerinin ve hislerinin farkında olması, kendi duygularını bulunduğu ortama göre düzenleyerek nerede nasıl davranacağını bilmesi olarak ifade edilmektedir. Germer’e (2009) göre bilinçli farkındalığın bileşenlerinden birisi gözlemlemektir ve bireyin yaşantıları sonucunda meydana gelen duygu, düşünce ve davranışlarını gözlemlemeyi ifade etmektedir. Kendini duygularını gözlemleyen birey çevresindekilerin duygularını da fark edecektir. Duygusal zekası yüksek bireylerin bilinçli farkındalığının da yüksek olduğunu gösteren çalışmaların (Schutte ve Malouff, 2011) yanı sıra duygusal zekanın artırılmasında bilinçli farkındalık egzersizlerinin kullanılması da önerilmektedir (Ciarrochi ve Godsell, 2006).

Bir grup/takım üyesi olarak iyi çalışmak, gruba sadık olmak ve üzerine düşeni yapmak olarak tanımlanan sorumluluk karakter gücü ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye ilgili alanyazında rastlanmamış olup kültürel farklılıklardan kaynaklı bir ilişki olabileceği düşünülmektedir.

Sevme-sevilme, şefkat, kabul, affetme ve şükür bilinçli farkındalığın kardeşleri olarak ifade edilirken birbirine bağlı olan bu kavramlar bilinçli farkındalığın önemli biçimleri olarak nitelendirilmektedir (Rosenzweig, 2013). Şükür karakter gücü başına gelen iyi şeylerin farkında olmak ve onlara teşekkür etmek olarak ifade edilirken var olan tanımı içerisinde zaten “farkında olma”yı kapsamaktadır. Birey şükran duygusunu yaşayabilmek için önce var olanları fark etmelidir. Şükürü arttıkça farkındalığı artacak, farkındalığı arttıkça daha çok şükran duyacaktır.

Son olarak, bilinçli farkındalık ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunan umut karakter gücü gelecekte en iyisini beklemek ve onun için çalışmak, iyi bir geleceğin mümkün olduğuna inanmak olarak ifade edilmektedir. Benzer şekilde Synder de (2002), umudu bireylerin kendilerini, arzu edilen hedeflere giden yolları üretme, bu yolları harekete geçirme ve sürekli kullanma yeteneğine sahip olarak gördükleri, hedefe yönelik bir düşünce türü olarak ifade edilmektedir. Umut içerisinde dinamik, harekete geçirici bir iyimserliği barındırmaktadır. Alanyazında umut ve bilinçli farkındalık arasında pozitif ve anlamlı ilişki bulgularına rastlanmakta olup (Collins, 2009), bilinçli farkındalık uygulamalarının umudu artırdığına dair deneysel çalışmalar da bulunmaktadır (Malinowski ve Lim, 2015; Munoz, Hoppes, Hellman, Brunk, Bragg ve Cummins, 2018).

Lise öğrencilerinin okul başarıları ile karakter güçleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğrenmeye açıklık, sebatkarlık ve tedbirlilik karakter güçleri arttıkça genel not ortalamaları da artış göstermektedir. Akademik başarı ile arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunan diğer karakter güçlerinin ilişki düzeyi düşük olduğu için ilişki incelemeye alınmamıştır. Okul başarısı yüksek öğrencilerin sahip olduğu karakter özelliklerine dair bir görüş elde edilmeyi amaçlayan bu sonuçlara göre başarı ile ilişkili karakter özellikleri arasında öğrenmeye açıklık, sebatkarlık ve tedbirlilik yer almaktadır. Araştırma sonuçlarına göre akademik başarısı yüksek öğrencilerin öğrenmeye merak duyma, engellere rağmen başladığı işi bitirme ve seçimlerinde dikkatli olma özellikleri de yüksektir. Bireylerin eğitim hayatları göz önünde bulundurulduğunda başarılı olunabilmesi öğrenmeye ilgi, sevgi ve merak duyulmasını, düzenli ve istikrarlı bir şekilde çalışmayı, olumsuz sonuçlar olsa da devam edebilmeyi, vazgeçmemeyi, düşünmeden davranmamayı, okul kurallarına uygun davranmayı gerektirmektedir. Türkiye’de lise öğrencilerinin gelişimini inceleyen bir araştırmanın sonuçları öğrencilerin akademik başarılarının yordayıcıları arasında öğrenmeye açık oluş, maneviyat, yaşam coşkusu, liderlik, sebatkarlık, merak, affedicilik karakter güçleri bulunmaktadır (Kabakçı, 2013). Yine lise öğrencilerinin azim ve akademik başarı ilişkisini inceleyen bir başka araştırma sonuçlarına göre ergenlerin azim düzeyi mutluluk ve umutsuzluk aracı değişkeni ile akademik başarının %7’sini açıklamaktadır (Yoncalık, 2018). Sebatkarlık, sevme-sevilme, şükür, umut, bakış açısı (Park ve Peterson, 2009), öğrenmeye açıklık, tedbirlilik, açık fikirlilik, öz-kontrol (Lounsbury, Fisher, Levy ve Welsh, 2009) gibi karakter güçleri farklı kültürlerde yapılan çalışmalarda akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur. Bu araştırmanın bulgularıyla da örtüşen, çalışmalarda başarı ile ilişkili bulunan ortak karakter

gücünün sebatkarlık ve öğrenmeye açık oluşu olduğu dikkat çekmektedir. Karakter çalışmalarına benzer şekilde kişilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da beş faktör kişilik özelliklerinden yeni deneyimlere açıklık boyutunun öğrenmeye açıklıkla benzer şekilde akademik başarı ile ilişkili bulunmuştur (Hazrati-Viari, Rad ve Torabi, 2012; Vedel, 2014). Martin ve arkadaşlarının (2006) çalışması ise özellikle tedbirlilik kişilik özelliğinin üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasını yordamakta yüksek etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen bulgular, literatür ışığında değerlendirildiğinde akademik başarı ile bilinçli farkındalık (Docksai, 2013; Leland, 2015; Shao ve Skarlicki, 2009), öğrenmeye açıklık (Kabakçı, 2013; Lounsbury, Fisher, Levy ve Welsh, 2009), sebatkarlık (Kabakçı, 2013; Park ve Peterson, 2009) ve tedbirlilik (Lounsbury, Fisher, Levy ve Welsh, 2009; Martin, Montgomery ve Saphian, 2006) arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki bulunmaktadır. İlişkide olduğu bu değişkenleri bir araya getirerek başarıyı yordamaya yönelik yapılan analizler bu çalışmanın özgün kısmını oluşturmaktadır. Lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri en büyük yordayıcı olmakla birlikte ilişkili bulunan karakter güçleri ile akademik başarıyı yordama düzeyinde artış olduğu görülmüştür. Bulgulara göre lise öğrencilerinin akademik başarılarının dörtte biri bilinçli farkındalık, sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık ile açıklanabilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin başarısını artırma amacıyla bu dört değişkene müdahale edilirse olumlu düzeyde bir değişiklik elde edilebilir. Buradan yola çıkılarak araştırmanın ikinci aşamasında, lise öğrencilerinin akademik başarısına etki etmek hedefiyle 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının içerisine sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerini geliştirmek de dahil edilmiştir. Katılımcıların hem bilinçli farkındalıklarını hem üç karakter gücünü geliştirmeye yönelik hazırlanan programla akademik başarının da olumlu etkilenmesi hedeflenmiştir.

5.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının bulgularına yönelik tartışma

Araştırmanın ikinci kısmı, ilk aşamadan elde edilen veriler ışığında geliştirilen 8 haftalık bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programının etkililiğinin sınındığı deneysel aşamayı içermektedir. Deneysel uygulama sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

5.2.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasının nicel bulgularına yönelik tartışma

Uygulanan psikoeğitim programından elde edilen sonuçlara göre deney grubundaki katılımcıların bilinçli farkındalık, sebatkarlık, öğrenmeye açıklık düzeylerinde ve genel not ortalamalarında artış gözlemlenmiş olup izleme çalışmaları, artış düzeyinin 6 hafta sonrasında da kalıcı olduğunu göstermektedir. Öte yandan, kontrol grubunun son-test puanları ön-test puanlarıyla kıyaslandığında aynı değişkenlerde anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Deney ve kontrol grubunun genel not ortalamaları denk olacak şekilde gruplandırıldığından, başlangıçta iki grubun da genel not ortalaması 81.9'dur. Program sonrasında deney grubunun genel not ortalaması 83.7 iken kontrol grubunki 82.6'dır. Deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir fark bulunmaktadır. Ancak deney ve kontrol grubunun son-test puanları karşılaştırıldığında farklılığın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu tek değişkenin bilinçli farkındalık düzeyi olması dikkat çekmektedir. Bu durumda, uygulanan psikoeğitim programının deney grubundaki katılımcıların sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerinin düzeyindeki artış kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı düzeyde olmazken bilinçli farkındalık düzeyindeki artış kontrol grubuna kıyasla da artmıştır. 8 haftalık eğitim programında bilinçli farkındalık uygulamaları temel alınmıştır. Programa göre her hafta bilinçli farkındalık egzersizleri oturumlarda yer almış ve ev ödevleri tüm program boyunca sürmüştür. Ancak her bir karakter gücü için yalnızca bir oturum planlanmış olup görece kısa süreli ödevlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları, bilinçli farkındalık uygulamalarının etkili olduğunu gösterirken, karakter güçlerinin gelişimi için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Sonuçlara göre, psikoeğitim programının ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyini arttırdığı, sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçleri ile okul başarılarını ise kısmen arttırdığı ileri sürülebilir (Bkz. Tablo 4.15). Okul ortamında uygulanan bilinçli farkındalık temelli müdahale çalışmalarının katılımcıların yönetici işlevler, hafıza, biliş, dikkat gibi bilişsel özelliklerine (Wisner, 2008; Worth, 2013), akademik performanslarına (Mehta, 2011), saldırganlık, disiplin problemleri, derse katılım gibi davranış özelliklerine (Zahn, 2008) kaygı, stres, bağlılık, sosyal beceriler, öz-güven, duygu düzenleme gibi sosyal-duygusal özelliklerine (Flook, Goldberg, Pinger ve Davidson, 2015; Wisner, 2008), kortizol düzeyi, kalp atışı (Barnes, Pendergrast, Harshfield ve Treiber, 2008) gibi fiziksel özelliklerine etki ettiğine dair çalışmalar bulunmaktadır. Hall'un (1999) çalışması meditasyonun üniversite öğrencilerinin genel not ortalamasını anlamlı düzeyde artırdığını

göstermektedir. Chang ve Hiebert'in (1989) devlet okullarındaki öğrencilere meditasyon içeren rahatlama tekniklerini öğrettikleri çalışmalarında öğrencilerin genel kaygı ve hiperaktivitelerinde azalma akademik performanslarında ise artış gözlemlenmiştir. Bakosh'un (2013), uyguladığı ve ortaokul öğrencilerine bilinçli farkındalığı öğretmeyi amaçlayan "Inner Explorer" programı ile öğrencilerin genel not ortalamalarına anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Mrazek ve arkadaşlarının (2013) çalışması, 2 haftalık bilinçli farkındalık eğitimi ile lisans öğrencilerinin zihin uçuşmalarında azalma ve bilişsel performanslarında ve GRE skorlarında artma olduğunu göstermektedir. Zihin uçuşmasını azaltması, kısa süreli bellek kapasitesinde artış ile bilişsel işlevlerin desteklenmesini sağlayan bilinçli farkındalık uygulamaları ile akademik başarı olumlu etkilenmektedir. Öte yandan, ergenlerle yapılan bilinçli farkındalık uygulamaları ile stresin (Edwards, Adams, Waldo, Hadfield ve Biegel, 2014; Lau ve Hue, 2011; Sibinga vd., 2011) ve kaygının (Barbosa, Raymond, Zlotnick, Wilk, Toomey III ve Mitchell III, 2013; Semple, Reid ve Miller, 2005) azaldığı yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Sibinga ve arkadaşlarının (2011), risk altındaki bir grup ergenle yaptığı MBSR uygulamalarının etkililiğini araştırdığı nitel çalışmanın bulgularına göre programa katılan ergenlerin stres düzeyinde azalma, konsantrasyonlarında ve öz-güvenlerinde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, ödevlerini yaparken ya da sınav olurken streslerini azaltmak için meditasyon ve nefes egzersizlerinden faydalandıklarını belirtmiştir. MBSR tekniklerinin ana gelmelerini sağlayıp ödevlerine odaklanmalarına yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Görülmektedir ki bilinçli farkındalık düzeyindeki artış ile stress ve kaygıda azalma, ana odaklanmada artış başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmanın sonuçları da göstermektedir ki bilinçli farkındalık düzeyi artan deney grubunun okul başarısı da artmıştır. Ancak kontrol grubuyla kıyaslandığında bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının sonuçları kıyaslandığında dikkat çeken bir diğer sonuç ise kontrol grubundaki katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyindeki düşüştür. Öğrencilerin sömestr başında yapılan ölçüme kıyasla sömestr sonundaki değerleri anlamlı düzeyde daha düşüktür. Deney ve kontrol gruplarının son-test ölçümleri öğrencilerin dönemin ikinci sınavlarını olacakları haftadan bir hafta öncesinde yapılmıştır. Bu dönemde öğrenciler sınavlara hazırlıklara başlamaktadırlar. Bilinçli farkındalık ile sınav kaygısı arasında negatif bir ilişki bulunduğu ileri sürülmektedir (Cunha ve Paiva, 2012; McKee, Zvolensky, Solomon, Bernstein ve Leen-Feldner, 2007). Son-test ölçümlerinin öğrencilerin

sınav haftasından bir hafta önce yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerde artan sınav kaygısının bilinçli farkındalık düzeylerini düşürdüğü öngörülebilmektedir. Öte yandan, deney grubunun sonuçlarının da işaret ettiği gibi deney grubundaki öğrencilerin başarılarındaki artış bilinçli farkındalık uygulamaları ile öğrencilerde azalan sınav kaygısıyla da (Barbosa, Raymond, Zlotnick, Wilk, Toomey III ve Mitchell III, 2013; Semple, Reid ve Miller, 2005) açıklanabilir.

Psikoeğitim programının deney grubundaki bireylerin sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter gücünü anlamlı düzeyde artırdığı görülmüştür. Araştırmanın ilk bölümünde sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter gücü öğrencilerin hem bilinçli farkındalık düzeyi hem de genel not ortalamaları ile anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bilinçli farkındalık temelinde hazırlanan psikoeğitim programı, katılımcıların karakter güçlerini hem bilinçli farkındalık uygulamaları hem karakter gücünü fark etme ve güçlendirme uygulamaları ile desteklemektedir. Alanyazında bilinçli farkındalık ile karakter güçleri arasında ilişki bulunduğu yönelik çalışmalar (Baer, 2015; Niemiec, 2014) ve karakter güçleri ile okul başarısı arasında ilişki bulunduğu yönünde çalışmalar (Kabakçı, 2013; Lounsbury, Fisher, Levy ve Welsh, 2009; Park ve Peterson, 2009; Wagner ve Ruch, 2015) bulunmaktadır ancak aralarındaki neden-sonucun incelendiği deneysel çalışmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın özgün kısımlarından biri de bilinçli farkındalık egzersizlerinden de faydalanarak ilişkili karakter özelliklerini (sebatkarlık, tedbirlilik, öğrenmeye açıklık) güçlendirerek akademik başarıyı artırmayı amaçlamasıdır. Deney grubundaki katılımcılardaki sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerinde artışa rağmen tedbirlilik karakter gücünde anlamlı düzeyde artış olmadığı gözlemlenmiştir. Tedbirlilik özelliğinin geliştirilmesi için daha uzun süreli uygulamalara ihtiyaç duyulması sebebiyle nicel verilerde anlamlılık sağlayacak düzeyde artış gözlemlenmemiş olabilir. Öte yandan, araştırmanın nitel verilerine göre öğrenciler harekete geçmeden daha çok durup düşünerek davrandıklarını ifade ederek tedbirli davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Peterson (2006), karakter güçlerini genetik olarak gelen ve değişmez özellikler olarak görmemekte, eğer bireyin gelişimi süresince desteklenmezse kaybolacağını ifade etmektedir. Karakter güçlerinin kazanımında bireysel farklılıklar olduğu göz önünde bulundurulduğunda gençlerin karakter güçlerinin geliştirilmesi yetişkinliklerinde de sürdürmelerinde önemli yer tutmaktadır (Proctor vd., 2011).

Literatürde karakter güçleri müdahaleleri incelendiğinde, tüm karakter güçlerinin desteklenmesine yönelik ya da öne çıkan karakter güçlerine (signature strengths) yönelik müdahalelere rastlanmaktadır (Proctor vd., 2011; Rashid, 2004) ancak yalnızca belirli karakter güçlerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalara rastlanmamaktadır. Araştırmanın deneysel kısmının amacı başarıyla ilişkili olan sebatkarlık, tedbirlilik ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerini geliştirmek ve bunu yaparken de bilinçli farkındalık egzersizlerinden de faydalanmaktır. Deney grubundan elde edilen verilere uygulanan nicel analizler sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerinin anlamlı düzeyde geliştiği yönündedir. Nitel verilerle de desteklenen bu gelişim öğrencilerin karakter güçleri kazanımlarını ve programın etkililiğini destekler niteliktedir.

5.2.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasının nitel bulgularına yönelik tartışma

Psikoeğitim programının etkililiğine yönelik elde edilen nicel bulguların yanı sıra nitel bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin bilinçli farkındalık kazanımları arasında şükür, şefkat, dikkatin ana odaklanması, öz-farkındalık, rahatlama, sakinleşme, beden farkındalığı ve inançla ilişkilendirme temaları yer almaktadır. Rosenzweig (2013) bilinçli farkındalık kavramını şefkat ve şükür ile kardeş kavramları olarak ele almaktadır ve birbirlerine bağlı olduklarını ifade etmektedir. Bilinçli farkındalık tanımı içerisinde yargısızlığı ve kabulü, rızayı barındırmaktadır. Bireyin iç ve dış dünyasını dengelemeyi ve anda olanı, yaşananları şefkatle karşılamayı içermektedir (Kabat-Zinn, 2005). Bulguların işaret ettiği şefkat ve şükür bilinçli farkındalığı besleyen ve ondan beslenen kavramlardır. Bilinçli farkındalık, mevcut anı bilinçli bir akıl ve şefkatli, sevgi dolu bir kalp ile algılamaktır. Yani farkındalığın çekirdeğinde algılamak ve algılananı kabul ile takdir etmek bulunmaktadır. Birey çevresindeki iyilikleri ve güzellikleri fark ettikçe şükran duyar ve şükran duydukça fark eder. Odaklanmış dikkat, farkındalığın bilişsel bileşeni olup akıl ile ilgili iken, şefkat ve şükür duygusal bileşeni olup kalple ilgilidir (Ameli, 2014). Şükran ve şefkat egzersizlerinin programa dahil edilmesinin amacına ulaştığı düşünülmektedir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde artık daha sakin olduklarına, hatta diğer katılımcılarda rahatlama gözlemlediklerine yönelik dönütler alınmıştır. Okul ortamında uygulanan bilinçli farkındalık uygulamalarının stresi azaltarak rahatlama ve sakinleşmeyi sağladığı hatta uyku kalitesini arttırdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Wall, 2005). Bireyin tehlikeli ve hayatı tehdit eden durumlarda tepki vermesi için gelişmiş olan stres tepkisi kronik hale geldiğinde gerginlikten vücut ağrılarına motivasyon kaybından yeme

problemlerine kadar fiziksel ve psikolojik pek çok şeyi etkilemektedir (Ameli, 2014). Düzenli yapılan beden taraması ve nefes egzersizleri, kişideki stresi azaltarak kalp atışı, kan basıncı ve kardiyovasküler sistemi üzerindeki diğer etkileri (May, Bamber, Seibert, Sanchez-Gonzalez, Leonard, Salsbury ve Fincham, 2016) ile rahatlama ve sakinleşmeyi sağlamaktadır. Diğer yandan, bilinçli farkındalık egzersizleri ile bireylerin bedenlerindeki deneyimlere odaklanarak ana gelmeleri çalışmaları sıklıkla yer almakta, bireyin bedeninde olup bitenleri fark etmesi vurgulanmaktadır. Bu amaçla psikoeğitim programında yapılan beden tarama, nefes egzersizi, kuru üzüm egzersizinin etkililiği elde edilen nitel bulgularda görülmektedir. Rahatlama ve sakinleşme kazanımının da beden farkındalığı ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Bedensel deneyimlere odaklanarak zihin uçuşması azalmakta ve bilişsel düzenleme sağlanmakta olup rahatlama ve sakinleşme duygusu uyandırmaktadır (Kerr, Sacchet, Lazar, Moore ve Jones, 2013).

Elde edilen nitel bulgulara göre uygulanan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programı ile katılımcılarda şefkat, şükran, sakinlik, rahatlama gibi olumlu duyguların gelişimi desteklenmiştir. Pozitif psikoloji alanında yapılan araştırmalar olumlu duyguların sağlıklı ve kaliteli yaşama olan etkisini incelemektedir. Olumlu duygular üzerine çalışan Fredrickson'ın (2001) "genişletme ve inşa etme kuramı"na göre olumlu duygular dikkati genişleterek çevreyi hızlıca tarayıp büyük resmi görmeye yardımcı olmaktadır. Düşünce ve davranış dağarcığını genişletip yaratıcılığı artırmaktadır. Bunun yanı sıra olumsuz duyguları silerek ihtiyaç halinde kullanılacak dayanıklı kişisel kaynaklar inşa etmekte de psikolojik dayanıklılığı geliştirmektedir. Nöroendokrin sistemin düzenlenmesiyle stresi azalmasını ve stresten korunmayı sağlayan olumlu duygular (Vaillant, 2008) vücudun bağışıklık ve kardiyovasküler sisteminin işlevlerinin iyileştirilmesi ile sağlığı ve iyi oluşu da artırmaktadır (Toussaint, Owen ve Cheadle, 2012).

Psikoeğitim programına katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin nitel bulguları katılımcıların bilinçli farkındalık uygulamalarını kendi inanç pratikleriyle benzer yanları olduğunu ifade etmeleri inançlarıyla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. Deney grubunun uygulamaları imam hatip lisesi öğrencileri ile yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında yayınladığı vizyon belgesinde imam hatip liselerinde fen, sosyal, dil, spor, sanat, kültür dersleriyle birlikte temel İslam bilimlerine ait derslere yer verilmekte olup öğrencilere doğru bilgiye dayalı düşünce, inanç oluşturma ve davranış kazandırmayı amaçlayan

programlar uygulanmaktadır. İmam hatip okullarında Kur'an ve sünnete uygun din öğretimi yapılmaktadır. Oturumlarda, öğrenciler beden taramasındaki odaklanmayı namazın huşu ile kılınmasına, kuru üzüm egzersizini sünnete uygun yemek yemeye benzetmişlerdir. Huşu kelimesi alçak gönüllük, tevazu, boyun eğmek, sakin olmak gibi anlamlara gelmekte olup aslı kalpte tezahürü bedendedir (Ekici, 2009). İnançtan kaynaklanan huşu kalbin Allah'ı yüceltmesi, O'na duyulan sevgi ve ürperti ile incilmesi, teslimiyetle kalbin O'nun huzurunda alçakgönüllülük ile bulunması olarak ifade edilmektedir. Huşû, Yaradana karşı sevgi ve saygı duygusunun birlikteliği ile kişinin bedeni üzerinde sakinlik ortaya çıkarmaktadır. Ruhsal ve duygusal bir durum olmakla beraber davranışlara ve bedene de yansımaktadır (Kasapoğlu, 2005). Huşu da bilinçli farkındalık gibi anlatılarak değil tecrübe edilerek tam manasıyla anlaşılmaktadır. İslam düşünürü Gazzali (çev. 2018) 1095-1105 yılları arasında yazdığı İhya-u Ulumid Din adlı eserinde namazda huşuyu zihnin namaz dışındaki düşüncelerden uzak tutulması, kalbin ve bedeninin namazdan başka bir şeye ilgi göstermemesi, duygusal ve zihinsel olarak namaza odaklanması olarak ifade etmektedir. Zihnin anda yapılan odaklanması ve olumlu duygularla dolması açısından bilinçli farkındalık ile huşu kavramının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öte yandan, İslam dininde bir dini pratik/tecrübe olan namaz, Kur'andan sureler okunarak ayakta durma, eğilme, secdeye kapanma, oturma gibi vücudun belirli şekillerde hareketiyle icra edilmekte olup meditasyon sınıflamasında ifade edilebilmektedir (Doufesh, İbrahim, İsmail ve Wan Ahmad, 2014). Meditasyon kavramının Türkçe ifadesi olarak "derin derin düşünme"nin İslam dini jargonunda tefekkür kavramına denk düştüğü söylenebilir. Her iki uygulama da kişinin yalnız kalarak düşünce gücüne odaklanması esasına dayanırken meditasyonda kişi kendi iç dünyasına odaklanırken tefekkür eden kişi Allah'a odaklanır. Tasavvufta tefekkür vasıtasıyla çevreden gelen uyarıcılar azaltılarak dikkat Allah'a yöneltilir ve kişi bu şekilde kendini eğitmektedir (Ayten ve Düzgüner, 2017). Birçok din ya da inanç sisteminin içindeki dua, meditasyon ve tefekkür, özünde dini tecrübenin farklı formları olarak ifade edilmektedir (Hay, 2000). İjaz ve arkadaşları (2017) bilinçli farkındalıkla kılınan namazın ruh sağlığı üzerinde etkisinin incelendiği çalışmalarının sonucunda ikisi arasında olumlu ilişki bulmuşlardır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının sonuçlarına benzer şekilde, namaz kılan kimselerin EEG görüntülerine göre beyinlerinde parasempatik aktivitelerinin arttığı, sempatik aktivitelerin azaldığı ve böylece rahatlamada artış, kaygıda ve kardiyovasküler risklerde azalma olduğu bulgularına rastlanmaktadır (Doufesh, İbrahim, İsmail ve Wan Ahmad, 2014). Nitel bulgulardan yola çıkılarak, bilimsel olarak araştırmalara konu olan bilinçli farkındalık kavramı ve

uygulamaları ile İslam dinindeki uygulamalar arasında bazı benzerlikler olduğu söylenebilir. Mirdal (2012), bilinçli farkındalık temelli terapiler ile Mevlana'nın dini ele alış biçimi arasındaki benzerliklere değindiği çalışmasında bilinçli farkındalık uygulamalarına Budizm'in ilham olduğunu ancak İslam ile benzerliklerinin henüz çalışılmadığını belirtmektedir. Mevlana'nın öğretilerindeki bilinçli farkındalık prensipleri ile benzer temel kavramlar arasında; hem olumlu hem de olumsuz deneyimleri kabul; eski alışkanlıkların terk edilmesi ve dünyaya yeni gözlerle bakılması; odaktan uzaklaşma ve kişinin odağını "benlik"ten "diğeri"ne değiştirmesi; tasavvuf müziği ve semah ile beden ve zihnin uyum sağlaması yer almaktadır. Bu bağlamda ele alındığında Mevlana'nın öğretileri Müslümanlara sunulacak ruh sağlığı hizmetlerine kültürel açıdan duyarlı, alternatif yöntemler sunacaktır. Budizm kökenli olan bilinçli farkındalık uygulamalarının seküler formları geliştirilmişken kültürel uyarlamalarda bu benzerlikler göz önünde bulundurularak farklı formlarda egzersizler uygulanabilir.

Psikoeğitim programının karakter güçlerine yönelik kazanımlarının yer aldığı nitel bulgular arasında "ebeveynlerin model olması" teması dikkat çekmektedir. Bandura (1963), sosyal öğrenme kuramında aile ilişkilerinin gözlemlenmesini ve taklidini öğrenmede bir kaynak olarak belirtmektedir. Çocukların agresif davranışlarını aile bireylerinden etkilenerek sergilediğini gösteren pek çok eski araştırma bulunmakla birlikte (Bandura ve Walters, 1959; Hoffman, 1960; Lefkowitz, Eron, Walder ve Huesmann, 1977) son yıllarda, çocukların ve ergenlerin ebeveynlerinin olumlu tutum ve davranışlarını, özelliklerini (Li, 2015; Rothenberg vd., 2017) de model aldığını gösteren güncel çalışmalar bulunmaktadır. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocukların karakter gelişiminde etkisini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Huitt, 2004; Tierno, 2008). Bu araştırmanın nitel bulguları da ergenlik dönemindeki lise öğrencilerinin aile bireylerinin karakter özelliklerini gözlemlediği, onların farkında olduğu ve kendilerine örnek aldığını göstermektedir. Katılımcılara sebatkarlık karakter gücü denildiğinde ilk akla gelenler arasında çoğunlukla anne ya da babaları bulunmaktadır. Ebeveynlerinin öğrenme sevgilerini de fark eden katılımcılar onları grup içerisinde akla gelen ilk kişi olarak ifade etmektedir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan bilinçli farkındalık programı grup çalışmaları olarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan programın doğrudan kazanımlarının yanı sıra uygulamanın grupla yapılmasından kaynaklı kazanımları da bulunmaktadır. Bu bağlamda nitel bulgular arasında yer alan grup süreci ve

etkisi boyutu grup dayanışması, motivasyon ve hatırlatma temalarından oluşmaktadır. Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler genellikle grup formatında uygulanmaktadır (Bellinger, DeCaro ve Ralston, 2015; Edwards vd., 2014; Lau ve Hue, 2011). Bilinçli farkındalık uygulamalarının dokusunun grup şeklinde uygulamaya elverişli olup elde edilen sonuçların üzerinde grupla uygulanmasının da etkisi bulunmaktadır (Reiser, Murphy ve McCarthy, 2016). Grup çalışması formatının grup üyeleri üzerinde güvenli ortak alan sağlaması ve yalnız olmadıkları hissi gibi pek çok avantajı bulunmaktadır (Yalom ve Leszcz, 2008). Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde, Irving ve arkadaşları (2012), sağlık alanında çalışan bir grup ile uyguladığı MBSR çalışmasının sonucunda grup kültürünün bilinçli farkındalık becerilerinin kazanımında etkisi olduğuna yönelik bulgular elde etmiştir. Katılımcılar destek ve karşılıklılık hissini grup deneyimlerini pekiştirdiğini belirtmiştir. Okul ortamında kullanışlı olan grup çalışmaları, öğrencilerin akranlarıyla ilişki içine girip onlardan öğrenmesini sağlarken yalnızlık hissetmelerini azaltmaktadır. Grup ortamındaki öğrenci akranları tarafından onay ve destek görmekte böylelikle yaşadıklarını normalleştirmektedir (Gladding, 1991). Literatür ışığında ele alınan bulgular göstermektedir ki grup yaşantısı başlı başına katılımcıların uygulamadan elde ettiği faydayı olumlu olarak etkilemektedir.

Bu araştırma kapsamında uygulanan bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının uygulama sürecinin değerlendirildiği nitel bulgular arasında sınav haftası ve çevrenin etkisi temaları ile dış değişkenler boyutu yer almaktadır. Uygulamayı içerik ve formattan bağımsız olarak etkileyen bu faktörlerin programın verimliliğini etkilediği düşünülmektedir. Oturumlardan ve öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerden elde edilen verilere göre uygulamaların sınav haftasına denk gelen kısmında öğrencilerin ev egzersizlerinde aksamlar olmuştur. Farkındalık uygulamalarının dönüşümü sağlaması için bilginin tek başına yeterli olmadığı, pratik yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Ameli, 2014). Öte yandan, karakter güçleri kullanıldıkça geliştiği, kullanılmazsa kaybedildiği için (Peterson, 2006) uygulamalarla desteklenmesi gelişimi açısından önemlidir. Bilinçli farkındalığı artırmak (Didonna, 2009) ve karakter güçlerini geliştirmek (Peterson, 2006) için çeşitli şekillerde uygulanan egzersizlerin hepsinin düzenli olarak tekrar edilmesi gerekmektedir. Psikoeğitim grubu uygulama tarihi belirlenirken öğrencilerin sınav haftası göz önünde bulundurulmuştur ancak öğrencilerin bir dönemde her dersten iki kez sınav olmaktadır ve sınavların denk gelmediği ardışık 8 hafta bulunmamaktadır. Sınav dönemi 5. oturumun olduğu haftaya denk gelmektedir ve o hafta tedbirlilik karakter gücünün

geliştirilmesine yönelik planlanmıştır. Deney grubunun son-test sonuçlarının ön-test sonuçlarından anlamlı farklılık göstermediği tek değişken tedbirlilik karakter gücüdür. Bu durumun, ev egzersizlerindeki aksamadan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan, verilen ev egzersizleri yapılırken ortamda bulunan arkadaşları veya kardeşleri katılımcılara yaptıkları egzersizleri alışılmadık buldukları yönünde tepkiler vermişlerdir. Kabul görme ergenin yaşamındaki güçlü güdüleyicilerden biridir ve ergenler başkalarının olumsuz tepkilerine ve eleştirilerine duyarlıdır. Kabul edilip onaylanmak ve takdir edilmek istediklerinden başka insanların kendileriyle ilgili olarak ne düşündükleriyle ilgilenirler (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2007). Bu açıdan ele alındığında, ev egzersizlerinin uygulanma ortamı ve çevrelerinden, özellikle akranlarından aldıkları dönütler egzersizlerin yapılmasına yönelik motivasyonda önem arz etmektedir. Uygulama takvimi ve ortamı oluşturulurken programın etkililiğinde olumsuz etkiye sebep olabilecek bu faktörler göz önünde bulundurulmalıdır.

5.3.Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgularla ilişkili olarak önerilere yer verilmiştir.

5.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

-Bu çalışmada yer alan ve ergenlerin bilinçli farkındalık, karakter güçleri ve akademik başarısını artırmayı hedefleyen ve etkili olduğu görülen psikoeğitim programı okullarda ve dengi kurumlarda rehberlik servisleri tarafından önleyici ve gelişimsel hizmetler kapsamında uygulanabilir.

-Lise öğrencilerinde sebatkarlık ve öğrenmeye ilgiyi desteklemek, dikkat becerilerini güçlendirmek için psikoeğitim programındaki ilgili oturumlardan faydalanılabilir.

-Bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023 eğitim vizyonu çalışmaları kapsamında yer alan ve öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimini desteklemeyi amaçlayan Okul Gelişim Modeli çerçevesinde hazırlanacak planlarda belirlenecek hedefler ve etkinlikler için faydalanılabilir.

-Ebeveynlerin ve çevrenin ergenlerin kazanımlarında etkisi göz önünde bulundurulduğunda ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlere, bakım verenlere, öğretmenlere ve yöneticilere yönelik bu çalışma kapsamında uygulanan ve faydası görülen

bilinçli farkındalık ve karakter güçleri kavramları ve egzersizlerine dair okullar, belediyeler ve sivil toplum kuruluşları tarafından bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

5.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

-Bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmaların okullarda uygulamalarının yapılması oldukça günceldir. Konuyla ilgili ilişkiyel ve deneysel çalışmaların farklı yaş, cinsiyet, sosyoekonomik statüden katılımcılarla yapılması önerilmektedir. Yapılacak çalışmalarda seçilecek olan egzersizlerin, etkinliklerin özellikle yaşa ve kültüre duyarlı olmasına özen gösterilmelidir.

-Akademik başarıya etki eden pekçok faktör göz önünde bulundurulduğunda bilinçli farkındalık ve karakter güçleri değişkenlerine ek olarak öğrenme süreçleriyle ilişkili bir değişken daha programa dahil edilerek akademik başarıya etkisi değerlendirilebilir.

-Bu araştırmada akademik başarı, genel not ortalaması ile ölçülmüştür. Veri çeşitlemesi ile akademik başarının daha kapsamlı değerlendirilerek çalışma yinelenabilir.

-Karakter güçleri alanı ile ilgili ülkemizde çok sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların da ilişkiyel araştırmalar olduğu görülmektedir. Okul öncesinden üniversiteye kadar farklı öğretim kademelerinden örneklemlerde karakter güçleri geliştirmeye yönelik önleyici ve müdahale edici programlar ile deneysel çalışmalara ağırlık verilmelidir.

-Psikoeğitim programının tedbirlilik boyutu deneysel çalışmanın nicel verilerine göre anlamlı sonuç vermemiştir. Tedbirlilik boyutu olmadan ya da farklı etkinliklerle güçlendirilerek programın etkililiği yinelenen çalışmalarda sınanabilir.

-Sekiz hafta olarak tasarlanan bu program psikolojik danışma grubu ya da grup rehberliği formatında yeniden tasarlanarak okul psikolojik danışma servislerinde önleyici, gelişimsel ve müdahale edici çalışmalar kapsamında etkililiği sınanabilir.

-Bu çalışmada karakter güçlerini desteklemek amaçlı her bir karakter günü için bir oturum planlanmıştır. Ancak karakter güçlerinin gelişiminin incelenmesi amacıyla daha uzun süreli ve okulun tamamını kapsayan programların etkililiği sınanabilir.

-Bu araştırmada kullanılan etkinliklerin rehberliğinde okullarda karakter gleri geliştirmeye yönelik daha uzun soluklu ve tüm okulu kapsayan “okul rehberlik programı” geliştirilebilir.

-Bu alışma İstanbul ili Üsküdar ilçesindeki imam hatip lisesinde öğrenim gören kız öğrenciler ile yapılmıştır. Farklı ilçelerde farklı lise türlerinde programın etkililiği sınanabilir.

-Ülkemizde ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyinin llmesi için uyarlanan ve geliştirilen ölçeklerde artış grlmektedir. Ancak karakter güçlerini ölçmeye yönelik farklı yaş gruplarına uygun ölçek bulmakta zorluk çekilmektedir. Bu amaçla Türk toplumunun kültürel farklılıklarına duyarlı olarak geliştirecek, farklı gelişim dönemindeki kimselere uygulanacak ölçekler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

A-tjak, J. G., Davis, M. L., Morina, N., Powers, M. B., Smits, J. A., & Emmelkamp, P. M. (2015). A meta-analysis of the efficacy of acceptance and commitment therapy for

clinically relevant mental and physical health problems. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(1), 30-36.

Aba, D. (2018). *Öğrencilerin sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki cinsiyet farklılığı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akhun, İ. (1992). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerine öğrenci seçimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 325-334.

Akos, P. (2000). Building empathic skills in elementary school children through group work. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(2), 214-223.

Alicıkuşu, M. (2013). *Lise öğrencilerinde dindarlık ve akademik başarı ilişkisi Kahramanmaraş örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Alispahic, S. & Hasanbegovic-Anic, E. (2017). Mindfulness: Age and gender differences on a Bosnian sample. *Psychological Thought*, 10(1), 155-166.

Allen, N. B. & Knight, W. (2005). Mindfulness, compassion for self, and compassion for others. *In Compassion: Conceptualizations, research and use in psychotherapy*, 239-262.

Ameli, R. (2014). *25 Lessons in mindfulness: Now time for healthy living*. Washington, DC: American Psychological Association.

Anlar, B. (2013). Beyinde Plastisite ve Bozuklukları. *Türkiye Klinikleri Pediatric Sciences-Special Topics*, 9(4), 129-137.

Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors to career development. S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Handbook of counseling psychology* içinde (s. 270-309). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.

Arslan, S. (2008). *Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Asplund, J., Lopez, S. J., Hodges, T., & Harter, J. (2007). *The Clifton StrengthsFinder® 2.0 technical report: Development and validation*. The Gallup Organization, Princeton, NJ.
- Atalay, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived Causes of Academic Failure Among the Students at the Faculty of Education at Buca. G. Karagözoğlu (Ed.). *Teacher Training for the Twenty First Century* içinde. İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayınları
- Ayten, A. & Düzgüner, S. (2017). *Tasavvuf Psikolojisine Giriş: Bireysel Arınma ve Güzel Ahlak*. İstanbul: Sufi Kitap Yayınları.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Baer, R. (2015). Ethics, values, virtues, and character strengths in mindfulness-based interventions: a psychological science perspective. *Mindfulness*, 6, 956-969.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A. (2006). *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. San Diego, CA:Academic.
- Baki, A.& Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Bakosh, L.S. (2013). *Investigating the effects of a daily audio-guided mindfulness intervention for elementary school students and teachers*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sofia University, California.
- Balcı, A. (2017). *Webquest (Web macerası) öğrenme yönteminin Türk edebiyatı dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Bandura, A. & Walters, R. H. (1959). *Adolescent aggression: A study of the influence of child-training practices and family interrelationships*. Ronald Press.
- Barbosa, P., Raymond, G., Zlotnick, C., Wilk, J., Toomey III, R., & Mitchell III, J. (2013). Mindfulness-based stress reduction training is associated with greater empathy and reduced anxiety for graduate healthcare students. *Education for Health*, 26(1), 9-14.
- Barış, S. (2018). *Üstün zekâlı ve yetenekli olan ve olmayan 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin, Mindfulness düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Barnes, V. A., Pendergrast, R. A., Harshfield, G., A., & Treiber, F. A. (2008). Impact of breathing awareness meditation on ambulatory blood pressure and sodium handling in prehypertensive African American adolescents. *Ethnicity & Disease*, 18(1), 1–5.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Barratt, E. S. (1993). Impulsivity: Integrating cognitive, behavioral, biological and environmental data. In: McCowan, W., Johnson, J. & Shure, M. *The impulsive client: theory, research, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Baştürk, S., ve Taştepe, M. (2013). Evren ve ömeklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s.129- 159). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.
- Bei, B., Byrne, M. L., Ivens, C., Waloszek, J., Woods, M. J., Dudgeon, P., Murray, G., Nicholas C.L., Trinder, J. & Allen, N. B. (2013). Pilot study of a mindfulness-based,

- multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls. *Early Intervention in Psychiatry*, 7(2), 213-220.
- Bektaş-Öztaşkın, Ö. (2013). Sosyal Bilgiler derslerinde belgesel film kullanımının akademik başarıya ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 147-162.
- Bellinger, D. B., DeCaro, M. S., & Ralston, P. A. (2015). Mindfulness, anxiety, and high-stakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and Cognition*, 37, 123-132
- Bayhan, B. & Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Aile ve Toplum*, 5(20), 33-44.
- Biegel, G. (2009). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress*. Oakland, CA:Harbinger.
- Binalı, R. (2015). *Lise öğrencilerinin kişilik özellikleri ile internet bağımlılığı ve akademik başarı durumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bluth, K., Roberson, P. N., & Girdler, S. S. (2017). Adolescent sex differences in response to a mindfulness intervention: A call for research. *Journal of child and family studies*, 26(7), 1900-1914.
- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Böke, K. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Alfa.
- Broderick, P. C., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Student Leadership*, 136, 111-126.
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35-46.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822.
- Brown, N. W. (1998). *Psychoeducational groups*. USA: Taylor-Francis.
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar*. Ankara: Anı Yayınları.
- Budak, S. (2009). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim sanat yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Campbell, C. A., & Dahir, C. A. (1997). *The national standards for school counseling programs*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2009). How long does a mindfulness based stress reduction program need to be? A review of class contact hours and effect sizes for psychological distress. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 627–638.
- Carmody, J., Baer, R. A., LB Lykins, E., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626.
- Casey, D. & Murphy, K. (2009) Issues in using methodological triangulation in research. *Nurse Researcher*. 16(4), 40-55.
- Cattell, R. B. (1950). *Personality: A systematic theoretical and factual study*. New York: McGraw-Hill.

- Ceylan, D. (2017). *Coğrafya eğitiminde 5E modeliyle uygulanan bağlam temelli öğretim yaklaşımının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chang, J., & Hiebert, B. (1989). Relaxation procedures with children: A review. *Medical Psychotherapy: An International Journal*, 2, 163-176.
- Ciarrochi, J., & Godsell, C. (2006). Mindfulness-based emotional intelligence: Research and training. In *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, 21-52.
- Clifton, D. O., Anderson, E. C., ve Schreiner, L. A. (2006). *Strengthsquest: Discover and develop your strengths in academics, career, and beyond*. Gallup Press: New York.
- Collins, A.B. (2009). *Life experiences and resilience in college students: a relationship influenced by hope and mindfulness*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas A&M University.
- Corey, G. (2008). *Theory and practice of group counseling*. Thomson Brooks/Cole.
- Cömert, H. (2019). *Argümantasyona dayalı öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, kavramsal anlama ve bilimsel süreç becerilerine etkisinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi: Asitler ve bazlar konusu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. D., & Lindsay, E. K. (2014). How does mindfulness training affect health? A mindfulness stress buffering account. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 401-407.
- Creswell, J. D., Way, B. M., Eisenberger, N. I., & Lieberman, M. D. (2007). Neural correlates of dispositional mindfulness during affect labeling. *Psychosomatic medicine*, 69(6), 560-565.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cunha, M., & Paiva, M. J. (2012). Text anxiety in adolescents: The role of self-criticism and acceptance and mindfulness skills. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 533-543.
- Çankaya, Ö. (1997). *The relationship among test anxiety, self-esteem and academic achievement in eleventh grade students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çay, E. (2018). *Ergenlerde internet bağımlılığının sosyal duygusal sağlık ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bezm-i Alem Vakıf Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (Bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dadandı, İ. (2018). *Genel yetenek, akademik benlik kavramı, akademik öz-yeterlik, benlik saygısı, öğrenci bağlılığı ve akademik başarı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dağlı, M. E. (2006). *Ergenlikte zeka bölümü, duygusal zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The'' what'' and'' why'' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demirci, İ. (2017). *Huzurlu ve mutlu yaşamın değerler ve karakter güçleri bağlamında karma bir araştırmayla incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, (63), 19-21.
- Diamond, A. (2010). The evidence base for improving school outcomes by addressing the whole child and by addressing skills and attitudes, not just content. *Early education and development*, 21(5), 780-793.

- Didonna, F. (2009). *Clinical Handbook of Mindfulness*. New York: Springer.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (2017). *Anadolu imam hatip liseleri ve imam hatip ortaokulları vizyon belgesi*. https://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_05/29121149_Aihl_iho_vizyon_belgesi.pdf adresinden 11.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Docksai, R. (2013). A mindful approach to learning. *Futurist*, 47(5), 8-10.
- Doğan, S. (1996). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında meslek kimliğinin gelişimi ve bazı sorunlar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 32-44.
- Doufesh, H., Ibrahim, F., Ismail, N. A., & Wan Ahmad, W. A. (2014). Effect of Muslim prayer (Salat) on α electroencephalography and its relationship with autonomic nervous system activity. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 20(7), 558-562.
- Duckworth, A.L. (2003). *Discipline is more important than talent: Self-control, academic performance in high-achieving adolescents*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. University of Pennsylvania.
- Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D., & Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on Latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.
- Ekici, S. (2009). *Kur’an’da huşu kavramı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ellis, A. (1992) Group Rational-Emotive and CognitiveBehavioral Therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42(1), 63-80.
- Enoch, M.R. (2015). *Using mindfulness to increase directed attention, self control, and psychological flexibility in children*. Yayınlanmamış doktora tezi. Southern Illinois University, Carbondale.

- Epel, E., Daubenmier, J., Moskowitz, J. T., Folkman, S., & Blackburn, E. (2009). Can meditation slow rate of cellular aging? Cognitive stress, mindfulness, and telomeres. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172, 34–53.
- Evans, D. R., Baer, R. A., & Segerstrom, S. C. (2009). The effects of mindfulness and self-consciousness on persistence. *Personality and Individual Differences*, 47(4), 379-382.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51.
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J., & Gallego, J. (2010, September). The applications of mindfulness with students of secondary school: Results on the academic performance, self-concept and anxiety. In *World Summit on Knowledge Society* (pp. 83-97). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fristad, M. A. (2006). Psychoeducational treatment for school-aged children with bipolar disorder. *Development and psychopathology*, 18(4), 1289-1306.
- Fromm, E. (1999). *Erdem ve mutluluk: Ahlak psikolojisi üzerine bir inceleme*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Furr, S. R. (2000) Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *Journal for Specialists in Group Work*, 25(1), 29-49.
- Gallup Organization. (1998). *The StrengthsFinder*. Lincoln, NE: The Gallup Organization.

- Gambaro, M. E., Enright, R. D., Baskin, T. A., & Klatt, J. (2008). Can school-based forgiveness counseling improve conduct and academic achievement in academically at-risk adolescents. *Journal of Research in Education, 18*, 16-27.
- Gander, F., Proyer, R. T., Ruch, W., & Wyss, T. (2013). Strength-based positive interventions: Further evidence for their potential in enhancing well-being and alleviating depression. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1241–1259.
- Gazzali, İ. (2018). *İhya-u Ulumid Din* (Çev. A. Arslan). İstanbul: Merve yayınları.
- Geary, C., & Rosenthal, S. L. (2011). Sustained impact of MBSR on stress, well-being, and daily spiritual experiences for 1 year in academic health care employees. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(10), 939-944.
- Gibbs, G. R. (2007). Analyzing qualitative data. U. Flick (Ed.), *The Sage qualitative research kit* içinde. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gilbert, P. (2005). *Compassion*. New York: Routledge.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M., & Contero, A. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. *The Journal of Positive Psychology, 6*(1), 31-44.
- Gladding, S. T. (1991). *Group work: A counseling specialty*. New York Macmillan.
- Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion, 10*(1), 83.
- Goleman D (1996) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London: Cox & Wyman Ltd.
- Göka, E. & Beyazyüz, M. (2012). *Geçimsizler*. İstanbul: Timaş.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology, 45*(1), 3-19.
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review, 14*(1), 10–18.

- Gülbahar, E. (2019). *Ergenlerde karakter güçleri ile zorbalık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Güleç, Y. (2002). *Ergenlerin öfke yaşantıları, benlik algıları ve akademik başarı ilişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güler, G. (2018). *İngiliz dili eğitiminde pozitif psikoloji: Karakter güçleri alıştırma çalışmalarının İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin içsel motivasyonu üzerinde etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülgez, Ö., & Gündüz, B. (2015). Diyalektik Davranış Terapisi Temelli Duygu Düzenleme Programının Üniversite Öğrencilerinin Duygu Düzenleme Güçlüklerini Azaltmadaki Etkisi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 44(2), 191-208.
- Güriş, S. & Astar, M. (2015). *Bilimsel araştırmalarda SPSS ile istatistik*. İstanbul: Der yayınevi.
- Hacıoğlu, A. (2019). *10. sınıf coğrafya dersi topoğrafya ve kayaçlar konusunun öğretiminde eba (eğitim bilişim ağı) destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, P. D. (1999). The effect of meditation on the academic performance of African American college students. *Journal of Black Studies*, 29(3), 408-415.
- Hamachek, D. (1990). Self-concept and school achievement: Interaction dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling & Development*, 73(4), 419-425.
- Hancock, D. W. (2015). *An exploration of The Virtues Project: Ontological, educational and cross-cultural inquiries into a moral education program within a Mongolian school setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Queensland University of Technology.
- Hanh, T.N. (1976). *The Miracle of Mindfulness*. Boston: Beacon Press.

- Hartshorne, H & May, M. A. (1926) Testing the knowledge of right and wrong. *Religious Education*, 21(1), 63-76.
- Hay, D. (2000). Experiential learning in religious education. Ed. Michael Grimmitt. *Pedagogies of Religious Education*, ss.70-87. England: McCrimmon Publishing.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, Relational Frame Theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: Examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 180-198.
- Hays, P. A. & Iwamasa, G. Y. (2006). *Culturally responsive cognitive-behavioral therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hazrati-Viari, A., Rad, A. T., & Torabi, S. S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 32, 367-371.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2014). *Pozitif Psikoloji* (Çev. Ed. T. Doğan). Ankara: Nobel.
- Hoffman, M. L. (1960). Power assertion by the parent and its impact on the child. *Child Development*, 31, 129-143.
- Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review*, 31(7), 1126-1132.
- Hohaus, L. C., & Spark, J. (2013). Getting better with age: do mindfulness & psychological well-being improve in old age?. *European Psychiatry*, 28, 1.
- Hölzel, B. K., Ott, U., Gard, T., Hempel, H., Weygandt, M., Morgen, K., & Vaitl, D. (2007). Investigation of mindfulness meditation practitioners with voxel-based morphometry. *Social cognitive and affective neuroscience*, 3(1), 55-61.

- Huitt, W. (2004). *Moral and Character Development. Educational Psychology Interactive*.
<http://www.edpsycinteractive.org/topics/morchr/morchr.html> Erişim tarihi: 10.07.2019.
- Irak, M. (2019). *5. sınıf fen bilimleri dersi ışığın yayılması ünitesine yönelik STEM uygulamalarının akademik başarı ve STEM'e karşı tutum üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Irving, J. A., Park-Saltzman, J., Fitzpatrick, M., Dobkin, P. L., Chen, A., & Hutchinson, T. (2012). Experiences of health care professionals enrolled in mindfulnessbased medical practice: A grounded theory model. *Mindfulness*, 5(1), 60–71.
- İlden, Z.A. (1999). *Roles of personality dispositions and social support on anxiety and academic achievement: A study concerning adolescents in their transition period*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnanç, B.Y., Bilgin, M.& Atıcı, K.M. (2007). *Gelişim Psikolojisi*. Ankara: Pegem.
- İnce-Yakar, H. G. (2011). *Destan öğretiminde film kullanımının ortaöğretim Türk edebiyatı derslerindeki akademik başarıya etkisi*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacobs, T. L., Epel, E., Lin, J., Blackburn, E., Wolkowitz, O.,Bridwell, D.vd. (2011). Intensive meditation training, immune cell telomerase activity, and psychological mediators. *Psychoneuroendocrinology*, 36(5), 664–681.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kabakçı, Ö.F. (2013). *Karakter güçleri açısından pozitif gençlik gelişiminin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General hospital psychiatry*, 4(1), 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (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(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind and body to face stress, pain, and illness*. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R. (1985). The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain. *Journal of Behavioral Medicine*, 8(2), 163-190.
- Kabat-Zinn, J., Massion, A.O., Kristeller, J., Peterson, L., Fletcher, K. E., Pbert, L., vd. (1992). Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 149(7), 936-943.
- Kahraman, S. (2015). *Boşanma sonrasında genç-ebeveyn ilişkilerinin sürdürülmesi ve öğrencinin akademik başarısına etkisi (Afyon ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel: Ankara.
- Karris, M. A. (2007). *Character strengths and well-being in a college sample*. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Colorado at Boulder, Department of Psychology.
- Kasapoğlu, A. (2005). Bir Dinî Tecrübe Olarak Ku'ran'da Huşû. *Tasavvuf: İlmi ve Akademik Araştırma Dergisi*, 15, 177-190.

- Katz, D., & Toner, B. (2013). A systematic review of gender differences in the effectiveness of mindfulness-based treatments for substance use disorders. *Mindfulness*, 4(4), 318-331.
- Kavelin-Popov, L. (1995). *The Virtues Guide: A Handbook for Parents Teaching Virtues*. The Virtues Project.
- Kayler, H., & Sherman, J. (2009). At-risk ninth-grade students: A psychoeducational group approach to increase study skills and grade point averages. *Professional School Counseling*, 12(6), 434-439.
- Kerr, C. E., Sacchet, M. D., Lazar, S. W., Moore, C. I., & Jones, S. R. (2013). Mindfulness starts with the body: Somatosensory attention and top-down modulation of cortical alpha rhythms in mindfulness meditation. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 12.
- Kestane, M. (2019). *Dijital oyun bağımlılığının ilköğretim ikinci kademe çağındaki öğrencilerin akademik başarısı ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932-932.
- Köknel, Ö. (1985). *Kaygıdan mutluluğa: Kişilik*. İstanbul: Altın kitaplar yayınevi.
- Kretschmer, E. (1949). *Beden yapısı ve karakter : Konstitüsyon meselesi ve mizaçlar bilgisi hakkında araştırmalar*. İstanbul: Kardeş yayınları.
- Kristeller, J. L., & Hallett, C. B. (1999). An exploratory study of a meditation-based intervention for binge eating disorder. *Journal of Health Psychology*, 4(3), 357-363.
- Kurt, C. (2018). *9. sınıf ilk ve orta çağlarda Avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Lantieri, L., & Malkmus, C. D. (2011). *Building inner resilience in teachers and their students*. New York: Metis Associates.
- Lau, N. S., & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315-330.
- Lefkowitz, M. M., Eron, L. D., & Walder, L. O. (1977). *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*. Elsevier.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of adult education*, 44 (1), 19-24.
- Lemberger, M. E., Selig, J. P., Bowers, H., & Rogers, J. E. (2015). Effects of the student success skills program on executive functioning skills, feelings of connectedness, and academic achievement in a predominantly Hispanic, low-income middle school district. *Journal of Counseling & Development*, 93(1), 25-37.
- Li, S. (2015) Chinese Parents' Role Modeling: Promoting Gratitude. *Childhood Education*, 91(3), 190-197.
- Linehan, M. M. (1987). Dialectical behavior therapy for borderline personality disorder: Theory and method. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 51(3), 261.
- Littman-Ovadia, H., & Lavy, S. (2016). Going the extra mile: Perseverance as a key character strength at work. *Journal of Career Assessment*, 24(2), 240-252.
- Littman-Ovadia, H., & Niemiec, R. M. (2016). Character strengths and mindfulness as core pathways to meaning in life. In *Clinical perspectives on meaning* (pp. 383-405). Springer, Cham.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268.

- Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J. & Welsh, D. P. (2009). An Investigation of Character Strengths in Relation to the Academic Success of College Students. *Individual Differences Research*, 7(1), 52-69.
- Lynch, T. R., Morse, J. Q., Mendelson, T., & Robins, C. J. (2003). Dialectical behavior therapy for depressed older adults: A randomized pilot study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 11(1), 33-45.
- Mackenzie, M. J., Carlson, L. E., Munoz, M., & Speca, M. (2007). A qualitative study of self-perceived effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) in a psychosocial oncology setting. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(1), 59-69.
- Malinowski, P., & Lim, H. J. (2015). Mindfulness at work: Positive affect, hope, and optimism mediate the relationship between dispositional mindfulness, work engagement, and well-being. *Mindfulness*, 6(6), 1250-1262.
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. *Child development at the intersection of emotion and cognition*, 1, 203-224.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Martin, J. H., Montgomery, R. L., & Saphian, D. (2006). Personality, achievement test scores, and high school percentile as predictors of academic performance across four years of coursework. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 424-431.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- Mason, O., & Hargreaves, I. (2001). A qualitative study of mindfulness-based cognitive therapy for depression. *British Journal of Medical Psychology*, 74(2), 197-212.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate?. *Educational researcher*, 17(2), 13-17.
- May, R. W., Bamber, M., Seibert, G. S., Sanchez-Gonzalez, M. A., Leonard, J. T., Salsbury, R. A., & Fincham, F. D. (2016). Understanding the physiology of mindfulness: aortic hemodynamics and heart rate variability. *Stress*, 19(2), 168-174.

- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L. & Brendel, K. E. (2017) *Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students*. Campbell Systematic Reviews.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McKee, L., Zvolensky, M. J., Solomon, S. E., Bernstein, A., & Leen-Feldner, E. (2007). Emotional-vulnerability and mindfulness: A preliminary test of associations among negative affectivity, anxiety sensitivity, and mindfulness skills. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36(2), 91-101.
- McLoughlin, J.A. & Lewis, R. B. (2002). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi*. Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Mehta, S., Mehta, V., Mehta, S., Shah, D., Motiwala, A., Vardhan, J.& Mehta, D. (2011) Multimodal behavior program for ADHD incorporating yoga and implemented by high school volunteers: A pilot study. *ISRN Pediatrics*, 2011, 1-5.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, J., Pinger, L., Soloway, G., Sibinga, E., Grossman, L., Saltzman, A. & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Miller, J. J., Fletcher, K., & Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192-200.
- Miller, A. L., Rathus, J. H., & Linehan, M. M. (2006). *Dialectical behavior therapy with suicidal adolescents*. Guilford Press.
- Mirdal, G. M. (2012). Mevlana Jalāl-ad-Dīn Rumi and mindfulness. *Journal of Religion and Health*, 51(4), 1202-1215.
- Mogilner, C., Kamvar, S. D., & Aaker, J. (2011). The shifting meaning of happiness. *Social Psychological and Personality Science*, 2(4), 395-402.

- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological science*, 24(5), 776-781.
- Munoz, R. T., Hoppes, S., Hellman, C. M., Brunk, K. L., Bragg, J. E., & Cummins, C. (2018). The effects of mindfulness meditation on hope and stress. *Research on Social Work Practice*, 28(6), 696-707.
- Murphy, M., Donovan, S., & Taylor, E. (1997). *The physical and psychological effects of meditation: A review of contemporary research*. Sausalito, CA: Institute of Noetic Sciences.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard Jr, T. J., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R. J. & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American psychologist*, 51(2), 77.
- Newman-Carlson, D., & Horne, A. M. (2004). Bully busters: A psychoeducational intervention for reducing bullying behavior in middle school students. *Journal of Counseling & Development*, 82(3), 259-267.
- O'Doherty, V., Carr, A., McGrann, A., O'Neill, J. O., Dinan, S., Graham, I., & Maher, V. (2015). A controlled evaluation of mindfulness-based cognitive therapy for patients with coronary heart disease and depression. *Mindfulness*, 6(3), 405-416.
- Oymak, O. (2018). *Fizik eğitiminde laboratuvar destekli öğretim ile teknoloji destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve fizik dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öksüz, S. (2018). *Use of mindfulness in social work practice: A study of mindfulness among university students*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öst, L. G. (2014). The efficacy of acceptance and commitment therapy: An updated systematic review and meta-analysis. *Behaviour research and therapy*, 61, 105-121.

- Öz, S. (2017). *The effects of mindfulness training on students' l2 speaking anxiety, willingness to communicate, level of mindfulness and l2 speaking performance*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, B. (2017). *2018'de zinciri kırma*. <http://barisozcan.com/2018de-zinciri-kirma/>
- Özcan, C., & Ayvaz, B. (2015) Çoklu regresyon yöntemi ile tedarik zinciri performansı ve uygulama derecesinin işletme karlılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 14(28), 1-14.
- Özok, H. İ. (2018). *Kültüre duyarlı stres programının yaşam doyumu, bilinçli farkındalık ve stres düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Öztürk, S. (2014). *Lise-1 düzeyindeki öğrencilerin modsal betimlemeleri tanıyıp öğrenme amaçlı yazmada kullanmalarının fizik dersi dalgalar ünitesindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(159), 226-237.
- Park, N. & Peterson, C. (2009). Character strengths: research and practice. *Journal of College and Character*, 10(4), 1-10.
- Park, N. (2004). Character strengths and positive youth development. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 40-54.
- Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsivity Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 768-774.
- Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı grupları arasında sosyometrik statü, yalnızlık ve akademik başarı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Peters, J. R., Erisman, S. M., Upton, B. T., Baer, R. A., & Roemer, L. (2011). A preliminary investigation of the relationships between dispositional mindfulness and impulsivity. *Mindfulness*, 2(4), 228-235.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. NY: Oxford University Press.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149-156.
- Plomin, R. (1994). *Genetics and experience: The interplay between nature and nurture*. Sage Publications.
- Popov, L. K. (2000). *The Virtues Project: Simple Ways to Create a Culture of Character: Educator's Guide*. Jalmar Press.
- Powers, M. B., Vörding, M. B. Z. V. S., & Emmelkamp, P. M. (2009). Acceptance and commitment therapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy and psychosomatics*, 78(2), 73-80.
- Proctor, C. L. (2011). *Satisfaction with life: examining the impact of character strengths among young people*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Leicester, School of Psychology.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A.M., Maltby, J., Fox-Eades, J. & Linley, P.A. (2011) Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents, *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Ankara: Siyasal.
- Quinlan, D., Swain, N., & Vella-Brodrick, D. A. (2012). Character strengths interventions: Building on what we know for improved outcomes. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1145-1163.

- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An exploration of the relationship between ethnicity, attention problems, and academic achievement. *School Psychology Review, 33*(4).
- Raichle, M. E., MacLeod, A. M., Snyder, A. Z., Powers, W. J., Gusnard, D. A., & Shulman, G. L. (2001). A default mode of brain function. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 98*(2), 676-682.
- Rashid, T. (2004). Enhancing strengths through the teaching of positive psychology. *Dissertation Abstracts International, 64*, 6339.
- Rath, T. (2007). *StrengthsFinder 2.0*. Simon and Schuster.
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2002). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Suicide and life-threatening behavior, 32*(2), 146-157.
- Reiser, J. E., Murphy, S. L., & McCarthy, C. J. (2016). Stress prevention and mindfulness: A psychoeducational and support group for teachers. *The Journal for Specialists in Group Work, 41*(2), 117-139.
- Rodgers, L. (2014). A calmer happier kid. *Scholastic Parent & Child, 21*(6), 60-63.
- Rojjani, R., Santoyo, J. F., Rahrig, H., Roth, H. D., & Britton, W. B. (2017). Women benefit more than men in response to college-based meditation training. *Frontiers in psychology, 8*, 551.
- Roosendaal, B., McEwen, B. S., & Chattarji, S. (2009). Stress, memory and the amygdala. *Nature Reviews Neuroscience, 10*(6), 423.
- Rosenzweig, D. (2013). The sisters of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 793-804.
- Rothenberg, W. A., Hussong, A. M., Langley, H. A., Egerton, G. A., Halberstadt, A. G., Coffman, J. L., Mokrova, I. & Costanzo, P. R. (2017). Grateful parents raising grateful children: Niche selection and the socialization of child gratitude. *Applied developmental science, 21*(2), 106-120.

- Ryan, K., Bohlin, K.& Thayer, J.O. (1996). *The character education manifesto*. The Boston University. Center for the Advancement of Ethics and Character. <https://www.bu.edu/ccsr/about-us/partnerships/character-education-manifesto/>, Erişim tarihi: 02.08.2018.
- Safran, J. D., & Segal, Z. V. (1990). *Cognitive therapy: An interpersonal process perspective*. New York, NY: Basic.
- Sarıkaya-İlhan, Z. (2019). *The effects of game-based teaching on attitude and academic achievement in high school mathematics*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saruhan, Y. (2019). *Lise öğrencilerinin problemli internet kullanımı ile karakter güçleri ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130-142.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford.
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 3-12.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.

- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 218-229.
- Semple, R. J., Reid, E. F., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 19*(4), 379.
- Seyis, S., Yazıcı, H. & Altun, F. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi, 43*(197), 51-63.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri ile Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(14), 31-48.
- Shaughnessy, J.J., Zechmeister, E.B. & Zechmeister, J.S. (2016). *Psikolojide Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Sibinga, E. M., Kerrigan, D., Stewart, M., Johnson, K., Magyari, T., & Ellen, J. M. (2011). Mindfulness-based stress reduction for urban youth. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*(3), 213-218.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research, 75*(3), 417-453.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13* (4), 249-276.
- Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adams, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5.baskı). New York: McGraw-Hill.

- Surawy, C., McManus, F., Muse, K., & Williams, J. M. G. (2015). Mindfulness-based cognitive therapy (MBCT) for health anxiety (hypochondriasis): rationale, implementation and case illustration. *Mindfulness*, 6(2), 382-392.
- Süngü, A. (2009). *İbn Haldun'un eğitim felsefesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemleri internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şirvanlı Özen, D. (2009). Ergenlerde anneden algılanan kabul/ilgi ile benlik-algısı arasındaki ilişki: babadan algılanan kabul/ilginin aracı rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 28-38.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 29.11.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Taren, A. A., Gianaros, P. J., Greco, C. M., Lindsay, E. K., Fairgrieve, A., Brown, K. W., Rosen, R. K., Ferris, J. L., Julson, E., Marsland, A.L., Ramsburg, J., Creswell, J.D. & Bursley, J. K. (2015). Mindfulness meditation training alters stress-related amygdala resting state functional connectivity: a randomized controlled trial. *Social cognitive and affective neuroscience*, 10(12), 1758-1768.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Taşkın, S. Z. (2018). *Assessing mindfulness in school-aged children: Development and validation of bau mindfulness scale for children (Bau-msc)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Teasdale, J. D., Segal, Z., & Williams, J. M. G. (1995). How does cognitive therapy prevent depressive relapse and why should attentional control (mindfulness) training help?. *Behaviour Research and Therapy*, 33(1), 25-39.

- Teasdale, J. D., Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Ridgeway, V. A., Soulsby, J. M., & Lau, M. A. (2000). Prevention of relapse/recurrence in major depression by mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(4), 615-623.
- Temel, Z.F.& Aksoy, A.B. (2001). *Ergen ve Gelişimi: Yetişkinliğe İlk Adım*. Ankara: Nobel.
- Tierno, M.J. (1996). Teaching as modeling: The impact of teacher behaviors upon student character formation. *The Educational Forum, 60*, 174-180.
- Toussaint, L. L., Owen, A. D., & Cheadle, A. (2012). Forgive to live: Forgiveness, health, and longevity. *Journal of Behavioral Medicine, 35*(4), 375-386.
- Türk, M. (2018). *Farkındalık temelli psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal yeme, kontrolsüz yeme ve duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Türksever, Ö. (2013). *Coğrafya öğretiminde kavramsal değişim yaklaşımının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygur, S. S. (2017). *Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Uzun, B. (2019). Farkındalık ve kabul temelli terapiler. Z. Karataş ve Y. Yavuzer (Ed.), *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları içinde* (s. 616- 648). Ankara: Pegem.
- Vaillant, G. E. (2008). Positive emotions, spirituality and the practice of psychiatry. *Mens sana monographs, 6*(1), 48-62.
- Van Der Lee, M. L., & Garssen, B. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy reduces chronic cancer-related fatigue: A treatment study. *Psycho-Oncology, 21*(3), 264–272.

- Van Dijk, S., Jeffrey, J., & Katz, M. R. (2013). A randomized, controlled, pilot study of dialectical behavior therapy skills in a psychoeducational group for individuals with bipolar disorder. *Journal of Affective Disorders, 145*(3), 386-393.
- Van Son, J., Nyklíček, I., Pop, V. J., & Pouwer, F. (2011). Testing the effectiveness of a mindfulness-based intervention to reduce emotional distress in outpatients with diabetes (DiaMind): Design of a randomized controlled trial. *BMC Public Health, 11*(1), 131.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 8*(3), 190-203.
- Vedel, A. (2014). The Big Five and tertiary academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Personality and Individual Differences, 71*, 66-76.
- Wagner, L., & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Frontiers in Psychology, 6*, 610.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75-90.
- Wentzel, K. R. (1994). Family functioning and academic achievement in middle school A social-emotional perspective. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 268-291.
- West, A. M. (2008). Mindfulness and well-being in adolescence: An exploration of four mindfulness measure with an adolescence sample. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Central Michigan University.
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin, 91*, 461-48.
- White, J. R. & Freeman, A. S. (2000). *Cognitive-behavioral group therapy: For specific problems and populations*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Williams, J. M., Teasdale, J. D., Segal, Z. V., & Soulsby, J. (2000). Mindfulness-based cognitive therapy reduces overgeneral autobiographical memory in formerly depressed patients. *Journal of Abnormal Psychology, 109*(1), 150-155.

- Williams, M., Teasdale, J., Segal, Z. & Kabat-Zinn, J. (2007). *The Mindful Way through Depression: Freeing Yourself from Chronic Unhappiness*. New York: Guilford Press.
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological bulletin*, 76(2), 92.
- Wiser, S., & Telch, C. F. (1999). Dialectical behavior therapy for binge-eating disorder. *Journal of clinical psychology*, 55(6), 755-768.
- Wisner, B. L. (2008). *The impact of meditation as a cognitive-behavioral practice for alternative high school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The University of Texas at Austin.
- Woolfe, R. & Dryden, W. (1996). *Handbook of counselling psychology*. London: Sage.
- Worth, D. E. (2013). *Mindfulness meditation and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder symptom reduction in middle school students*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Walden University, Ann Arbor.
- Yalom, I. D. & Leszcz, M. (2008). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Yaşar, M. ve Balkıs, M. (2004) Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Yaz Okuluna Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1) 130-165.
- Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT): Genel Bir Bakış. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry Special Topics*, 8(2), 21-27.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-Baba ve Çocuk*. Ankara: Remzi.
- Yazıcı, S. & Yazıcı, A. (2011). *Karakter: Felsefi, psikolojik ve eğitim boyutlarıyla*. Konya: Çizgi kitabevi.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2002). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.

- Yeşilyaprak, B. (2013). *21.Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2016). *Genetik çeşitliliğin modelle öğretiminin akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A. (2000). *Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. & Akpınar, B. (2014). Eğitim alanına yeni bir soluk: Güçlü yön temelli yaklaşım. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 3, 54-67.
- Yoncalık, O. (2018). *Lise öğrencilerinde azim, mutluluk ve umutsuzluğun yaşam doyumları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zahn, W. L. (2008). *The effects of Tai Chi Chuan on mindfulness, mood, and quality of life in adolescent girls*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alliant International University, San Diego, Ann Arbor.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603-623.

EKLER

Ek-1: Bilinçli Farkındalık Temelli Psikoeğitim Programı

Programda her oturuma bir bilinçli farkındalık egzersizi ile başlanmış ve her hafta evde uygulanmak üzere ödevler verilmiştir. Program katılımcılara duygu, düşünce (bilgi) ve

davranış düzeyinde kazanımlar hedeflemektedir. Bu amaçla her oturumda kazandırılmak istenen beceri ile ilgili öncelikle yapılan kavramsal bilgilendirmeler bilişsel boyutunu, oturumlarda uygulanan egzersizler ve ev ödevleri davranış boyutunu, oturum süresince uygulanan egzersizlerin öğrencilerde oluşturduğu duyguların paylaşılması ise duygu boyutunu oluşturmaktadır. Her oturumdan sonra verilen ev egzersizleri ile ilgili grup üyelerinin online günlük tutması istenmiş ve oluşturulan online iletişim grubu üzerinden günlük uygulamalar düzenli olarak öğrencilere hatırlatılmıştır. Her oturumun başında ödevlerin uygulaması değerlendirilmiştir. Öte yandan, her oturumda kazandırılması hedeflenen becerilerin okulda öğrenme süreçlerine nasıl transfer edebilecekleri, nasıl faydalanabilecekleri tartışılarak bilinçli farkındalık ve karakter güçleri egzersizleri ile akademik başarılarının desteklenmesi amaçlanmıştır.

1.Oturum

Amaç: Tanışma, grup kuralları ve hedeflerin belirlenmesi, kavramların tanıtılması.

Süreç: Çalışmanın ilk oturumundan önce tüm grup üyeleri ile birebir görüşülmüş ve katılmaya gönüllü olan öğrencilerden “veli onam form”larının doldurularak getirilmesi istenmiştir.

İlk oturumda öncelikle Bilinçli Farkındalık Ölçeği- Ergen Formu, Karakter Güçleri ve Erdemli Oluş Gençlik Envanteri (Sebatkarlık, Tedbirlilik, Öğrenmeye açıklık alt-boyutları) öntest olarak uygulanmıştır.

Tanışma etkinliği olarak herkes tahtaya kendisini temsil ettiğini düşündüğü bir sembolü çizmiş, diğer grup üyeleri çizdiğini tahmin etmeye çalışmıştır. Tahminlerin ardından sembolünü çizen üye onun kendisini temsiliyeti ile ilgili gruba kısaca bilgi vermiştir. Ardından tahtada oluşan ve her bir grup üyesini temsil eden sembollerin oluşturduğu tablonun fotoğrafı çekilerek oluşturulan online iletişim grubunun fotoğrafı olarak belirlenmiştir. Grup üyelerinden gelen önerilerle grubun adı belirlenmiş ve ardından grubun amacı açıklanmıştır. Grup içinde uyulması gereken kurallar yine tüm üyelerin öneri ve oylarıyla belirlenmiş olup bir kağıda yazılmıştır. Bu şekilde grup aidiyeti oluşturulmaya çalışılmıştır.

Bilinçli farkındalık ve karakter güçleri kavramları (mindfulness tanımı, otomatik pilot, zihin uçuşması, karakter güçleri sınıflandırması) hakkında gruba bilgilendirme yapılmıştır.

İyi dilek ve temennilerle oturum sonlandırılarak bir sonraki buluşma gün ve saati hatırlatılmıştır.



2.Oturum

Amaç: Dikkati ana odaklama, bedeni fark etme, duygu ve düşüncelerin bedene etkisini fark etme.

Süreç: İkinci oturumdan sonraki her oturuma bir bilinçli farkındalık egzersizi ile başlanmıştır.

İkinci oturuma ısınma egzersizi ile başlanmıştır. “Kalp atışı” isimli bu egzersiz şu şekilde uygulanmıştır:

“Önce gruptakilere ellerinden birini kalplerine koyup kalp atışını ve nefesini dinlemesi söylenir. Ardından 1 dakika boyunca zıplamaları istenir ve tekrar kalplerini dinlemeleri istenir. Ardından derin nefes alarak kalplerinin nasıl sakinleştiğini fark etmeleri istenir (Buradan nefesle ilişki kurulur).”

Nefesle ilişkisi kurulan ısınma egzersizinin ardından bilinçli farkındalık egzersizlerinin en temel uygulamalarından olan “nefes egzersizi” (Ameli, 2014, sy.63) uygulanmış ve öğrenciler uygulamayla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.

Ardından “beden tarama” (Ameli, 2014, sy.85) uygulaması yapılmış ve öğrenciler uygulamayla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.

Oturumun sonunda ev egzersizi olarak “her gün en az bir kere nefes egzersizi yapılması” ödevi verilmiştir.

3.oturum

Amaç: Sebatkarlık/azim karakter gücünün fark edilmesi ve güçlendirilmesi

Süreç: Oturum başında ev egzersizleri uygulamaları değerlendirilmiş ardından beden taraması yapılmıştır.

Sebatkarlık karakter gücü hakkında bilgi verilmiş, sebatkarlık sloganı olarak “Vazgeçmel!”den bahsedilmiştir. Ardından gönüllü öğrenciler “Aile, arkadaş çevresinde bu sebatkarlık karakter özelliği denince aklınıza ilk kim geldi? Neden?” sorularını yanıtlamış, böylelikle sebatkarlık özelliğini gözlemleriyle bütünleştirmiştir.

Çevresinde gözlemlediği sebatkarlık özelliğinin ardından her öğrenciden “son bir haftayı/ayı düşünmesi, önüne zorluklar, engeller çıksa da vazgeçmeyip devam ettiğin bir anısını paylaşması” istenmiştir. Çevresinden kendine doğru gözlemlerini düşünerek karakter gücünü genelden özele doğru fark etmesi desteklenmiştir.

Bir sebatkarlık karakter özelliğini güçlendirme etkinliği olarak düşünülen “zinciri kırma” vlogger Barış Özcan’ın 2016’da başlattığı bir uygulamadır. Bu çalışma ile her bir üye;

- 1.Ölçülebilir bir hedef koyar.
- 2.Koyduğu hedefi 2’ye böler.
- 3.Hergün uygula ve takvimine çarpılar.

Her bir üye kendisine koyduğu somut ve ölçülebilir hedefin ardından verilen “zinciri kırma takvimi”ni her gün çarpılar. Bu hedef 8.oturumun sonuna kadar düzenli olarak yapılacaktır. “Zinciri kırma” ödevi her haftanın ödevi olarak katılımcılara hatırlatılır.

Nefes egzersizi ile oturum sonlandırılır. Ev egzersizi olarak günde en az bir nefes egzersizi ve “zinciri kırma takvimi” belirlenmiştir.

4.Oturum

Amaç: Anda kalmayı ve odaklanmayı deneyimleme, bilinçli farkındalıkta duyuların yeri ve önemini keşfetme, farkındalıklı yemeyi ve dinlemeyi öğrenme.

Süreç: Oturum başında ev egzersizleri uygulamaları değerlendirilmiş ardından beden taraması yapılmıştır.

Duyularının ana odaklanmadaki yerini keşfetmesi amacıyla “kuru üzüm egzersizi” (Williams, Teasdale, Segal & Kabat-Zinn, 2007) yapılmış, egzersiz sonunda üyeler deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.

Katılımcıların ana yargısızca ve kabulle odaklanmayı deneyimlemesi amacıyla farkında dinleme kapsamında “sessizce bak” çalışması yapılmıştır. Bu çalışmaya göre gruptaki tüm üyeler çift olur, konuşmadan, tepki vermeden 2 dakika boyunca birbirlerinin yüzlerine bakarlar, sonra deneyimler paylaşılır. Ardından çiftlerden biri A diğeri B kişisi olur. Önce partner A sorular sorar (kendinde sevdiğin bir özellik, bu özelliğinle ilgili bir anın, seni mutlu eden şeyler gibi), B’ler cevap verir. Sonra roller değişir. Dinleyen hiç müdahale etmeden dinler, konuşanın sözlü-sözsüz ifade ettiklerini dikkatle dinler, gözlemler. En sonunda deneyimler paylaşılır.

Oturumun sonunda üyelere ev uygulaması olarak farkındalıkla yeme egzersizi “günde en az bir kere bir lokmayı farkındalıkla ye!” olarak verilmiştir.

5.Oturum

Amaç: Tedbirlilik karakter gücünün fark edilmesi ve güçlendirilmesi.

Süreç: Oturum başında ev egzersizleri uygulamaları değerlendirilmiş ardından nefes egzersizi yapılmıştır.

Tedbirlilik karakter gücü hakkında bilgi verilmiş, “Dur, düşün, davran!” sloganı ile tedbirlilik özelliğinden bahsedilmiştir. Gönüllü öğrenciler “Aile, arkadaş çevresinde tedbirlilik karakter özelliği denince aklınıza ilk kim geldi? Neden?” sorularını yanıtlamış, böylelikle bilgi sahibi oldukları tedbirlilik karakter özelliğini gözlemleriyle bütünleştirmişlerdir.

Çevresinde gözlemlediği tedbirlilik özelliğinin ardından her öğrenciden son bir hafta/ay içerisinde düşünmeden aldığı bir kararı ve sonuçlarını düşünmesi istenmiştir. Bir de düşünerek verdiği bir kararı ve sonuçlarını düşünmesi istenmiştir. Her iki durum kıyaslanarak tedbirlilik karakter gücünün hayatımızdaki rolü vurgulanmıştır. “Karar vermeniz gereken bir konuda kararı verirken önce 1-5-10 yıl sonrasını hayal etseniz, verdiğiniz kararın sonuçları nasıl olurdu?” sorusu ile çalışmaya devam edilerek tedbirli olmanın kararlarımız ve gelecekle ilişkisi kurulmuştur.

Kendi hayatlarına odaklanmalar ve tedbirlilik özelliklerini fark etmeleri için her bir öğrenciden tedbirli davrandığı üç örneği grupta paylaşması istenmiştir.

Katılımcılardaki tedbirlilik karakter özelliğinin güçlendirilmesi için ev ödevi olarak “bir şey söylemeden önce durun, iki kere düşünün, sonra söyleyin, bunu her gün en az bir kere deneyin, sonuçları not edin.” belirlenmiştir.

Nefes egzersizi ile oturum sonlandırılır.

6.Oturum

Amaç: Şefkat ve şükran duygularının fark edilmesi, deneyimlenmesi ve güçlendirilmesi.

Süreç: Oturum başında ev egzersizleri uygulamaları değerlendirilmiş ardından nefes egzersizi yapılmıştır.

Grup üyelerinin yarısızlığı ve kabulü içeren şefkat duygusunu fark etmesi ve deneyimlemesi amacıyla bilinçli farkındalık temelli stres azaltma (MBSR) programının temel uygulaması olan şefkat egzersizi yapılmıştır. Bu egzersiz için tüm üyeler rahat bir şekilde oturup birkaç kere odaklanarak derin nefes alıp verir. Sırayla 5 kişi düşünür;

1.Sizi seven birini,

2.Kendinizi,

3.Derinden sevdiğiniz birisi,

4.Nötr duygular beslediğiniz tanıdığınız, ama özel şeyler hissetmediğiniz bir kişi,

5.Çatışma veya güçlük yaşadığınız bir kişi.

Düşündüğü her kişiden şefkat almaya ve onlara şefkat göstermeye odaklanır. Bu amaçla düşündüğü her bir kişiyi zihninde canlandırır, kendisine bakıp gülümsediğini hayal eder, o kişinin iyi yönlerine, yaptığı iyiliklere odaklanır. Her bir kişiyi sevgiyle karşılar ve iyi dileklerle uğurlar. Uygulamanın ardından tüm katılımcılar duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır.

Şükran duygusundan bahsedilir ve şükür duygusunun fark edilmesi ve deneyimlenmesi amacıyla her bir katılımcıdan isminin harflerinden bir şükran listesi hazırlanması ve grupla paylaşması istenir.

Ödev olarak; “Günde 5 dakikanızı ayırın ve son 24 saatte başınıza gelen bir iyi şeyi yazın. Neden bu başınıza geldi? Bunun sizin için anlamı ne? ve Bunun tekrar olması için ne yapabilirsiniz?” sorularının cevabını içeren şükran günlükleri tutmaları istenir.

Beden tarama egzersizi ile oturum sonlandırılır.

7.Oturum

Amaç: Öğrenmeye açıklık karakter gücünün fark edilmesi ve güçlendirilmesi.

Süreç: Oturum başında ev egzersizleri uygulamaları değerlendirilmiş ardından beden taraması yapılmıştır.

Sloganı “hayatboyu öğren!” olan öğrenmeye açıklık karakter gücü hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü öğrenciler “aile, arkadaş çevrenizde öğrenmeye açıklık karakter özelliği denince aklınıza ilk kim geldi? Neden?” sorularını yanıtlamıştır.

Çevresinde gözlemlediği öğrenmeye açıklık karakter özelliğinin ardından kendilerindeki öğrenmeye açıklık karakter gücüne odaklanmaları amacıyla grup üyelerine en son hangi konuda ne öğrenmeye ilgi duydukları, neleri öğrenmekten keyif aldıkları sorulmuş ve grupla paylaşımları istenmiştir.

Öğrenmeye açıklık karakter özelliğinin güçlendirilmesi amacıyla her bir üye, kendisinin bildiği ama gruptaki arkadaşlarının bilmeyeceğini düşündüğü bir kelimeyi cümle içinde kullanır ve arkadaşlarından kelimenin anlamını tahmin etmesini ister. (Örnek kelimeler: Namütenahi (sonsuz), zeyrek (uyanık, akıllı), ferishtah (işin ehli), vaveyla (çılgılık), berceste (güzel, değerli), tumturak (gösteriş, ihtişam).

Ödev olarak katılımcılara merak duyduğu bir konu, insan, olay ya da yer hakkında kısa bir araştırma yapması ve her gün en az bir yeni kelime öğrenip not etmesi istenir. Nefes egzersizi ile oturum sonlandırılır.

8.Oturum

Amaç: Grup sürecinin değerlendirilmesi ve vedalaşma.

Süreç: Beden taraması ile oturuma başlanmıştır. Ardından, her üye ödevi gereği merak duyduğu konu/kışı/olay/yer hakkında grup arkadaşlarına 2 dakika süren bir konuşma yapmıştır.

Şimdiye kadar yapılan tüm oturumlar kısaca özetlenmiştir. Grup üyelerinin ayrılmadan önce duygu ve düşüncelerini paylaşması ve süreci değerlendirmesi amacıyla “Bu çalışmadan bana kalan

Son-testler uygulanmıştır.

Grup üyeleri ile gönüllü olanlarla sarılarak vedalaşılmış, bundan sonrası için iyi dilek ve temennilerde bulunulmuştur.

Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili gençler,

Şeyma Güldal'ın Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde doktora tez çalışması kapsamında yaptığı bu araştırmanın amacı gençlerin farkındalık düzeyleri ile karakter özellikleri ve akademik performansları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya katılmada gönüllülük esas olup katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsiniz. Vereceğiniz bilgiler gizli tutulacak olup yalnızca bu araştırma kapsamında bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Aşağıda yer alan sorulara yanıt vermeniz, çalışmaya katılım için onam verdiğiniz şekilde yorumlanacaktır.

Doç. Dr. Ayşin SATAN

Doktora Tez Danışmanı

Şeyma GÜLDAL

Doktora Tez Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili katılımcı,

Aşağıda yer alan bilgileri dikkatle okuyup içtenlikle cevapladığınız için teşekkürler. Senin için geçerli olan cevabın yanındaki () kısmına X işareti koyman yeterli olacaktır.

1. Okul türünüz:

Anadolu lisesi ()

İmam Hatip Lisesi ()

Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ()

2. Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

3. Sınıfınız:

9 ()

10 ()

11 ()

12 ()

4. Ailenizin gelir düzeyi:

Düşük ()

Orta ()

Yüksek ()

5. TEOG yerleşme puanınız:

6. Bir önceki sınıfa ait yılsonu not ortalamanız:



Ek 3: Veli İzin Formu

Değerli velimiz,

Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünde doktora çalışmalarım kapsamında okulumuzda yürüttüğüm “Bilinçli farkındalık temelli karakter güçleri geliştirme ve başarıyı artırma” temalı psikoeğitim grubu oturumlarını gerçekleştireceğim. Okul ders saatleri dışında (15:10-16:00 arası) ve öğrencilerin kurslarını aksatmayacak şekilde belirlenecek olan günde, okulumuzda gerçekleştirilecek olan çalışma bilimsel araştırma amaçlı olup gizlilik ilkesine uygun yürütülmektedir.

Şeyma GÜLDAL

Okul Rehber Öğretmeni

Okulunuz öğrencilerinden

..... ‘nın bu
çalışmada katılımcı olmasına izin veriyorum.

Velinin Adı Soyadı:

İmzası:

Ek 4: Meb Araştırma İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.8200368
Konu: Anket Araştırma İzni

25.04.2018

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) 05.04.2018 tarih ve 1800102405 sayılı yazınız
b) Valilik Makamının 19.04.2018 tarih ve 7973015 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Şeyma GÜLDAL'ın "Bilinçli Farkındalık Temelli Ergen ve Ebeveyn Müdahale Programının Akademik Başarı, Stres ve Aile İşlevlerine Etkisi" konulu araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

M. Nurettin ARAS
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

TC MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ	
Tarih	22-06-2018
Sayı	1800170260
Bürosu	302.08-02

*Of. İst. Dai. Bek
21.06.2018
akg*

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52