

**T. C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BİR SINIF GELİŞTİRME MODELİ OLARAK MINDUP ÖĞRETİM
PROGRAMI: DURUM ÇALIŞMASI**

ZEYNEP ALTUNTAŞ

**DANIŞMAN
PROF. DR. GÖKHAN ÖZSOY**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORDU 2022

ETİK BEYANI

Enstitü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmada; bütün bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, bu çalışmanın herhangi bir bölümünü bu üniversite veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışma olarak sunmadığımı beyan ederim.

Zeynep ALTUNTAŞ

ONAY SAYFASI

Zeynep ALTUNTAŞ tarafından hazırlanan “*Bir Sınıf Geliştirme Modeli Olarak MindUP Öğretim Programı: Durum Çalışması*” başlıklı bu çalışma, 03.06.2022 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından ***YÜKSEK LİSANS tezi*** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam sırasında bilgi ve tecrübeleri ile yolumu aydınlatan, çalışma boyunca değerli vaktini benimle paylaşan ve öğrencisi olmaktan onur duyduğum danışman hocam Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'a,

Yüksek lisans dönemi boyunca hem ders hem de tez sürecimde her daim desteğini hissettiğim, kararsız kaldığım her konuda engin bilgi birikimleri ile beni aydınlatan ve önerilerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Hayriye Gül KURUYER'e,

Tezimle ilgili yol gösteren, fikirlerini ve vaktini benimle paylaşan kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya,

Tez sürecimde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol göstererek süreci kolaylaştıran değerli Arş. Gör. Saniye Nur ERGAN'a,

Çalışma prensibini her zaman örnek aldığım, araştırmamın uygulamalarını gerçekleştirmeme yardımcı olan değerli öğretmenim Nebahat ÇAKICI'ya,

Tezimin her detayını dinleyip yardımcı olan, bu süreçte aldığım her kararımda bana destek olup yüreklendiren ve tüm stresimi paylaşan eşim Dr. Emrah ALTUNTAŞ'a,

Hayatım boyunca her daim yanımda olduklarını hissettiren, maddi- manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan ve bu günlere gelmemde büyük emeği geçen canım aileme ve son olarak bu süreçte bana motivasyon kaynağı olan yeğenlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Zeynep Altuntaş

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR ve SİMGELER	vii
TABLOLAR.....	viii
ŞEKİLLER.....	xii
EKLER	xiii
GİRİŞ	1
1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	4
1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN TARAMASI.....	6
2.1 BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS).....	6
2.1.1 Bilinçli Farkındalığın Tarihsel Kökeni.....	8
2.1.2 Farkındalık Becerileri	10
2.2 BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN KURAMSAL TEMELİ.....	13
2.2.1 Bilişsel-Davranışçı Terapi Yaklaşımı.....	13
2.2.2 Psikanalitik Terapi Yaklaşımı	14
2.2.3. Hümanistik (İnsancıl) Psikoloji Yaklaşımı	14
2.2.4 Gestalt Terapi Yaklaşımı	15
2.2.5 Varoluşçu Terapi Yaklaşımı	16
2.3 BİLİNÇLİ FARKINDALIK UYGULAMALARI.....	17
2.4 BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ÖNEMİ.....	19
2.5 BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR....	22
2.5.1 Uluslararası Araştırmalar	22
2.5.2 Ulusal Araştırmalar.....	26
YÖNTEM	33
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	33
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	34
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	35

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	36
3.4.1. Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” İçeriği.....	37
3.4.2. Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” Hedefleri ve Süreci.....	39
3.5 VERİLERİN ANALİZİ	57
3.6 GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK.....	58
3.7. ARAŞTIRMANIN ETİĞİ.....	59
ARAŞTIRMA BULGULARI	61
4.1. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: ODAKLANMA.....	61
4.1.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Beynimiz Nasıl Çalışır?”	63
4.1.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Dikkatli Farkındalık”	64
4.1.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Odaklanmış Farkındalık”	66
4.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: İÇSEL DENEYİM.....	67
4.2.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Dinleme”	69
4.2.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Görme”	70
4.2.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Koku Alma”	71
4.2.4. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Tat Alma”	72
4.2.5. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Hareket I”	73
4.2.6. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Hareket II”	74
4.3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: BİLİŞSEL DENEYİM.....	75
4.3.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Bakış Açısı Edinme”	77
4.3.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “İyimserliği Seçme”	78

4.3.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Mutlu Deneyimleri Takdir Etme”	79
4.4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: SOSYAL DENEYİM	80
4.4.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “Minnettarlığı İfade Etme”	81
4.4.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “İyilik Yapma”	83
4.4.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “Dünyada Dikkatli Hareket Etme”	84
TARTIŞMA VE SONUÇ	86
ÖNERİLER	90
KAYNAKÇA	91
EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	110

ÖZET

BİR SINIF GELİŞTİRME MODELİ OLARAK MINDUP ÖĞRETİM PROGRAMI: DURUM ÇALIŞMASI

Bu araştırmada MindUP öğretim programının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel zindeliği geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülen davranışları üzerinde oluşturduğu değişikliklerin öğretmen ve araştırmacı gözünden incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretim programının öğrenci davranışları üzerinde oluşturduğu değişiklikleri incelemek amacıyla bu araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modelinde desenlenmesi uygun görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan MindUP öğretim programı sonrası çocukların davranışları üzerinde oluşan değişimin öğretmen ve araştırmacı gözünden derinlemesine incelenmesi amacıyla bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Samsun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Hawn Foundation tarafından 3-5. sınıflar için hazırlanmış olan “MindUP Öğretim Programı” kitabındaki toplam 15 dersin bir program dahilinde ve sınıf geliştirme modeli olarak kullanılması amacıyla program bir sınıf kapsamındaki bütün öğrencilere uygulanmıştır. Yaşları 8 ila 9 arasında değişen toplam 26 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışma tamamlanmıştır. Durum çalışması modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı (gözlemci) notlarından oluşan yapılandırılmamış gözlem yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada verilerin toplanma süreci toplam 8 hafta sürmüştür. Elde edilen sözel verileri çözümlmek ve değerlendirmek için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler, analiz sonucunda tema ve alt temalara ayrılarak kategorize edilmiştir. Araştırma sonucunda uygulanan MindUP öğretim programının çocukların dikkat, odaklanma, başka bireylerle olan iletişim, yardımseverlik, öz düzenleme davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Ayrıca yaratıcılık, keşif yapma (merak), işbirliği, empati ve sosyalleşme gibi çocukların çok yönlü farkındalıklarına da katkı sağladığı araştırmanın sonuçları arasındadır.

Anahtar Kelimeler: *Bilinçli farkındalık, ilkokul, öğretmen görüşü*

ABSTRACT

MINDUP CURRICULUM AS A CLASS DEVELOPMENT MODEL: CASE STUDY

In this study, it is aimed to examine the changes that the MindUP curriculum creates on the behaviours of 3th grade primary school students who are thought to help them improve their mental vitality, from the perspective of teachers and researchers. It was deemed appropriate to design this research in the case study model, which is one of the qualitative research methods in the purpose of examining the changes caused by the curriculum on student behaviours. It was decided to use this method in order to examine the changes in children's behaviours after the MindUp curriculum applied in this study in depth from the perspective of teachers and researchers. The study group of the research consists of 3rd grade students who study in a public school in the central district of Samsun during the spring term of the 2021-2022 academic year. The program was applied to all students in a class in order to use a total of 15 lessons in the "MindUp Curriculum" book prepared by the Hawn Foundation for the 3rd, 4th and 5th grades within a program and as a classroom development model. The study was completed with a student group of 26 students aged 8 to 9 years old. In this study, in which case study model was used, the data were obtained through unstructured observation consisting of semi-structured interview form and researcher (observer) notes from a classroom teacher working in a primary school affiliated to the Ministry of National Education, through easily accessible case sampling. The data collection process in the study took a total of 8 weeks. Content analysis technique was used to analyse and evaluate the obtained verbal data. The data were categorized by dividing them into themes and sub-themes as a result of the analysis. As a result of the research, it was seen that the MindUP curriculum applied had positive effects on children's attention, focus, communication with other individuals, helpfulness, and self-regulation behaviours. In addition, it is among the results of the research that it contributes to children's multi-faceted awareness such as creativity, discovery (curiosity), cooperation, empathy and socialization.

Keywords: *Mindfulness, primary school, teacher's view*

KISALTMALAR ve SİMGELER

Kısaltmalar

COVID-19	: Coronavirus Disease-2019 (Koronavirus Hastalığı-2019)
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
Ed.	: Editör
MBSR	: Mindfulness-Based Stress Reduction
vd.	: ve diğerleri

TABLÖLAR

Sayfa

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan 8 Haftalık “MindUP Öğretim Programı” Kapsamındaki Ünite ve Dersler	38
Tablo 2. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 1. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	40
Tablo 3. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 2. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	41
Tablo 4. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 3. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	43
Tablo 5. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 4. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	44
Tablo 6. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 5. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	45
Tablo 7. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 6. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	47
Tablo 8. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 7. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	48
Tablo 9. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 8. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	49
Tablo 10. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 9. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	50
Tablo 11. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 10. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	51
Tablo 12. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 11. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	52

Tablo 13. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 12. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	53
Tablo 14. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 13. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	54
Tablo 15. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 14. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	56
Tablo 16. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 15. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları	57
Tablo 17. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Odaklanma” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	62
Tablo 18. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Beynimiz Nasıl Çalışır?” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	63
Tablo 19. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Farkındalık” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	65
Tablo 20. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanmış Farkındalık” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	66
Tablo 21. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “İçsel Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	67
Tablo 22. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Dinleme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	69

Tablo 23. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Görme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	70
Tablo 24. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Koku Alma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	71
Tablo 25. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Tat Alma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	72
Tablo 26. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Hareket I” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	73
Tablo 27. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Hareket II” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	74
Tablo 28. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	76
Tablo 29. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bakış Açısı Edinme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	77
Tablo 30. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İyimserliği Seçme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	78
Tablo 31. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Mutlu Deneyimleri Takdir Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar.....	79

Tablo 32. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Sosyal Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	80
Tablo 33. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Minnettarlığı İfade Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	82
Tablo 34. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İyilik Yapma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar	83
Tablo 35. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dünyada Dikkatli Hareket Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar.....	84

ŞEKİLLER

Sayfa

Şekil 1. Nitel Araştırma Süreci, Kaynak: (Creswell, J. W., 2002).	33
---	----

EKLER

	<u>Sayfa</u>
EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	103
EK 2. Ordu Üniversitesi Etik Kurul Kararı.....	105
EK 3. İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı.....	106
EK 4. MindUP Öğretim Programı İçeriği	107

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına ve önemine değinilerek araştırma soruları, sayılılar ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

Yaklaşık olarak her beş okul çağındaki çocuktan biri ele alındığında akademik başarısızlığa, sosyal ve duygusal zorluklara ve davranışsal zorluklara yol açabilecek öğrenme veya dikkat sorunlarıyla ilgili sınıf temelli zorluklarla mücadele etmektedir (DSM, 2017). Bu sorunların birçoğunun, çocuklar için okul temelli çeşitli sonuçları olumsuz yönde etkileyebilecek öz düzenleme becerilerindeki zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Blair ve Diamond, 2008; McClelland ve Cameron, 2011). Öz düzenlemede güçlük çeken çocuklar, kendilerine öğretilenlere dikkat etme, verilen görevlere odaklanma, dürtüsel ya da yıkıcı davranışlar üzerinde kontrol sağlama konusunda zorluklarla karşı karşıya kalırlar (McClelland ve Cameron, 2011). Bu olumsuzluklar beraberinde uyumsuz sınıf davranışlarına, akademik performansta düşüklüğe ve hatta bireyin gerçek yaşama ayak uydurmasında da önemli derecede eksikliklere yol açabilir (Bronson, 2000; Valiente vd., 2008). Bu zorluklarla karşı karşıya kalan öğrencilerin yaygınlığı nedeniyle, çocukların öz düzenleme yeteneklerini geliştirmeye ve sınıf davranışlarını iyileştirmeye yönelik tedavilerin etkinliğini belirlemek önemlidir. Umut verici bir tedavi yolu, okul ortamlarında kullanılmak üzere geliştirilen farkındalık temelli müdahaleleri içerir. (Hai vd., 2021).

Farkındalık temelli müdahaleler sayesinde çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerini geliştirmek mümkündür (Durlak vd., 2011; Sklad vd., 2012). Okullarda sosyal ve duygusal programlar giderek artan bir şekilde eğitimin önemli bir parçası olarak kullanılmaktadır (Greenberg vd., 2017). Aynı zamanda, çocuk refahını iyileştirmeye yönelik farkındalık temelli programların geliştirilmesi, bir eğitim girişimi olarak popülaritesini artırmaktadır (Semple vd., 2017). 21. yüzyılda başarılı olabilmek için yalnızca çocukların akademik başarılarına değil, bunun yanında sosyal-duygusal becerilerin de öğretilmesi gerektiğine dair giderek benimsenen bir anlayış vardır (Crooks, 2020). Öğrencileri duygularını düzenlemeye teşvik etmek, onların sağlıklı ilişkiler kurabilmelerini sağlamak, empati ve şefkat gibi duygularını geliştirebilmek farkındalık temelli müdahalelerin temel hedeflerindedir (de Carvalho vd., 2017). Araştırmalar,

uygulanan farkındalık eğitimlerinin bireylerin stres düzeylerini önemli derecede azaltabileceği yönünde bulgulara ulaşımlardır (Barnes vd., 2007; Carlson vd., 2001; Craigie vd., 2008). Bu bilgilerden hareketle farkındalık eğitimleriyle öğrencilerin üzerindeki stres azaltılarak, öz düzenleme becerileri geliştirilip yaşadıkları stres en aza indirgenerek ve öğrencilerin zihinsel olarak zindeliği sağlanarak öğrencilerin hem okul hayatı hem de gerçek hayatta daha başarılı bireyler olabileceği düşünülmektedir. Genel streslerin yanı sıra henüz devam etmekte olan COVID-19 salgınının da öğrenciler üzerinde oluşturduğu umutsuzluk ve stres düşünüldüğünde farkındalık eğitimlerinin öneminin bu dönemde daha da artacağı düşünülmektedir. Stresin çocuklar üzerinde yarattığı okul başarısında düşme, arkadaş ilişkilerinde sorunlar, sosyal aktivitelere karşı ilgisizlik, kendi özgüveninde azalma gibi belirtileri (Engin ve Demirci, 2013) düşünüldüğünde, çocukların genel başarıları açısından farkındalık eğitimlerinin gerekliliğinin kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir.

Okullarda uygulanan bilinçli farkındalık eğitimlerinin umut verici olanlarından bir tanesi Foundation (2011) tarafından geliştirilen “MindUP” öğretim programıdır. “The MindUP Curriculum: Grades 3-5: Brain-Focused Strategies for Learning and Living” (MindUP Öğretim Programı: 3-5. Sınıflar: Öğrenme ve Yaşam İçin Beyin Odaklı Stratejiler) öğretmenler tarafından okul ortamlarında uygulanmak üzere tasarlanmıştır (Hai vd., 2021). Öğretim programı, öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmakta ve bünyesinde bulunan etkinliklerle sahip oldukları farkındalığı yaşamlarına aktarmalarını hedeflemektedir.

1.1 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada temel olarak MindUP öğretim programının ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin zihinsel zindeliği geliştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülen davranışları üzerinde oluşturduğu değişikliklerin öğretmen ve araştırmacı gözünden incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Üçüncü sınıf öğrencilerinin gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış olan MindUP öğretim programının öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri temelinde çocukların stres, dikkat, odaklanma, kendini kabul ve

kendine değer verme, başka bireylerle olan iletişim ve yardımseverlik, öz düzenleme ve öz denetimli davranışları üzerinde oluşturduğu değişiklikler nelerdir?

2) Üçüncü sınıf öğrencilerinin gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış olan MindUP öğretim programının öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri temelinde öğrenciler üzerinde oluşturduğu çok yönlü farkındalıklar nelerdir?

3) Farkındalık temelli müdahale yaklaşımı olan MindUP öğretim programının öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemleri temelinde etkililiğine yönelik görüşler nelerdir?

1.2 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Tüm bireyler doğdukları andan itibaren bilinçli farkındalığı anlama ve kavrama yeteneği ile dünyaya gelmektedir (Brown, 2003). Fakat önemli olan, farkındalığı yaşamın hangi döneminde beceriye dönüştürüp, uygulayabildikleridir. Çocukların doğal bir farkındalıkları zaten vardır. Önemli olan sahip oldukları farkındalıklarla şimdiki zamanda olma ve anı yaşama isteklerinin devam edebilmesidir. Bunun için zihinsel bir açıklıkla öncelikle kavramayı başarabilmesi, sonrasında geliştirmesi ve bu durumun sürdürülebilir olması için de çabalaması gerekmektedir. Çocuklara yönelik yapılan bilinçli farkındalık (mindfulness) programları, yukarıda bahsedilen temel insani becerilerin yaşama aktarılarak uygulanmasında ve bu sayede hayatlarının her anında çocuklara ışık tutma konusunda önemli bir yere sahiptir (Snel, 2016).

Çocukların hayatın zorluklarıyla karşılaşmadan, yaşamın stresine kapılmadan, aile ve çevre sorunlarıyla bir araya gelmeden önce farkındalık becerilerini bilmesi ve dolayısıyla gerektiğinde uygulayabilmesi onlara yaşamlarında büyük katkılar sağlayacaktır. Çocukları yıllar sonra nasıl bir zorlu hayat koşulları beklemekte olduğu ve yaşadıkları stresin beyin faaliyetlerini ne kadar olumsuz etkileyeceği yıllar öncesinden yordanamamaktadır. Fakat farkındalık eğitimleri ile dikkat etmeleri, anlamaları, fark etmeleri, duygu ve düşüncelerini anlamlandırabilmeleri, kendilerini ve başkalarını da olduğu gibi kabul edip o doğrultuda sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri yordanabilmektedir (Maloney vd., 2016).

Eđitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenler, öğrenciler ve kurumların yeni alternatif yaklaşımlara olan ihtiyaçları, öğrencilerin sosyal-duygusal, bilişsel, ahlak gelişimlerinin desteklenmesi, değerlerini bilmesi vb. hedefler dūřınılduęında farkındalık eğitimlerine verilen önem giderek artmaktadır. Farkındalık eğitimi için okullarda kullanılan umut verici programlardan biri de MindUP đretim Programı'dır. Yapılan bu araştırmada Foundation (2011) tarafından geliştirilen "MindUP đretim Programı"nda yer alan etkinliklerin đretmen grūřu ve araştırmacı gözlemi temelinde çocuklar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlamaktadır. MindUP đretim programındaki etkinlikler, çeşitli sınıf düzeylerinde uygulanmış ve öğrenciler üzerindeki faydaları yabancı literatürde araştırmalara konu olmuştur (Barker ve Banks, 2016; Hai vd., 2021; Perry-Parrish vd., 2016). Öđretim programındaki ders ve etkinliklerin Türkiye'de henüz uygulanmamış olması ve ulusal literatüre konu olmaması bu çalışmanın ilk olma özelliği açısından önemini ortaya koyacağı dūřınılmaktadır. Ayrıca henüz devam etmekte olan COVID-19 salgın süreci ile birlikte çocuklarda artan stres faktörlerini yönetme yeteneği geliştirme açısından, çalışmanın özellikle bu dönemde yapılarak etkililiğinin belirlenmesinin önemli olduğu dūřınılmaktadır. Çocukların kendi duygularını yine kendilerinin düzenlemeyi öğrenmelerine, zihinsel olarak umutsuzluktan kurtulup daha olumlu bir zihniyete giden bir yol haritası vermek için beyinlerinin nasıl çalıştığını öğrenmelerine yardımcı olmak onların hem okul hayatı hem de günlük hayatlarında başarılı olabilmeleri açısından önemli görülmektedir. Hlihazırda onaylanmış, planlanmış, uluslararası literatürde uygulamaları yapılan ve yararları bulunan bir MindUP đretim programının Türkiye'de uygulaması yapılarak, programın öğrenciler üzerindeki etkisinin gözlemlenmesi ile bu doğrultuda ortaya çıkacak görüş ve gözlem sonuçlarının diğer eğitimcilerde de yol göstereceği dūřınılmaktadır.

1.3 ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2021-2022 eğitim ğretim yılında Samsun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda eğitim görmeye devam eden 8-9 yaş grubundaki 26 ilkokul 3. sınıf ğrencisi ile sınırlı tutulmuştur.
- Araştırma sınıf öğretmeninden alınan görüşler ve araştırmacı gözlemleri ile sınırlıdır.

- MindUP öğretim programı 15 dersi kapsamakta olup uygulama süreci 8 hafta olarak sınırlandırılmıştır.

1.4 ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

- Araştırmada veri toplamak için kullanılan formun, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni tarafından içten ve objektif olarak cevaplandırıldığı kabul edilmiştir.

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ALAN TARAMASI

Tezin bu bölümünde araştırmanın kuramsal çerçevesi ve alan taraması hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1 BİLİNÇLİ FARKINDALIK (MINDFULNESS)

Farkındalık, anda yaşanan deneyimleri yargılamadan kabullenip, dikkatin yaşanılan ana yöneltmesidir (Çatak ve Ögel 2010). Kabat Zinn (2009) farkındalığı, istemli olarak dikkatin anlık yaşantı ve olaylara odaklanmasını içeren beden ve zihin pratiği olarak ifade etmektedir. Farkındalık dünyadaki yerimizi ve dünyayı görme şeklimizi sorgulamak, kim olduğumuzu gözden geçirip anlamaya çalışmakla ilgili kavramdır (Demir, 2017). Farkındalık, an içerisinde bilinçli olmaya çalışmak, uyanmaya başlayarak bu uyanık durumun devamlılığını sağlamaktır (Atalay, 2018).

Farkındalık, dikkatin yargılamadan ve istemli bir şekilde anlık deneyimlere yönlendirilmesidir. Farkındalıkta duygu ve düşünceler reddedilmez, bastırılmaz ya da reddedilmez. Birey olumlu ya da olumsuz andaki bütün yaşantıları olduğu gibi kabul eder. Böylelikle bireyin stres, kaygı, öfke, üzüntü gibi olumsuz duygulara karşı tahammül etme kapasitesinin artması sağlanır (Kabat Zinn, 2003).

Bilinçli olma, bireyin yaşadığı anı hiçbir yorumda bulunmadan, yargılamadan açık bir bilinçle olduğu gibi kabullenmesidir. Açığa çıkmayı başararak, şu andaki olguları fark eden zihinsel durumların tamamı bilinçli olma halidir (Hooker ve Fodor, 2008). Bilinçlilik halinin en yaygın ve en bilinen tanımı, şimdiki zamanda ya da anda yaşanan olayların farkında olma ve dikkatlilik halidir (Brown, 2003). Bilinçlilik, hem dikkati hem de farkındalığı kapsar; farkındalık, bilinçli olma halinin arka plandaki devamlı olarak iç ve dış dünyayı izleyen “radar”ıdır (Brown, 2003; akt. Özyeşil vd., 2011).

Bilinçli farkındalık (mindfulness), Pali dilinde türetilen, kökeni Budist felsefesine dayanan ve “hatırlamak” anlamına gelen bir kavramdır (Özen, 2017). Budizm temelli olan ve psikolojik yaklaşımda yer alan bilinçli farkındalık kavramı günümüzde sıkça kullanılan popüler kavramlardan biridir (Kabat Zinn, 2003). Kabat Zinn’in bilinçli farkındalığın bütün insanlığı ilgilendirdiğini belirtmesi ve bilinçli farkındalık temelli programların uygulanmaya başlanması ile bu kavram dünyada yaygınlaşmaya başlamıştır.

Mindfulness kavramı “bilgece farkındalık” (Karacaoğlan ve Şahin, 2016), “bilinçli farkındalık” (Özyeşil, 2012) ve “farkındalık” (Çatak ve Ögel, 2010) olarak farklı şekillerde Türkçe diline çevrilmektedir.

Mindfulness dikkati ve farkındalığı birlikte ele alarak, anda yaşanan olayları tüm yönleriyle anlayabilmektir. Kişinin bilincini canlı tutarak yaşamsal doyuma ulaşmasını sağlamaktır (Özen, 2017).

Bilinçli farkındalığı Brown vd. (2007) yargılardan bağımsız farkındalık odaklı olan bilinçlilik durumu olarak tanımlarken, Bishop vd. (2004) geçmiş ya da gelecek yerine şimdiki ana odaklanmayı, beden ve kaygıyı azaltarak zihni sakin kılmayı amaçlayan teknikler olarak tanımlamaktadır.

Bishop vd. (2004), bilinçli farkındalık kavramını açıklarken “*dikkat regülasyonu*” ve “*anlık deneyimi yönlendirme*” olmak üzere önemli iki unsurdan bahsetmektedir. Dikkat regülasyonu, yaşanan andaki dikkati devam ettirme durumu olarak açıklanırken, anlık deneyimi yönlendirme ise andaki merak, açık olma ve kabullenme kavramlarının oryantasyonu olarak ifade edilmektedir. Bilinçli farkındalığın bu kavramlar dışındaki önemli ve en temel unsuru da şimdiki zamanın yaşanmasıdır.

Bishop vd. (2004), bilinçli farkındalığın iki boyutundan bahsetmektedir. Birinci boyutta, bireylerin dikkatini toplayabilme becerisi, ikinci boyutta ise bireylerin kendi yaşantılarında sergiledikleri tutum ve davranışları ele alınmaktadır.

Bilinçli farkındalık, bireylerde ortaya çıkan olumsuz düşünce ve duyguları bastırmaya ya da değiştirmeye çalışmadan aynı zamanda bu duygu ve düşünceleri deneyimlemekten kaçmadan açık bir bilinçle düşünmeyi seçmesidir (Tatlıoğlu ve Deniz, 2011). Açık ve zinde bir tarzda edinilen deneyimlerin mutluluğa ve iyi oluşa katkısı yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır (Brown vd., 2007; Carlson ve Brown, 2005; Visted vd., 2015; Piquart ve Teubert, 2010; Şehidoğlu, 2014).

Bilinçli farkındalık sonradan kazanılan ve geliştirilerek yaşama aktarılan bir olgu olduğu için beceri özelliği taşımaktadır. Zihinsel zindeliğin sağlanması, karmaşık ve olumsuz düşüncelerden uzaklaşarak bireyin kendisini olduğu gibi kabul etmesidir. Bireyin beden, davranış, düşünce ve duygularının özetle bir bütün olarak kendisinin farkında olması ve olduğu gibi kendisini kabul etmesidir

(Çollak, 2018).

Bilinçli farkındalığı destekleyen zihinsel nitelikler kabul etme, yargılamama, çabasızlık hali, olurluna bırakma, sabır, güven, acemi zihni, şükür ve cömertlik (Kabat Zinn, 1990 akt. Teasdale ve Segal, 2007) ve mizah, merak, iyilik (Wolf ve Serpa, 2015) olarak özetlenmektedir.

Bilinçli farkındalığın farklı tanımları ve özellikleri incelendiğinde “yaşanılan şimdiki zamanın veya o anın” oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık anlarının ortak özelliklerini Germer vd. (2005) şu şekilde sıralamıştır:

- Kavramsal değildir.
- Şimdiye odaklıdır.
- Yargılayıcı değildir.
- Maksatlardır.
- Katılımcının gözlemi gerekir.
- Sözel değildir.
- Keşfe dayanır ve
- Özgürleştiricidir.

2.1.1 Bilinçli Farkındalığın Tarihsel Kökeni

Bilinçli farkındalık (mindfulness) 2500 yıllık bir geçmişi olan, Budist felsefesinde önemli bir role sahip olan Budizmin temel unsurlarından biridir. Batılılar, Tibet Budizmi, Zen ve Theravada (Vipassana) olmak üzere Budizmin bu üç akımına oldukça ilgi göstermişlerdir. Özellikle Theravada geleneği altında çok sayıda Budist öğretici bilinçli farkındalığı savunmaktadır. Theravada akımında gerçeği değiştirmeye çalışmadan olduğu gibi algılayıp, derin bir bilgeliğe ulaşmak hedeflenir. Böylece acı çekmekten özgürleşmenin sağlanacağı düşünülmektedir (Wolf ve Serpa, 2015).

Bilinçli farkındalık kavramının etimolojik kökeni Pali dilinde türetilen “smrit” kelimesinden gelen “sati” sözcüğüne dayanmaktadır. Sati kelimesinin İngilizce’de “mindfulness” (bilinçli farkındalık) kelimesine çevrimi 1921 yılında gerçekleşmiştir. Sati kelimesi Türkçe’de “hatırlamak” anlamına gelmektedir. Farklı dillerdeki eski Budist yazılarında “farkında olan” ya da “uyanmış kişi”

olarak cahiliye uykusundan uyanan ve gerçekleri gören kişi anlamında kullanılmaktadır (Siegel vd., 2009).

Sati sözcüğünü “mindfulness” şeklinde İngilizce’ye çeviren kişi Pali Mentinleri Topluluğunun kurucusu İngiliz çevirmen T. W. Rhys Davids’dir. Davids, Mahasatipatthana Sutta adındaki eserin çevirisinde Sati kelimesinin “hafıza” anlamına geldiğini fakat sonrasında bu sözcüğe Buda’nın farklı anlamlar kattığını belirtmiştir. Böylece kelime, belli gerçekleri alma, akla getirme, farkında olma ve hatırlama gibi farklı anlamlarını kazanmıştır (Bodhi, 2011).

Buda’nın öğrettiği yoğun konsantrasyon seviyesine ulaşılması, merhamet, sevecenlik gibi meditatif araçlar bireylerde iç görü yeteneğini geliştirmek için kullanılan becerilerdir. Buda’nın öğrettiği en önemli iç görü geliştirme becerisi ise “şu anın tam olarak farkında olunması” olarak belirtilmektedir (Kırca, 2017).

Buda, Pali Nikayas adlı eserde “doğru bilinçli farkındalığı” şu şekilde açıklamıştır:

Ey Keşişler, doğru bilinçli-farkındalık nedir? Bir keşiş, şevkle, açık bir anlayışla, farkındalıkla, hırs ve kederden uzak şekilde, vücudu vücut olarak seyreder. Bir yerde oturur ve şevkle, açık bir anlayışla, farkındalıkla, hırs ve kederden uzak şekilde duyguları duygular olarak seyreder. (...) zihni zihin olarak seyreder. (...) olguları olgular olarak seyreder. Doğru bilinçli farkındalık budur (Rhys Davids, 1910 akt. Bodhi, 2011).

Bilinçli farkındalık, Budizmin kutsal metinlerde bahsettiği kutsal yolun sekiz aşamasının hem 7. aşaması hem de diğer aşamaların tamamının doğru uygulanmasının garantörü rolündedir (Bodhi, 2011). Bu kutsal yolun 8 aşaması, doğru bakış, doğru niyet, doğru söylem, doğru eylem, doğru geçim yolu, doğru çaba, doğru bilinçli farkındalık ve doğru konsantrasyon olarak sıralanmaktadır. Aşamalar karşılıklı olarak birbirlerini içeren yapıdadırlar. Bu aşamalar anlama, erdem ve meditasyon olmak üzere üç alt gruba ayrılmıştır. Anlama yolun başlangıcı olup, anlama gerçekleşmeden bireylerin bilinçli farkındalık için motive olmaları beklenemez. Bireylerin en çok zorlandığı ikinci grup olan erdem, ahlak olarak iyiye yönelmeyi içerir. Ahlaki olarak iyiye yönelme (saygı, iyilik, haysiyet) olmadan bilinçli farkındalıktan bahsedilemez. Üçüncü grup olan meditasyon ile

ise anlayış gelişir. Bu anlayıştan nezaket ve iyilik doğar. Bu da bireyi tekrar meditasyona yönlendirerek sonsuz bir döngü oluşturur (Maex, 2011).

2.1.2 Farkındalık Becerileri

2.1.2.1 Yargısızlık

Farkındalık, bireylerin mevcut ana odaklanarak andaki yaşantıları yargılamadan gözlemlemesidir. Anı yargılayarak düşünmek bireylerin otomatik olarak bilinçli olmadan yaptıkları bir durumdur. İnsan zihni geçmiş yaşantılar ve tecrübelerden yola çıkarak bedenlerinde hissettikleri duyuları değerlendirme eğilimindedirler. Bireyler an içinde yaşanan olayları iyi veya kötü, olumlu veya olumsuz, doğru veya yanlış gibi farklı düşünce ve duygularla etiketlemenin etkisi altındadır. Bu, bireylerin zihinleri tarafından otomatik olarak, bilinçli olmadan gerçekleştirilen bir durumdur. Bireyler ancak farkındalık sayesinde kendi deneyimlerini yargılamadan, olduğu gibi kabul edebilirler. Bireylerin yaşantıları sonucunda ortaya çıkardıkları yargılar bazen bireylerde psikolojik olarak önemli rahatsızlıklara sebep olmaktadır. Bu duruma örnek olarak panik atak bozukluğu olan bireyler, solunum ve kalp ritminin hızlanmasıyla kendi vücudundaki tepkileri zararlı ve tehlikeli olarak algılayabilirler (Tuncer, 2017). Dismorfik bozukluğu olan kişilerin kendi görünüşleriyle ilgili yargıları da bu duruma başka bir örnek olarak verilebilir. Bu bozukluğa sahip kişiler kendi bedenlerindeki önemsiz bir kusurla bile abartılı bir şekilde meşgul olabilirler. Bu duruma örnek olarak göğüslerinin çok küçük, büyük veya sarkık olması, burunlarının büyük veya eğri olması, saçlarının seyrek olması gibi kendi bedenlerine yönelik olumsuz yargılarla sürekli uğraş halindedirler. Depresyonda da benzer şekilde birey kendi yaptıklarını sürekli yargılar ve eleştirir. Bu durumun beraberinde ise birçok olumsuz duygu da ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda farkındalık, bireylerin yaşantısında gerçekleştirenlere yargılamadan, eleştirmeden, etiketlemeden bakabilme becerisidir (Roemer vd., 2008).

2.1.2.2 Şimdiye Odaklanmak

Günlük yaşamda karşılaşılan problemler çoğu zaman bireylerin zihinlerinde büyük yer kaplar ve zihinlerinin uzun süre o problemle meşgul olmalarına neden olur. Aile içinde yaşanan bir problemi iş yerine gittiğinde de sürekli düşünmek ya da iş arkadaşıyla yaşanan bir sorunun eve geldiğinde hala zihni meşgul etmesi,

panik atak bozukluğu olan bir kişinin geçmiş anılarını sık sık aklına getirerek tekrar yaşayabileceği ihtimaliyle kaygılanması bu duruma verilebilecek örneklerdendir. Zihnin oluşturduğu bu tür otomatik düşünceler kişinin giderek daha da kaygılanmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde obsesif kompulsif bozukluğu olan kişilerin zihinleri sürekli tekrar eden ve kendisini rahatsız eden düşüncelerle meşguldür. Dolayısıyla bu kişiler o anda yani şimdiki zamanda yaşanan olayların genellikle farkına varamazlar (Demir, 2014).

Geçmişe dair edindiğimiz bilgiler, hatıralardan ve onlardan çıkardığımız sonuçlardan meydana gelmektedir. Geçmişe takılıp kalmak ya da gelecekle ilgili henüz gerçekleşmemiş durum ya da olaylara ilişkin kaygı yaşamak insan zihnini sürekli meşgul eden, şimdiki zamanın boşa harcanmasına sebep olan durumlardır. Bu bağlamda geçmişin değiştirilemeyeceği, geleceğin ise belirsiz olduğu ama şimdiki zamana müdahale edilebileceği düşüncesi benimsenerek anın farkında olunması önemlidir (Soysal vd., 2005).

2.1.2.3 Mesafe Koyma

Mesafe koyma, duygu ve düşüncelerin bilincinde olma hali olan farkındalık yardımıyla kazanılan bir beceridir. Psikolojik rahatsızlıkların birçoğu bireylerin duygu ve düşüncelerine gereken mesafeden bakamamalarından kaynaklanmaktadır. Bu tür rahatsızlıkları olan kişiler düşüncelerinin gerçek olduğunu kabul ederek onlar ile özdeşleşmektedir. Örneğin, panik atak bozukluğu yaşayan ya da obsesif kişiler henüz gerçekleşmemiş olumsuz bir durumun başlarına geleceğini düşünerek kendilerinde sürekli kaygı yaratırlar. Sosyal anksiyete bozukluğu ya da sosyal fobisi bulunan kişiler diğer insanlar tarafından küçük düşürülme ya da olumsuz değerlendirilme korkusundan dolayı girdikleri ortamlarda sürekli kaygı yaşarlar. Bu tür psikolojik rahatsızlıklar sonucunda bireyler yalnızlık, ümitsizlik, mutsuzluk, değersizlik ve aşırı suçluluk duyma gibi duygulardan kendilerini alıkoyamazlar. Tüm bu rahatsızlıklar bireylerin düşüncelerini gerçekmiş gibi algılayarak, düşünceleriyle aralarına mesafe koymamalarından kaynaklanmaktadır (Demir, 2014).

Mesafe koyma, kişilerin düşüncelerinin yalnızca bir düşünce olduğunu yani düşüncelerinin gerçek bir durum olmadığını kabul ettiklerinde kazanılacak olan bir beceridir. Kişinin kendisi, duyguları ve düşünceleri arasına mesafe koyması,

yaşanabilecek birçok rahatsızlığın önüne geçilebilmesi için kazanılması gereken becerilerdendir (Soysal vd., 2005).

2.1.2.4 Serbest Bırakma

İnsan zihni endişe, korku, kaygı gibi anksiyete yaratan duyguları otomatik olarak sürekli üretir. “Yalnızım, başarısızım, güzel biri değilim, hayatımda her şey kötü gidiyor, beni kimse sevmiyor” gibi birçok olumsuz düşünce zihni meşgul eden ve kaygıya neden düşüncelerdir. Bu tür düşünceler yoğunlaştıkça yavaş yavaş inandırıcı gelmeye başlar. Bunun sonucunda bireylerin ruh hali git gide kötüleşmeye başlar ve kendilerini sürekli mutsuz, gergin ve endişeli hissetmeye başlarlar. Panik atak, obsesif kompulsif bozukluk, sosyal anksiyete bozukluğu gibi psikolojik sorunların birçoğu bu olumsuz düşüncelerle saplantılı bir şekilde uğraşılması, bu düşüncelerin bastırılmaya çalışılması ya da bu düşüncelerden kaçınılması ile ilişkilendirilmektedir. Farkındalık, tam da bu noktada bireylere gereken rahatlığı verme konusunda yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda farkındalık, bireylere rahatsızlık veren içsel deneyimlere ya da olumsuz düşüncelere tepki vermek yerine cevap verebilme becerisini geliştirmelerine yardımcı olur (Ögel, 2009).

2.1.2.5 Kabullenme

Kabullenme, farkındalık aracılığıyla geliştirilen önemli özelliklerin başında gelmektedir. Bireylerde rahatsızlık oluşturan ya da bireyleri olumsuz etkileyen duygu ve düşüncelerle başa çıkmanın, mücadele edebilmenin bir yoludur. Kişiler kendilerini rahatsız eden ya da stres yaratan bir durumla karşılaştıklarında çoğu zaman onlardan kaçmak ya da bastırmak isterler. Ancak bu yöntemle stres yaratan olumsuz duyguları yok etmek pek olası gözükmemektedir. Hatta olumsuz durumdan kaçma ya da bastırma yöntemi uzun vadede daha fazla zarara ve çeşitli psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Demir, 2014).

Kabullenme, içsel sıkıntılara sebep olan düşünceleri ve olumsuz durumları bastırmak veya onlardan kaçmak yerine, bu durumları hoş görmeyi ve onlara tahammül etme becerisini geliştirerek uzlaşma sağlayabilmektir. Kabullenme yargısal olmamaktır. Kabullenme, empati ve önemseme ile birlikte düşünüldüğünde bireyi iyileştirmenin önemli özelliklerindendir (Norcross, 2001).

Kabat-Zinn'e göre farkındalık, korku, endişe ve üzüntü gibi olumsuz

duygulardan kaçmak yerine, onlara yaklaşarak kabullenmeyi gerektirir. Hoşagitmese de, rahatsızlık verse de duygu, düşünce, olay ve kişileri hoş karşılayabilmek ve onlara tahammül becerisi geliştirerek onlarla uzlaşabilmektir. Bireyin kendi yaşantısına karşı yargılayıcı olması yerine daha anlayışlı ve o ana odaklı olması anlamına gelmektedir (Demir, 2014).

2.2 BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN KURAMSAL TEMELİ

Bilinçli farkındalık bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımı, psikanalitik terapi yaklaşımı, hümanistik (insancıl) psikoloji yaklaşımı, gestalt terapi yaklaşımı ve varoluşçu terapi yaklaşımı gibi diğer terapi yaklaşımlarıyla ortak özelliklere sahiptir (Germer, 2009).

2.2.1 Bilişsel-Davranışçı Terapi Yaklaşımı

Farkındalık temelli terapi uygulamalarında kullanılan dikkat ve duygu düzenleme, maruz bırakma, üstbilis gibi uygulamaların bilişsel-davranışçı terapilerde kullanılan değişim mekanizmaları benzerliği ile farkındalık temelli terapi uygulamaları, bilişsel-davranışçı terapilerinin içerisinde ve üçüncü dalgası olarak değerlendirilmektedir. Bu terapilerin ilk dalgası uyarıcıya ve yanıt odaklanırken, ikinci dalgası ise düşüncelerin içeriğini değiştirmeye odaklanır. Üçüncü dalga ise yukarıda bahsedildiği üzere kabullenme ve farkındalığa dayalıdır (Çatak ve Ögel, 2010).

Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin kurucularından olan Steven Hayes araştırmacılar kontrol kaybı kaygısı ya da kontrol edilemeyen panik bozukluklara çözüm ararlarken kabullenme ve farkındalığa dayalı davranış stratejilerini keşfetmişlerdir. Kabullenme ve farkındalığa dayalı yaklaşımda terapistler hastaya direkt olarak düşüncesini, hissettiklerini ya da davranışlarını değiştirmektense, hastanın problemle olan ilişkisini kabul edip, değiştirmesini ve yeniden biçimlendirmesini sağlamalarına yardımcı olurlar (Şehidoğlu, 2014). Örnek olarak panik atak rahatsızlığı bulunan bir kişinin işe her gittiğinde yaşadığı korkulardan kurtulmak için gevşeme egzersizleri yapması verilebilir. Fakat yaptığı çeşitli davranış stratejileri ve egzersizlere rağmen hastanın hala panikten ve korkularından kurtulamaması, kişinin anksiyetesini kabullenmemesinden, hoş görmemesinden ve ondan daima kaçmaya çalışmasından kaynaklandığı söylenebilir (Brown vd., 2007).

Bilinçli farkındalık uygulamaları ile bilişsel-davranışçı terapi yaklaşımlarının algı ve düşüncelerin, duyu ve davranışlara yönlendirilmesi konusunda benzer oldukları söylenebilir. Her iki durumda da bireyin kendisi için fonksiyonel olmayan davranış ve düşüncelerini fonksiyonel olanlarıyla değiştirebilmesi amaçlanmaktadır (Kabat Zinn 2009).

2.2.2 Psikanalitik Terapi Yaklaşımı

Sigmund Freud tarafından ortaya atılan “ideal mind” kavramı ile bilinçli farkındalık kavramlarının ortak noktalarına değinen Epstein (1998), bu iki kavram arasındaki benzerlikleri şöyle sıralamaktadır: Her iki kavram da kabul ve farkındalık olmadan değişimin olamayacağını, içsel yaşantıyı keşfetmenin ve bilinçdışı ya da biliçaltı süreçlerin önemini vurgulamaktadırlar (Akt. Tuncer, 2017). Bu özelliklerin dışında her iki kavram da içebakış veya iç gözlem olarak ifade edilen, bir uyaran karşısında kişinin kendi deneyimlediği düşünce, algı ve duygularındaki çıkarımları ve gözlemleri kullanmaktadırlar. İç gözlem metodu, “bir deneyimi onu yaşayan kişiden başkası gözlemleyemez” varsayımına dayanmaktadır (Maraşlı, 2018).

Psikanalitik kuram temel olarak kişinin ruhsal dünyasındaki görme yetisi olan içgörü kazanmayı hedeflemektedir. Buna göre bireyin sahip olduğu savunma mekanizmalarına ve bilinçdışı çatışmalarına yönelik farkındalığı artarak olumlu davranışsal değişimler meydana gelmektedir (Mitchell, 2009). Yeterli derecede içgörü sağlanmadığı durumlarda ise olumlu davranışsal değişimlerin yaşanması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla psikanalitik kurama göre bilinçli farkındalığın istenen yönde davranışsal değişimlerin sağlanmasında önemli bir role sahip olduğu söylenebilir (Valenstein, 1983 akt. Şehidoğlu, 2014).

2.2.3. Hümanistik (İnsancıl) Psikoloji Yaklaşımı

Hümanist psikoloji, psikolojinin insan boyutuna odaklandığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın birey merkezli olması, onu diğer ekollerden ayıran en önemli özelliğidir. Hümanistik psikoloji yaklaşımına göre insan, uyaranlara karşı otomatik tepki veren makine değil, her birey kendisinden ve davranışlarından yine kendisinin sorumlu olduğu bir değerdir (Özyeşil, 2011).

Hümanistik kuramın önemli bir ismi olan Carl Rogers’a göre, bireyin duyu ve düşüncelerini özgür bir şekilde, eleştirilme kaygısı yaşamadan güven

duygusuyla keşfedebileceği kabul ve sorumluluk durumunun yaratılması kuramın esaslarındandır. Rogers, kapasitesini tam olarak kullanabilen bireylerin en önemli özelliklerinden birini “yaşantılarında farkındalıklarını serbest bırakmaları” olarak belirtmektedir. Hümanistik kuramın ulaşmak istediği, bireyin bilgi ve becerilerini kendisi için doğru bir alana yöneltmesini sağlayarak şimdiki anın ve yaşamın farkında olunmasını sağlamaktır (Brown vd., 2007; Shahrokh ve Hales, 2003).

Hümanistik kuram, bireylerin kapasitelerinin işlevsel bir hal almasını sağlamayı vurgulamaktadır. Kişinin kendi kararlarının sorumluluğunu alabilmesi, olumsuz durumlara tahammül gücünü geliştirebilmesi ve şimdiki anı yaşayarak yaşamın farkında olabilmesi hümanistik kuram ve bilinçli farkındalığın ortak noktalarındandır (Deniz vd., 2017).

2.2.4 Gestalt Terapi Yaklaşımı

Son otuz yıl içerisinde geliştirilen ve varoluşçu psikoloji ile hümanistik (insancıl) psikoloji yaklaşımlarından etkilenen gestalt yaklaşımı, kökeni Almanca’ya dayanan ve “örüntü” ya da “bütün” anlamına gelen gestalt düşüncesini kullanır. Gestalt yaklaşımı öncülerinden olan Fritz Perl, geçmişin bittiğini ve geleceğin gelmediğini söyleyerek şimdiki zamanın önemine vurgu yapmıştır (Brown ve Vansteenkiste, 2006).

Gestalt şekildir, yaşamın tamamı ise zemindir. Şekil kişinin dikkatini verdiği, zemin ise şeklin dışında kalan, dikkat edilmeyen ve kişinin algı alanı içerisine girmeyen şeydir. Şekil nettir ve zeminden çok daha fazla dikkat çekicidir. Eğer dikkat farklı bir yöne çevrilecek olursa o andaki şekil-zemin ilişkisi de değişir. Dikkatin yönü ise her canlının ihtiyacına göre farklılık gösterir. Zemin tamamlanmış ya da tamamlanmamış birçok şekilden oluşur. Her şeklin tamamlanmaması, her ihtiyacın giderilmediği anlamına gelmektedir. Birey öncelikle kendi ihtiyaçlarını belirlemeli, sonra çevresindeki kaynakları ihtiyaçlarına göre şekillendirmelidir (Scherler, 2003).

Gestalt yaklaşımına göre tüm aksaklıklar bireyin ihtiyaçlarının farkında olmamasından kaynaklanır. Bu bağlamda gestalt yaklaşımının en temel amaçlarından biri “farkındalık” yaratmaktır (Çelikler, 2017). Çünkü farkındalık sayesinde seçenekler çoğaltılarak esneklik sağlanır. Farkındalık, şimdiki zaman ya da anın önemini vurgulayan bir kavramdır. Farkındalık, ana dikkatini vermeyi ve

olumsuz yaşantılardan kaçmak yerine kabullenebilme becerisini kullanabilmeyi gerektirir (Güner, 2010).

Gestalt kuramcıları “anda olmak veya anda yaşamak” ile “an için yaşamak” kavramları arasındaki farkı vurgulamışlardır. “An için yaşamak” davranışların sonuçlarını es geçmek ve düşüncesizlik anlamına gelirken “anda olmak” geçmiş ve geleceği ayrı tutup şimdiki anın eşsizliğinin farkında olunması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda gestalt terapi yaklaşımında kişiden geçmiş zaman veya gelecek zaman ekleri kullanarak anlattığı olayları tekrar şimdiki zaman eki kullanarak anlatmaları istenir. Böylece kişinin terapi sırasında anlattıklarını, o anda tekrar yaşayarak duygu ve düşüncelerinin farkında olması sağlanır (Daş, 2012).

2.2.5 Varoluşçu Terapi Yaklaşımı

Varoluşçu terapi yaklaşımı, kişilerin doğası gereği kendi yaşamlarına dair anlam arayışı içerisinde olduklarını vurgulamaktadır. Anlamsızlık ile karşılaştıklarında ise bireyler kaygı duygusuna bürünerek çatışma yaşamaktadırlar. Tek bir doğru yoktur, çünkü doğru kavramı aslında kişinin kendi deneyimlediklerinden oluşur. Bu bağlamda asıl önemli olan kişinin karşılaştığı durum değil, karşılaştığı o durumu nasıl anlamlandırdığıdır (Demir, 2014).

İrvin Yalom, varoluşçu psikoterapiyi “bireyin var olmasından kaynaklanan endişelere odaklanan dinamik bir terapi yaklaşımı” olarak tanımlamaktadır. Varoluşçu terapi yaklaşımına göre psikolojik olarak sağlıklı olma hali, bireylerin başına gelen olumsuz ve istenmedik durum ya da olayları kabul etmek (razı olmak) ve farkında olmaktır. Dolayısıyla varoluşçu terapi bu özelliği ile bilinçli farkındalık kavramı ile yakından ilişkilidir (Tuncer, 2017).

Varoluşçu terapi yaklaşımına göre Budist felsefe, her gün tekrar gerektiren beş anımsama önermektedir: Doğada ölümün olduğu ve ölümden kaçmanın mümkün olmadığı, yaptıklarından kişinin yine kendisinin sorumlu olması ve bunlardan kaçamaması, doğada hastalığın olduğu ve hastalıktan kaçmanın mümkün olmadığı, etraftaki değerli görülen insanların hepsinin değişim istemesi bu yüzden onlardan ayrılmaktan başka bir yolun olmadığı, doğada tıpkı ölüm ve hastalık gibi yaşlanmakta vardır ve ondan da kaçış mümkün değildir. Budist felsefenin önerdiği yukarıda bahsedilen beş anımsama ölüm, hastalık, yaşlılık ve

terk edilme gibi yaşanması gereken durumları kabul ederek korkularımızı yenmemize yardım etmektir. Böylece kişi kendi hayatını bütünsel olarak değerlendirme becerisi kazanır, sonu olan her duruma anlam katmak, güzelleştirmek ve farkında olmak ister. Ayrıca kişinin ölüme dair yarattığı farkındalık, kişinin yaşama doyumunu da arttırarak kişiyi daha anlamlı yaşamaya yöneltir (Hanh, 1998 akt. Maraşlı, 2018).

2.3 BİLİNÇLİ FARKINDALIK UYGULAMALARI

Bilinçli farkındalık uygulamalarının amacı, zihnin belirli yöntemlerle dikkatini yöneltmesidir. Burada önemli olan nokta, duygu ve düşünceleri yargılamadan şimdiki anda kalabilmektir. Bilinçli farkındalık uygulamalarında duygu ve düşüncelerin farkına varma, bedeni ve nefesi inceleme, sevgi ve şefkat gibi duyguları geliştirebilme, bireylerin kendilerine ve çevresindekilere merhamet duyabilmesi gibi davranışların öğretilmesi amaçlanmaktadır (Lazar vd., 2005).

Fiziksel olarak formda olma egzersizlerle nasıl gerçekleşiyorsa, bilinçli farkındalık hali de zihinsel egzersizler yardımıyla geliştirilebilmektedir (Kırca, 2017). Bilinçli farkındalık uygulamalarında asıl önemli olan nokta uygulamaların sürekliliğidir. Siegel vd. (2009), bilinçli farkındalık uygulamalarını günlük uygulamalar, inziva ve meditasyon uygulamaları olmak üzere üç başlık halinde sınıflandırmıştır.

Günlük uygulamalar, yemek yerken tadının farkında varmak ya da dikkatini tada vermek, yürürken bedenindeki hareketlere odaklanarak bedensel hislerin farkına varma gibi bireylerin rutin hayatında ciddi derecede değişiklik yaratmadan o ana odaklanmayı hedefleyen uygulamalardır (Siegel vd., 2009).

Bilinçli farkındalık uygulamalarından bir diğeri olan inzivada ise uyanmak, dış fırçalamak ve duş almak gibi günlük aktivitelerin farkında olunması hedeflenmektedir. İnziva uygulamaları, genellikle sessizlik içinde bireyler arası iletişimin düşük seviyede olduğu ve süresi uzun olan uygulamalardır. Bir hafta gibi kısa bir sürede bile bireylerin hayatını değiştirecek farkındalıklara ulaşabilmelerini sağlayan uygulamalardan biridir (Siegel vd., 2009).

Meditasyon uygulamaları ise, anda yaşanan olaylara tepkisel olarak yaklaşmak yerine bilinçli farkındalığa uygun şekilde yargılamadan cevaplamayı öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı uygulamalardır. Meditasyon uygulamalarında

önemli olan bu uygulamalar için belli bir zaman ayırmak ve düzenli bir şekilde uygulamaları gerçekleştirmektir. Meditasyon uygulamalarının yöntemi, yeri ve zamanı bellidir (Maex, 2011).

Pollak vd. (2019) bilinçli farkındalık uygulamalarını informal, formal ve inziva olmak üzere üç başlıkta incelemiştir. İnfomal uygulamalar, günlük uygulamalardan oluşurken; formal uygulamalar meditasyon uygulamalarından, inziva uygulamaları ise bireylerin günlük hayatta rutinlerinin farkında olduğu uygulamalardan oluşmaktadır.

Bilinçli farkındalığın geliştirilmesine yardımcı olan konsantrasyon meditasyonu, şefkat meditasyonu ve iç görü meditasyonu gibi birçok meditasyon uygulaması bulunmaktadır. Konsantrasyon meditasyonu, Pali dilinde samatha kelimesinden gelen, dikkatin basit bir olguya odaklanması ve sakinleşme hali olarak özetlenebilir (Maex, 2011). Konsantrasyon meditasyonu (samatha), bireylerin farkındalık kazanabilmesi için gerekli olan bir aşamadır. Sonrasında ise Pali dilinde vipassana bhavana kelimesinden gelen iç görü meditasyonu ile yaşananların vücutta hissedilmesi ve kabul haline odaklanılır. İç görü meditasyonu sırasında zihin farklı düşüncelerde kaybolursa, dikkatin tekrar dengeye gelebilmesi için konsantrasyon meditasyonuna dönüş sağlamak mümkündür (Siegel vd., 2009).

Bilinçli farkındalık uygulamalarının en önemli yapı taşlarından biri duyulardır. Çünkü anlama ve kavrama duyular sayesinde kazanılan bilgiler üzerinden sağlanmaktadır (Snel, 2016). Bilinçli farkındalık uygulamalarında zihin, beden ve ruh iş birliği halinde olup, birbirlerinden bağımsız düşünülemezler (Karanki, 2016).

Bilinçli farkındalık uygulamaları dikkat, niyet ve tutum olmak üzere üç adımdan oluşmaktadır. Dikkat, farkındalığı arttırmaya ve odaklanmaya yarar; niyet ise yaşanan anı fark etmeye, anlamaya ve yorumlamaya yarar. Tutum ise iç görülerin veya farkında olunanların anlamlandırılma şekline ve davranışlara olan yansımalarına bağlıdır (Atalay, 2018).

Bilinçli farkındalık uygulamaları “dur, gözlemler ve geri dön” olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Germer, 2009). Dur, hızlı bir şekilde devam etmekte olan hayatı yavaşlatmak ve olan biteni fark edebilmektir. Bu aşama, yürürken

hızın azaltılarak etraftakileri görebilmeyi sağlamak olarak da ifade edilmektedir. Gözlemler aşaması, nefes ve duygu gibi deneyimleri bütün boyutlarıyla hissetmeye yaramaktadır. Geri dön aşaması ise, dikkat odağının kaybedildiği zamanlarda bunun farkına varmak ve odağın tekrar kazanılmasını sağlayarak o anı deneyimlemeye devam etmektir (Aktepe ve Tolan, 2020).

Bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin kendilerine veya başkalarına zarar verebilecek bazı davranışsal tepkilerin neden olduğu rahatsızlık veren duygu ya da olumsuz durumlara karşı dayanma güçlerini arttırabilme fırsatı sunar. Bilinçli farkındalık alıştırılmalarında kişilerin dikkatini dağıtan durumlardan uzaklaştırılarak, dikkatin yalnızca bir nesne üzerinde sürekli odaklanması sağlanır. Bu uygulamalar sayesinde olumlu duygularda artış, zararlı madde kullanımlarında azalma, akademik başarıda artış, empati duygusunun gelişimi, stres ve anksiyete düzeylerinde azalma gibi faydaların olduğu gözlemlenmiştir (Shapiro vd., 2007).

2.4 BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ÖNEMİ

Bilinçli farkındalık, şimdiki zaman içerisinde ya da anda kalmayı sağlayan, geçmişte yaşananlarla gelecekte yaşanacak olanlar arasında bağlantı kurmaya yardımcı olan bir beceridir. Anın farkında olan bireyler olumsuz durumlarla karşılaştıklarında duygu ve düşüncelerinin esiri olmazlar, kendilerine ve başkalarına önyargıda bulunmak yerine anlamaya ve empati kurmaya çalışırlar (Germer, 2009).

Farklı 83 ülkede bulunan katılımcılarla yapılan, telefon aracılığıyla verilerin toplandığı bir araştırmada 2250 yetişkine o an zihninden geçen düşünceler ve ne yaptıkları sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda kişilerin uyku haricinde olduğu zamanların %46,9'unu geçmiş zamanda olanlar ve gelecekte olacak olanları düşünerek geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Killingsworth ve Gilbert, 2010).

Farkındalık sayesinde anda yaşanan olayların oluşturduğu bütün ihtimallerin görünmesi, olayları yargılamadan daha olumlu bir tutumla değerlendirilmesi sağlanır (Kabat Zinn, 2009).

Bilinçli farkındalık, bireylerin doğdukları andan itibaren sahip oldukları değil, alınan eğitim ya da programlarla geliştirebilecekleri olan bir beceridir. Stres ve anksiyeteye başa çıkmanın yöntemlerini öğreten bu beceri, bireylerin endişe

seviyelerini azaltmalarına ve iç huzurlarının sağlanmasına fırsat tanıyacaktır (Weinstein vd., 2009).

Farkındalık eğitimleri, duygu ve düşüncelerin farkında olunmasını ve bunun nasıl yapıldığını, davranışların kontrolünü, yaşanan olaylar karşısında düşünülmesi gerekenleri ve bilincin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Farkındalık eğitimleri sayesinde yaşanan olaylar karşısında bireylerin zihinlerinde oluşturdukları duygu ve düşüncelerin çoğunun fark edilmesi, yargılanmadan kabul edilmesi ve bu sayede problemlerin ve yaşanan duygusal rahatsızlıkların farkında olunarak bu rahatsızlıkları gidermek için gerekenleri yapabilme gücünün yaratılması sağlanmaktadır (Gilbert, 2005).

Farkındalık programlarında asıl önemli olan bilinçtir. Bilinci ve yapısını anlamak, bilincin insanlar üzerindeki etkisini anlamaya çalışmak farkındalık programlarının amaçlarındandır. Farkındalık programları, bireylerin olumlu hissetme durumlarını güçlendirmelerine de yardımcı olmaktadır (Lykins ve Baer, 2009).

Bilinçli farkındalık programı alan kişilerin beyindeki dolaşım ile mutlu insanların sol beyinlerindeki kan dolaşımının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda mutlu olmak kişilik özelliği olarak değil, sonradan kazanılan bir beceri olarak algılanmakta olup farkındalık becerisi olarak bireylere öğretilabilir ve bireyler bu konuda eğitilebilir (Linden ve Hewitt, 2013).

Bilinçli farkındalık programları kişilerin anı yargılamadan kabullenmelerine veya razı olmalarına yardımcı olduğu için bireylerin çevreyle olan iletişimlerinde, yeni bir dil öğrenmelerinde, olumsuz ya da istenmeyen bir durumda karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiği hakkında ipuçları vermektedir. Bireylerin anda yaşananların farkında olmalarını sağlayarak kriz anlarını en az zarar alacak şekilde atlatmalarına yardımcı olmaktadır. Dikkatin duygulara verilerek, duyguların kontrol altında tutulmasına dolayısıyla da duygusal dengenin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda şiddet gibi eylemler ve depresif durumlarda rahatsızlık veren duygularla yüzleşerek bireylerin tahammül güçlerini arttırma imkânı sunmaktadır (Tırışkan vd., 2015).

Bilinçli farkındalık anda kalabilmek ve ana odaklanmak gibi farklı tanımlarla ifade edildiği için, kişiler iş hayatı, eğitim hayatı ve sağlık sektörü gibi

yaşamın birçok alanında bilinçli farkındalık becerilerini kullanabilirler (Lillard, 2011). Bilinçli farkındalığın sırt ve baş ağrıları gibi birçok ağrıyı azalttığı, acıyı hafiflettiği, kanser hastalarında, kalp rahatsızlığı ve diyabeti olan kişiler üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalık uygulamalarının ayrıca bireylerin duygusal zekâ seviyesini yükselttiği, bağışıklık sistemini kuvvetlendirdiği ve acıya karşı verilen tepkileri azalttığı sonucuna ulaşılmıştır (Atalay, 2018). Bu bağlamda yapılan bilinçli farkındalık uygulamalarının veya programlarının kişilerin duygu ve düşüncelerini yönlendirebilmesini, sağlıklı beden ve düşünce yapısına sahip olmalarını desteklediği görülmektedir (Aktepe ve Tolan, 2020).

Bilinçle yapılan her anın birçok ortak özelliği vardır. Bunlar; şimdiki zamanda gerçekleşirler, önyargılı değildirler, zihin ve bedenle kavranabilirler, bireylerin rahat hissetmesini sağlarlar ve kasıtlı bir şekilde ortaya çıkarlar. Tüm bu özellikler bireylerin kendisini ve çevresini tanımasına, etrafında gerçekleşen olayları anlamalarına ve kendilerini sakin hissetmelerine yardımcı olmaktadır (Germer vd., 2005).

Bilinçli farkındalık programlarının davranış bozukluklarında, depresyon gibi ruh ve sinir hastalıklarında, sağlık ve beslenme rahatsızlıklarında hatta kanser hastalarında bile uygulanarak olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Grossman vd., 2004). Zvolensky vd. (2006) benzer şekilde farkındalık programlarının klinik ve psikolojik sorunların yanında fiziksel ve duygusal bozukluklarda da etkili olduğunu belirtmiştir. Farkındalık programları hem dikkat, kodlama, algılama gibi bireylerin bilişsel süreçleri üzerindeki etkilerini hem de duygu ve düşünce düzenlenmesi ve yönetimi gibi duygusal süreçleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır (Çatak ve Ögel, 2010).

Bireyler yaşamlarında olumsuz ya da istenmeyen bir durumla karşılaştıklarında sigara, alkol veya uyuşturucu gibi kötü alışkanlıklara yönelebilmekte, aşırı duygusal tepkiler verebilmekte ve beslenme alışkanlıklarını olumsuz yönde değiştirebilmektedirler. Bilinçli farkındalık eğitimi alan bireyler bu olumsuz durumlar karşısında düşünceleriyle zıtlaşmak yerine kabullenmeyi ve hayatta yaşanabilecek zorluklar karşısında tahammül gücünü arttırmayı öğrenmektedirler (Williams ve Penman, 2017).

Bilinçli farkındalık programları yalnızca sağlık sorunlarında, duygu ve düşüncelerle başa çıkmada ya da bireylerin karşılaştıkları olumsuz durumlarla mücadele etmede değil aynı zamanda kişilerin kendilerini ve etrafındakileri anlamalarına ve anda yaşananları algılayabilmelerine yardımcı olmaktadır. Kişilerin istenmeyen durumlar karşısında bilinç dışı verdikleri aşırı tepkiler bütün hayatlarını olumsuz etkileyebilir. Bu bağlamda anda kalabilmek, şimdiki zaman içerisinde yaşananları fark edebilmek ve anda yaşananlar doğrultusunda makul tepkiler verebilmek önemlidir (Körükçü ve Kukulcu, 2015). Bilinçli farkındalık becerilerine sahip olan bireyler kendilerine rahatsızlık veren durumları kontrol altında tutabilirken, olumlu özelliklerini pekiştirmeye çalışırlar. Böylece yaşamlarını daha anlamlı bir hale getirerek çevresindekilerle daha başarılı ve sağlıklı ilişkiler kurmaktadır (Koçak, 2002).

Farkındalık becerilerini geliştirmenin en önemli katkılarından biri de bireylerin geçmişte yaşananlara ve gelecekte yaşanacak olanlara takılı kalmayıp anı yakalama becerilerini geliştirmeyi sağlamaktır. Böylece bireylerin daha tutarlı ve sakin bir hayat sürmelerine, kendilerini olduğu gibi kabul etmelerine ve çevresindekilere empati duygusuyla yaklaşabilmelerine yardımcı olmaktadır (Özek, 2014).

2.5 BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bilinçli farkındalık ile ilgili özellikle 2000'li yıllarda yapılmış uluslararası ve ulusal araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 Uluslararası Araştırmalar

Marlatt (2002), Pali dilinde vipassana bhavana kelimesinden gelen bilinçli farkındalık temeline dayanan iç görü meditasyonunu suçlu olan madde kullanıcılarına uygulayarak bu kişilerin üstünde psikososyal olarak etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda bu meditasyonu alan kişilerin hapisshaneden çıktıklarında diğer madde kullananlara oranla hem madde kullanımında hem de alkol kullanımında önemli derecede azalma olduğu görülmüştür. Bu kişilerde ayrıca psikiyatrik semptomlarında da düzelmeler olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Palmer ve Rodger (2009), üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada stres ve stresle baş etme yöntemleri ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi

incelemek istemişlerdir. Araştırmanın sonucunda 135 öğrenciden topladıkları veriler doğrultusunda bilinçli farkındalık seviyeleri ile stres ve stresle duygusal baş etme ile negatif yönlü bir ilişkiye rastlanırken, mantıksal baş etme ile pozitif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır.

Witkiewitz vd. (2009), tedavisini tamamlamış 168 madde kullanıcısından bilinçli farkındalık programları ile geleneksel tedavileri karşılaştırmıştır. Bilinçli farkındalığın uygulanabilirliği katılımcı tatmininden ve katılımcıların tutarlı bir şekilde ödev yapmalarından ölçülmüştür. Katılımcıların dört aylık takibi sonunda bilinçli farkındalık eğitimlerine katılanların geleneksel tedavi görenlere göre madde kullanımını daha da azalttıkları görülmüştür. Ayrıca bu kişilerin az istek, fazla kabul ve farkında davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir.

Bowen ve Marlatt (2009), sigara kullanan üniversite öğrencileriyle yaptıkları bir araştırmada öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Birinci gruba hiç müdahale edilmemiş, ikinci gruba ise farkındalık eğitimleri verilmiştir. Bir grup öğrenciye verilen bilinçli farkındalık eğitimlerinin bir haftalık takiplerinin sonucunda bu eğitimi alan öğrencilerin sigara kullanımını azalttıkları görülmüştür. Bu araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık eğitimlerinin sigara içme gibi kötü alışkanlıkların önüne geçme de faydalı bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Siegel vd. (2009), bilinçli farkındalık eğitimlerinin uygulandığı bireylerin beyin yapısını incelemişler ve araştırma sonucunda bu bireylerin beyinlerinin iç keşif ve dikkat kısımlarında büyümeler ve genişlemeler olduğu görülmüştür. Davidson vd. (2003) benzer şekilde bilinçli farkındalık eğitimlerine katılan bireylerin beyinde serebral korteksin bir parçası olan ve dürtülerin kontrol edilmesi, duygu düzenleme ve karar verme süreçlerini düzenleyen anterior singulat kortekslerinde olumlu yönde değişimler olduğu gözlemlenmiştir.

Roemer vd. (2009), farkındalık düzeyleri ve duygu düzenlemedeki zorlukların yaygın anksiyete bozukluğu semptomlarında rol oynayıp oynamadığını incelemek istedikleri araştırmada, 395 lisans öğrencisinden veri toplamışlardır. Genel anksiyete bozukluğuna sahip kişilerin anksiyete bozukluğu olmayan kişilere göre bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca genel anksiyete bozukluğuna sahip kişilerin duygusal düzenlemelerinde daha çok zorluk yaşadıkları da araştırmanın sonuçları

arasındadır.

Lykins ve Baer (2009), düzenli bilinçli farkındalık meditasyonu yapan 182 kişi ve onlara demografik olarak benzer fakat meditasyon yapmayan 78 kişi üzerinde iki grubu bazı değişkenler açısından karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen veriler sonucunda uzun süre bilinçli farkındalık meditasyonu yapan bireylerin diğerlerine kıyasla farkındalık becerilerinde artış olduğu ve bunun sonucunda uyumlu psikolojik işlevsellik geliştirdikleri görülmüştür.

Colle vd. (2010) araştırmalarında bilinçli farkındalık temeline dayanan stres azaltma müfredatını kullanmışlardır. Uygulanan müfredat sonucunda bireylerin öznel, zihinsel ve duygusal iyi oluşlarında olumlu ilerlemeler olduğu ve sosyal etkinliklere katılım gibi kişilerin yaşam kalitesini arttıran alanlarda önemli düzeyde gelişmeler olduğu gözlemlenmiştir.

Bohlmeijer vd. (2010), bilinçli farkındalık temeline dayanan stres azaltma terapisinin anksiyete, depresyon ve psikolojik sıkıntı üzerindeki etkilerini incelemek için meta analiz çalışması yapmışlardır. Kronik sağlık problemleri yaşayan yetişkinlerden toplanan veriler sonucunda bilinçli farkındalık temeline dayanan stres azaltma terapisinin bireylerin anksiyete, depresyon ve psikolojik sıkıntılarında azalmalar olduğu gözlemlenmiştir.

Durlak vd. (2011), bilinçli farkındalık ile ilgili 213 çalışmayı incelemiş ve analiz etmiştir. Bu çalışmaların genel sonuçlarına göre bilinçli farkındalık programlarının sosyal ve duygusal beceriler açısından %25, başarı testlerinde %11 seviyelerinde bir ilerleme kaydettikleri görülmektedir. Sonrasında ise en az altı ay boyunca öğrencilerin yaramazlık, depresyon, stres ve kaygı gibi olumsuz duygularında %10'luk bir azalma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Schutte ve Malouff (2011), bilinçli farkındalık ile duygusal zeka arasındaki ilişkiyi incelemek için verileri bilinçli farkındalık, duygu durum ve duygusal zeka ölçekleri kullanarak toplamışlardır. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalık ile duygusal zeka arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

Howell vd. (2011) bilinçli farkındalık, doğaya bağlılık ve psikolojik sağlığın iş birliğini incelemek istedikleri araştırmada verileri bir üniversitede öğrenim gören 452 psikoloji öğrencisinden toplamışlardır. Öğrencilerden toplanan veriler

sonucunda bilinçli farkındalık, doğaya bağlılık ve psikolojik sağlık arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişkiye rastlanmıştır.

Hollis-Walker ve Colosimo (2011), bilinçli farkındalık ile mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bilinçli farkındalığın beş faktör modelini kullanmışlardır. Beş faktör modelinin kullanıldığı önceki çalışmalar, derin düşünen ve düşünmeyen kişilerin farklı yönlerden psikolojik iyi oluş halini incelemeyi öngörmüşlerdir. Bu çalışmada psikolojik iyi oluş hali ile bilinçli farkındalığın ilişkili olduğu, farkındalık ve mutluluk arasındaki ilişkide öz şefkatin oldukça önemli bir tutum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rasmussen ve Pidgeon (2011), bilinçli farkındalık ile sosyal kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi incelemek için 205 lisans öğrencisinden veri toplamışlardır. Bu çalışmadan elde ettikleri veriler sonucunda bilinçli farkındalık ile sosyal kaygı arasında negatif yönlü bir ilişkiye rastlanırken, bilinçli farkındalık ile benlik saygısı arasında pozitif bir ilişkiye rastlanmıştır.

Bowlin ve Baer (2012), günlük yaşamda uygulanan farkındalık ile öz kontrol ve psikolojik işlevsellik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada verileri 280 üniversite mezunundan toplamışlardır. Öğrencilere bilinçli farkındalık, psikolojik durum ve öz kontrol ölçeği uygulanmış ve çalışmanın sonucunda bilinçli farkındalık ile öz kontrolün psikolojik durumla aralarında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Black ve Fernando (2014), ilkokul öğrencilerine uyguladığı bilinçli farkındalık programı olan MindfulSchools müfredatında öğrencileri iki gruba ayırmıştır. MindfulSchools müfredatı birinci gruba beş hafta boyunca haftada üç kez 15 dakikalık, ikinci gruba ise yedi hafta boyunca 15 dakikalık oturumlarla uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda her iki gruptaki öğrencilerin de öz kontrol, geliştirilmiş dikkat, katılım ve başkalarına saygı dahil olmak üzere, öğretmenin davranış derecelendirmelerini iyileştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Schonert-Reichl vd. (2015), toplam dört okuldan (her okuldan bir sınıf olmak üzere) seçilen dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalık programı olan MindUP öğretim programını uygulamışlardır. Bu çalışmanın sonucunda MindUP öğretim programının farkındalığı, empatiyi ve iyimserliği artırdığı, saldırganlığı ve depresyonu ise azalttığı görülmüştür.

Thierry vd. (2016), anaokulu öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada öğrencilere bilinçli farkındalık programı olan MindUP öğretim programını uygulamıştır. Bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin daha iyi dil becerileri sergiledikleri ve daha gelişmiş yürütme işlevleri gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Carvalho vd. (2017), Portekiz'de bir ilkokulda toplam 454 tane 3. ve 4. sınıf öğrencilerine bilinçli farkındalık programı olan MindUP öğretim programını uygulamıştır. Öğrenciler kontrol ve deney grubu olmak üzere iki gruba ayrılmış ve veriler öğrencilerden öz bildirim ölçümleri aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda MindUP programını alan öğrencilerin %50'den daha fazlasının kontrol grubunun üzerinde puan aldıkları görülmüştür. Ayrıca programı alan öğrencilerin olumlu duygularında artış olduğu, duygu düzenleme yeteneklerinin daha iyi bir hal aldığı, daha fazla öz şefkat ve daha az olumsuz duygulanım gösterdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Moreno-Gómez ve Cejudo (2019), anaokuluna giden çocuklar üzerinde uyguladığı bilinçli farkındalık programı sonucunda öğrencileri altı aylık takibe almıştır. Takip sonucunda öğrencilerin dışa dönük davranış problemlerinde ciddi derecede bir azalma olduğunu ve görsel algı, genel gelişim ve dikkatlerinde ise olumlu değişimler olduğunu gözlemlemiştir.

Kim vd. (2020), 83 okul öncesi çocuğuyla yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık programı olan OpenMind-Kore programını uygulamıştır. Uygulanan program sonucunda çocukların olumlu sosyal davranışlarında, dayanıklılık ve duygu düzenleme gibi davranışlarında normal müfredatın uygulandığı çocuklara göre daha fazla artış olduğu gözlemlenmiştir.

2.5.2 Ulusal Araştırmalar

Demir (2014), bilinçli farkındalık temeline dayanan eğitim uygulamalarının kişilerin stres ve depresyon seviyeleri üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla beck depresyon ve algılanan stres ölçeklerini kullanarak 15 öğrenci ile toplam sekiz oturumdan oluşan programı uygulayarak çalışmayı sürdürmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık temeline dayanan eğitim gören öğrencilerin stres ve depresyon düzeylerinde azalma olduğu saptanmıştır. Kalıcılık ölçümleri yapılarak öğrencilerin stres ve depresyon düzeylerindeki

azalmanın on haftalık bir süre devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şehidoğlu (2014), problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık seviyesi arasındaki ilişkinin belirlenebilmesi amacıyla 120 lise öğrencisiyle sürdürdüğü çalışmasında problemlili internet kullanımı ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeklerini kullanarak verileri toplamıştır. Toplanan veriler sonucunda 15 ila 17 yaş arasındaki ergenlerde problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık seviyesi arasında negatif yönde güçlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre kızların problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık seviyesi arasında erkeklere göre daha yüksek bir ilişki olduğu da yapılan araştırmanın sonuçları arasındadır.

Ülev (2014), bilinçli farkındalık ile stresle baş etme şekillerinin anksiyete, depresyon ve stres belirtileriyle olan ilişkisini belirleyebilmek amacıyla 414 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık ölçeği, depresyon anksiyete stres ölçeği ve stresle başa çıkma tarzları ölçeği kullanarak nicel bir çalışma yürütmüştür. Yapılan araştırma sonucunda, bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri, kendilerini suçlayıcı yaklaşımları, kendilerine güvenli yaklaşımları ve iyimser yaklaşımlarının bireylerin stres düzeylerini anlamlı derecede yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2016), ruh sağlığının önemli bileşenlerinden olan duygu düzenlemenin bilinçli farkındalık kavramı ile olan ilişkisini belirleyebilmek amacıyla farklı meslek gruplarından olan toplam 286 katılımcıya sosyal medya aracılığı ile ulaşarak duygu düzenleme güçlükler ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçeğini uygulayarak çalışmasını tamamlamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık seviyelerinin duygu düzenleme güçlüğü ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin bilinçli farkındalık seviyelerinin yaş, psikiyatrik hastalık ve ilaç kullanımı, cinsiyet, yanında yaşanan diğer bireyler ve medeni hal değişkenlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı da bu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Çelikler (2017), bilinçli farkındalık seviyelerinin zihinsel boş verme, duyguları açığa vurma, dini ve aktif olarak başa çıkma, plan yapma ve pozitif yeniden yorumlama gibi başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş seviyeleri üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla danışmanlık merkezine başvuru

yapan 20 ila 35 yaş arasındaki 115 genç yetişkinle çalışmasını sürdürmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak psikolojik iyi oluş ölçeği, başa çıkma tutumları değerlendirme ölçeği ve bilinçli farkındalık ölçekleri kullanılmıştır. Yapılan ölçekler ve toplanan veriler doğrultusunda pozitif yeniden yorumlama ve psikolojik iyi oluş ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanırken, madde kullanımı ve zihinsel boş verme arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bilinçli farkındalık seviyelerinin ekonomik seviye, eğitim ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermediği de yapılan araştırmanın sonuçları arasındadır.

Deniz vd. (2017) yaptıkları araştırmada bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için 355 üniversite birinci sınıf öğrencisinden nicel olarak verileri toplamışlardır. Bilinçli farkındalık ölçeği, duygusal zekâ ölçeği ve psikolojik iyi oluş ölçeği kullanarak elde ettikleri veriler sonucunda öğrencilerin bilinçli farkındalıkları ile psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişkide duygusal zekâlarının aracılık ettikleri görülmüştür. Yani, bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin artmasıyla duygusal zeka düzeyleri de yükselmiş ve bu yükselişin sonucunda psikolojik iyi oluş durumları da güçlenmiştir.

Karabacak ve Demir (2017) bilinçli farkındalık, bağlanma tarzları ve duygu düzenleme davranışlarının özerklik üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla 601 üniversite öğrencisinden bilinçli farkındalık, üç boyutlu bağlanma, duygusal düzenleme ve sosyotropi otonomi ölçeklerini kullanarak nicel bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda bilinçli farkındalık, bağlanma tarzları ve duygu düzenleme davranışları ile özerklik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bilinçli farkındalık, bağlanma tarzları ve duygu düzenleme değişkenlerinin özerklik üzerinde yordayıcı bir etkisinin olduğu da araştırma sonuçları arasındadır.

Sarıçalı ve Satıcı (2017), psikolojik kırılganlık ile bilinçli farkındalık arasında utangaçlık duygusunun aracılık rolünü belirlemek amacıyla toplam 299 üniversite öğrencisiyle sürdürdüğü çalışmada psikolojik kırılganlık ölçeği, buss utangaçlık ölçeği, gözden geçirilmiş cheek ve bilinçli farkındalık ölçeklerini kullanmışlardır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda utangaçlık ve psikolojik kırılganlık ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Ayrıca psikolojik kırılganlık ile bilinçli farkındalık arasında utangaçlığın kısmi aracı rolü olduğu tespit edilmiştir. Bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri yükseldikçe utangaçlık seviyelerinin azaldığı ve bu azalmanın da psikolojik kırılganlığı düşürdüğü araştırmanın en önemli sonuçlarındandır.

Tuncer (2017), sosyal anksiyete düzeyi ile yaşam doyumu ve bilinçli farkındalık seviyeleri arasındaki ilişkiyi saptayabilmek için 227 üniversite öğrencisinden Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği ile topladığı verilerle araştırmayı sürdürmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal anksiyete düzeyleri ile hem yaşam doyumu hem de bilinçli farkındalık seviyeleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sosyal anksiyete seviyelerinin hem bilinçli farkındalık hem de yaşam doyumlarını azalttıkları da bu araştırmanın sonuçları arasındadır.

Demir ve Gündoğan (2018), bilinçli farkındalık temeline dayanan bilişsel bir terapi programının duygu düzenlemede yaşanan güçlükleri azaltmadaki etkisini belirleyebilmek amacıyla 12 üniversite öğrencisiyle duygu düzenleme güçlüğü ölçeği kullanılarak çalışmayı sürdürmüşlerdir. Yapılan bu çalışma sonucunda bilinçli farkındalık temeline dayanan bilişsel terapi programının öğrencilerin duygu düzenlemede yaşadıkları güçlükleri azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu etkinin kalıcılığını belirleyebilmek amacıyla aynı öğrencilere 15 ay sonunda duygu düzenleme güçlüğü ölçeği tekrar uygulanmış ve testler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum, yapılan bilinçli farkındalık temeline dayanan bilişsel terapi programının etkisinin uzun süreli olduğunu göstermiştir.

Arslan (2018), bilinçli farkındalık ile depresyon ve algılanan stres arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Bilinçli farkındalık, Beck Depresyon ve Algılanan Stres ölçeklerini kullanarak 194 yetişkinle çalışmayı sürdürmüştür. Bu yetişkinlerden elde edilen veriler sonucunda bireylerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile depresyon ve algılanan stres düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişkiye rastlanmıştır. Yani, bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça depresyon ve algılanan stres seviyelerinde azalma olduğu görülmüştür.

Dönmez (2018), yaşam doyumu ve bilinçli farkındalığın çevrimiçi oyun

bağımlılığı ile olan ilişkisini belirleyebilmek amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanarak, yaşları 12 ila 55 arasında değişen toplam 1119 kişilik bir katılımcı gruba yaşa yaşam doyumu ölçeği, bilinçli farkındalık ölçeği ve çevrimiçi oyun bağımlılığı ölçeklerini kullanarak çalışmasını tamamlamıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık ve yaşa yaşam doyumu ile çevrimiçi oyun bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilirken, bilinçli farkındalık ile yaşa yaşam doyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Önder ve Utkan (2018), algılanan stres ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkide olumsuz duygu durum düzenleme ve ruminasyonun aracılık rolünü belirlemek amacıyla toplam 745 lisans öğrencisi üzerinde algılanan stres ölçeği, bilinçli farkındalık ölçeği, olumsuz duygu durum düzenleme ölçeği ve ruminatif düşünme biçimi ölçeklerini kullanarak çalışmalarını sürdürmüşlerdir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda hem olumsuz duygu durum düzenleme hem de ruminasyonun algılanan stres ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye kısmi olarak aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Şahin (2019), bilinçli farkındalığın mental iyi oluş ve yaşa yaşam doyumu değişkenleri üzerindeki etkisinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını belirleyebilmek amacıyla 306 üniversite öğrencisinden bilinçli farkındalık, mental iyi oluş ve yaşa yaşam doyumu ölçeklerini kullanarak çalışmayı sürdürmüştür. Yapılan araştırma sonucunda bilinçli farkındalık düzeyleri ile yaşa yaşam doyumu ve mental iyi oluş arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkiye rastlanmıştır. Dolayısıyla bilinçli farkındalık düzeylerinin yaşa yaşam doyumunu ve mental iyi oluş halini yordadığı söylenebilir.

Zümbül (2019), bilinçli farkındalık ile affetme değişkeninin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisini belirleyebilmek amacıyla 363 üniversite öğrencisinden bilinçli farkındalık ölçeği, psikolojik iyi oluş ölçeği ve heartland affetme ölçeklerini kullanarak nicel bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın sonucunda, bilinçli farkındalık değişkeninin daha güçlü olmak üzere, hem bilinçli farkındalığın hem de affetme değişkeninin öğrencilerin iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı derecede yordayıcı bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Kısmetoğlu (2019), bilinçli farkındalık becerileri ve duygu düzenlemenin

doğuracağı sonuçlara dair inançların belirlenebilmesi amacıyla ergenlik dönemindeki 400 lise öğrencisiyle bilinçli farkındalık ölçeği, duygu düzenleme ölçeği ve kaygı ölçeklerini kullanarak çalışmasını sürdürmüştür. Yapılan araştırmanın sonucunda kaygı ve işlevsel olmayan stratejiler ile bilinçli farkındalık arasında negatif bir ilişkiye rastlanırken, işlevsel duygu düzenleme stratejileri ile bilinçli farkındalık arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum, ergenlerin yaşadıkları kaygı ve duygularını düzenlemelerinde bilinçli farkındalık temeline dayanan uygulamaların önemini açıkça ortaya koymuştur.

Güldal (2019), bilinçli farkındalık temeline dayalı psikoeğitim programının ergenlerin akademik başarılarına ve karakter güçlerine olan etkisini belirleyebilmek amacıyla iki aşamadan oluşan karma araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında akademik başarı, bilinçli farkındalık ve karakter güçleri arasındaki ilişkileri belirleyebilmek için karakter güçleri ve erdemli oluş gençlik envanteri ve bilinçli farkındalık ölçekleri kullanılmıştır. Uygulanan ölçekler sonucunda öğrencilerin bilinçli farkındalık seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği saptanırken öğrenim gördükleri okul türü ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. İmam hatip ve anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencilerine göre farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Ayrıca 11. sınıfta öğrenim göre öğrencilerin farkındalık seviyeleri en yüksek düzeydeyken, 10. sınıfta öğrenim göre öğrencilerin farkındalık seviyeleri ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada ergen öğrencilerin genel not ortalamalarının öğrenmeye açıklık, karakter güçleri ve bilinçli farkındalık seviyeleri gibi değişkenler tarafından anlamlı derecede yordanmakta olduğu ve öğrencilerin genel not ortalamalarının %24.5'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel veriler için karakter güçleri ve erdemli oluş gençlik envanteri ve bilinçli farkındalık ergen formu ölçeği kullanılırken, nitel veriler için öğretmen ve katılımcı görüşleri alınacaktır. Analiz edilen veriler sonucunda bilinçli farkındalık temeline dayalı psikoeğitim programına katılan lise öğrencilerinin genel not ortalamaları, öğrenmeye açıklık ve bilinçli farkındalık seviyelerinde anlamlı düzeyde artış olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerdeki artışın izleme çalışmaları sonrasında altı haftalık bir süre kadar kalıcı olduğu da araştırmanın

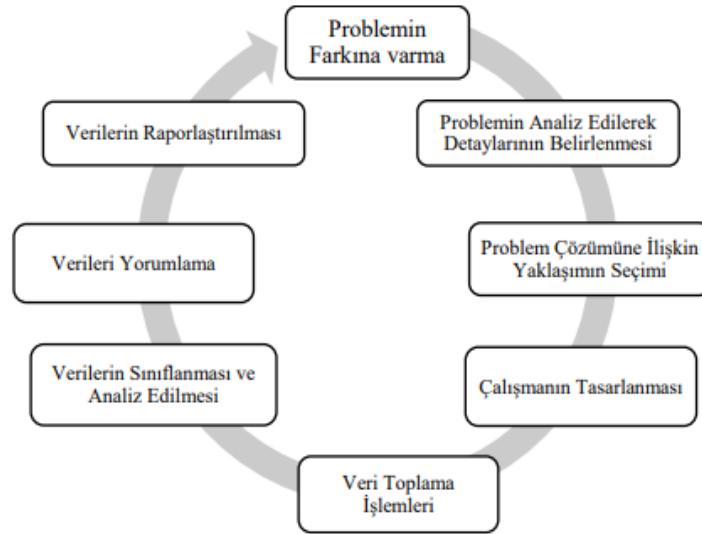
sonuçları arasındadır. Araştırmanın nitel verileri için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler sonucunda bilinçli farkındalık kazanımlarının beden farkındalığı, öz farkındalık, sakinleşme ve rahatlama gibi davranış ve tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın geçerlilik-güvenirliği ve araştırmanın etiği kısımlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri, araştırma sürecini tekrar şekillendirme konusunda araştırmacıya esneklik sunan ve görüşme, gözlem, görsel-işitsel doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma yaklaşımlarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Şekil 1. Nitel Araştırma Süreci, Kaynak: (Creswell J. W., 2002).

Creswell tarafından ortaya konulmuş Şekil 1’de gösterilen nitel araştırma süreci kendi içerisinde üç önemli durumu içerir. Öncelikle araştırmacı araştırma konusunu temsil eden ayrıntılı bir kuramsal çerçeve oluşturmalıdır. Sonrasında aşamalı bir şekilde uygulanabilir ve süre gibi imkanlar açısından esnek olan bir strateji geliştirmelidir. Son aşamada ise okuyucunun anlayabileceği şekilde açık, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanarak çalışmasını raporlaştırmalıdır (Bengtsson, 2016; Creswell, 2002; Merriam ve Grenier, 2019). Yapılan bu çalışmada Creswell’in belirttiği nitel araştırma süreçlerine bağlı kalınmış olup, yukarıda bahsedilen üç önemli durum stratejik olarak uygulanmıştır.

Araştırmanın modelinde nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması modeli benimsenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmalarında bir konunun, özel bir olayın veya bir ortamın ayrıntılı olarak incelenmesi söz konusudur (Paker, 2015). Durum çalışmalarında “durum” olarak nitelendirilen bir birey, halk, olay ya da belirli bir programın uygulanması olabilir (Creswell, 2007). Bu çalışmada uygulanan MindUP programı sonrası çocukların davranışları üzerinde oluşan değişimin öğretmen ve araştırmacı gözünden derinlemesine incelenmesi amacıyla bu yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan bu çalışmanın durumu, MindUP öğretim programının uygulanmasıdır.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Samsun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Hawn Foundation tarafından 3-5. sınıflar için hazırlanmış olan “MindUP Öğretim Programı” kitabındaki toplam 15 dersin bir program dahilinde ve sınıf geliştirme modeli olarak kullanılması amacıyla program bir sınıf kapsamındaki bütün öğrencilere uygulanmıştır. Bu bağlamda 12 kız, 14 erkek olmak üzere yaşları 8 ila 9 arasında değişen toplam 26 kişilik bir öğrenci grubu ile çalışma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 22’si okul öncesi eğitim almış olup diğer 4 öğrencinin çeşitli sebeplerden dolayı okul öncesi eğitime devam edemedikleri öğrenilmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmesi uygun görülmüştür. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, evren büyüklüğü ve araştırmacının evrenin tamamına ulaşacak zamanının ve imkânının olmaması nedeniyle kullanılan, gönüllülük esasına dayalı bir örnekleme çeşididir (Baltacı, 2018). Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni, henüz devam etmekte olan COVID-19 salgın süreci şartları göz önünde bulundurulduğunda araştırmacının kolay ulaşım sağlayabileceği bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan öğrencilerin katılmasıdır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan bu teknikler standartlaştırılmamış veri toplama araçlarıdır (Özer, 2003).

Nitel araştırmalarda en yaygın teknik olarak kullanılan görüşme tekniği kişilerin duygu, deneyim ve görüşlerini açıkça belirtme yönünden oldukça güçlüdür. Ayrıca görüşme tekniği iletişimin en yaygın hali olan konuşmayı da temele aldığı için bireylerin düşüncelerini kolayca ifade etmelerine yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırmada sınıf öğretmenin uygulama hakkındaki görüşlerini ayrıntılı bir şekilde belirleyebilmek amacıyla *Sınıf Öğretmeni Görüş Formu* kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmada görüşme tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiş ve bu doğrultuda araştırmacı tarafından üç adımdan meydana gelen bir dizi aşamadan geçirilerek form hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasındaki aşamalar aşağıda açıklanmıştır.

- Öğretmen görüş formunun öncelikle kuramsal dayanakları oluşturulmuş ve bu doğrultuda benzer çalışmalardan yararlanılarak alan taraması yapılmıştır. Bu aşamada; Schonert-Reichl vd. (2015), Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), Carvalho vd. (2017), Perry-Parrish (2016), Crooks vd. (2020), Thierry vd. (2016) çalışmalarından yararlanılmıştır.
- Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Bu görüşmenin tercih edilmesinde öğretmenin görüşlerini açıkça belirlemeleri ve bu görüşleri daha iyi anlamak için öğretmenin düşüncelerini irdelemeyi gerektirdiğinden tercih edilmiştir.
- Form hazırlanışındaki üçüncü aşama olarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında bu aşamaya kadar elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı, iki sınıf öğretmeni ve üç alan uzmanının görüşleri alınarak sorular düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir.

Öğretmen görüş formu iki bölümden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Formun birinci bölümünde öğretmenin kişisel bilgilerine ait maddeler bulunurken ikinci bölümünde ise uygulanan MindUP öğretim programı hakkında öğretmenin

görüşlerini öğrenme amaçlı sorular bulunmaktadır. Hawn Foundation tarafından 3-5. sınıflar için hazırlanmış olan “MindUP Öğretim Programı” kitabındaki dersler doğrultusunda hazırlanan görüşme formunda kolay anlaşılabilir sorulara yer verilmiş ve her bir soru aynı zamanda araştırmacının alt problemlerine cevap verecek şekilde hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları EK 1’de gösterilmiştir.

Nitel araştırmalarda kullanılan gözlem tekniğinin, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış gözlem olmak üzere iki çeşidi vardır. Yapılan bu araştırmada *yapılandırılmamış (denetimsiz) gözlem* tekniği kullanılmış olup, gözlemcinin (araştırmacının) uygulamalar sırasında öğretmen ve öğrencilerin tutum ve davranışlarını izleyerek not alması şeklinde verilerin toplanması sağlanmıştır. Yapılandırılmamış gözlem, öncesinde bir düzenleme gerektirmeden yapılan ve gözlemcinin özgür bir şekilde bilgi toplayarak günlük tutma, not alma vb. şekilde bilgilerini kayıt etmesini sağlayan bir gözlem çeşididir (Büyüköztürk vd., 2008; Özer, 2003).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Bu araştırmacının verileri Samsun ili sınırları içerisinde toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yapılacak uygulamalar için öncelikle Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmıştır. Daha sonra araştırma için uygun görülen Samsun ili merkez ilçesinde bulunan okul belirlenmiş ve bu okula gidilerek okul müdürüne araştırma hakkında bilgi verilerek izin alınmıştır. Okul müdürü ile beraber uygulamanın gerçekleştirilebileceği sınıfın hangisi olacağına karar verilmiştir. Bu aşamada seçilen sınıfın genel başarı ortalamaları ve sosyoekonomik düzeyleri temel alınmış olup ortalama düzeyde olmalarına dikkat edilmiştir. Son olarak uygulama için seçilen sınıfın sınıf öğretmeniyle görüşülerek araştırma hakkında gelen olarak bilgi verilmiş ve izni alınmıştır. Sonrasında öğretmen ve araştırmacının uygun gördüğü bir vakitte uzun süreli görüşme sağlanarak çalışma hakkında öğretmene ayrıntılı bilgi verilmiştir. Bu bağlamda Hawn Foundation tarafından 3-5. sınıflar için hazırlanmış olan “MindUP Öğretim Programı” kitabındaki toplam 15 dersin içeriği hakkında konuşulmuş ve öğrencilere uygunluğu tartışılmıştır. Verilen bilgiler doğrultusunda bir plan belirlenmiş ve belirlenen plana göre uygulama için

uygun gün ve saatler ayarlanmıştır. Bu plan doğrultusunda verilerin elde edilmesi toplam sekiz haftalık bir süreye yayılmıştır. Öğretim programı dahilindeki 15 dersin her biri uygulanmadan önce öğretmene o dersin içeriği hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş ve yazılı olarak da öğretmene sunulmuştur. Öğretim programı tarafından belirlenen derslerin sınıfta öğretmen tarafından uygulanması uygun görülmüş ve bu süreçte araştırmacı da sınıfta en arka sırada bulunarak öğrencilerin ve öğretmenin soru ve cevapları araştırmacı tarafından not edilmiştir. Araştırmacı bu aşamada gözlemci rolü üstlenmiş ve yapılandırılmamış gözlem tekniğini kullanarak gözlemleri sonucu elde ettiği bilgileri organize etmek amacıyla öğretmen ve öğrenci davranış ve görüşlerini not almıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarının küçük olması nedeniyle her bir veliden de sınıf öğretmeni aracılığıyla izin alınarak uygulamalara başlanmıştır. Araştırmanın etik kuralları gereği hem öğretmene hem de velilere aktarımda bulunulmuştur. Bu bağlamda araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu, uygulamalara katılımı istedikleri zaman sonlandırabilecekleri, öğrenci isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ve araştırmadan elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı hakkında da bilgi verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bilgilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı, tez komite üyeleri ve araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

3.4.1. Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” İçeriği

Okullarda uygulanan bilinçli farkındalık eğitimlerinin umut verici olanlarından bir tanesi Foundation (2011) tarafından geliştirilen “MindUP” uygulamasıdır. MindUP, öğretmenler tarafından okul ortamlarında uygulanmak üzere ilkokul çağındaki öğrenciler için tasarlanmıştır. Program öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamakta, program bünyesinde bulunan etkinliklerle farkındalığı yaşamlarına aktarmalarını hedeflemektedir (Hai vd., 2021).

MindUP öğretim programı dikkatli koklama-dikkatli tatma gibi çocukların içsel deneyimlerini, başkalarının bakış açılarını almak gibi bilişsel deneyimlerini, öğrencilerin minnettarlık ve iyilik yapma duygularını geliştiren pratikler yaptırarak sınıflarında, okullarında hatta evlerinde ve günlük yaşantılarında uygulayabilme becerisini kazandırabilmek için farklı 15 dersten oluşmaktadır.

MindUP öğretim programında “Odaklanmak, Duyularını Keskinleştirmek, Her şey Tutumla İlgilidir ve Dikkatli Hareket Etmek” olmak üzere toplam dört ünite vardır. Üniteler 10-15 dakikalık parçalar halinde toplam 15 ardışık dersten oluşmaktadır. Her bir ünitenin içeriği EK 4’te verilmiştir.

MindUP öğretim programı, çocukların streslerini ve duygularını düzenlemeleri, olumlu ilişkiler kurmaları, nezaket ve şefkatle hareket etmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğretmektedir (Foundation, 2011).

Hawn Foundation tarafından geliştirilen “MindUP Öğretim Programı” kapsamında yer alan 4 ünite, bu üniteler içerisinde bulunan 15 ders ve uygulamaların yapıldığı haftalar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan 8 Haftalık “MindUP Öğretim Programı” Kapsamındaki Ünite ve Dersler

Hafta	Ünite	Ders
1	1. Ünite: Odaklanmak	1. Ders: Beynimiz Nasıl Çalışır?
2	1. Ünite: Odaklanmak	2. Ders: Dikkatli Farkındalık 3. Ders: Odaklanmış Farkındalık
3	2. Ünite: Duyularını Keskinleştirmek	4. Ders: Dikkatli Dinlemek 5. Ders: Dikkatli Görmek 6. Ders: Dikkatli Koku Almak
4	2. Ünite: Duyularını Keskinleştirmek	7. Ders: Dikkatli Tat Almak 8. Ders: Dikkatli Hareket I 9. Ders: Dikkatli Hareket II
5	3. Ünite: Her Şey Tutumla İlgilidir	10. Ders: Bakış Açısı Edinmek 11. Ders: İyimserliği Seçmek
6	3. Ünite: Her Şey Tutumla İlgilidir	12. Ders: Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek
7	4. Ünite: Dikkatli Bir Şekilde Harekete Geçme	13. Ders: Minnettarlığı İfade Etmek 14. Ders: İyilik Yapmak

(Devam ediyor)

Tablo 1. (Devam)***İlkokul Öğrencilerine Uygulanan 8 Haftalık “MindUP Öğretim Programı”
Kapsamındaki Ünite ve Dersler***

8	4. Ünite: Dikkatli Bir Şekilde Harekete Geçme	15. Ders: Dünyada Dikkatli Hareket Etmek
---	---	---

“MindUP Öğretim Programı” kitabında bulunan 15 dersin her biri beyin araştırmasıyla bağlantı kurma, o dersin amacı, uygulama için gerekli olan materyaller, o ders ile ilgili bir ısınma etkinliği ve öğrenme hedeflerini genelleştirmek için fikirler sunmaktadır. Her dersin giriş bölümü öncelikle konuyu açıklar, ana hatlarıyla hedefleri belirtir.

MindUP sosyal ve duygusal bir öğretim programı olmasına rağmen, her ders dil sanatları, matematik, sosyal bilgiler, fen, sağlık, beden eğitimi, sanat ve sosyal-duygusal öğrenme gibi diğer akademik alanlarla birleştirerek bu doğrultuda yapılabilecek farklı etkinlikler önermektedir.

“MindUP Öğretim Programı” kitabında bulunan her bir ders öğrencilere beyinleri hakkında gerekli bilgileri edinme, düşünce ve duygularının eylemlerini nasıl etkilediğini anlamaya çalışma ve fedakar bir kişi olma stratejilerini öğrenme fırsatları sunan çeşitli etkinliklerle farkındalık uygulamalarını birleştirmektedir.

3.4.2. Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” Hedefleri ve Süreci

Araştırmanın bu bölümünde MindUP öğretim programı kapsamındaki toplam 15 ders için programda ulaşılmaması istenen hedefler ve her bir dersin uygulama süreci hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

3.4.2.1. Ders 1 İçin Hedefler ve Süreç***Dersin Hedefleri***

Öğrenciler beynin önemli bölümleri olan amigdala, hipokampus ve prefrontal korteksi tanımlarlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 1. ünite kapsamında yer alan “Beynimiz Nasıl Çalışır?” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere insan beyninin nasıl çalıştığı konusunda bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin verilen bilgileri

netleştirebilmeleri, beynin nasıl çalıştığını somut olarak görebilmeleri için sınıfta bir model oluşturulmuştur. Bu bağlamda şeffaf bir plastik şişe içerisine su, kum, parlak ve metalik mini konfetiler konulmuş, çözelti sallanarak karıştırılmış ve bu yapının endişeli anındaki beyni temsil ettiği, çökeltme olduğunda da çözüme ulaşıldığı ve zihnin sakinleştiği söylenmiştir. Daha sonra öğrencilere yaşamlarında düşüncelerine, yanıt vermelerine ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olan beynin üç bölümünden bahsedilmiştir. Prefrontal korteks, hipokampus ve amigdala hakkında bilgi edinmenin öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilere öncelikle beynin hipokampus ve amigdala bölümlerini oluşturan limbik sistem açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle limbik sistemin sınıfa getirilen bir görsel üzerinde yeri gösterilmiş ve dışarıdan gelen uyarılar sonucunda beynin duygusal davranışlara karşı verdiği cevapları yönettiğinden bahsedilmiştir. Sonrasında “amigdala”nın görsel üzerindeki yeri gösterilerek öfke, şiddet, kaygı, saldırganlık gibi ani verilen duygusal algıları yönettiğinden; “hipokampus”un görsel üzerindeki yeri gösterilerek beynin hafıza merkezi olduğu söylenmiştir. Son olarak öğrencilere tüm görevleri ile gelişmemize yardımcı olan ve beynin en önemli kısımlarından olan “prefrontal korteks” öncelikle görsel üzerinde gösterilmiş ve problemleri çözmemizde, karar vermemizde, anlamamızda ve akıl yürütmemizde hemen devreye girdiği anlatılmıştır. Öğrencilerin beynin bu bölümlerini daha iyi anlayabilmeleri açısından öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 1. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 1. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Beynimiz Nasıl Çalışır?	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
(1. Ders)	Beyin Gücü!	Bilişsel/Duyuşsal Alan
	Beynin Bölümlerine Şarkı Yazalım	Sosyal ve Duygusal Alan
	Beynimizi Çizelim	Bilişsel Alan

3.4.2.2. Ders 2 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dikkatli ve dikkatsiz düşünce veya eylemler arasındaki farkları tanımlar.

Öğrenciler dikkatli farkındalık kavramını kendi yaşamlarında uygular.

Süreç

MindUP öğretim programı 1. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Farkındalık” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere dikkatli davranış ya da eylemler ve dikkatsiz davranış ya da eylemler hakkında bilgiler verilmiştir. Dikkatsiz davranışlarda zihnimizin düşünmeden önce bir tepki oluşturduğu, dikkatli davranışlarda ise zihnimizin öncelikle düşünüp duruma göre bir tepki oluşturduğundan bahsedilmiştir. Zihnimizin düşünebilmesi için ise zamana ihtiyacı vardır. Çünkü bir önceki MindUP dersinde öğrendiğimiz prefrontal korteksin bilgiyi anlaması, analiz etmesi ve yorumlaması için ona zaman vermemiz, bizim en iyi hareket tarzını seçmemizi sağlar. Böylece herhangi bir durum karşısında daha dikkatli bir tavır sergilemiş oluruz. Verilen bu bilgiler sonrasında öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 2. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 2. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Farkındalık (2. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Dikkatli ol/Dikkatsiz ol	Bilişsel/Duyuşsal Alan
	Sessizce Dinleyelim	Sosyal ve Duygusal Alan
	Dikkatli Odaklanma Resmi Çizelim	Bilişsel Alan

3.4.2.3. Ders 3 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler, zihinlerini sakinleştirmek ve odaklanmak için nefes alma ve dinlemeyi birleştiren bir egzersiz öğrenirler.

Öğrenciler düzenli olarak odaklanma egzersizleri yapmanın önemini keşfederler.

Süreç

MindUP öğretim programı 1. ünite kapsamında yer alan “Odaklanmış Farkındalık: Temel Uygulama” dersine ilişkin öncelikle öğrencilere etraflarındaki tüm sesleri dinleyerek 2. derste uyguladıkları dikkatli egzersiz hatırlatıldı. Öğrencilere beyinlerinin daha net düşünmesine yardımcı olacak şekilde bu sefer de nefeslerini izlemeye çalışacakları belirtildi. Öğrencilere nefes alış ve verişimizin farkında olmayı öğrendiğimizde bedenimizin de bilincinde olmamızın gelişeceği yönünde bilgiler verildi. Nefes egzersizine başlamadan önce öğrencilerden sıralarında rahat bir şekilde oturmaları istendi. Verilecek olan komutlar sırasında yalnızca duygularının farkında olmaları ve sessizce bedenlerinin her bir parçasını hissetmeleri söylendi. Bu doğrultuda öğrencilere basit bir nefes egzersizi konusunda rehberlik edilerek aşağıdaki komutlar verildi.

Gözlerinizi kapatın veya aşağı bakın.

Nefesinize çok dikkat ederek yavaş ve derin nefesler almaya çalışın.

Burnunuzdan havanın geldiğini hissedin, sonra göğsünüzü ve karnınızı doldurun.

Sakince ve yavaşça, nefesinizin önce karnınızdan, ardından göğsünüzden ve son olarak da burnunuzdan çıkmasına izin verin.

Omuzlarınızı düşük ve rahat tutun.

Vücudunuza giren havayı ve dışarı çıkan havayı düşünün.

Zihniniz başka şeyler düşünmeye çalışırsa buna izin vermeyin ve dikkatinizi tekrar nefesinize verin.

Kollarınızın ve bacaklarınızın ağırlıklarını ve nasıl durduklarını fark edin.

Nefes alışverişiniz sırasında midenizin yükselip alçaldığını fark edin.

Karnınızın yumuşak ve rahat olmasına izin verin.

Tüm bunları yaparken nefesinizi kontrol etmeye çalışmayın, sadece nefesinizin farkında olmaya çalışın.

Gözlerinizi yavaşça açın ve derin bir nefes alın.

On dakikalık nefes egzersizi sonrası öğrencilerle nefeslerini kontrol etmenin nasıl hissettirdiği hakkında konuşuldu. Nefes alışverişi sırasında rahat görünüyoruz. Bedenlerimiz olabildiğince hareketsiz. Gözlerimiz kapalı veya aşağıya odaklanmış durumda. Yüzümüz rahatlamış görünüyor. Sesimiz sustu. Sınıfta yüksek ses yok. Nefesimiz sakin, yavaş ve rahattı. Günlük yaşamımızda konsantrasyonumuzu ve odaklanmanızı gerektiren bir görevden önce veya kendimizi rahatlatmak istediğimiz herhangi bir anda yapacağımız bir dakikalık dikkatli nefes alma egzersizinin bizleri sakinleştireceği, zihnimizi rahatlatacağı hakkında konuşuldu. Verilen bu bilgiler sonrasında öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 3. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 3. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Odaklanmış Farkındalık (3. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Dikkatli Nefes Alalım! (Hareket ve Oyun Etkinliği)	

3.4.2.4. Ders 4 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dikkatlerini belirli seslere yöneltirler ve bu sesleri tanımlamaya çalışırlar.

Öğrenciler dikkatli dinleme becerilerinin daha başarılı iletişim kurmalarına nasıl yardımcı olabileceğini öğrenirler.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Dinlemek” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere beyinde bulunan RAS yapısından kısaca bahsedilmiştir. RAS (Reticular Activating System), beynimizde bulunan alarm sistemimizdir. RAS, tehlikeli durumlarda hayat güvencemizi sağlayacak şekilde davranmamızı sağlar. RAS bilince sinyaller gönderir ve bu sinyaller oldukça önemli olduğundan beyin bunu hemen fark eder. RAS’ımız sayesinde dikkatimiz o an yaşanan önemli olaya yönelir ve diğer önemsiz sayılan olaylar dikkate alınmaz. Verilen bu bilgiler sonrasında öğrencilerle birlikte bir RAS modeli oluşturmaya çalışılmıştır. Bunun için ders öncesinde hazırlanan mutfak süzgeci, şeker ve çakıl taşı malzemeleri kullanılmıştır. *“RAS’ımız bu mutfak süzgecimiz olsun. Şeker ve çakıl taşları ise etrafımızda olup biten olaylar... Şimdi çakıl taşlarını ve şekerini karıştırıp süzgeçten geçirmeye çalışalım. Bakın süzgeçten şeker kolayca geçerken, çakıl taşları süzgeçten geçmedi. RAS’ımız yalnızca bazı şeylerin geçmesine izin vererek girişi filtreledi. RAS’ımız önemsiz duyuşsal deneyimleri yani bu deney için çakıl taşlarını geride tuttu, ancak önemli duyuşsal bilgileri yani şekerin beynimizde bulunan prefrontal korteksimize geçmesine izin verdi.”* Verilen bu bilgiler sonrasında öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 4. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 4. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Dinlemek (4. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Gizemli Sesler	Bilişsel/Duyuşsal Alan
	Kulaktan Kulağa Fısıldama (Hareket ve Oyun Etkinliği)	

3.4.2.5. Ders 5 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dikkatlerini bir nesneye odaklama alıştırmaları yapar ve gözlemledikleri görsel detayları betimler.

Öğrenciler dikkatli görme yoluyla görsel kelime dağarcıklarını ve hafızalarını güçlendirirler.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Görme” dersine ilişkin öncelikle öğrencilerle görme ve dikkatli görme hakkında konuşulmuştur. Dikkatli görme kendimizi, diğer insanları ve çevreyi daha iyi gözlemlememizi, onlardan daha fazla zevk almamızı ve onlardan öğrenmemizi sağlar. Dikkatli dinlemede olduğu gibi, dikkatli görmede de bir nesneyi çok amaçlı olarak gözlemek için bir duyuya odaklanmamıza yardımcı olur. Dikkatli görme, dikkatimizi bir nesneye odaklayarak o nesnedeki ayrıntıları gözlemlememizi sağlar. Verilen bu bilgiler sonrasında öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 5. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 5. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Görmek (5. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Bilim İnsanı Oluyoruz (Fen Etlinliğı)	
	Dikkatli Bakalım	Bilişsel/Duyuşsal ve Psiko- motor Alan
	Parmak İzlerimiz	Sosyal ve Duygusal Gelişim

3.4.2.6. Ders 6 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler koku alma duyularıyla dikkatlerini odaklar ve gözlemlerini anlatırlar.

Öğrenciler çeşitli kokuların tetiklediği duygu ve düşünceleri tanımlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Koku Almak” dersine ilişkin öncelikle öğrencilere beynimizdeki sinyallerin nöronlar arasında geçmesine izin veren bir kimyasal olan dopaminden bahsedilmiştir. Dopamin, vücudumuzun zevk ve ödül salgısıdır. Dopamin, zevk, umut, iyimserlik ve yoğun ilgi gibi olumlu duyguların üretilmesinde ve düzenlenmesinde rol oynar. Beynimizde bu "iyi hissettiren" dopamin hormonunun yeterli seviyelerine sahip olduğumuzda, motivasyonumuzu daha fazla sürdürebilir ve daha mutlu hissedebiliriz. Beyindeki dopamin seviyelerimiz değiştikçe hayata bakışımız da değişir. Sevilen bir yemeği koklamak ve yemek, arkadaşlarla görüşmek, spor yapmak, bir bulmacayı çözmek ve bir görevi yerine getirmek gibi zevk veren deneyimler sırasında dopamin salınımımızı tetikler. Bu da bizim yeni bilgiler öğrenmemizi kolaylaştırır. Çünkü motivasyonsuz, olumsuz ve umutsuz hissettiğimizde öğrenmek çok daha zordur. Dopamin sayesinde beynimizin konsantre olmak, dikkat etmek ve hatırlamak için gerekli olan olumlu duyguları yaratma yeteneği gelişir. Bize zevk ve başarı hissi veren aktivitelerle beynimizin dopamin salgılamasına ve olumlu duygular yaratmasına yardımcı olabiliriz. Mesela yürüyüşe çıkmak, resim yapmak veya oyun oynamak bu aktivitelerden örnek olarak verilebilir. Dopamin hakkında verilen bilgilerden sonra öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 6. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 6. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Koku Almak (6. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Gizemli Kokular	Bilişsel/Duyuşsal Alan
	Dikkatli Koku Alma	Bilişsel Alan

3.4.2.7. Ders 7 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dikkatlerini bir lokmanın tadına bakmaya odaklar ve deneyimlerini anlatırlar.

Öğrenciler, dikkatli tatmanın daha sağlıklı beslenmelerine yardımcı olabileceğinin yollarını belirler.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Tat Alma” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere “Koku duyunuzu tamamen kaybetmiş olsaydınız (şiddetli grip olduğunuz zamanları düşünebilirsiniz) sevdiğiniz bir yemeği yemek size aynı hazzı verir miydi yoksa tat almanızda farklı olur muydu?” şeklinde bir soru yönlendirilmiş ve öğrencilerle bu konu tartışılarak dikkatli tat alma dersine giriş yapılmıştır. Koku alma duyumuz bloke olduğunda yemeğin tadını almamız da oldukça zordur. O en çok sevdiğimiz yemeğin tadını belki biraz alırız belki de hiç alamayız. Çünkü koku alma duyumuz tatları tatmamızı sağlar! Dilimizdeki tat alma tomurcuklarımız tatlı, ekşi, acı ve tuzlu gibi tatları algılamamızı sağlayarak yediğimiz besinlerin tatlarının farkında olmamızı sağlar. Tat alma hakkında verilen bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 7. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 7. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Tat Almak (7. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Büyük ve Sapsarı Bir Limon!	Psiko-motor Alan
	Dikkatli Tatma	Sosyal ve Duygusal Alan
	Sağlıklı Beslenelim (Fen Etkinliği)	Bilişsel Alan

3.4.2.8. Ders 8 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dikkatlerini hem rahat hem de aktif bir durumda içsel fiziksel duyumlara odaklar.

Öğrenciler kendi kalp atış hızlarını izler, nefes alma ve kalp atış hızı üzerinde egzersiz yapar.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Hareket I” dersine ilişkin öncelikle öğrencilere vücudumuz ve beynimizin ortak çalıştığı hatırlatılmıştır. Yanarız ve cildimizdeki sinir hücreleri beynimize ağrıyı kaydeden bir sinyal gönderir. Önemli bir sınava girerken gergin oluruz ve beynimiz vücudumuza terlemesi ve soğuması için bir sinyal gönderir. Vücudumuz efor ve stres gibi fiziksel ve zihinsel durumları izlememize yardımcı olmak için bize kolayca tanıyabileceğimiz sinyaller gönderir. Mesela bir andaki ruh halimiz kalp atış hızımızı etkiler. Öfkeli birinin kalbi, rahat bir kişininkinin iki katı kadar hızlı atabilir. Öfke anında insanların nefes almaları hızlanır. Nefes alma hızlandıkça ise kalp de daha hızlı atmaya başlar. Eğer kontrollü nefes almaya başlarsak da kalp atış hızımız yavaşlar ve normale döner. Vücudumuz ve beynimizin ortak çalıştığı konusunda öğrencilere gerekli bilgiler verildikten sonra öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle

tartışılmıştır. Öğrencilere 8. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 8. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Hareket I (8. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Nabzımızı Bulalım! (Hareket, Oyun ve Matematik Etkinliği)	Sosyal, Duygusal ve Bilişsel Alan

3.4.2.9. Ders 9 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler dengelerini kontrol etmeye çalışır ve deneyimledikleri hisleri tanımlar.

Öğrenciler dikkatli dengelemeyi yaşamda dengeli olmaya bağlarlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 2. ünite kapsamında yer alan “Dikkatli Hareket II” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından bir önceki MindUP dersi olan 8. ders hatırlatılmıştır. Beynimizin odaklanmasına ve daha verimli çalışmasına yardımcı olmak için hareket zorluklarını kullanarak fiziksel farkındalığı geliştirebiliriz. Fiziksel farkındalıkla alakalı öğrencilere verilen bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 9. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 9. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dikkatli Hareket II (9. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Dikkatli Hareket Etme (Hareket ve Oyun Etkinliği)	Sosyal, Duygusal ve Psikomotor Alan
	Dengeleme Egzersizi (Hareket ve Oyun Etkinliği)	Psikomotor, Bilişsel ve Duyuşsal Alan

3.4.2.10. Ders 10 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler bir hikayedeki karakterlerin farklı bakış açılarını tanımlar.

Öğrenciler kendi yaşamlarındaki sosyal durumlara açık fikirli bir bakış açısı uygular.

Süreç

MindUP öğretim programı 3. ünite kapsamında yer alan “Bakış Açısı Edinmek” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından öğrencilere bakış açısı edinme yani perspektif alma hakkında bilgi verilmiştir. Perspektif alma, durumları ve olayları başka bir kişinin bakış açısından görme yeteneğidir. Dikkatli bir şekilde perspektif almayı uyguladığımızda, etrafımızdakilerin davranışlarını doğru bir şekilde yorumlamada daha yetenekli hale geliriz. Kendi düşüncelerimizden farklı olarak alternatif bakış açılarını düşünmeyi öğrendikçe, kendi endişelerimizi daha etkili bir şekilde bastırabilir, dürtülerimizi kontrol edebilir ve başkalarının tepkilerini ölçebiliriz. Ne kadar insan varsa o kadar farklı şeyleri görme biçimlerinin olduğu "küçük bir dünyada" yaşıyoruz. Perspektif alma, bir davranış, olayı veya durumu anlamının birden fazla yolunu düşünmemize izin verir. Bakış açısı edinmeyi öğrendiğimizde görüş farklılıklarına saygı duymayı da öğrenmiş oluruz. Perspektif ve bakış açısı edinme hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen

etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 10. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 10. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Bakış Açısı Edinmek (10. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Karakter Görüntümü	Sosyal ve Duygusal Alan
	Hikayeyi Tamamlayalım	Bilişsel, Duyuşsal ve Dil Alanı
	Yüz İfadeleri Analizi	Sosyal ve Duygusal Alan

3.4.2.11. Ders 11 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler bir problem hakkında düşünmek, tepki vermek ve yaklaşmak için kullanılan iki farklı zihniyeti (iyimser ve karamsar) tanırlar.

Öğrenciler, kendi yaşamlarında iyimserlik geliştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olacak stratejileri uygular.

Süreç

MindUP öğretim programı 3. ünite kapsamında yer alan “İyimserliği Seçmek” dersine ilişkin öncelikle öğrencilerle iyimserlik hakkında konuşulmuştur. İyimserlik, hayata umutla bakmanın, başarı ve esenlik beklentisine sahip olmanın bir yoludur. İyimserlik öğrenilen bir özelliktir ve uygulandığı takdirde bir düşünme biçimi haline gelebilir. Hayata iyimser bakmayı seçmek beynimizde kimyasal dengeyi oluşturur ve bu sayede beyin kapasitemizin artmasını sağlar. İyimser davranmak aynı zamanda öğrenmeyi de kolaylaştırır. İyimser bir zihin, stresli durumlar karşısında daha dikkatli tepkiler vermemizi ve başarısızlık, hayal kırıklığı, umutsuzluk gibi olumsuz düşünceleri zihnimizden uzaklaştırmamızı sağlar. İyimserliğin tam zıttı olan kavram ise karamsarlıktır.

Karamsar (kötümser) bir tavır sergileyen bir kişinin sorunları çözme yeteneği azalır. Ayrıca karamsarlık, yeni arkadaş edinmemizi de olumsuz yönde etkileyebilir. İyimserlik ve karamsarlık hakkında öğrencilerle paylaşılan bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 11. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 11. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

İyimserliği Seçmek (11. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	İyimser/Kötümser Düşünceler	Bilişsel, Duyuşsal ve Dil Alanı
	Dolu/Boş Bardak	Sosyal ve Duygusal Alan

3.4.2.12. Ders 12 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler, iyimserlik oluşturmanın bir yolu olarak keyifli bir deneyim sırasında düşüncelerini, duygularını ve fiziksel duyularını görselleştirir ve tanımlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 3. ünite kapsamında yer alan “Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek” dersine ilişkin öncelikle öğrencilerle mutlu deneyimler hakkında konuşulmuştur. Mutlu bir deneyimi tam ve dikkatli bir şekilde hatırlamak, onu takdir etmek ve fiziksel, duygusal ve bilişsel faydalar elde etmektir. Mutlu bir anıyı hatırlamak, beynimizde "iyi hissettiren" kimyasalları serbest bırakır. Arkadaşlarımızla yaşadığımız komik bir durumun anısıyla kendimizi güldürebilir veya büyükanne ve büyükbabanın sarılışını hatırlayarak kendimizi sıcaklık duygusuyla doldurabiliriz. Mutlu anıların tadını çıkarmayı

öğrendiğimizde üzüntü, güvensizlik veya içe kapanıklık gibi olumsuz duyguların üstesinden gelebiliriz. Yapılan beyin araştırmaları, kendimizi daha iyi hissetmemizi sağlayan beynimizdeki dopaminin yalnızca eğlenceli veya zevkli deneyimlerle meşgul olduğumuzda değil, aynı zamanda bu önemli anları düşünüp hatırladığımızda da salındığını göstermektedir. Olumlu bir deneyimi hatırlamak dopamin salınımını tetikleyerek umutsuz düşüncelerle savaşmamıza yardımcı olabilir. Beynimizi daha iyimser düşünmek için eğitmenin bir yolu, sahip olduğumuz mutlu anların tadını çıkarmak için zaman ayırmaktır. Öğrencilerle paylaşılan bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 12. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 13’te gösterilmiştir.

Tablo 13. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 12. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
(12. Ders)	Mini Film Oluşturma	Bilişsel, Duyuşsal, Psikomotor, Sosyal ve Duygusal Alan
	Mutlu Anılarımız	Sosyal ve Duygusal Alan

3.4.2.13. Ders 13 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler minnettarlığın anlamını ve minnettarlığı ifade etmenin önemini öğrenirler.

Öğrenciler hayatlarında minnettar oldukları şeyleri tanımlarlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 4. ünite kapsamında yer alan “Minnettarlığı İfade Etmek” dersine ilişkin öncelikle öğrencilerle minnettarlık hakkında

konusulmuştur. Minnettarlık, ister elle tutulur olsun okumayı dört gözle beklediğimiz hediye gelen bir kitap gibi, ister soyut olsun sevdiğimiz bir kişiden gelen gülümseme gibi bir şeye yanıt olarak hissettiğimiz sevinç duygusudur. Minnettarlığın beynimiz ve bedenimiz üzerinde güçlü etkileri vardır. Kalp atışımızı yavaşlatır, kanı kaslardan organlara yönlendirir. Minnettarlık ayrıca kalp krizi riskini ve hipertansiyonu azaltarak daha dengeli bir kalp ritmi oluşumuna yardımcı olur. Minnettar olmak, herhangi birine gerçekten "teşekkür ederim" demeden minnettar hissetmek anlamına gelmektedir. Minnettarlık bir duygu ve teşekkürümüzü ifade eden bir düşünce biçimidir. Sağlıklı olmak, her gün yeni şeyler öğrendiğimiz bir sınıfta ders yapabilmek ve ailemizle vakit geçirmek gibi minnettar olduğumuz ve şükrettiğimiz şeyler hakkında örnekler verilmiştir. Minnettarlık duygusu kişilere esenlik ve mutluluk duygusu verir. Minnettar hissetmek, her koşulda insanın rahatlamasını, huzur ve mutluluk duygusu yaşamasını sağlar. Minnettarlık hakkında verilen bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 13. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 13. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Minnettarlığı İfade Etmek (13. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Minnet Listem ve Resmim	Duyuşsal, Psikomotor, Sosyal ve Duygusal Alan
	Teşekkürler!	Sosyal ve Duygusal Alan
	Akrostiş	Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Alan

3.4.2.14. Ders 14 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler nezaket göstermek ve iyilik yapmak için fırsat bulurlar.

Öğrenciler nazik olmanın hem kendileri hem de başkaları için yararlarını keşfederler.

Süreç

MindUP öğretim programı 4. ünite kapsamında yer alan “İyilik Yapmak” dersine ilişkin öncelikle öğrencilerle şefkat, empati, özveri, nezaket ve nazik davranışlar hakkında konuşulmuştur. Beynimizin çalışma şekli bizi şefkat duymaya, başkalarının nasıl hissettiğini anlamaya ve nazik davranışlarda bulunmaya teşvik eder. Başkaları için özverili işler yaptığımızda, beynimiz bizim iyi hissetmemizi sağlayan dopamini salgılar. Özverili davranışlar aslında fedakarlık yaptığımız, bizi kişisel çıkarlarımız dışına yönlendiren davranışlardır. Öğrencilere “*O halde özverili davranışlara ne gibi örnekler verebiliriz?*” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve öğrencilerle bu konu tartışılmıştır. Özverili davranış, kişilerin kendileri dışındaki insanlar, doğa ve diğer canlılar için kendisinden bir şeyler vermesi, hayatlarını kolaylaştırması yolunda attığı bütün adımlardır. Mesela kardeşimizin istediği bir oyunu alabilmesi için kendi istediğimiz oyundan vazgeçmemiz gibi, yolda gördüğümüz yolunu kaybeden yaşlı teyzeyi gideceği yere bırakıp sonra kendi işlerimizi halletmek gibi. O halde özverili davranışı aslında başkalarına iyilik yapma olarak düşünebiliriz. Verilen bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 14. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 14. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

İyilik Yapmak (14. Ders)	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
	Arkadaşıma İltifat	Duyuşsal, Sosyal ve Duygusal Alan
	İyilik Uygulamam	Sosyal ve Duygusal Alan

3.4.2.15. Ders 15 İçin Hedefler ve Süreç

Dersin Hedefleri

Öğrenciler, okul veya daha büyük bir topluluk için nezaket eylemi planlamak ve gerçekleştirmek amacıyla işbirliği içinde çalışırlar.

Öğrenciler, nezaket eylemleri yoluyla olumlu duygularını yansıtırlar.

Süreç

MindUP öğretim programı 4. ünite kapsamında yer alan “Dünyada Dikkatli Hareket Etmek” dersine ilişkin öncelikle öğretmen tarafından bir önceki derste anlatılan nezaket eylemleri ve iyilik hareketleri öğrencilere hatırlatılmış ve sonrasında beyindeki ayna nöronlardan kısaca bahsedilmiştir. Ayna nöronlar, beynin başkalarının hareketlerini taklit etmesini ve başkalarının yaşadığı duyguları hissetmesini sağlayan bir tür beyin sinir hücresidir. Örneğin ayna nöronlar sayesinde birinin ayak parmağını incittiğini gördüğümüzde bizim de ağrı alıcılarımız devreye girer. Bir annenin bebeğini nazikçe salladığını gördüğümüzde biz de sakinleşiriz. Acı, sevinç ve korku gibi belirli duygularla ilişkili sinirsel yollarımız, o duyguyu ifade eden bir yüz gördüğümüzde harekete geçer. Beynin belirli bölgelerindeki ayna nöronlar, hem duygusal bir deneyim sırasında hem de bir başkasının bu duygusal deneyimi yaşadığını gördüğünde aynı şekilde aktive olur. Bu da nezaketi bulaşıcı yapar. Bu doğrultuda öğrencilere verilen bilgiler sonrası öğrencilerin de katılımını sağlayarak konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin düşüncelerini sözel olarak ifade etmeleri sağlanmış, MindUP Curriculum kitabında yapılması önerilen etkinlikler

uygulanmış ve sonuçları öğrencilerle tartışılmıştır. Öğrencilere 15. ders kapsamında uygulanan etkinlikler Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. İlkokul Öğrencilerine Uygulanan “MindUP Öğretim Programı” 15. Ders Başlığı, Etkinlik İsimleri ve Desteklenen Gelişim Alanları

Dünyada Dikkatli Bir Şekilde Hareket Etmek	Etkinlik İsimleri	Desteklenen Gelişim Alanları
(15. Ders)	Dikkatli Eylem Planlayıcı	Bilişsel, Sosyal ve Duygusal Alan
	İyilik Hareketi İkna Mektubum	Sosyal ve Duygusal Alan

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, araştırmadan toplanan verilerin ayrıntılı işlemlerden geçirilerek belirli bir çerçevede düzenlenip okuyucunun rahatça anlayabileceği şekilde tarafsızca yorumlanarak sunulmasıdır (Koçak ve Arun, 2006).

İçerik analizi yönteminde öncelikle ana kod ve alt kodları belirlenir ve katılımcıların görüşleri bu kodlara göre sınıflandırılır (Baltacı, 2018). İçerik analizi yönteminin temelinde birbirine benzeyen verileri belirli temalar altında birleştirmek ve verilerin içerisine gizlenmiş gerçekleri ortaya çıkarmak vardır (Selçuk vd., 2014). Bu çalışmada da veriler, yapılan analiz sonucunda tema ve alt temalar oluşturularak kategorize edilmiştir. Veriler öncelikle kodlanmış, ham verilerden elde edilen kodlar ortak özellikleri doğrultusunda bölümlere ayrılarak tema ve alt temalar belirlenmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan kodlar ve temalar üzerinde gerekli ekleme, düzeltme ve çıkarmalar yapılarak ortaya çıkan bulgular yorumlanmış ve okuyuculara sunulmuştur.

Yapılan bu çalışmada her bir katılımcıya (öğrenciye) Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilerek isimleri gizli tutulmuş ve verilen kodlar aracılığıyla katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir.

3.6 GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK

Görüşme tekniklerinin tercih edildiği nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen çalışmalarda, toplanacak olan verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanabilmesi için “inandırıcılık”, “transfer edilebilirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” stratejilerinin temele alınarak, uygulamaların bu stratejiler doğrultusunda yapılması gerekmektedir (Creswell ve Miller, 2000).

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin inandırıcılığının sağlanabilmesi için; çalışma yapılacak bireylerle uzun süreli etkileşim sağlanması, çalışmanın yapıldığı ortamda bulunarak verilerin toplandığı süreçte her bireye yeteri kadar zaman ayrılması gerekmektedir. Böylece araştırmacılar katılımcıları daha iyi anlayabilir, aralarında güven ortamı oluşabilir ve katılımcılar etkinlikler sırasında daha gerçekçi ve samimi yanıtlar verebilirler. Bu durum ulaşılan bulguların ve sonuçların yorumlanmasının daha inandırıcı olmasını sağlar. Yapılan bu araştırmada verilerin toplanma süreci toplam 8 hafta sürmüştür. Bu süreç öğrencilerin yaş ve kapasiteleri dikkate alınarak belirlenmiş olup uygulamaların yapıldığı her bir ders için yeterli süre ayrılmaya çalışılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığı arttırmanın bir başka yolu ise, çalışmaya dahil olan katılımcıların nasıl seçildikleri, sayıları ve özelliklerinin belirtilmesi, verilerin elde edilmesinde kullanılan araçların ve araştırmada kullanılan analiz tekniklerinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması gerekmektedir. Bu araştırmada da yöntem bölümünde yer alan araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımları ayrı başlıklar halinde ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış olup, çalışmanın inandırıcılığının arttırılması sağlanmak istenmiştir.

Ayrıca inandırıcılığın sağlanması için; araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir. Uzmanlardan araştırmanın deseninden toplanan verilerin analizi ve sonuçların yazımına kadar olan bütün süreçleri incelemeleri, eksik veya hatalı gördüğü yerler hakkında geri bildirimde bulunmaları istenmiş ve bu geri bildirimler doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin transfer edilebilirliğin sağlanabilmesi için; yapılan çalışmanın raporunda, okuyucuya araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı ve anlaşılır bilgiler verilmesine dikkat edilerek detaylı betimleme yapılması önerilmektedir (Merriam, 2009). Yapılan bu çalışmada da bir okuyucunun bu çalışmayı okuduğunda araştırmanın bütün aşamaları hakkında detaylı bilgileri görmesi amacıyla çalışmanın bütün aşamalarının ayrıntılı bir Şekilde sunulması sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin tutarlılığın sağlanabilmesi için; veri toplama araçlarının çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan olan bu çalışmada veri toplama aracı olarak ğretmen görüş formu kullanılmış olup, uygulamalar sırasında gerekli görülen yerlerde video ve ses kayıtlarına yer verilmiştir. Böylece araştırmanın tutarlılığı için gereken veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Yapılan araştırmada temaların altındaki kategorilere göre sunulan olan her bir bulgunun altına katılımcıların etkinlikler sırasında verdikleri cevaplara göre doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece çalışmanın tutarlılığına etki eden bir başka etken de sağlanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin teyit edilebilirliğinin sağlanabilmesi için; yapılan araştırmada araştırmacının rolü açıkça belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların özellikleri, uygulamaların gerçekleştiği yerler ve kaçıncı haftada hangi uygulamanın yapıldığı açıkça belirtilmiş olup çalışmanın kontrol edilebilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sonuçta araştırmacı dışında iki uzman tarafından belirtilen kısımlar kontrol edilerek yapılan çalışmanın bütün aşamaları incelenmiştir.

3.7. ARAŞTIRMANIN ETİĞİ

İnsanların dahil olduğu bütün araştırmalarda belirli kuralların takip edilmesi ve ihlal edilmemesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasının tercih edildiği bu araştırmada da etik kuralların uyumuna dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını Samsun ili merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu bağlamda öncelikli olarak Ordu Üniversitesi Etik Kurulu'ndan araştırma hakkında ayrıntılı bilgileri içeren

gerekli belgeler doldurularak onay alınmıştır (EK 2). Sonrasında veli onam formu, veri toplama aracı, tez önerisi ve başvuru dilekçesinin de bulunduğu formlar doldurularak Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak onay alınmıştır (EK 3). Araştırmaya etik kurul ve Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü onayından sonra başlanmıştır.

Araştırma için bir okul belirlenmiş, belirlenen okulun müdürü ve araştırmanın uygulanacağı sınıfın öğretmeni ile görüşmeler yapıldıktan sonra onayları alınarak uygulamalara başlanmıştır. Yapılacak olan uygulamalarda gönüllülük esası göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma hakkında gerekli bilgilendirmeler sınıf öğretmeni aracılığı ile velilere aktarılmış ve her bir veliden yazılı olarak izinleri alınmıştır. Araştırmada kullanılacak olan fotoğraf, video ve ses kayıtlarının gizlilik kurallarına uygun olarak kullanılacağı, öğrencilerin yüzlerinin ve isimlerinin hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği velilere aktarılmış. Sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler planlanırken öğretmenin boş vakitleri tercih edilmiştir.

Etik kurallar kapsamında araştırmadan elde edilecek olan verilerin topluma yarar sağlayabilmesi amacıyla araştırma raporunun öneriler kısmında eğitimcilere ve benzer çalışmalar yapacak olan araştırmacılara birtakım önerilerde bulunulmuştur.

ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde ilkokul 3. sınıf öğrencilerine uygulanan MindUP ğretim programı sonrası sınıf öğretmenin görüşleri ve araştırmacının gözlemi doğrulusunda elde edilen veriler içerik analizi yapılarak tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenin görüşleri ve araştırmacının gözlemi doğrulusunda elde edilen veriler; odaklanma, içsel deneyim, bilişsel deneyim ve sosyal deneyim Şeklinde temalara ayrılmıştır. Odaklanma teması; beynimiz nasıl çalışır, dikkatli farkındalık ve odaklanmış farkındalık olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. İçsel deneyim teması; dikkatli dinleme, dikkatli görme, dikkatli koku alma, dikkatli tat alma, dikkatli hareket I ve dikkatli hareket II olmak üzere altı alt temaya ayrılmıştır. Bilişsel deneyim teması; bakış açısı edinme, iyimserliği Őeme ve mutlu deneyimleri takdir etme olmak üzere üç alt temaya; sosyal deneyim teması ise; minnettarlığı ifade etme, iyilik yapma ve dünyada dikkatli bir Şekilde hareket etme olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Her bir tema ve alt temalar aşağıdaki tablolar halinde sınıf öğretmeninden elde edilen görüşler ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda süreçte gözlemlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar olmak üzere kategorize edilerek sunulmuştur.

4.1. ÖğRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOğRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: ODAKLANMA

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminde elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Odaklanma” temasına ait oluşturulan üç alt tema, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar olarak kategorize edilmiş ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Odaklanma” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Tema	Alt Tema	Öğretmenlerden Edilen Görüşler	Araştırmacı Gözlemi		
		Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
	Beynimiz Nasıl Çalışır?	Görsel hafıza gelişimi	Temel bilgi eksikliği	“Arkadaşlarım benim oynamak istediğim oyunu oynamadıklarında üzülüyorum. Amigdalam çalışır o zaman.” (Ö5)	Üst düzey ders içeriği
		Yaratıcılık gelişimi	Üst düzey ders içeriği	“Ödevlerimi yaparken matematik sorularında cevabı bulmamı prefrontal korteksim sağlar, çünkü problemleri çözmemizi sağlıyordu.” (Ö6)	Öğrencilerin bazen kopukluk yaşaması
		Beyin işlevlerinin farkındalığı		“Mesela arkadaşımın doğum gününü hatırlamama hipokampusum yardım eder, o bizim her şeyi hatırlamamızı sağlar.” (Ö9)	Öğretmenin ders anlatımında zorlanması
Odaklanma	Dikkatli Farkındalık	Derse katılımın artması	Süre yetersizliği	“Geceleri ben odamda yalnız kaldığımda bazen korkup endişeleniyorum öğretmenim o zaman etrafımdaki sesleri dinleyebilirim. Araba sesi duyarım kesin çünkü biz anayolun kenarında oturuyoruz ama başka ne sesi duyarım bilmiyorum çünkü gözlerimi kapatıp dikkatli dinlemedim hiç.” (Ö4)	
		Stres kontrolü			
		Dikkatin artması			
		Çevre farkındalığı gelişimi		“Hani öğretmenim siz bazen bize sınav yapıyorsunuz ya işte ben o zamanlarda biraz endişeleniyorum o zamanlarda da bu egzersizi yapabilir miyim?” (Ö11)	
Odaklanmış Farkındalık	Nefes kontrolü	Açık alan gereksinimi (Covid-19 salgın süreci önlemleri nedeniyle)		“Doktorlar da olabilir öğretmenim, biz öksürürken dikkatli dinlemezlerse bize yanlış ilaç yazarlar.” (Ö8)	Açık alan gereksinimi
	Beden farkındalığı			“Pilotlar. Mesela uçak arıza yaptığı zaman tuhaf sesler çıkarır. Ama pilotlar o sesi dikkatli dinlemezlerse anlamazlar o zaman da uçak düşebilir.” (Ö12)	

4.1.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Beynimiz Nasıl Çalışır?”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Odaklanma” temasına ait “Beynimiz Nasıl Çalışır?” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Beynimiz Nasıl Çalışır?” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Beynimiz Nasıl Çalışır?	Görsel hafıza gelişimi	Temel bilgi eksikliği	<i>“Arkadaşlarım benim oynamak istediğim oyunu oynamadıklarında üzülüyorum. Amigdalam çalışır o zaman.”</i> (Ö5)	Üst düzey ders içeriği
	Yaratıcılık gelişimi	Üst düzey ders içeriği	<i>“Ödevlerimi yaparken matematik sorularında cevabı bulmamı prefrontal korteksim sağlar, çünkü problemleri çözmemizi sağlıyordu.”</i> (Ö6)	Öğrencilerin bazen kopukluk yaşamaması
	Beyin işlevlerinin farkındalığı		<i>“Mesela arkadaşımın doğum gününü hatırlamama hipokampusum yardım eder, o bizim her şeyi hatırlamamızı sağlar.”</i> (Ö9)	Öğretmenin ders anlatımında zorlanması

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 1. ders olan “Beynimiz Nasıl Çalışır?” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Beyin konusunda öğrenciler daha önce bilgi sahibi olmadıkları için ve sanırım yaşları gereği çocukların başta konuyu anlamakta zorlandıklarını fark ettim. Fakat sınıfa getirdiğimiz beyin görseli sayesinde beynin bölümlerini ve yerlerini gördükçe kendi aralarında “senin amigdalan burada bak” şeklinde konuşmalarına şahit oldum. Sonrasında günlük hayattan örnekler vermeye başlayınca konu çocukların dikkatini daha da çekmeye başladı. Mesela köpekten kaçma ve sinirlendiğimizde arkadaşımıza vurma isteği örneğinden sonra bazı öğrenciler yaşadıkları benzer anıları anlattı. Örnekler çoğaldıkça ve birbirlerini dinledikçe beyinleriyle ilgili gerçekleri paylaşmaktan zevk almaya başladılar. Yaşadıkları anılar ve kurdukları senaryoları paylaşmaları onların beyinlerindeki bölümlerin işlevlerini kendileriyle bağlantı kurarak öğrenmelerine ve beyinlerinin ne kadar önemli bir organ olduğunu anlamalarına yardımcı oldu. Çocuklardan beyinle ilgili resim çizmelerini istediğimde bu fikirden hoşlandılar çünkü yaşları gereği öğrendikleri şeyleri sözel olarak ifade etmekten çok resim çizerek ifade etmeyi sevdiğini düşünüyorum. Resim çizerken merakla arkadaşlarının çizimlerine bakmaları ve çizdiklerini birbirlerine açıklamaya çalışmaları bu konuyu daha da eğlenceli hale getirdi. Öğrencilere ben hemen hemen her gün son derslerden birinde rahatlamaları için müzik açıp bazen de dans etmelerini isterdim. MindUP öğretim programı kitabı öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirebilmeleri açısından matematik, müzik gibi farklı alanlarla birleştirmeyi önerdiği için o gün beyinle alakalı öğrencilerden şarkı yazmalarını istediğimde bildiklerini şarkı olarak paylaşma düşüncesi onları heyecanlandırdı. Eğlenceli etkinlikler sayesinde çocuklar hem beyinlerinin önemli bir organ olduğunu anladılar hem beyindeki önemli bölgelerin işlevlerinin farkına vardılar hem de birbirleriyle iletişim kurarak ilk defa duydukları kelimeleri kendi aralarında telaffuz etmeye başladılar. Hatta eve gittiklerinde bir öğrencinin annesi ona kızdığı anda öğrencinin annesine cevabının –anne senin amigdalan da çok çalışıyor galiba- demesi konunun gerçekten çocukların dikkatini çektiğini ve günlük hayata bu şekilde yansıtıklarını göstermektedir. Ayrıca bu ders kapsamındaki etkinliklerin (beyinle alakalı şarkı yapma, resim çizme) çocukların yaratıcılıklarına da katkıları olduğunu düşünüyorum.”

4.1.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Dikkatli Farkındalık”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Odaklanma” temasına ait “Dikkatli Farkındalık” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Farkındalık” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenlerden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Farkındalık	Derse katılımın artması Stres kontrolü Dikkatin artması Çevre farkındalığı gelişimi	Süre yetersizliği	“Geceleri ben odamda yalnız kaldığımda bazen korkup endişeleniyorum öğretmenim o zaman etrafımdaki sesleri dinleyebilirim. Araba sesi duyarım kesin çünkü biz anayolun kenarında oturuyoruz ama başka ne sesi duyarım bilmiyorum çünkü gözlerimi kapatıp dikkatli dinlemedim hiç.” (Ö4)	“Hani öğretmenim siz bazen bize sınav yapıyorsunuz ya işte ben o zamanlarda biraz endişeleniyorum o zamanlarda da bu egzersizi yapabilir miyim?” (Ö11)

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 2. ders olan “Dikkatli Farkındalık” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dikkatli farkındalık dersindeki etkinliklerin öğrencilerin yaşına daha uygun olduğunu düşünüyorum. Anlamakta zorluk yaşamadılar hatta verilen etkinlik kağıdında bulunan örneklere kendileri de oldukça farklı örnekler vererek derse katılım sağladılar. Özellikle sınırlendiklerinde 1’den 10’a kadar sayma yöntemini bazı öğrenciler aileleri tarafından duymuş hatta bazen uyguladıklarını belirttiler, fakat çoğu öğrencim yeni öğrendi ve bu onların dikkatini oldukça çekti. Yine benzer şekilde endişe anında dikkatlice etrafındaki sesleri dinlemeleri ve bu yöntemin onları rahatlatacağını bilmeleri de onların ilgisini çekti. Yapılan bu ders ve etkinlikler sayesinde öğrenciler dikkatli olma ve dikkatsiz olma hakkındaki bilgilerine yenilerini ekleme fırsatı buldular. Bu etkinlikler öğrencilerin çevrelerine karşı farkındalıklarına da büyük katkılar sağladığını düşünüyorum. Mesela tenefüs vaktinde bir öğrencim “Öğretmenim sesi duydunuz mu?” diye sordu. Ne sesi diye sorduğumda “Demek ki siz dikkat etmediniz öğretmenim ben duydum üfaiye sesi geldi” şeklinde cevap verdi. Bu da yapılan etkinliklerin öğrenciler tarafından ders dışında da kullanılarak, dikkat konusunda öğrencilerde farkındalık yaratmasına yardımcı olduğunu

gösteriyor. Sadece sürenin kısıtlı olması, etkinlikleri biraz hızlı ve ard arda yapmamıza sebep oldu.”

4.1.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanma” temasına ait alt tema: “Odaklanmış Farkındalık”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Odaklanma” temasına ait “Odaklanmış Farkındalık” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Odaklanmış Farkındalık” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Odaklanmış Farkındalık	Nefes kontrolü Beden farkındalığı	Açık alan gereksinimi (Covid-19 salgın süreci önlemleri nedeniyle)	“Doktorlar da olabilir öğretmenim, biz öksürürken dikkatli dinlemezlerse bize yanlış ilaç yazarlar.” (Ö8) “Pilotlar. Mesela uçak arıza yaptığı zaman tuhaf sesler çıkarır. Ama pilotlar o sesi dikkatli dinlemezlerse anlamazlar o zaman da uçak düşebilir.” (Ö12)	Açık alan gereksinimi (Covid-19 salgın süreci önlemleri nedeniyle)

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 3. ders olan “Odaklanmış Farkındalık: Temel Uygulama” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Bir önceki derste zihnimizi rahatlatmak için gösterdiğimiz 1’den 10’a kadar sayma ya da dikkatli dinleme egzersizlerine benzer olan dikkatli nefes egzersizi de öğrencilerin yaşına uygun bir etkinlikti. Bu sayede öğrenciler hem eğlendiler hem de aslında rahatlamak için başka şeyler düşünerek sıradan nefes almanın değil nefesimize ve bedenimize odaklanarak nefes almanın öneminin farkına vardılar. Bu sayede günlük yaşamlarında kendilerinin kolayca uygulayabilecekleri zihinlerini rahatlatan bir etkinlik daha öğrenmiş oldular. Hem de nefes alırken yalnızca nefeslerine odaklanıp vücutlarındaki değişimi ve rahatlamayı

gözlemleyerek bunu nasıl yaptıklarının farkına vardılar. Ancak, Covid-19 salgın süreci nedeniyle bu ders kapsamındaki nefes alma etkinliğini sınıf dışında açık havada yapmak zorunda kaldık.”

4.2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: İÇSEL DENEYİM

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait oluşturulan altı alt tema, süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar olarak kategorize edilmiş ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “İçsel Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Tema	Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
		Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
İçsel Deneyim	Dikkatli Dinleme	Ses farkındalığı	Mutlak sessizliğin sağlanamaması	“Ben çok acıktığım için benim RAS’ım kantinden tost alacağımı söylüyor, tostun süzgeçten geçmesine izin veriyor öğretmenim.” (Ö7)	Yaşları gereği tam sessizliğin sağlanamaması
		Öz denetim		“Kütüphaneye gittiğimiz zaman da sanki kollarınız kapalı olduğunda çıkardığımız sestem bile daha sessiz oluruz öğretmenim, çünkü herkes kitap okurken bağırarak konuşursak doğru olmaz.” (Ö12)	
		Başka bireylerle olan iletişim			
	Dikkatli Görme	Merak (keşif yapma)		“Bizim taşımızın üstünde kalp gibi elma gibi bir şekil vardı öğretmenim ben ondan tanıdım.” (Ö15)	Öğrencilerin birbirlerinden etkilenerek benzer ayrıntılar söylemesi
		Görme farkındalığı		“Bizdeki yaprağın üstünde değişik bir renk vardı.” (Ö4)	
		İşbirliği		“Bizim taşımızın şekli yamuktu biraz, sanki göbek gibi bir tarafı şişmişti.” (Ö11)	

(Devam ediyor)

Tablo 21. (Devam)

Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “İçsel Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Dikkatli Koku Alma	Koku farkındalığı Odaklanma		“Parfümcü mesela, kokuları biliyor ve istediğimiz kokuyu hemen gösteriyor” (Ö7) “Hastane kokusu da var öğretmenim. Doktorların, hemşirelerin kokusu var ben hiç sevmem.” (Ö16) “Restoranlarda yemek yapan aşçılar mesela yemekleri kokularlar.” (Ö14)	Bazı öğrencilerin uygulamalar sırasında komutlara uymayarak gözlerini açması
Dikkatli Tat Alma	Tat farkındalığı Beslenme kontrolü		“-Ne istersiniz? -Ben taze meyveden yapılmış doğal portakal suyu istiyorum.” (Ö20) “Sağlıklı beslenip sağlıklı olmak için kuruyemiş, sebze, meyve, ızgara yiyeceğim.” (Ö23)	Bazı öğrencilerin sağlıklı beslenme hakkında yanlış bilgilere sahip olması (temel bilgi eksikliği)
Dikkatli Hareket I	Beden (etkinlik sonrası terleme, yüz kızarması, çarpıntı, yorulma) farkındalığı Nabız-nefes sayısı arası ilişkiyi kavrama Merak (keşfetmek)	Hareket gerektiren etkinlikler sonrası öğrencilerin terlemesi	“Oyun oynayınca kalbimiz çok hızlı atar, yani kalbimiz yorulur. Yavaşlatmak için 10’a kadar nefes alıp vermeliyiz”. (Ö22) “Heyecanlı bir şey olunca, mesela haftanın yıldızı oldum, o zaman oraya gidince heyecanlanırım ve nabzım hızlanır.” (Ö16) “Bisiklet sürerken pedala çok hızlı çevirdikten sonra bisikletten inince kalbimiz küt küt atar.” (Ö9)	Öğrencilerin nabız farkındalığı etkinliği sonrası sıralarında oturmalarında zorlanmaları
Dikkatli Hareket II	Denge kontrolü Kol ve bacak hareketlerinin farkına varma (yürüyüş etkinliği sırasında) Fiziksel tepki kontrolü	Açık alan gereksinimi	“Öğretmenim yürürken bacaklarım yer değiştirdiğinde kollarımda yer değiştiriyor.” (Ö22) “Öğretmenim tek ayak üstünde durmak aslında kolay ama sol bacağımda yerdeyken zorlanıyorum”. (Ö17)	Etkinliklerin uygulanabilmesi için geniş alan gereksinimi

4.2.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Dinleme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Dinleme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Dinleme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Dinleme	Ses farkındalığı	Mutlak sessizliğin sağlanamaması	“Ben çok acıktığım için benim RAS’ım kantinden tost alacağımı söylüyor, tostun süzgeçten geçmesine izin veriyor öğretmenim.” (Ö7)	Yaşları gereği tam sessizliğin sağlanamaması
	Öz denetim			
	Başka bireylerle olan iletişim		“Kütüphaneye gittiğimiz zaman da sanki kollarınız kapalı olduğunda çıkardığımız sestem bile daha sessiz oluruz öğretmenim, çünkü herkes kitap okurken bağırarak konuşursak doğru olmaz.” (Ö12)	

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 4. ders olan “Dikkatli Dinleme” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dikkatli dinleme etkinlikleri aslında bu zamana kadar benim öğrencilerimle oynadığım oyunları kapsıyor diyebilirim. Kollarımı açıp kapattığımda seslerini ayarlamaları ya da kulaktan kulağa oyununa benzer oyun öğrencilerin hepsinin bildikleri ve oynamaktan hoşlandıkları oyunlardan. Fakat bunları beyinleri ile bağlantılı olarak öğrenmeleri onların kendi yapabileceklerinin farkında olmalarını sağladı. Kendi seslerini ayarlayabilmeleri gibi bu ders kapsamındaki etkinliklerin öğrencilerin öz denetimli davranışları üzerinde

olumlu etkiler olduğunu düşünüyorum. Ayrıca dikkatli iletişimin ve aynı fikri ifade etmenin farklı yolları olduğunu oyun yoluyla öğrenmelerinin birbirleriyle olan iletişimlerine fayda sağlayacağını düşünüyorum. İlkokullarda öğretmen bir şey söylediğinde hemen “Böyle mi yapacağız öğretmenim?” diyen çoktur. Ama artık ben bir şey söylediğimde “Öğretmenim dikkatli dinledim, siz demiştiniz.” sözleri arttı.”

4.2.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Görme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Görme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Görme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Görme	Merak (keşif yapma)		“Bizim taşımızın üstünde kalp gibi elma gibi bir şekil vardı öğretmenim ben ondan tanıdım.” (Ö15)	Öğrencilerin birbirlerinden etkilenerek benzer ayrıntılar söylemesi
	Görme farkındalığı		“Bizdeki yaprağın üstünde değişik bir renk vardı.” (Ö4)	
	İşbirliği		“Bizim taşımızın şekli yamuktu biraz, sanki göbek gibi bir tarafı şişmişti.” (Ö11)	

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 5. ders olan “Dikkatli Görmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dikkatli görme dersindeki etkinlikleri yaparken çocuklar çok eğlendiler. Öncelikle öğrencileri laboratuvaradaki bilim insanları rolüne sokmak onlara dikkatli görme için gerçek dünyayla ilişkili öğrenmelerine yardımcı oldu. Nesnelere (yaprak ve taşlar) dağıttığımda önce heyecanlandılar, merak ettiler ve açıklamaları yaptıktan sonra yeni bir

şey keşfetme arayışı, onları daha da motive ederek dağıttığım nesnelere farklı özellikler arayarak daha dikkatli bakmalarını sağladı. Dikkatli görme etkinlikleri genelde çocukların daha yakından ve dikkatli bakmalarını sağladı. Arkadaşlarının etkinliklerinde düzenlemeler yapmak, arkadaşlarının görmediklerini görmek onların gururlanmasını sağladı. İlk bakışta fark etmedikleri ya da sadece kendilerinin fark ettikleri ayrıntıları görmek hoşlarına gitti ve sürekli bana belirtme gereği duydular. Öğrencilere dikkatli çalışmanın işbirliği, akranlarla yeni görme biçimlerinin paylaşılması, bir kereden fazla yakından bakarak ve kaydettikleri çizimleri gözden geçirerek geliştirilebileceğini öğretti.”

4.2.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Koku Alma”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Koku Alma” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Koku Alma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Koku Alma	Koku farkındalığı		“Parfümcü mesela, kokuları biliyor ve istediğimiz kokuyu hemen gösteriyor” (Ö7)	Bazı öğrencilerin uygulamalar sırasında komutlara uymayarak gözlerini açması
	Odaklanma		“Hastane kokusu da var öğretmenim. Doktorların, hemşirelerin kokusu var ben hiç sevmem.” (Ö16)	
			“Restoranlarda yemek yapan aşçılar mesela yemekleri kokularlar.” (Ö14)	

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 6. ders olan “Dikkatli Koku Alma” konusu ile ilgili yarı

yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Dikkatli koku alma dersi kapsamındaki etkinlikler de dikkati dinleme dersine benzer öğrencilerin tek bir duyuya odaklanarak etraftaki kokuları fark etmelerine, analiz etmelerine ve bu kokuları kendi kullandıkları sıfatlarla (çürük gibi, balık gibi, küf gibi kokmak) ifade etmelerini sağladı. Kokuları ayırt etmeye çalışırken sadece o cisme odaklandılar ve olabildiğince sessizlerdi. Ayrıca kokuların da beyinde sinyaller oluşturduğunu, hatta bazı kokuların dopamin hormonu salgılanmasını tetiklediğini ve bu sayede kendimizi iyi hissetmemizi sağladığını öğrenerek koku alma ile beyin arasında bağlantı kurmalarını sağladı.”

4.2.4. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Tat Alma”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Tat Alma” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Tat Alma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Tat Alma	Tat farkındalığı Beslenme kontrolü		<i>“-Ne istersiniz? -Ben taze meyveden yapılmış doğal portakal suyu istiyorum.” (Ö20)</i> <i>“Sağlıklı beslenip sağlıklı olmak için kuruyemiş, sebze, meyve, ızgara yiyin.” (Ö23)</i>	Bazı öğrencilerin sağlıklı beslenme hakkında yanlış bilgilere sahip olması (temel bilgi eksikliği)

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 7. ders olan “Dikkatli Tat Almak” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dikkatli görme ve koklama gibi dikkatli tatma etkinlikleri de çocuklara hem rahatlama hem de farkında olma fırsatı verdi. Çocukların merakı ve katılımı ile birlikte yemeklerle ilgili daha önce fark etmedikleri beklenmedik şeyler paylaştılar ve lezzetlerin tadına yavaş yavaş odaklanarak farkına vardılar. Dikkatli tatma etkinlikleri hem çocukların tatma deneyimlerini arttırdı hem de tatlara karşı farkındalıklarını arttırdı. Ayrıca dikkatli tatma düzenli olarak uygulandığında öğrencilerin sağlığı üzerinde de büyük etkilere sahip olabilir. Sadece odaklanma gibi yararlarla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin yemeklerini ne kadar iyi sindirdiklerine ve doygunluk hissettiklerine de yardımcı olabilir, bu da aşırı yemelerini önleyebilir.”

4.2.5. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Hareket I”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Hareket I” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Hareket I” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Hareket I	Beden (etkinlik sonrası terleme, yüz kızarması, çarpıntı, yorulma) farkındalığı Nabız-nefes sayısı arası ilişkiyi kavrama Merak (keşfetmek)	Hareket gerektiren etkinlikler sonrası öğrencilerin terlemesi	“Oyun oynayınca kalbimiz çok hızlı atar, yani kalbimiz yorulur. Yavaşlatmak için 10’a kadar nefes alıp vermeliyiz”. (Ö22) “Heyecanlı bir şey olunca, mesela haftanın yıldızı oldum, o zaman oraya gidince heyecanlanırım ve nabzım hızlanır.” (Ö16) “Bisiklet sürerken pedalı çok hızlı çevirdikten sonra bisikletten inince kalbimiz küt küt atar.” (Ö9)	Öğrencilerin nabız farkındalığı etkinliği sonrası sıralarına oturmalarında zorlanmaları

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 8. ders olan “Dikkatli Hareket I” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Dikkatli hareket dersini öğrenciler çok sevdi, çünkü hem hareket ettiler hem de bedenleri ile ilgili değişimleri fark ettiler. Özellikle kalp atışlarını bulmanın yöntemleri onlara ilginç geldi, sürekli bulmak istediler. Hatta önce bir yöntemi sonra diğerini deneyerek arada farklar oluyor mu diye merak içinde tekrar tekrar bulmaya çalıştılar. Önce sakinken sonra hareket halindeyken kalp atışlarında buldukları sayılar arasındaki farkı görünce sanki bilimsel bir sonuca ulaşma edalarıyla gururlandılar. Eve gittiklerinde anne ve babalarının da nabızlarını ölçeceklerini söylemeleri ve hatta ölçüp not edip ertesi gün bana sonuçları getirmeleri hem bu dersten ne kadar haz aldıklarını hem de artık bu konuda farkındalıklarının arttığını gösteriyor diyebilirim.”

4.2.6. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İçsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Dikkatli Hareket II”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “İçsel Deneyim” temasına ait “Dikkatli Hareket II” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dikkatli Hareket II” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dikkatli Hareket II	Denge kontrolü	Açık alan gereksinimi	<i>“Öğretmenim yürürken bacaklarım yer değiştirdiğinde kollarımda yer değiştiriyor.” (Ö22)</i>	Etkinliklerin uygulanabilmesi için geniş alan gereksinimi
	Kol ve bacak hareketlerinin farkına varma (yürüyüş etkinliği sırasında)		<i>“Öğretmenim tek ayak üstünde durmak aslında kolay ama sol bacağım yerdeyken zorlanıyorum.” (Ö17)</i>	
	Fiziksel tepki kontrolü			

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 9. ders olan “Dikkatli Hareket II” konusu ile ilgili yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu derste öğrenciler bir önceki derste gördükleri etkinliklere benzer dikkatli hareket etme ile ilgili bilgileri yaparak ve yaşayarak öğrendiler. Bu ders kapsamında yapılan etkinliklerin hepsi hareket gerektiren etkinlikler olduğu için öğrenciler çok eğlendiler. Aynı zamanda eğlenirken yaşlarına uygun şekilde beyinlerini, beyinlerinin vücutlarındaki hareketleri yönettiğini ve zihinle bedenini aslında birlikte hareket ettiğini öğrendiler. Bu sayede olumlu zihin geliştirmenin yollarını ve önemini kavradılar. Bu durumun öğrencilerin sağlıklı ilişkiler kurmalarında işe yarayacağını düşünüyorum. Dikkatli yürüyüş gibi aktiviteler, öğrencilerin anlık fiziksel deneyimlerine odaklanmalarına yardımcı oldu. Bu sayede yürüme ve kantin sırasında bekleme gibi durumlarda öğrencilerin sıkıntısını azaltacağını düşünüyorum. Dengeleme egzersizleri hazırlık gerektirmez. Böylece öğrenciler bu gibi basit egzersizleri hayatlarının her anında kolayca uygulayabilirler. Dikkatli yürüyüşün, farkındalığı hareketle birleştiren hem kolay hem de faydalı bir egzersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler bu dersteki egzersizleri yaparken heyecan duydular ve birbirlerini egzersizleri yapmak için teşvik ettiler. Çocuklar hem dikkatli bir şekilde vücutlarındaki değişimleri gözlemleyebileceklerini hem de fiziksel tepkilerini kontrol etmenin basit egzersizlerle aslında mümkün olabileceğini öğrendiler.”

4.3. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: BİLİŞSEL DENEYİM

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Bilişsel Deneyim” temasına ait oluşturulan üç alt tema, süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar olarak kategorize edilmiş ve Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Tema	Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
		Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Bilişsel Deneyim	Bakış Açısı Edinme	Grup çalışması (işbirliği) Sosyalleşme Empati Perspektif alma (bakış açısı edinme)	Uzun süre gerektiren etkinlikler içermesi	“Berna ekmek sırasına girmek istemediği için yalan söylemiş, çünkü çok sıra varmış beklemek istememiş. Sırada bulunan gözlüklü adam yalan söylediğini anlamış.” (Ö15) “Zeynep ışıklı ayakkabı alabilmek için ayakkabılarını eskitmeye çalışmış. Böyle yaparak annesi ona ışıklı ayakkabı alır sanmış. Herkeste ışıklı ayakkabı olduğunu, kendinde olmadığını düşündüğü için öyle yapmış. Ayakkabısını taşlara vurarak eskitmeye çalışmış.” (Ö17)	Öğrencilerin hikayeleri özetleyememeleri nedeniyle sürenin yetersiz kalması
	İyimserliği Seçme	İyimser ve karamsar düşünme farkındalığı		“Benim problemim futbol maçı yaparken arkadaşlarım bana pas atmıyor. Maçı bizim takımın kazanması için iyimser düşünmüş olabilir. Ben iyi oynayamadığım için arkadaşlarım pas atmıyorlar (Karamsar).” (Ö24) “Problemim annemin istediği botu almaması. Botun daha eskimediği için ziyan etmek istemiyor (İyimser). Ağladığım için artık beni sevmiyor, o yüzden bana bot almıyor (Karamsar).” (Ö6)	Öğrencilerin iyimser ve karamsar düşünme hakkında kavram eksikliğinin olması
	Mutlu Dene-yimleri Takdir Etme	Yaratıcılık Mutlu olma ve mutlu etme farkındalığı		“Sürprizle Dolu Bayram Filmi -Biz geldik. -aa anne Demirhanlar bize sürpriz yapmışlar bak -Oley, hemen inelim abla hadi” (Ö5) “Benim mutlu olduğum anılar: futbol oynamak, köpeğimi gezdirmek, bisiklete binmek, tablet oynamak. Babamın mutlu olduğu anılar: mangal yapmak, kahveye gitmek, para kazanmak, araba sürmek.” (Ö3)	

4.3.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Bakış Açısı Edinme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Bilişsel Deneyim” temasına ait “Bakış Açısı Edinme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bakış Açısı Edinme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Bakış Açısı Edinmek	Grup çalışması (işbirliği) Sosyalleşme Empati Perspektif alma (bakış açısı edinme)	Uzun süre gerektiren etkinlikler içermesi	“Berna ekmek sırasına girmek istemediği için yalan söylemiş, çünkü çok sıra varmış beklemek istememiş. Srada bulunan gözlüklü adam yalan söylediğini anlamış.”(Ö15) “Zeynep ışıklı ayakkabı alabilmek için ayakkabılarını eskitmeye çalışmış. Böyle yaparak annesi ona ışıklı ayakkabı alır sanmış. Herkeste ışıklı ayakkabı olduğunu, kendinde olmadığını düşündüğü için öyle yapmış. Ayakkabısını taşlara vurarak eskitmeye çalışmış.” (Ö17)	Öğrencilerin hikayeleri özetlemeleri nedeniyle sürenin yetersiz kalması

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 10. ders olan “Bakış Açısı Edinmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bir durumu birden çok şekilde ele alma becerisini geliştirmenin, öğrenciler arasındaki anlaşmazlıkları azaltmak ve grup çalışmalarını kolaylaştırmak gibi sosyal faydalarının olduğunu düşünüyorum. Farklı bakış açıları edinme sayesinde öğrenciler etraflarındaki insanların davranışlarını doğru bir şekilde yorumlayabilir ve bu sayede kendi davranış ve

tepkilerini ölçebilirler. Bir hikayeyi her öğrencinin farklı şekilde tamamlaması, hikayede kendilerine bir rol seçerek o rolü her bir öğrencinin farklı şekilde hayal ederek devam ettirmesi gibi bakış açısı edinme kapsamında yapılan etkinlikler, öğrencilerin empati kurmalarına ve bu sayede de çevreleriyle daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olur.”

4.3.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “İyimserliği Seçme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Bilişsel Deneyim” temasına ait “İyimserliği Seçme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İyimserliği Seçme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
İyimserliği Seçmek	İyimser ve karamsar düşünme farkındalığı		<p>“Benim problemim futbol maçı yaparken arkadaşlarım bana pas atmıyor. Maçı bizim takımın kazanması için iyimser düşünmüş olabilir. Ben iyi oynayamadığım için arkadaşlarım pas atmıyorlar (Karamsar).” (Ö24)</p> <p>“Problemim annemin istediği botu almaması. Botun daha eskimediği için ziyan etmek istemiyor (İyimser). Ağladığım için artık beni sevmiyor, o yüzden bana bot almıyor (Karamsar).” (Ö6)</p>	Öğrencilerin iyimser ve karamsar düşünme hakkında kavram eksikliğinin olması

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 11. ders olan “İyimserliği Seçmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İyimser ve karamsar düşünmek öğrencilerin kişisel gelişimleri için oldukça önemli durumdur. Olumsuz bir durum olduğunda bile bu duruma karşı iyimser düşünmenin mümkün olabileceği, iyimser ya da karamsar düşünmenin kendi sağlıklarını, başarılarını etkileyen bir durum olması, bunu kendi yaşadıkları gerçek problem örnekleriyle ilişki kurarak anlamaya çalışmaları ve birbirleriyle paylaşımları onlar için ilgi çekiciydi. Öğrencilerin, stresli olduklarında veya kendilerini kötü hissettiklerinde morallerini yükseltmeye yardımcı olmak için iyimser düşünmenin önemini anladıklarını düşünüyorum.”

4.3.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Bilişsel Deneyim” temasına ait alt tema: “Mutlu Deneyimleri Takdir Etme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Bilişsel Deneyim” temasına ait “Mutlu Deneyimleri Takdir Etme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Mutlu Deneyimleri Takdir Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek	Yaratıcılık Mutlu olma ve mutlu etme farkındalığı		“Sürprizle Dolu Bayram Filmi -Biz geldik. -aa anne Demirhanlar bize sürpriz yapmışlar bak -Oley, hemen inelim abla hadi” (Ö5)	“Benim mutlu olduğum anılar: futbol oynamak, köpeğimi gezdirmek, bisiklete binmek, tablet oynamak. Babamın mutlu olduğu anılar: mangal yapmak, kahveye gitmek, para kazanmak, araba sürmek.” (Ö3)

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 12. ders olan “Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu ders gerçekten çocukların mutlu oldukları anılarını hatırlamalarını sağladı. O anıları arkadaşlarıyla paylaşmak istediler ve paylaşırken de sanki o anı yaşıyormuşçasına heyecanlandılar, mutlu oldular. Dolayısıyla mutlu anıları hatırlamanın bile onları mutlu ettiğinin gerçekten farkına vardılar. Anıları düşünerek mini bir film yaratmalarını istediğimde bazı çocuklar o filmlere isim bile verdiler. “Öğretmenim benimki komedi filmi adı da arkadaşım Akın’la güzel bir gün” gibi yaratıcılıklarını kullanarak paylaşımlar yaptılar, hatta bu filmlerden bir kesit çizmelerini söylediğimde öğrencilerin bir kısmı filmlerine isim yazmışlardı. Bu ders kapsamındaki etkinliklerin çocukları gerçekten mutlu ettiğini ve yaratıcılıklarına da katkıda bulunduğunu düşünüyorum.”

4.4. ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ VE ARAŞTIRMACI GÖZLEMLERİ DOĞRULTUSUNDA ELDE EDİLEN TEMA VE ALT TEMALAR: SOSYAL DENEYİM

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Sosyal Deneyim” temasına ait oluşturulan üç alt tema, süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar olarak kategorize edilmiş ve Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Sosyal Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Tema	Alt Tema	Öğretmenlerden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
		Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Sosyal Deneyim	Minnettarlığı İfade Etme	Minnettarlık ve teşekkür etme ilişkisi kurma		“Gece ve gündüz olduğu için minnettarım, çünkü dinlenme zamanımın geldiğini anlarız. Yemek yiyebildiğim için minnettarım, çünkü aç kalmıyorum.” (Ö19)	Öğrencilerin minnettarlık kavramını daha önce duymamış olmaları
		Başka bireylerle olan iletişim ve yardımseverlik		“Öğretmenim bağcıklarımı bağladığı için teşekkür ettim. Annem bana tavşan ördüğü için teşekkür ettim. Nazlı kekini benle paylaştığı için teşekkür ettim.” (Ö8)	
			“Emine’dir onun adı Melek gibidir kendisi İyi bir annedir Ne istesem ondan Elleri ile yapar kendisi (Akrostiş).” (Ö14)		

(Devam ediyor)

Tablo 32. (Devam)

Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda “Sosyal Deneyim” temasına ait alt temalar, süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

İyilik Yapma	Başka bireylere yapılan iyilik ve yardımseverlik Uğraş gerektirmeden de iyilik yapılabilirliğinin farkına varmaları	Bu dersteki etkinliklerde kız öğrencilerin daha aktif olması	“Bugün yaptığım iyilikler: Arkadaşımın kayıp kalemimi bulup masasına bıraktım. Dememe market alışverişinde yardım ettim. Arkadaşıma bisikleti olmadığı için, ona bisikletimi kullandırdım. O çok mutlu olduğu için ben de kendimi çok huzurlu hissettim.” (Ö20) “Arkadaşım çok güzel hareketler gibi komiklikler yapıp bizi hep güldürüyor.” (Ö2) “Arkadaşım saçlarımı örünce çok güzel oluyor.” (Ö23)	İltifat etme ve yapılan gündelik iyilikler hakkında erkek öğrencilerin daha çekimser davranışları
Dünyada Dikkatli Hareket Etme	Yardımseverlik İş birliği Olumlu duyguları yansıtma Yardıma ihtiyacı olan insanların ve yardım gerektiren durumların farkına varma Sorumluluk bilinci		“Nasıl rahat uyuyorsunuz beyler bayanlar? Savaş olurken, çocuklar mutsuzken nasıl uyuyorsunuz? Siz belki rahatsız ama çocuklar asla rahat değil. Gelin birlik olalım. Çocuklara daha iyi şartlar sağlayalım. Geleceğimizi kurtaralım. (İyilik hareketi mektubu)” (Ö8) “Hayvanları beslerim (su, kap, mama gerekli). Otobüste yer veririm (koltuk gerekli). Köy okuluna kitap, kalem yardımı yaparım. Fakir olanlara yemek alırım (para gerekli).” (Ö23) “Haydi gelin dostlar! Birlikte hayvanları koruyalım. Evsiz bırakmayalım, susuz bırakmayalım. Bu dünyada yalnız değiliz. Hayvanlar da var. Hayvanların da bizim gibi beslenmeye, yuvaya, suya ihtiyacı var. Bu yüzden hayvanları sevip, koruyalım tamam mı? (İyilik hareketi mektubu)” (Ö16)	Ders kapsamındaki etkinliklerin uzun süre gerektirmesi

4.4.1. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “Minnettarlığı İfade Etme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Sosyal Deneyim” temasına ait “Minnettarlığı İfade

Etme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 33’te sunulmuştur.

Tablo 33. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Minnettarlığı İfade Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmenlerden Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Minnettarlığı İfade Etmek	Minnettarlık ve teşekkür etme ilişkisi kurma		“Gece ve gündüz olduğu için minnettarım, çünkü dinlenme zamanımın geldiğini anlarız. Yemek yiyemediğim için minnettarım, çünkü aç kalmıyorum.” (Ö19)	Öğrencilerin minnettarlık kavramını daha önce duymamış olmaları
	Başka bireylerle olan iletişim ve yardımseverlik		“Öğretmenim bağcıklarımı bağladığı için teşekkür ettim. Annem bana tavşan ördüğü için teşekkür ettim. Nazlı kekini benle paylaştığı için teşekkür ettim.” (Ö8)	
			“Emine’dir onun adı Melek gibidir kendisi İyi bir annedir Ne istesem ondan Elleri ile yapar kendisi (Akrostiş).” (Ö14)	

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 13. ders olan “Minnettarlığı İfade Etmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu ders kapsamında öğrenciler öncelikle minnettarlık nedir onu öğrendiler. Çünkü bu kavram daha önce duydukları bir kavram değildi. Minnettarlığı göstermenin farklı şekilleri olduğunu gördüler, teşekkür etmek gibi, hediye almak gibi, iltifat etmek gibi. Karşımızdaki insandan gelen ve bizi mutlu eden her davranışın minnettarlık duygusu yaşattığını öğrendiler. Hayatlarında minnettar oldukları kişileri veya durumları tanımladılar ve onlara neden minnettar oldukları hakkında düşündüler. Bu ders kapsamındaki etkinlikler sayesinde çocuklar hayatta olduklarına sevinecekleri büyük ve küçük önemli şeyleri hatırladılar. Minnettarlığı ifade etmenin karşımızdaki insanı rahatlattığını, mutlu ettiğini öğrenerek minnettarlığın önemini öğrendiler.”

4.4.2. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “İyilik Yapma”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Sosyal Deneyim” temasına ait “İyilik Yapma” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “İyilik Yapma” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt Tema	Öğretmen Elde Edilen Görüşler		Araştırmacı Gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
İyilik Yapmak	Başka bireylere yapılan iyilik ve yardımseverlik Uğraş gerektirmeden de iyilik yapılabileceğinin farkına varmaları	Bu dersteki etkinliklerde kız öğrencilerin daha aktif olması	<i>“Bugün yaptığım iyilikler: Arkadaşımın kayıp kalemimi bulup masasına bıraktım. Dememe market alışverişinde yardım ettim. Arkadaşıma bisikleti olmadığı için, ona bisikletimi kullandırdım. O çok mutlu olduğu için ben de kendimi çok huzurlu hissettim.”</i> (Ö20)	İltifat etme ve yapılan gündelik iyilikler hakkında erkek öğrencilerin daha çekimser davranmaları
			<i>“Arkadaşım çok güzel hareketler gibi komiklikler yapıp bizi hep güldürüyor.”</i> (Ö2)	
			<i>“Arkadaşım saçlarını örünce çok güzel oluyor.”</i> (Ö23)	

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 14. ders olan “İyilik Yapmak” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmeninin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İyilik yapmak öğrencilerim için çok güzel bir dersti. Özellikle kız öğrencilerim bu konuda daha aktiflerdi ve derse daha çok katılarak fikirlerini paylaşmak istediler. Bu dersin öğrencilerin farkındalıklarını arttırdığını düşünüyorum. Çünkü iyilik yapmak denilince

başta akıllarına çok büyük, uğraş gerektiren örnekler geliyordu. Fakat karşımızdaki insanı mutlu eden her hareketin iyilik yapmak olduğunu öğrendiklerinde aslında gün içinde ne kadar çok iyilik yaptıklarını fark ettiler.”

4.4.3. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Sosyal Deneyim” temasına ait alt tema: “Dünyada Dikkatli Hareket Etme”

Öğretmen görüşü ve araştırmacı gözleminden elde edilen veriler doğrultusunda çalışmanın “Sosyal Deneyim” temasına ait “Dünyada Dikkatli Hareket Etme” alt teması hakkında süreçte gözlenen değişimler, süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35. Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemleri doğrultusunda elde edilen “Dünyada Dikkatli Hareket Etme” alt temasına ait süreçte gözlenen değişimler ve süreçte yaşanan güçlük ve sınırlılıklar

Alt tema	Öğretmenlerden elde edilen görüşler		Araştırmacı gözlemi	
	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları	Süreçte Gözlemlenen Değişimler	Süreçte Yaşanan Güçlükler ve Sınırlılıkları
Dünyada Dikkatli Hareket Etme	Yardımselik		<i>“Nasıl rahat uyuyorsunuz beyler bayanlar? Savaş olurken, çocuklar mutsuzken nasıl uyuyorsunuz? Siz belki rahatsız ama çocuklar asla rahat değil. Gelin birlik olalım. Çocuklara daha iyi şartlar sağlayalım. Geleceğimizi kurtaralım. (İyilik hareketi mektubu)” (Ö8)</i>	Ders kapsamındaki etkinliklerin uzun süre gerektirmesi
	İş birliği		<i>“Hayvanları beslerim (su, kap, mama gerekli). Otobüste yer veririm (koltuk gerekli). Köy okuluna kitap, kalem yardımı yaparım. Fakir olanlara yemek alırım (para gerekli).” (Ö23)</i>	
	Olumlu duyguları yansıtırma		<i>“Haydi gelin dostlar! Birlikte hayvanları koruyalım. Evsiz bırakmayalım, susuz bırakmayalım. Bu dünyada yalnız değiliz. Hayvanlar da var. Hayvanların da bizim gibi beslenmeye, yuvaya, suya ihtiyacı var. Bu yüzden hayvanları sevip, koruyalım tamam mı? (İyilik hareketi mektubu)” (Ö16)</i>	
	Yardıma ihtiyacı olan insanların ve yardım gerektiren durumların farkına varma			
	Sorumluluk bilinci			

“MindUP Curriculum” kitabında önerilen etkinliklerin sınıf ortamında uygulanması sonrası 15. ders olan “Dünyada Dikkatli Hareket Etmek” konusu ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu doğrultusunda sınıf öğretmenin ders hakkındaki görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bu dersin öğrencilerimin farkındalıklarının artmasına önemli derecede katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler çevrelerinde zor durumda olan insanlar için çeşitli yardım düşünceleri geliştirdiler, bu insanların yaşadıkları zorluklar ve hisleri üzerine konuşabildiler. Köy okuluna yapılan yardım sayesinde sadece etraflarında ya da tanıdıkları insanlara değil, hiç tanımadıkları birine de yardım etmenin tadına vardılar. Bu etkinliğin her bir adımında söz sahibi oldular, görevi benimsediler ve köy okulundaki çocuklar için toplanan malzemelere zarar gelmemesi için her gün onları korumaya çalıştılar. Bu görev için öğrenciler birlikte hareket ettiler, bir plan yapıldı ve birlikte yürütüldü. Bu da onlara grup çalışmasında nasıl davranılması gerektiği hakkında yol gösterdi.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayanarak sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Sonuçların tartışılması ve yorumlanması araştırma sorularının sırasına uygun şekilde yapılmıştır. “MindUP Öğretim Programının” Türkiye’de henüz uygulanmamış olması nedeniyle bu araştırmanın sonuçları diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak sunulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanan ve sınıf öğretmenine sunulan ilk araştırma sorusunun sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine göre hazırlanmış olan MindUP öğretim programının çocukların dikkat, odaklanma, başka bireylerle olan iletişim, yardımseverlik, öz düzenleme davranışları üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanan ve sınıf öğretmenine sunulan ikinci araştırma sorusunun sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine göre hazırlanmış olan MindUP öğretim programının öğrenciler üzerinde oluşturduğu çok yönlü farkındalıkları sınıf öğretmeni yaratıcılık, keşif yapma (merak), işbirliği, empati ve sosyalleşme olarak bildirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda hazırlanan ve sınıf öğretmenine sunulan üçüncü araştırma sorusunun sonucuna göre 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine göre hazırlanmış olan MindUP öğretim programının etkililiğine yönelik sınıf öğretmeni “etkinlikler eğlenceli ve keyifli”, “öğrencilerin farkındalıklarına katkı sağlayabilmesi açısından üçüncü sınıf öğrencilerine uygulanabilir, ancak aynı dersler ve etkinlikler 4. ve 5. sınıflara uygulandığında daha çok verim alınacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına paralellik gösteren diğer araştırma sonuçları aşağıda verilmiştir.

Her okul kapsamında bir sınıfın katıldığı, dört okuldan seçilen toplam 99 kişiden oluşan 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimi desteklemek amacıyla Kanada’da yapılan bir çalışmada öğrenciler iki gruba ayrılmış ve bir grup öğrenciye kontrol kursu verilirken diğer gruptaki öğrencilere MindUP programı uygulanmıştır (Schonert-Reichl vd., 2015). Yapılan çalışma sonucuna göre MindUP programının, kontrol kursuna kıyasla iyimserliği arttırdığı, duygusal öz düzenlemenin geliştiği ve yardımseverliğe olumlu

etkilerinin olduğu görülmüştür. MindUP öğretim programının davranışsal zorluklar yaşayan öğrencilerin sınıf davranışlarını etkili bir şekilde iyileştirip iyileştiremeyeceğini incelemek amacıyla on bir 5. sınıf öğrencisiyle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerde müdahalenin ardından odaklanma, dikkat ve iyimserlik düzeylerinde artış olduğu görülmüştür (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Portekiz’de MindUP öğretim programının etkinliğini değerlendirmek amacıyla toplam 454 3. ve 4. sınıf öğrencisinin ve 20 öğretmenin katıldığı araştırma sonucu MindUP öğretim programına katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde artış olduğunu göstermektedir (Carvalho vd., 2017). Perry-Parrish (2016), farkındalık eğitimlerinin psikolojik ve bilişsel işlevselliğe bağlı stresin azalmasını, kendi kendini düzenlemenin artmasını ve duygu düzenlemeyi geliştirdiğini belirterek yukarıda bulunan sonuçları destekler niteliktedir.

MindUP uygulamasının davranışsal belirtiler, yürütücü işlevler ve uyum becerileri üzerindeki etkilerini belirleyebilmek amacıyla anaokulu çocukları ile yapılan bir araştırmada, müdahaleyi alan çocukların uyum becerilerinde gelişme ve davranışsal semptomlarında azalma olduğu bu araştırmanın sonuçları arasındadır (Crooks vd., 2020). MindUP uygulamasının küçük yaş grubundaki çocukların davranışlarında ortaya çıkardığı değişiklikleri belirlemek amacıyla Kanada’da bir anaokulunda 285 çocukla yapılan bir araştırma sonucunda, çocukların MindUP programına katılımından sonra dayanıklılıklarında önemli düzeyde artış ve içselleştirme davranışlarında azalma gibi çok yönlü olumlu değişimlerin olduğu görülmüştür (Off, 2018). 5. sınıf öğrencilerine uygulanan MindUP öğretim programının sınıf öğretmeninden alınan görüşe göre, öğrencilerin sosyal becerilerinde gelişmeler olduğu, saldırgan davranışlarının azaldığı görülmüştür (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Portekiz’de 3. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin gözlem yapma ve öz şefkat gibi çok yönlü farkındalıklarında gelişmeler olduğu öğretmenler tarafından bildirilen sonuçlar arasında yer almaktadır (Carvalho vd., 2017). 4. ve 5. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmanın sonucuna göre uygulanan MindUP öğretim programı sonrası öğrencilerde empati ve sosyal becerilerde artış yaşandığı öğretmen tarafından bildirilen sonuçlar arasındadır (Schonert-Reichl vd., 2015). Okul öncesi öğrencilerine uygulanan MindUP programı sonrası öğrencilerin gelişmiş yürütme işlevleri ve daha iyi dil becerileri sergilemeleri, öğrencilere

kazandırılan çok yönlü farkındalıklar arasındadır (Thierry vd., 2016). Perry-Parrish (2016), farkındalık temelli müdahalelerin çocukların ve gençlerin geleceği için umut verici birçok yönü olduğunu belirtmekte olup bu araştırmanın ve yukarıda bahsedilen diğer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

"Ara" yıllar (yaklaşık olarak 9-12 yaşları arası) yaşam süresi içinde farklı taleplerin ve gelişimsel zorlukların yaşandığı evre olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle duygu, davranış ve biliş değiştirme potansiyeline sahip olayların yaşanabileceği bu yaşlar yüksek hassasiyet ve risk evreleri olarak kabul edilebilir (Graber ve Brooks-Gunn, 1996). Bu yıllar ayrıca farklı ruh sağlığı problemlerinin yaşandığı yaşlar olarak karakterize edilmektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Bu bağlamda erken ergenlik gibi ara yılları kapsayan geçiş dönemleri çocukların yaşam döngüsünde olumlu değişimlerin geliştirilebileceği fırsatını veren pencereler olarak düşünülebilir (Roeser ve Zelazo, 2012). Bu nedenle ergenlik öncesi veya erken ergenlik dönemi optimal bilişsel işlev teşviki ve duygusal ve sosyal yetkinlikleri en uygun seviyede tutabilmek amacıyla farkındalık müdahalelerini uygulamak için özellikle önemli bir zaman olarak düşünülebilir (Schonert-Reichl vd., 2013). Çocukların bilişsel ve duygusal gelişimlerinden kaynaklanan değişimleri, çocuk ve ebeveyn arasında yaşanan çatışmayı ve akran grubuna artan odaklanma gibi sosyal değişimlerin yaşandığı bu dönemi gerekli farkındalık müdahaleleriyle en uygun düzeyde geçirmek mümkündür (Eccles ve Roeser, 2011). Katılımcıların yaşları farkındalık eğitimleri için endişe alanıdır. Piaget'in gelişim evrelerine göre, 6-8 yaş arasındaki çocuklar sembolik oyunun hız kazandığı işlem öncesi dönemin en üst noktasında bulunmaktadır. Bu yaşlar çocukların temel gelişim basamağı olmasına rağmen mantıklı düşünmek için küçük olmaları noktasında farkındalık eğitimleri için uygun görülmemektedir. Bu sebeple beyin işlevlerini tartışmak ve senaryoları keşfetmek gibi MindUP etkinlikleri gelişimsel olarak daha ileri düzeyde bilişsel akıl yürütme gerektirebilir. 6-8 yaşları arasındaki çocuklar, bu seviyedeki farkındalık ve muhakemeyi tam olarak anlama ve geliştirme konusunda yeterli bilişsel beceriye sahip olmayabilirler (Barker ve Banks, 2016). Bu durum yapılan bu çalışmaya 8 ila 9 yaşları arasındaki çocukların katılması sebebiyle üçüncü araştırma sorusu sonucunu kısmen destekler niteliktedir.

Foundation (2011), MindUP öğretim programını uygulayan diğer ülkelerdeki öğretmenlerin aşağıdaki görüşleri olduğunu belirterek programın 3, 4 ve 5. sınıflar için uygulanabilir olduğu yorumunu yaptıklarını ifade etmiştir.

- Çocukların odaklanmış dikkati sürdürmelerini sağlar.
- Özellikle baskı altındayken daha net düşünmelerine yardımcı olur.
- Diğer insanlarla olan iletişimi geliştirir.
- Umut ve iyimserlik aşilayarak genel sınıf ortamını iyileştirir.
- Daha canlı ve güçlü bir okul kültürü oluşturmaya yardım eder.
- Daha mutlu, neşeli ve minnettar hissetmelerine yardımcı olur.

Diğer ülkelerdeki öğretmenlerin MindUP öğretim programı hakkındaki olumlu görüşleri bu araştırmanın sonuçlarına benzer nitelikte olup, programın 3-5. sınıflar için uygunluğu, bu araştırmanın sonucuyla 4 ve 5. sınıflara daha uygun görülmesi açısından kısmen farklılaşmaktadır.

ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak genel önerilere yer verilmiştir.

Uygulanan MindUP öğretim programı çocukların dikkat, odaklanma, başka bireylerle olan iletişim, yardımseverlik, öz düzenleme davranışları üzerinde oluşturduğu olumlu etkileri; yaratıcılık, keşif yapma (merak), işbirliği, empati ve sosyalleşme gibi çocukların çok yönlü farkındalıklarına katkı sağlayabilmesi açısından yararlı görülmektedir. Yapılan bu araştırma ve uluslararası literatürde yapılan diğer araştırmaların sonuçlarına dayanarak Türkiye’de henüz uygulanmamış olan MindUP öğretim programının uygulanmasının yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Yaşa uygun K-2, 3-5 ve 6-8 olmak üzere üç versiyonu bulunan ve hedef yaş gruplarına gelişimsel olarak uygun olacak şekilde hazırlanmış olan MindUP öğretim programının, bu çalışmada 3-5. sınıflar için olanı 3. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonuçlarından hareketle öğretmen geri bildirimine dayanarak aynı versiyonun 4. ve 5. sınıf öğrencileri için yapılması daha uygun görülmektedir.

Yapılan bu çalışma 26 kişilik tek sınıfa, bir sınıf geliştirme modeli olarak uygulanmış olup yapılacak olan diğer araştırmalar için sınıf ve öğrenci sayısı artırılarak programın etkililiği gözlenebilir.

Yapılan çalışmada yalnız öğretmen görüşleri alınmış olup, gelecekte yapılacak olan benzer diğer araştırmalara veli görüşleri de eklenebilir (araştırmanın bulgularında belirtilen veli gözlemlerine dayanarak çıkarılan sonuçlar göz önünde bulundurularak bu öneride bulunulmuştur).

KAYNAKÇA

- Aktepe, İ. ve Tolan, Ö. (2020). Bilinçli: güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition (DSM V)*. Washington DC: American Psychiatric Association.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 73-86.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık*. Psikonet Yayınları.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barker, L. A., & Banks, T. L. (2016). *Mindfulness and executive function: examining the impact of the mindup curriculum on first graders' executive functioning* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Loyola University.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of marital and family therapy*, 33(4), 482-500.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. C., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of child and family studies*, 23(7), 1242-1246.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899.

- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19-39.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E., & Cuijpers, P. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6), 539-544.
- Bowen, S., & Marlatt, A. (2009). Surfing the urge: brief mindfulness-based intervention for college student smokers. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(4), 666-671.
- Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control, and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411-415.
- Bronson, M.B. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guilford.
- Brown, K.W., & Vansteenkiste, M. (2006). *Future and present time perspectives, goal attainment, and well-being: Antithetical or complementary?* Unpublished manuscript, Virginia Commonwealth University, Richmond, VA.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Brown, R. P. (2003). Measuring individual differences in the tendency to forgive: Construct validity and links with depression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(6), 759-771.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carlson, L. E., & Brown, K. W. (2005). Validation of the mindful attention awareness scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58(1), 29-33.
- Carlson, L. E., & Garland, S. N. (2005). Impact of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on sleep, mood, stress and fatigue symptoms in cancer outpatients. *International Journal of Behavioral Medicine*, 12(4), 278-285.
- Carvalho, J., Pinto, A., & Maroco, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350.

- Colle, K. F. F., Vincent, A., Cha, S. S., Loehrer, L. L., Bauer, B. A., & Wahner-Roedler, D. L. (2010). Measurement of quality of life and participant experience with the mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in Clinical Practice, 16*(1), 36-40.
- Craigie, M. A., Rees, C. S., Marsh, A., & Nathan, P. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for generalized anxiety disorder: A preliminary evaluation. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 36*(5), 553-568.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative*. Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice, 124-130*.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP among young children: improvements in behavioral problems, adaptive skills, and executive functioning. *Mindfulness, 11*(10), 2433-2444.
- Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri, 13*, 85-91.
- Çelikler, A. N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Çollak, N. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik 8 haftalık mindfulness (bilinçli farkındalık) programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Daş, C. (2012). *Gestalt terapi*. HYB yayınları.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine, 65*, 564–570.
- de Carvalho, J. S., Pinto, A. M., & Mar co, J. (2017). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and

teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8(2), 337–350.
<https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z>.

Demir, M. (2017). *Bilinçli farkındalık temelli beceri eğitiminin yüksek sosyal kaygıda bilişsel ve üst bilişsel süreçlere etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temeli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.

Demir, V., & Gündoğan, N. A. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 46-66.

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

Dönmez, Ş. (2018). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.

Engin, A. O., Demirci, N., & Yeni, E. (2013). Stres ve öğrenme arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 290-299.

Foundation, H., (2011). *The MindUP curriculum: grades 3-5: brain-focused strategies for learning-and living*. New York, NY: Scholastic.

Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.

- Germer, C., Siegel, R., & Fulton, P. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Gilbert, P. (Ed.). (2005). *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
- Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Transitions and turning points: Navigating the passage from childhood through adolescence. *Developmental Psychology*, 3, 768–776. <http://doi.org/10.1037//0012-1649.32.4.768>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35-43.
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Hai, A. H., Franklin, C., Cole Jr, A. H., Panisch, L. S., Yan, Y., & Jones, K. (2021). Impact of MindUP on elementary school students' classroom behaviors: A single-case design pilot study. *Children and Youth Services Review*, 125, 105981.
- Hollis-Walker, L., & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227.
- Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Howell, AJ, Dopko, RL, Passmore, HA ve Buro, K. (2011). Nature connectedness: Associations with well-being and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 166-171.

- 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. (2009). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Karabacak, A., & Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 271-291.
- Karacaoğlan, B., & Şahin, N. H. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(4), 421-444.
- Karankı, İ. (2016). *İdiyopatik skolyozlu kız adölesanlarda beden algısı ve özsaygı düzeyinin yaşam kalitesi ve tedaviye gösterilen uyuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Kırca, B. (2017). *Ergenler için kapsamlı bilinçli farkındalık deneyimleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 Yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- Kim, E., Jackman, M. M., Jo, S., Oh, J., Ko, S., McPherson, C. L., Hwang, Y., & Singh, N. N. (2020). Effectiveness of the mindfulness-based OpenMind-Korea (OM-K) preschool program. *Mindfulness*, 11(4), 1062-1072.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 35(1), 183-212.

- Körükçü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). Beden-zihin-ruh bütünlüğünü korumaya yönelik bir program: Farkındalık temelli stres azaltma programı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(1), 68-80.
- Lazar, S. W., Kerr, C., Wasserman, R., et al. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893–1897.
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness practices in education: Montessori's approach. *Mindfulness*, 2(2), 78-85.
- Linden, W., & Hewitt, P. L. (2013). *Klinik psikoloji: Bir modern sağlık uzmanlık alanı* (M. Şahin, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lykins, E. L., & Baer, R. A. (2009). Psychological functioning in a sample of long-term practitioners of mindfulness meditation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(3), 226-241.
- Maex, E. (2011). The Buddhist roots of mindfulness training: a practitioners view. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 165-175.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). *A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: the MindUP program*. In Handbook of mindfulness in education (pp. 313-334). Springer, New York, NY.
- Maraşlı, H. (2018). *Genç hentbolcuların zihinsel dayanıklılık ve bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Marlatt, G. A. (2002). Buddhist philosophy and the treatment of addictive behavior. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 44–50.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2011(133), 29–44.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (çev. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

- Mitchell, M. (2009). *Complexity: A guided tour*. Oxford University Press.
- Moreno-Gómez, A., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulnessbased social-emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, *10*(1), 111–121. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6>.
- Norcross, J. C. (2001). Purposes, processes, and products of the task force on empirically supported therapy relationships. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *38*(4), 345.
- Off, N. (2018). *Exploring a mindfulness-informed social emotional learning program in kindergarten classrooms: The moderating role of participant characteristics on behavioural outcomes* [Electronic thesis]. The University of Western Ontario.
- Ögel, K. (2009). Motivasyonel görüşme tekniği. *Türkiye Klinikleri Journal of Psychiatry-Special Topics*, *2*(2), 41-44.
- Önder, F. C., & Utkan, Ç. (2018). Bilinçli farkındalık ve algılanan stres ilişkisinde ruminasyon ve olumsuz duygu düzenlemenin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(3), 1004-1019.
- Özek, M. (2014, 20 Şubat). Farkındalık Mindfulness. *Hürriyet Gazetesi*.
- Özen, Y. (2017). Farkında mıyız?(bilişsel farkındalık ile psikolojik iyi oluşun içreleşmesi). *Kesit Akademi Dergisi*, *3*(7), 167-189.
- Özer, İ. (2003). *Sosyolojiye giriş*. Martı Kitap ve Yayınevi.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özyeşil, Z. (2012). Farkındalık ve psikolojik ihtiyaçlar: Kültürler arası bir karşılaştırma. *İlköğretim Çevrimiçi*, *11*(1), 151-160.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt. (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Pegem Akademi.
- Palmer, A., & Rodger, S. (2009). Mindfulness, stress, and coping among university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *43*(3), 198-212.

- Perry-Parrish, C., Copeland-Linder, N., Webb, L., & Sibinga, E. M. (2016). Mindfulness-based approaches for children and youth. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 46*(6), 172-178.
- Pinquart, M., & Teubert, D. (2010). A meta-analytic study of couple interventions during the transition to parenthood. *Family Relations, 59*(3), 221-231.
- Pollak, K., Boat, R., & Cooper, S. B. (2019). Resisting temptation in schools? How to reduce self-control depletion effects. *Education and Health, 37*(3), 84-88.
- Rasmussen, M. K., & Pidgeon, A. M. (2011). The direct and indirect benefits of dispositional mindfulness on self-esteem and social anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(2), 227-233.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior Therapy, 40*(2), 142-154.
- Roemer, L., Orsillo, S. M., & Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy of an acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder: evaluation in a randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(6), 1083.
- Roeser, R.W., & Zelazo, P. D. (2012). Contemplative science, education and child development: Introduction to the special section. *Child Development Perspectives, 6*, 143-145.
- Sarıçalı, M., & Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılabilirlik ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(1), 655-670.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137-151.
- Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gadermann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI): Assessing children's well-being and assets

across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114, 345–369.
<http://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>

- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- 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.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Semple, R. J., Drouman, V., & Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29–52.
- Shahrokh, N. C., & Hales, R. E. (Eds.). (2003). *American psychiatric glossary*. American psychiatric pub. Incorporated.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105–115.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where did it come from?*. In *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17-35). Springer, New York, NY.
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Pegasus Yayınları.

- Soysal, A. S., Bodur, S., & Hizli, F. G. (2005). Simdi ve burada terapisi/The here and now therapy. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6(4), 274.
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 151-176.
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Tatlılıoğlu, K. ve Deniz M. E. (2011). Farklı öz-anlayış düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin karar vermede öz-saygı, karar verme stilleri ve kişilik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19-41.
- Teasdale, J. D., & Segal, Z. V. (2007). *The mindful way through depression: Freeing yourself from chronic unhappiness*. Guilford Press.
- Thierry, K., Bryant, H., Nobles, S., & Norris, K. (2016). Two-year impact of a mindfulness-based program on Preschoolers' self-regulation and academic performance. *Early Education and Development*, 27(6), 805–821.
- Tırışkan, M., Onnar, N., Çetin, Y. A., & Cömert, I. T. (2015). Madde bağımlılığında nüksü önlemede bilinçli farkındalığın önemi: Bir derleme çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 123-142.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinde belirlenen sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık düzeyi ile stresle başa çıkma tarzının depresyon, kaygı ve stres belirtileriyle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.

- Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2015). The impact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: a systematic review and meta analysis. *Mindfulness*, 6(3), 501-522.
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385.
- Williams, M., Penman, D., & Kabat-Zinn, J. (2011). *Mindfulness*. Macmillan Audio.
- Witkiewitz, K., & Villarroel, N. A. (2009). Dynamic association between negative affect and alcohol lapses following alcohol treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(4), 633-644.
- Wolf, C., & Serpa, J. G. (2015). *A clinician's guide to teaching mindfulness: The comprehensive session-by-session program for mental health professionals and health care providers*. New Harbinger Publications.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının iyi başlangıç seviyelerinde anlayışlı ve affetmenin rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.
- Zvolensky, M. J., Solomon, S. E., McLeish, A. C., Cassidy, D., Bernstein, A., Bowman, C. J., & Yartz, A. R. (2006). Incremental validity of mindfulness-based attention in relation to the concurrent prediction of anxiety and depressive symptomatology and perceptions of health. *Cognitive Behaviour Therapy*, 35(3), 148-158.

EKLER

EK 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmen Görüş Formu

Saygıdeğer Öğretmenim,

İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik 8 haftalık bilinçli farkındalık programının öğrencilerinin davranışları üzerinde oluşturduğu değişimleri değerlendirebilmek amacıyla siz değerli öğretmenimizin görüşüne ihtiyaç duymaktayım. Vereceğiniz geri bildirimler araştırmamıza önemli katkılar sağlayacaktır. Gösterdiğiniz ilgi için şimdiden teşekkür ederim.

Zeynep Altuntaş

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: Kişisel Bilgiler

- 1) **Cinsiyetiniz:** Kadın () Erkek ()
- 2) **Yaşınız:** 19-25 arası () 26-32 arası () 33-39 arası () 40-46 arası ()
47 yaş ve üstü ()
- 3) **Mesleki kıdeminiz:** 1-5 yıl arası () 6-10 yıl arası () 11-15 yıl arası ()
16-20 yıl arası () 21yıl ve üstü ()
- 4) **Sınıf mevcudunuz:** 20 ve altı () 21-30 arası () 31 ve üstü ()
- 5) **Öğrenim Durumunuz:** Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans ()
Doktora ()
- 6) **Mezun olduğunuz bölüm:** Sınıf Öğretmenliği () Diğer (lütfen yazınız)
.....

BÖLÜM II

Sınıfınızda uygulaması yapılan 8 haftalık bilinçli farkındalık programını alan öğrenciler üzerinde gözlemediğiniz değişimlerin belirlenebilmesi için aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- 1) 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış olan MindUP öğretim programının çocukların dikkat, odaklanma, kendini kabul ve kendine değer verme, başka bireylerle olan iletişim ve yardımseverlik, öz düzenleme ve öz denetimli davranışları üzerindeki etkileri konusunda gözlemleriniz nelerdir? Neden bu davranışlara etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

- 2) 3. sınıf öğrencilerinin gelişimlerine uygun olarak hazırlanmış olan MindUP öğretim programının öğrenciler üzerinde oluşturduğu çok yönlü farkındalıkların neler olduğunu düşünüyorsunuz? Size öğrenciler üzerinde bu farkındalıkların oluştuğunu düşündüren durum ya da olaylara örnek verebilir misiniz?
- 3) Farkındalık temelli müdahale yaklaşımı olan MindUP öğretim programının etkililiğine yönelik görüşleriniz nelerdir? Sizce MindUP öğretim programı 3. sınıf çocuklarına uygulanmalı mıdır?

(Ekleme istediğiniz başka bir şey varsa lütfen belirtiniz).

EK 2. Ordu Üniversitesi Etik Kurul Kararı

T.C.
ORDU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR SAYISI
27/12/2021	14	2021-249

KARAR NO: 2021-249

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'un "Bir Sınıf Geliştirme Modeli Olarak Bilinçli Farkındalık Programının Çocuklar Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışması etik yönden incelendi.

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY'un "Bir Sınıf Geliştirme Modeli Olarak Bilinçli Farkındalık Programının Çocuklar Üzerindeki Etkileri" başlıklı çalışmasının etik yönden uygun olduğuna, toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

EK 3. İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
SAMSUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27485554-605.01-43014035
Konu : Zeynep ALTUNTAŞ' ın
Araştırma Uygulama İzni

08.02.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.01-E. 1563890- 2020/2 sayılı Genelgesi,
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 13/01/2022 tarihli ve
0682874 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Zeynep ALTUNTAŞ' ın ; İlimiz 17 İlçede bulunan resmi ilkokullarda görev yapan öğretmen, öğrenim gören öğrenciler ve velilerine yönelik " Bir Sınıf Geliştirme Modeli Olarak Bilinçli Farkındalık Programının Çocuklar Üzerindeki Etkileri " başlıklı tez çalışması yapmak istediğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri, ilgi (a) genelgeye göre incelenmiş ve komisyon tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda, uygulama sorularını çalışmayı yapan kişi tarafından raporlanarak, Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine gönderilmesine dikkat edilerek, yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi gözönüne alınarak online, örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri/okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Murat YİĞİT
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :
1- İlgi (b) yazı ve ekleri
2- 08/02/2022 tarihli komisyon kararı

DAĞITIM:
Gereği:
17 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:
Ordu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Adres : Atatürk Bulvarı Hükümet Konağı İl Millî Eğitim
Müdürlüğü/SAMSUN
Telefon No : 0 (362) 435 80 63
E-Posta : samsunmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: L.SOYLEYİCİ

Unvan : Şef

İnternet Adresi: <http://samsun.meb.gov.tr>

Faks:3624324854

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f14f-e4ab-358e-92c4-a098 kodu ile teyit edilebilir.



EK 4. MindUP Öğretim Programı İçeriği

1. Ünite: *Odaklanma*; beyin yapısı ve işleviyle alakalı temel bilgiler ve uygulama, dikkatli dikkat kavramını tanıtmak, odaklanmış farkındalığın beyni ve duyguları nasıl etkilediği,

2. Ünite: *Duyularını Keskinleştirme*; dikkatli koklama ve tatma gibi içsel deneyimlere odaklanma,

3. Ünite: *Her Şey Tutumla İlgilidir*; olumlu zihniyet, bakış açısı alma ve minnettarlık uygulaması gibi bilişsel deneyimlere odaklanma ve nasıl öğrendiğimiz konusunda zihniyetimizin rolünü anlamak,

4. Ünite: *Dikkatli Harekete Geçme*; başkalarına karşı nezaket eylemlerinde bulunma ve olumlu ilişkiler kurma, topluluğumuz ve dünya ile etkileşimlerimizde dikkatli davranışlar uygulamak gibi içeriklerden oluşmaktadır.

MindUP öğretim programında bulunan dört ünite kapsamında verilen dersler aşağıda sıralanmıştır:

1. Ünite: Odaklanmak

Odaklanma; beyin yapısı ve işleviyle alakalı temel bilgiler ve uygulama, dikkatli-dikkat kavramını tanıtmak, odaklanmış farkındalığın beyni ve duyguları nasıl etkilediği gibi içeriklerden oluşmaktadır.

Ders 1: Beynimiz Nasıl Çalışır?

Öğrenciler beyinlerinin stresi düşünmelerine ve tepki vermelerine yardımcı olan üç bölümünü öğrenirler.

Ders 2: Dikkatli Farkındalık

Öğrenciler iki tür davranışı karşılaştırır: dikkatli (yansıtıcı ve amaçlı) ve dikkatsiz (yansımali ve farkında olmayan) ve beynin her bir türü kontrol etmekten sorumlu bölümlerini tanımlar.

Ders 3: Odaklanmış Farkındalık: Temel Uygulama

Bu ders, sakinleşmek ve dikkat etmek için günlük stratejiler sunar.

Öğrenciler beyinlerinin daha dikkatli çalışmasına yardımcı olacak yolları öğrenmeye başlar.

2. Ünite: Duyularını Keskinleştirmek

Dikkatli koklama ve tatma gibi içsel deneyimlere odaklanma gibi içeriklerden oluşmaktadır.

Ders 4: Dikkatli Dinlemek

Öğrenciler bir işitsel farkındalık etkinliğine katılarak odaklanmış dinleme becerilerini geliştirmeye çalışırlar.

Ders 5: Dikkatli Görmek

Bu ders, görsel hafızayı kullanarak ayrıntılara çok dikkat etmenin önemini gösterir ve vurgular.

Ders 6: Dikkatli Koku Almak

Öğrenciler koku alma duyularını dikkatlerini odaklamaya ve önemli hatıralara ve duygulara erişmeye yardımcı olmak için kullanırlar.

Ders 7: Dikkatli Tat Almak

Yemeğin tadına odaklanmak için yavaşlamak, rutin bir aktiviteyi tamamen değiştirebilir ve onu dikkatli, sağlıklı bir deneyim haline getirebilir.

Ders 8: Dikkatli Hareket I

Vücudun heyecanlı ve sakin durumlarını karşılaştırmasına, öğrencilerin fiziksel duyular ve stres seviyeleri arasında önemli bağlantılar kurmasına yardımcı olur.

Ders 9: Dikkatli Hareket II

Öğrenciler, sağlıklı hareket uygulamasının fiziksel, duygusal ve sosyal refahı nasıl iyileştirebileceği konusunda farkındalığı artıran iki dengeleyici duruş öğrenirler.

3. Ünite: Her Şey Tutumla İlgilidir

Olumlu zihniyet, bakış açısı alma ve minnettarlık uygulaması gibi bilişsel deneyimlere odaklanma ve nasıl öğrendiğimiz konusunda zihniyetimizin rolünü anlamak gibi içeriklerden oluşmaktadır.

Ders 10: Bakış Açısı Edinmek

Öğrenciler, bir olaya farklı açılardan bakarak, kendi bakış açıları dışındaki bakış açılarını dikkatli bir şekilde düşünmeyi öğrenirler.

Ders 11: İyimserliği Seçmek

Öğrenciler iyimserlik ve karamsarlığın anlamını keşfederler ve bu iki tutumun ilişkilerimizi ve öğrenme yeteneğimizi nasıl etkilediğini keşfederler.

Ders 12: Mutlu Deneyimleri Takdir Etmek

Bu ders, mutlu anıları hatırlamanın öğrencilerin duygularını düzenlemelerine ve olumlu bir zihin yapısını korumalarına nasıl yardımcı olabileceğini gösterir.

4. Ünite: Dikkatli Bir Şekilde Harekete Geçme

Başkalarına karşı nezaket eylemlerinde bulunma ve olumlu ilişkiler kurma, topluluğumuz ve dünya ile etkileşimlerimizde dikkatli davranışlar uygulamak gibi içeriklerden oluşmaktadır.

Ders 13: Minnettarlığı İfade Etmek

Öğrenciler hayatlarındaki özel insanlar ve şeyler için bir takdir kazanırlar ve minnettarlık göstermenin sosyal, duygusal ve bilişsel faydalarını keşfederler.

Ders 14: İyilik Yapmak

Öğrenciler arkadaşları, sınıf arkadaşları, öğretmenleri ve aileleri için küçük iyilikler yaparken, bu olumlu eylemlerin iyimserliklerini ve beyin güçlerini nasıl artırdığını öğrenirler.

Ders 15: Dünyada Dikkatli Hareket Etmek

Öğrenciler iş birliği içinde bir grup nezaket eylemi planlar ve gerçekleştirir.

MindUP programında yapılması önerilen temel uygulama, odaklanmış bir nefes egzersizi uygulamasıdır. Nefes egzersizi bir veya daha fazla dakika olmak üzere günde üç kez uygulanabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Zeynep Altuntaş
ORCID Numarası	0000-0001-8636-6211
Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Fakülte	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans Mezuniyet	
Üniversite	Ordu Üniversitesi
Enstitü	Sosyal Bilimler Enstitüsü
Anabilim Dalı	Temel Eğitim