ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI

FARKINDALIK TEMELLİ BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE DUYGUSAL VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE RUMEYSA ALPAY

ANKARA
OCAK, 2021


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ANABİLİM DALI
SPOR EĞİTİMİ PROGRAMI

FARKINDALIK TEMELLİ BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE DUYGUSAL VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE RUMEYSA ALPAY

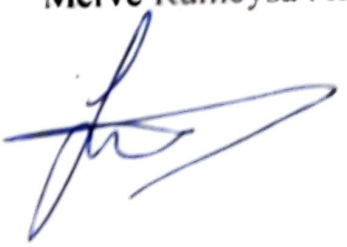
DANIŞMAN: PROF. DR. SEMİYHA TUNCEL

ANKARA
OCAK, 2021

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

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

Merve Rumeysa ALPAY



ÖZET

FARKINDALIK TEMELLİ BEDEN EĞİTİMİ DERSLERİNİN İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE DUYGUSAL VE PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

ALPAY, MERVE RUMEYSA
Yüksek Lisans Tezi, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı
Spor Eğitimi Programı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Semiyha Tuncel
Ocak, 2021, xiv+85 sayfa

Bu araştırmada mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi derslerinin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 güz döneminde Niğde ODTÜ Geliştirme Vakfı Okul'unun 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmuştur. 15 öğrenci deney grubunu 15 öğrenci de kontrol grubunu oluşturacak şekilde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test modelinin kullanıldığı tam deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) uygulamalarını kullanabilmeleri için 8 haftalık bir program uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ve Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan normallik analizleri sonucunda, verilerin normal dağılmadığı saptanarak non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını gözlemlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Sonuç olarak 8 haftalık mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi derslerinin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları ($\bar{x}$= 24,40), farkındalık alt boyutuna ilişkin son test ortalama puanları ($\bar{x}$= 19,33), SCDPİÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları ($\bar{x}$= 51,27) olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Mindfulness, Beden eğitimi, İlkokul, İyi oluş

ABSTRACT

THE EFFECT OF MINDFULNESS BASED PHYSICAL EDUCATION LESSONS ON THE MINDFULNESS, EMOTIONAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING LEVELS OF PRIMARY SCHOOL 3RD AND 4TH GRADE STUDENTS

ALPAY, Merve Rumeysa

Master Degree, Department of Physical Education and Sport

Sports Education Program

Supervisor: Prof.Dr.Semiyha Tuncel

January, 2021, xiv+85 pages

The purpose of this study was examine effects of mindfulness based physical education lessons on primary 3rd and 4th grade students' mindfulness, emotional and psychological well being levels. The study group of this research consisted of 30 students (15 students in the experimental group and 15 students in control group) who are studying in the 3rd and 4th grades of an primary school in Niğde in 2020-2021 fall semester. The research is an experimental study using the pretest-post-test model with control group. The mindfulness-based education program designed by the researcher used in physical education lessons was applied to the experimental group for 8 weeks. In this study BAU-ÇMÖ and SCDPİÖ were used as data collection instruments. Quantitative data were analyzed by using Statistical Package for the Social Sciences.

The Mann-Whitney U test was used to analyze whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups. The Wilcoxon Signed Ranks test was used to observe whether there was a significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group.

As a result, it was determined that 8 week mindfulness based physical education lessons have not a significant effect on mindfulness, emotional and psychological well-being of primary school 3rd and 4th grade students. Post-test mean scores of the experimental group students on the BAU-ÇMÖ attitude sub-dimension ($\bar{x}$ = 24,40), the

awareness sub-dimension ($\bar{x}$ = 19,33), the post-test mean scores they got from the SCDPİÖ were found to be ($\bar{x}$ = 51.27).

Key Words: Mindfulness, Physical Education, Primary school, Well-being

ÖNSÖZ

Bu çalışma, ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine yönelik mindfulness temelli hazırlanan programın beden eğitimi derslerinde uygulanması ve bu programın, öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Farkındalık kavramının sağlık, eğitim, spor, güvenlik, ordu gibi pek çok alanda kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte bu konuyu çalışmak istedim. Beden eğitimi derslerinde zihin, beden ve ruh bütünlüğünün sağlanması adına yapılan çalışmalar fiziksel olarak aktif olmanın yanında dingin ve sakin kalarak da çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir. Mindfulness bu anlamda öğrencilere bir kapı aralamaktadır. Beden eğitimi için bedenin farkında olma, bedeni tanıma ve bedenle bağlantı kurma çalışmaları değişen ve dönüşen beden eğitimi dersleri için öğrencilere motivasyonel yaklaşımlar sunmaktadır. Palouse mindfulness eğitiminin bir parçası olmamla birlikte hayatıma giren mindfulness kavramını beden eğitimi derslerine tanıtabilmek, dahil edebilmek umuyorum daha farkında, şefkatli ve bir bütün olarak, bedenen zihnen ve ruhen daha sağlıklı bireyler yetiştirebilir.

Bu çalışma için öncelikle değerli hocam ve danışmanım, Prof.Dr. Semiyha TUNCEL'e yüksek lisans sürecim boyunca her anlamda yolumu açtığı için, cesaretlendirdiği için ve benim danışmanım olduğu için çok teşekkür ederim. Cömert mindfulness based stress reduction (mbsr) eğitimi için Dave POTTER'a, uygulamadaki zorlukları kolay kıldığı için değerli beden eğitimi öğretmeni Didem MUTLU'ya, değerli arkadaşım Berna CAN'a, değerli hocam Doç.Dr. Ercan POLAT'a ve Ankara'daki en büyük desteğim Arzu KANTAR'a çok teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışma boyunca görüşlerine başvurduğum babam Doç.Dr. Berkan ALPAY, kardeşim İlayda ALPAY, annem Venhar ALPAY ve teyzem Merdal YAĞMUR'a çok teşekkür ederim. Hayatımdaki varlığı için en iyi arkadaşım, kardeşim Berke ALPAY'a ve çalışmamdaki tüm motivasyon kaynaklarıma kalpten teşekkürler…

MERVE RUMEYSA ALPAY

Gezerek okuyan herkese…

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ ... iii
ÖZET ... iv
ABSTRACT ... vi
ÖNSÖZ ... viii
İÇİNDEKİLER ... x
TABLOLAR DİZİNİ ... xii
ŞEKİLLER DİZİNİ ... xiii
KISALTMALAR ... xiv
BÖLÜM 1 ... 1
GİRİŞ ... 1
Problem ... 1
Amaç ... 2
Önem ... 3
Sayıltılar ... 4
Sınırlılıklar ... 4
Tanımlar ... 4
Beden Eğitimi ... 4
Meditasyon ... 4
Mindfulness (Farkındalık) ... 5
Otomatik Pilot ... 5
BÖLÜM 2 ... 6
ALAN YAZIN TARAMASI ... 6
Beden Eğitimi ... 6
Beden Eğitimi Derslerinin Genel Amaçları ve Önemi ... 6
Mindfulness (Farkındalık) ... 7
Mindfulness (Farkındalık) ile İlgili Tutumlar ... 10
Başlangıç Zihin ... 10
Yargıları Fark Etmek ... 10
Kabul ... 10
Çaba Göstermeme ... 10
Akışına Bırakma ... 10
Kendine Güvenme ... 11
Öz-duyarlık ... 11
Mindfulness (Farkındalık)'ın Kuramsal Temeli ... 11
Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR) ... 11
Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (MBCT) ... 11
Diyalektik Davranış Terapisi (DBT) ... 12

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) ... 12
Çocuk ve Mindfulness (Farkındalık) ... 12
Eğitimde Mindfulness (Farkındalık) ... 13
Beden Eğitiminde Mindfulness (Farkındalık) ... 16
İlgili Araştırmalar ... 19
İyi Oluş ... 23
Psikolojik İyi Oluş ... 24
Duygusal İyi Oluş ... 25
BÖLÜM 3 ... 27
YÖNTEM ... 27
Araştırmanın Modeli ... 27
Çalışma Grubu ... 27
Verilerin Toplanması ... 28
Eğitim Programı ... 28
Araştırmacı ... 29
Veri Toplama Araçları ... 30
BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ... 30
Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ) ... 30
Verilerin Çözümlenmesi ... 31
BÖLÜM 4 ... 32
BULGULAR VE YORUMLAR ... 32
Katılımcılara İlişkin Betimsel Bilgiler ... 32
Katılımcıların Ölçek Puanlarına İlişkin Bulgular ... 33
İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness (farkındalık) Puanlarına İlişkin Yorumlar ... 39
İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin Yorumlar ... 41
BÖLÜM 5 ... 42
SONUÇLAR VE ÖNERİLER ... 42
Sonuçlar ... 42
Öneriler ... 43
Araştırmacılar için Öneriler ... 44
KAYNAKLAR ... 46
EKLER ... 60
EK 1.Etik Kurul Onayı ... 61
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni ... 62
EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu ... 63
EK 4. BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği ... 65
EK 6. Ölçme Araçları Kullanım İzni ... 66
EK 7. Eğitim Programı Oturumları ... 67
BENZERLİK BİLDİRİMİ ... 84
ÖZGEÇMİŞ ... 85

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo **Sayfa**

Tablo 1 : Çocuklar için Mindfulness Temelli Program Örnekleri..... 15
Tablo 2: Beden Eğitimi Derslerinde Mindful Olmayı Destekleyen Tutumlar 19
Tablo 3: 3.ve 4. Sınıf İlkokul Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Mindfulness(Farkındalık) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin Konu Başlıkları 29
Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Dağılımı 33
Tablo 5 : Yaş Değişkenine Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri..... 33
Tablo 6 : Sınıf Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Ölçütleri..... 33
Tablo 7: BAU-ÇMÖ Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri 34
Tablo 8 : SCDPİÖ'ne Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri 34
Tablo 9 : Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test Puanları Mann -Whitney U Testi Sonuçları 35
Tablo 10 : Deney Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 36
Tablo 11 : Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 37
Tablo 12 : Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları Ve SCDPİÖ Son Test Puanları Mann- Whitney U Testi Sonuçları 40

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil **Sayfa**

Şekil 1: Parmak Nefesi 68
Şekil 2: Diyafram Nefesi 68
Şekil 3:Nefes Arkadaşı 69
Şekil 4: Parçalı Solunum 70
Şekil 5: Sonsuz Sekiz 71
Şekil 6: Kelebek Yogası 73
Şekil 7: Kedi&İnek Yoga Pozu 73
Şekil 8: Maymun Dansı 75
Şekil 9: Güneşe Selam(Sun Salutation) 77
Şekil 10: Duygusal Özgürlük Tekniği Noktaları 79

KISALTMALAR

MBSR	Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı
MBCT	Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi
DBT	Diyalektik Davranış Terapisi
ACT	Kabul ve Kararlılık Terapisi
BAU-ÇMÖ	Bahçeşehir Çocuklar için Mindfulness Ölçeği
SSPS	The Statistical Packet for The Social Sciences
SCDPİÖ	Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi açıklandıktan sonra hipotezler, sayıltılar, sınırlıklar ve araştırmada kullanılan kavramların tanımları ortaya konulmuştur.

Problem

Mindfulness (farkındalık) , o ‘an‘ da ne olduğu ile ilgili bir yargıya ve sonuca varmadan farkında olma eğilimidir (Napoli, Krech ve Holley, 2005).

Mindfulness (farkındalık) ilk olarak, kronik ağrı çeken hastalarda stres düzeylerini azaltmak için 1979'da Dr. Jon Kabat Zinn tarafından psikolojik bir terapi olarak kullanılmıştır (Kabat-Zinn, 1990; Akt. Kınay, 2013). Daha sonra yapılan çalışmalar bireylerin daha rahat hissetmelerini sağlayan, zor durumlarla baş ederken stres seviyelerini yönetebilmelerine yardımcı olan, dikkatin sakinleştirici etkisini gösteren çalışmalar olmuştur (Chiesa ve Serretti, 2009; Hoge vd., 2013). Zaman içerisinde mindfulness (farkındalık) sağlık alanında olduğu gibi güvenlikte, eğitimde, sporda ve daha pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Meiklejohn vd., 2012; Cleveland, 2016). Eğitim alanında mindfulness (farkındalık) kullanımının öneminin anlaşılmasıyla birlikte okullar, son yıllarda mindfulness (fakındalık) çalışmalarını programlarına dahil etmeye çalışmaktadırlar.

Okullarda artan disiplin olayları, öğrencilerin odaklanmada yaşadığı zorluklar, akran ilişkilerindeki iletişim eksikleri gibi problemler eğitimcileri yeni çözüm yolları aramaya yöneltmektedir. Psikoloji ve Nörobilimdeki meditasyon çalışmalarının etkisini gösteren araştırma sonuçlarının ardından eğitim çalışmalarının içerisinde mindfulness (farkındalık) konusu artan bir önemle çalışılmaktadır. Okullardaki müfredat programlarına dikkat eğitimi, stres azaltma, duygusal ve sosyal öğrenme gibi konular dahil edilmektedir (Martin ve Ergas, 2016). Amaç çocukların dürtüsel tepkilerini azaltarak kendilerini kontrol etmelerini sağlamak, düşüncelerin gelir geçer doğasını fark

etmelerine yardımcı olmak, duygularının bedenlerinde oluşturduğu etkileri yönetebilecek becerileri kazandırmaktır (Greenland, 2010). Mindfulness (farkındalık) tüm bu becerileri kazandırabilmek için öğrencilere, okul ortamında uygulanabilen birçok pratik sunmaktadır. Pek çok eğitimci bu pratiklerin, çocukların agresif tavırlarını ve zihinsel sağlık sorunlarını azalttığı konusunda hemfikirdir (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Mindfulness (farkındalık) temelli çalışmaların bir getirisi olarak azalan tepkisellik, çocuk ve ergenlerin stresle başa çıkma kapasitelerinde bir artış meydana getirmiştir (Burke, 2014).

Tüm bunlara rağmen Türkiye'deki okullarda mindfulness (farkındalık) uygulamaları resmi olarak kullanılmamaktadır. Ülkemizde yeni tanınan ve gelişmekte olan bir kavramdır. Ulusal literatür incelendiğinde eğitim alanında farkındalık temelli çalışmalara oldukça az rastlanılmaktadır.

Amaç

Son yıllarda mindfulness (farkındalık) çalışmaları okullarda beden eğitimi deslerine yönelik olarak da kullanılmaktadır (Schneider vd., 2019). 21. yüzyılda beden eğitimi öğretmenleri etkili plan ve programlar oluştururken öğrencilerin yaşamını değiştirebileceği, dönüştürebileceği deneyimler sunmaya odaklanmışlardır (Ennis, 2017). Beden eğitimi müfredatları, bilişsel olarak amaçlı, yansıtıcı düşünceye sahip olan, bilinçli karar vermeyi hedefleyen öğrenciler yetiştirmek için hızla değişmektedir. Öğrencilere fiziksel olarak aktif bir yaşam benimsetebilmek için içsel motivasyonlarını artırmayı amaçlayan programlar geliştirilmektedir. Fiziksel aktif olmanın bir alışkanlıktan ileri geldiği düşüncesi zaman içinde değişerek fiziksel olarak aktif olabilmek ve devamlılığı sağlayabilmek için,içsel motivasyon ve karar verme becerilerinin etkin olarak kullanıldığı bilinçli bir mindfulness (farkındalık)'ın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son araştırmalar beden eğitiminde bilişsel süreçlere odaklanarak mindfulness (farkındalık) 'ı, beden eğitimine motivasyonel yaklaşımlar olarak geçirmişlerdir (Ennis, 2017).

Mindfulness (farkındalık) bileşeni olmadan oluşturulan fiziksel aktivite programları öğrencileri, öznel bilgiden, hareketin anlamından ve kinesyoloji temelli yansımadan yoksun bırakmaktadır (Bain, 1995; Akt. Lu, 2012).

Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı mindfulness (farkındalık) kavramını ilkokul beden eğitimi derslerine dahil ederek hazırlanan 8 haftalık mindfulness

(farkındalık) temelli programın öğrencilerin mindfulness (farkındalık) düzeyleri ile psikolojik ve duygusal iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Bu çalışmanın alt amaçları;

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş (SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş (SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş (SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Öğrenme kinestetik ve bilişsel süreçlerin birleşiminden oluşan bir süreçtir (Kalish, 2015). Mindfulness (farkındalık) çalışmalarını beden eğitimi programlarına dahil etmek bu birlikteliğin sağlanması açısından önemlidir. Lorenz (2017)'e göre mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi eğitimi dersleri sınıf yönetimini kolaylaştırırken öğrencilerin davranış sorunlarını azaltmaktır. İletişim becerileri gelişmiş ve sınıfta karşılaştığı sorunlarla başa çıkma becerisi kazanmış öğrenci profili oluşturmaktadır. Gelişmiş bir kendilik algısı yaratarak öğrencilerin kendini kabul seviyelerini yükseltmektedir. Ayrıca öğrencilerin beceri performanslarını ve kinestetik farkındalıklarını artırmaktadır. Hızlı yapılan fiziksel aktivite öğrencileri otopilotta kalmaya zorlamaktadır. Bunun yerine farkındalıkla yapılan yavaş hareketler ile her an'ı ve beden duyumlarını algılayabilmek daha mümkündür.

Bu çalışmanın mindfulness (farkındalık) pratiklerinin beden eğitimi derslerinde kullanımına bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Çünkü bu tarz çalışmaların beden eğitimi derslerini daha verimli hale getireceği uluslararası makalelerce desteklenmektedir (Lu,2012). Mindfulness (farkındalık) uygulamalarının, beden eğitimi

derslerine dahil edilmesi ile öğrencilerin beden farkındalığı gelişebilir, böylelikle öğrenciler beden ve zihin bağlantılarını sağlama noktasında daha başarılı olabilirler. Bu çalışma beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) kullanımına odaklanan ilk çalışma olabilir.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ve Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerini samimi ve doğru cevapladıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1.Katılımcılar Niğde ilindeki özel bir okulda öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2.Araştırmacı tarafından uygulanan mindfulness (farkındalık) temelli program uygulanan etkinlikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Beden Eğitimi

Beden eğitimi, belli bir plan ve program çerçevesinde çoğunlukla fiziksel hareketler yoluyla bireyin bilişsel, sosyal, fiziksel ve motorsal alanlarda dengeli bir gelişim gösterebilmesi amacıyla gerçekleşen eğitim çalışmalarıdır (Hekim, 2015).

Meditasyon

Bir iyi olma halidir. İçinde pek çok teknik ve egzersizin olduğu uygulamalardır (Davidson ve Lutz, 2008). Amaç zihni berraklaştırmak, gevşemeyi sağlamak ve iyi hissetmeyi desteklemektir.

Mindfulness (Farkındalık)

Mindfulness beden ve zihin birliği geliştirilirken kişinin tüm duygu,düşünce ve deneyimlere eşit oranda yaklaşabilmesidir (Lu, 2012).

Otomatik Pilot

Kişinin içinde olduğu şimdiki ‘an’ı fark etmeden belli bir amaca yönelik olmayan hareketleridir (Crane vd., 2010).

BÖLÜM 2

ALAN YAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan kavramlar, kuramsal çerçeveleri ile birlikte açıklanmıştır.

Beden Eğitimi

Beden eğitimi , belli bir plan ve program çerçevesinde çoğunlukla fiziksel hareketler yoluyla bireyin bilişsel, sosyal, fiziksel ve motorsal alanlarda dengeli bir gelişim gösterebilmesi amacıyla gerçekleşen eğitim çalışmalarıdır (Hekim, 2015).

Erhan (2009)'a göre beden eğitimi kişiye kendi bedenini tanımasına imkan veren , bedenindeki sinyalleri fark etmesini sağlayan ve bunları en etkin şekilde nasıl kullanılabileceğini gösteren bir öğretidir.

Tutal (2014)'a göre beden eğitimi çalışmaları, kişinin ruhen ve zihnen rahatlamasında ve karakterinin gelişiminde genel eğitimi tamamlayıcı bir unsurdur.

Beden Eğitimi Derslerinin Genel Amaçları ve Önemi

Beden eğitimi derslerinde öğrenciler, bedenleri ile ilişki kurmayı öğrenmektedirler. Vücudun yapısı ve işlevsel özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları istenmektedir. Kas ve eklemlerin birbiriyle ilişkisi ve uyumunu fark eden öğrencilerin sağlıklı bir postür alışkanlığı kazanmaları hedeflenmektedir (Ünal, 2016).

Beden eğitimi, bedensel ve ruhsal sağlığın korunmasında ve sürdürülmesinde kişiyi daha bilinçli yapmaktadır (Şahin, 2002).

Beden eğitimi derslerinde fiziksel hareketler yardımıyla öğrenciler bilinçaltındaki dürtü ve davranışlarını kolayca açığa çıkarabilmektedirler. Özellikle oyunlar içerisinde rakiple mücadele ederken kin, kıskançlık ,bencillik, hırs,işbirliği gibi duygular çokça gözlenmektedir (Keskin, 2015; Akt. Taşkın, 2015). Bu bakımdan beden eğitimi ,

öğrencilerin kendi duygu ve davranış biçimlerini tanımalarına ve bunları kontrol altına almalarına yardımcı olmaktadır. Fiziksel ve psikolojik anlamda kendilerini güçlü ve kontrollü algılayan öğrenciler , hayat karşısında daha avantajlı hale gelmektedir. Dolayısı ile beden eğitimi, kişinin psikolojik sağlamlığının gelişmesinde etkili bir araçtır (Yaldız, 2013).

Beden eğitimi, öğrencilere kazanmak, kaybetmek,takdir edebilmek, hile ve haksızlık karşısında kendini düzgün ifade edebilmek gibi beceriler kazandırmaktadır (Nebioğlu, 2006). Vail (2006) ‘a göre beden eğitimi , kaygı ve stresi azaltarak öğrencilerin depresyon gibi duygu durum bozuklukları ile başaçıkabilmesine yardım etmektedir. Ayrıca olumlu benlik algısı yaratarak akademik başarıyı desteklemektedir.

Mindfulness (Farkındalık)

Türkçe literatürde farklı çevirilerde çalışılan mindfulness kavramı , Özyeşil (2011) tarafından, ‘bilinçli farkındalık‘, Çatak ve Ögel (2010) tarafından ‘farkındalık‘, Karacaoğlan ve Şahin (2016) tarafından,‘bilgece farkındalık‘ ve Uzun (2019) tarafından ‘fark’andalık‘ olarak ifade edilmiştir.

Bilinç kavramı, farkındalık ve dikkat ögelerini içinde barındırır. Bireyler herhangi bir odak noktası olmadan, içte ve dışta uyaranları fark edebilir ancak dikkat , yüksek duyarlık gerektiren kısıtlı an‘larda bilinçli farkındalığa odaklanmaktır (Deci ve Ryan, 1980; Akt. Brown ve Ryan, 2003).

Kabat-Zinn (1990) mindfulness (farkındalık)‘ı ; içinde bulunulan anda yargılamadan kalabilmek, dikkati bilinçli bir şekilde istenilen yöne çekebilmek olarak tanımlamıştır. Tarihsel olarak mindfulness (farkındalık) budist meditasyon felsefesinden gelmektedir. Eski budist yazı dili olan Pali‘de kullanılan ‘Sati‘ kelimesi mindfulness olarak bilinmektedir (Goldstein ve Stahl, 2010). Sati ; farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamlarına gelmektedir (Alidina, 2010). Asya düşünce kökenli geleneklerden kaynağını alan mindfulness (farkındalık) günümüzde seküler hale getirilerek pek çok alanda kullanılmaya başlanmıştır (Zelazo ve Lyons, 2012).

Mindfulness (farkındalık) zihnin ve bedenin farkındalığını artırarak, şimdi ve burada yaşamak, yaşamla doğrudan nasıl bir ilişki kurulacağını öğrenmektir (Goldstein ve Stahl, 2010). Mindfulness (farkındalık), şu ‘an’ın içerisindeki amaca, şefkat,merak ve kabul tutumlarıyla dikkat etmek demektir. Mindful olarak kişi, geçmiş zamanın üzüntü ve

pişmanlıklarından, geleceğin kaygı ve endişelerinden ziyade şimdiki an ile nasıl uyumlu bir şekilde yaşayacağını keşfeder (Alidina, 2010).

Mindfulness (farkındalık), kişinin otomatik pilottan çıkarak alışılmış tepkiler vermesini engeller (Gardner ve Moore, 2007). Otomatik pilottan çıkabilmenin yolu, kişinin kendi zihinsel süreçlerinin an be an gözlemcisi olmaktır. Böylelikle kişi kendi duygu, düşünce ve deneyimleri ile bütünleşmeden , tüm bunların gelir geçer doğasını fark edebilir. Oyunun bir parçası olmaktan ziyade dışarıdan televizyon izleyen bir seyirci gibi bedenini izleyebilir. Bu durum kişinin duygu ve düşünceleri arasına mesafe koymasını sağlar (Marchand, 2015).

Mindfulness (farkındalık) uygulamaları ilk olarak 'nefes' üzerine odaklanmaktadır. Ardından bedenin ve zihnin içerisinde meydana gelenlerle uyumlu olabilmeyi ve kişinin kendi deneyimlerine şahitlik edebilmeyi içermektedir (Napoli, Krech ve Holley, 2005). Thich Nhat Hanh (2013) ' e göre mevcut an, kişinin gerçek evidir. Eğer kişi ordaysa kaygı ve sorunlardan uzaktadır. Çünkü şimdiki an, gerçekten kişinin etkileyebileceği tek an'dır.

Pigliucci ve Kaplan (2010)'a göre mindfulness (farkındalık), hayatı olduğu şekliyle,duygu ,düşünce ve algıları fark ederek tüm bunları reddetmeden,değerlendirmeden ve sıkı sıkıya bağlı kalmadan deneyimleme yeteneğini geliştirmektir. Mindfulness (farkındalık) tüm deneyimlere aynı oranda açıklık ve kabul gerektirir. Çevrede nelerin var olduğunu gözlemlemek, kişinin duyguları ile an be an bağlantıda olması,otomatik tepkiler vermeden önce şimdi ve burada olmak, tüm deneyimleri eleştirmeden objektif bir şekilde kabul etmek mindfulness (fakındalık)'ın temel bileşenlerindendir.

Frey ve Totton (2016) kişinin nasıl şimdiki an'da olabileceğini şu şekilde açıklamaktadır; Tam şu anda kişinin görme, duyma, dokunma, işitme, tat alma duyularını önemseyerek, tam şu anda kişinin bedeninde olan bitene aldırış etmesiyle, tam şu anda kişinin şefkatle ve objektif olarak içsel dünyasına bir bakış atmasıyla, tam şu anda kişinin deneyimlediklerine dikkat kesilmesiyle, kişinin hayattaki güzel duyguların (affetme, minnet, öz şefkat vb.) ona verdiği sıcaklığı hissetmesiyle olmaktadır.

Zümra Atalay (2018) mindfulness için bilinçli farkındalık çevirisini kullanmış ve bu kavramın merak hali içinde olmayı içerdiğini vurgulamıştır. Atalay (2018)'a göre mindfulness şimdiki an içerisinde olabilmek , gerçekleşenlere dikkat edebilmek ve tüm bu algılananları açık ve sevgi dolu bir kalp ile kucaklamaktır. Bu fark edilenlere kişinin

verdiği tepki önemlidir. Tutum önemlidir. Bu yüzden mindfulness şimdiki an içerisinde olanlara nasıl yaklaşılmalı sorusunu beraberinde getirmektedir. Kabat-Zinn (1994)'e göre maksatlı ve yargısız olarak , Germer ve arkadaşlarına göre (2005) dostça ve nezaketle, Linehan (2015)'a göre 'an'ın akışına açık bir şekilde, Marlat ve Kristeller (1999)'a göre şefkat ve kabulle, Bishop ve arkadaşlarına göre (2004), açık bir merakla yaklaşılmalıdır (Kabat-Zinn, 1994; Germer vd., 2005; Linehan, 2015; Marlat ve Kristeller, 1999; Biskop vd., 2004; Akt. Atalay, 2018).

Mindfulness (bilinçli farkındalık) , içinde bulunulan anda hoşa giden veya gitmeyen her şeyi açık bir şekilde kabul edebilmektir. Yaşama çıplak gözle bakabilmek, algıların yanlılığını fark edebilmektir (Atalay, 2018).

Zeynep Selvili Çarmıklı (2018) mindfulness (farkındalık)'ı , kişinin kendisini olduğu haliyle kabul etmesine niyetlenmek olarak tanımlamıştır. Amaç şimdiki an'dan uzaklaşan zihni fark ettikçe, onu nazik bir şekilde şimdiki an'a geri getirmektir.

Frey ve Totton'a (2016) göre, mindfulness (farkındalık) dikkati eğitme pratiğidir. Şimdi ve burada gerçekleşen duygulara, düşüncelere ve algılara dikkat etmeyi sağlamaktadır.

An'da bulunmanın amacı ise yaşama doğrudan katılmak ve tam bir farkındalığa sahip olmaktır (Duncan, 2015). Mindfulness (farkındalık) çalışmaları formal ve informal biçimlerde gerçekleştirilebilir. Formal olarak uygulanan şekillerde belli bir duruş şekli alınarak nefese odaklanılır. Bu duruş şekilleri oturarak, ayakta ya da uzanarak olabilmektedir. İnformal olarak gerçekleştirilen farkındalık çalışmalarında ise günlük olarak yapılan aktivitelere bu farkındalık dahil edilir. Yemek yerken , ev işleri yaparken ya da iş yerinde yapılan farkındalık çalışmaları informal mindfulness (farkındalık) çalışmalarıdır (Stahl ve Goldstain, 2010).

Özetle mindfulness (farkındalık), şimdiki an odaklı maksatlı bir dikkati ve algıladıklarımıza yönelik tutumu içermektedir.

Mindfulness (Farkındalık) ile İlgili Tutumlar

Mindfulness (farkındalık) fark edilen deneyimlerin nasıl bir tutumla karşılanacağını öğretir (Atalay, 2018).Bunlar kısaca şu şekildedir;

Başlangıç Zihin

Bu tutum bireyin , etrafındaki her şeyi sanki ilk kez görüyormuş ya da deneyimlediği her şeyi ilk kez hissediyormuş gibi merakla ve hevesle çevresine yaklaşmasını içerir (Özyeşil, 2011).

Yargıları Fark Etmek

Herhangi bir deneyimi etiketlemeden , iyi kötü, güzel çirkin, başarılı başarısız gibi bir kategoriye koymadan düşünce ve duyguları aynı zamanda hisleri sadece gözlemleyip not almayı ifade eder (Atalay, 2018).

Kabul

Bu tutum herhangi bir deneyimi değiştirmeye çalışmadan,şu anda olduğu hali ile kabullenir ve tasdik eder (Demir, 2014).

Çaba Göstermeme

Kişinin içinde bulunduğu ortamı, şartlarını değiştirmek için çaba harcamamasıdır. Bir yerden başka bir yere gitmek için uğraş vermemesidir. Kişinin kendisi olmasından daha büyük bir amacı yoktur (Frey ve Totton, 2016).

Akışına Bırakma

Zihnin, inatla tutunmaya çalıştığı duygu ve düşüncelerini fark ederek serbest bırakması ve onları izlemesidir (Atalay, 2018).

Kendine Güvenme

Kişinin doğru ya da yanlışı kendi tecrübelerinden kendi gözünden deneyimlemesine izin verir. Kişinin kendisine güvenerek kendi seçimlerinin, varoluşunun sorumluluğunu almasını sağlar (Stahl ve Goldstain, 2010).

Öz-duyarlık

Kişinin kendisine kibar ve şefkatli davranması, kendi değerine güvenmesidir (Stahl ve Goldstain, 2010).

Mindfulness (Farkındalık)'ın Kuramsal Temeli

Mindfulness Temelli Stres Azaltma (MBSR)

Prof. Dr. Jon Kabat Zinn tarafından geliştirilmiş ve ilk olarak 1979 yılında MIT Üniversitesinde uygulanmaya başlanmıştır (Atalay,2018) . Bu bir grup çalışmasıdır ve katılımcıların stres azaltmasına, zihin ve beden arasındaki ilişkinin güçlendirilmesine yönelik kazanılması istenilen bazı meditasyon tekniklerini içermektedir (Brantley, 2005). Mindfulness temelli stres azaltma modeli, zihinsel olduğu kadar fiziksel acılara da odaklanmaktadır (McCown, Reibel ve Micozzi, 2010). Hedef grupları ; depresyon, kronik fiziksel ağrıları olan kişiler, kanser bireyler, kaygı bozukluğu ya da tükenmişlik sendromu yaşayan kişiler olabilmektedir (Atalay, 2018). Bu yaklaşım aynı zamanda depresyonun tekrarlanmasını önlemek amacıyla gerçekleştirilen mindfulness temelli bilişsel terapi yaklaşımına öncülük etmiştir (Zenner vd., 2014).

Mindfulness Temelli Bilişsel Terapi (MBCT)

1990'lı yılların başında farkındalık eğitimi ile bilişsel terapi ilkeleri birleştirilerek geliştirilmiş bir terapi yöntemidir. Bu terapi yöntemi daha önce depresyon geçirmiş bireylerin nükseden bu ruh hallerini,düşünce yapılarını,depresyon eğilimlerini onlara göstererek bu örüntülerden kopma stratejilerini öğretmektedir (Segal vd., 2002) .

Diyalektik Davranış Terapisi (DBT)

Linehan‘ın ilk olarak sınır kişilik bozukluğu olan, intihara meyilli bireylerin tedavisi amacıyla geliştirdiği bu yaklaşım, sonraları kaygı, depresyon,bipolar bozukluk gibi sorunlarla da mücadele etmek için kullanılmıştır. 1990‘ lı yıllardan itibaren üçüncü dalga olarak adlandırılan yeni bir yöntem ortaya çıkmıştır. Bu yönteme göre kişilerin duygu ve düşüncelerine davranışsal müdahaleler yaparak onlara karşı çıkmak yerine kabul ve onaya dayananan bir terapi sistemi öne sürülmüştür.

DBT çalışmalarının içerisinde en çok uygulanan yöntemlerden biri mindfulness (farkındalık) çalışmalarıdır. Dr. Linehan geliştirmiş olduğu bu modelde davranışsal temelli terapi yöntemlerini ve mindfulness (farkındalık) temelli meditasyon becerilerini birleştirmiştir (Sargın ve Sargın, 2015).

Bu modelde, hoşa gitmeyen duygu ve deneyimleri değiştirmenin doğasının zorluğundan bahsederken kabul etmek ve onay vermek becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulur (Matta, 2012).

Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT)

Mindfulness (farkındalık) ve kabul esaslı müdahale tekniklerini içinde bulunduran bir bilişsel-davranışçı terapidir. Hem klinik tecrübelerin hem de insan davranışları üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen ampirik verilerin etkileşimi sonucu geliştirilmiştir. Amaç danışanların olumsuz içsel yaşantılarına karşı koymak değildir. Aksine davranış repertuarını genişleterek psikolojik esnekliği artırması sağlanmaktadır. Kabul ve ‘an ile temas‘ olmak üzere alt boyutları vardır. Bu psikolojik esnekliğe ulaşmak için içinde bulunulan an’a, zihnin algıladığı ve yorumladığı şekilde değil, olduğu gibi temas edilmesi önerilmektedir (Yavuz, 2018).

Çocuk ve Mindfulness (Farkındalık)

Çocukların mindfulness (farkındalık) kapasitesi yaşamın ilk yıllarında,öz farkındalık kazanmasıyla başlayan ve gelişimsel dönemlerine uygun bir şekilde kendisini ve çevresini tanıyarak gelişen bir yapıdadır. Çocuk, şimdiki an’a ve duygusal deneyimlere dahil olma konusunda isteklidir (Calkins ve Fox, 2002). Mindfulness (farkındalık)

deneyimlere bağlıdır. Bu farkındalık kapasitesini çevreyle birlikte besleyebilmenin ne derece mümkün olacağı araştırmalarda merak konusudur (Burke, 2014).

Mindfulness (farkındalık) pratiklerinin süresi çocuk ve ergenlerde 3-5 dakika,daha büyük gruplarda 8-20 dakika arasında olacak şekilde önerilmektedir (Semple, Lee ve Miller, 2006 ; Huppert ve Johnson, 2010; Biegel vd., 2009).

Eğitimde Mindfulness (Farkındalık)

Okullar, idarecilerin ve öğretmenlerin yüksek akademik başarı beklentileri yüzünden öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştıran stresli bir ortam haline gelmiştir. Stresli bir ortamda öğrenmeye çalışmak hem öğrencilerin akademik performansının düşmesine hem de özgüvenlerinin zedelenmesine sebebiyet vermektedir (Knothe ve Marti, 2018).

Öğrencilerin bu ortamda streslerini yönetebilecek sağlıklı yollar öğrenmeleri gerekir. Stres kaynaklarını doğru bir şekilde tanımlayarak kaçış yöntemine başvurmadan (video oyunları gibi) odaklanmalarını destekleyen, derin düşünmelerini düzenleyen uygun baş etme teknikleri geliştirmeleri gerekmektedir (American Psychological Association, 2011). Psikoloji ve Nörobilimdeki meditasyon çalışmalarının etkisini gösteren araştırma sonuçlarının ardından eğitim çalışmalarının içerisindeki mindfulness (farkındalık) konusu tam da bu nedenlerle artan bir önemle çalışılmaktadır. Okullardaki müfredat programlarına mindfulness eğitimi,stresi yönetebilme, duygusal ve sosyal öğrenme gibi konular dahil edilmektedir (Martin ve Ergas, 2016). Amaç çocukların dürtüsel tepkilerini azaltarak kendilerini kontrol etmelerini sağlamak, düşüncelerin gelir geçer doğasını fark etmelerine yardımcı olmak, duygularının bedenlerinde oluşturduğu etkileri yönetebilecek becerileri onlara kazandırmaktır (Greenland, 2010).

Araştırmalar yüksek sosyal ve duygusal becerilere sahip çocukların stresle baş ederken daha esnek davranış kalıplarına sahip olabildiklerini ortaya koymuştur. Çocuklardaki bu sosyal ve duygusal beceriler mindfulness (farkındalık) çalışmaları kullanılarak artırılabilmektedir. Pek çok eğitimci bu çalışmaların, çocukların agresif tavırlarını ve zihinsel sağlık sorunlarını azalttığı konusunda hemfikirdir (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010). Okullardaki mindfulness çalışmalarının öğrencilere, öğretmenlere hem de okul ortamına pek çok faydası vardır.

Mindfulness (farkındalık) uygulamaları öğretmenlerin uygun sınıf ortamları düzenlemelerine ve öğrencileri ile destekleyici ilişkiler geliştirmelerine yardımcı

olmaktadır. Çünkü öğretmenler duygusal ve sosyal açıdan daha yetkin olduklarında, sınıflarını daha iyi yönetebilmektedirler (Jennings, 2015).

Öğretmenlerin, sınıf içi dikkat ve konsantrasyonlarını artırmaktadır. Öğretmenler duygu, düşünce ve bedenlerinin farkına vararak iş stresi, tükenmişlik gibi sorunlarla baş edebilmektedirler. Sınıf içinde kriz anında dürtüsel tepkiler vermekten kaçınarak seçici cevaplar vermeye başlayan öğretmenler, öğrencilerin ihtiyaçlarını da daha net görebilir hale gelmektedirler (Atalay, 2018).

Okullara mindfulness (farkındalık)'ı dahil etmenin bir başka yararı , öğrencilerin bilişsel performansını geliştirmesidir (Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, 2017).

Meditasyon ve mindfulness (farkındalık) çalışmaları çocukların matematik gibi bilim alanlarında öğrenme ortamlarını iyileştirerek bu alanlarda başarı kazanmaları için de kullanılmaktadır (Tobin, 2018).

Okullar öğrencilerin zihin gelişimlerini sağlarken ruhsal sağlıklarını korumak ve ruhsal bozukluklarını önlemek amacıyla da faaliyet göstermektedir (Zenner, Herrnleben-Kurz ve Walach, 2014).

Mindfulness (farkındalık) uygulamaları öğrencilerin dikkat eğitimleri ile ilgilenmesinin yanı sıra empati, merhamet, yaratıcılık gibi sosyal becerilerle de ilgilenmektedir. Okullar akran baskısı gibi sorunları sıkça yaşarlar. Bu gibi durumlarda öğrencilere duyguları ile başa çıkma, kendini ifade edebilme gibi beceriler mindfulness (farkındalık) eğitiminin kazandırdıklarındandır.

Mindfulness (farkındalık) öğrencilerin, yeniliğe açık bir kalp ile yaklaşabilmelerine ve bu yeniliklere rahat adapte olabilmelerine, farklı görüşlere saygı gösterebilmelerine, ortama duyarlı, ayrımları fark edebilen kişiler olabilmelerine katkıda bulunur (Napoli vd., 2005).

Mindfulness (farkındalık) pratiklerini sınıflarında kullanan öğretmenlerin, hem sınıf ikliminde hem de öğrencilerin sınıf dışındaki davranışlarında olumlu değişiklikler elde ettikleri bulunmuştur. Öğrencilerin sınavlardan önce kaygı seviyelerinde azalmalar olduğu, çatışma anında kendilerini kontrol edebildikleri, dikkat etme kapasitelerinde artış gözlendiği belirtilmiştir (Napoli, 2004).

Baltimore'da kriz anında öğrencilerin sakin kalabilmelerini sağlamak için bir disiplin aracı olarak mindfulness odaları kullanılmaktadır (Yetimoğlu, 2018).

Amerika birleşik devletlerinde 18.000'den fazla çocuk mindful okul programı ile eğitilmektedir. Ayrıca Avrupa ve Güney Doğu Asya'daki okullar da mindfulness (farkındalık) programlarını içeren uygulamalar yönetmektedirler. Mindful okullar

öğretmenlerini, 5-8 hafta boyunca 15'er dakikalık derslerle bir mindfulness (farkındalık) programına dahil etmektedir (Burke, 2014).

Tablo 1'de çocuklar için geliştirilen mindfulness temelli bazı program örnekleri verilmiştir (Meiklejohn vd., 2012)

Tablo 1

Çocuklar için Mindfulness Temelli Program Örnekleri

Program	Ülke	Yaş Grubu	Metot
Inner Kids Program	Amerika Birleşik Devletleri	Okul öncesi-8. Sınıf Öğrencileri	Dış dünyadaki nesneler ve içsel deneyimlerin farkındalığı için haftada 2 kez 8-30 dakikalık seanslarla gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin dikkat ve denge becerileri üzerine aktivite ve oyunlar düzenlenir. Şefkat ve yardımseverlik duyguları geliştirilmeye çalışılır.
Inner Resilience Program	Amerika Birleşik Devletleri	Okul öncesi-8. Sınıf Öğrencileri, Aileleri ve Yöneticiler	Huzurlu okul ortamının yaratılabilmesi için öz düzenleme, dikkat ve başkalarına özen gösterme becerileri hem öğrencilere hem öğretmenlere verilmek istenmiştir. Okul personelinin minfulness konusundaeğitilebilmesi için mesleki gelişim atölyeleri, ailelerle etkileşim kurabilmek için okul alanlarında ebeveyn atölyeleri kullanılmıştır.
Mindful Schools	Amerika Birleşik Devletleri	Okul öncesi-12. Sınıf öğrencileri	8 haftadan fazla süren 15 seanslık sınıf içi programdır. Öğrencilere, mindful nefes, beden, dinleme, duygular, cömertlik takdir, nezaket eğitimleri verilir.
MindUP	Amerika Birleşik Devletleri	Okul öncesi-8. Sınıf Öğrencileri	15 derslik başarısı kanıtlanmış bir müfredattır. Sınıfın ihtiyacına göre günde 3 kez 1'er dakika olmak üzere yapılan mindful nefes çalışmalarını içerir. Amaç sosyal ve duygusal farkındalığı destekleyerek, psikolojik iyi oluşu artırmaktır.
Sfat Hakeshev	Israel	6-13 yaş çocuklar, Öğretmen ve Ebeveynleri	Amaç öğrencilerin bilişsel ve duygusal becerilerini geliştirerek nefes farkındalığı, beden sınırları, duygular, bedeni duyumsama beden postür farkındalıklarını geliştirmektir.

(devam ediyor)

Tablo 1 (devam)

Çocuklar için Mindfulness Temelli Program Örnekleri

Program	Ülke	Yaş Grubu	Metot
Still Quiet Place	Amerika Birleşik Devletleri	Okul öncesi-12. Sınıf öğrencileri, öğretmen ve ebeveynleri	Oturumlar bir dizi esneme hareketleriyle birlikte zor durumlarda verilen tepkilerin farkına varılması, tartışma ve ev ödevleri ile yürütülür. 8 hafta boyunca 45-60 dk arasında değişen oturumlarla uygulanır.
Wellness Works in Schools™	Amerika Birleşik Devletleri	3-18 yaş	Program evrensel sağlık ilkelerinden beslenir. Her bir seans 45-50 dakika olmak üzere toplam 8-15 hafta uzunluğundadır. Zihinsel sağlık ve duygusal denge gibi yetilere sahip olabilmeleri için gerekli becerileri kazandırmayı amaçlar. Ayrıca öğretmenlere kendi mindful oluşlarını desteklemek için eğitimler düzenlenir.

Kaynak: Meiklejohn, Phillips, Freedman, Griffin, Biegel, Roach, Isberg, (2012), 291-307.

Beden Eğitiminde Mindfulness (Farkındalık)

Okul beden eğitimi programları öğrencilerin sağlıklı ve aktif bir yaşam kazanabilmeleri için değişmektedir. 21. Yüzyıl beden eğitimi müfredatları da bu çalışmalardan yararlanarak plan ve programlarına mindfulness (farkındalık) uygulamalarını entegre etmektedirler. Bu uygulamalarla öğrencilerin içsel motivasyonları artırılarak bilinçli karar vermelerine katkı sağlanmaktadır. Bu da onlara hayat boyu fiziksel olarak aktif olmanın kapılarını açmaktadır (Ennis, 2017). Son yıllarda mindfulness (farkındalık) çalışmaları pek çok alanda olduğu gibi fiziksel aktivitenin artırılması amacıyla da kullanılmaktadır (Schneider vd., 2019). Ders boyunca hareketsiz kalan öğrencilerin özellikle küçük yaş gruplarında görev yönelimli motivasyonlarını artırmak amacıyla mindfulness (farkındalık) uygulamalarının fiziksel hareketlerle bütünleştirilmesi dikkat çekici ve eğlenceli olmaktadır (Zelazo ve Lyons, 2012). Bu birleşim en güzel beden eğitimi derslerinde gerçekleştirilebilir.

Hanh (2002) beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) uygulamaları için dikkat edilmesi gereken temel üç kuraldan bahsetmiştir. İlk olarak; her bir eylemin,

hareketin kendine özel an'ında yapılmasına dikkat edilmesidir. Ikinci olarak ; fiziksel hareketlerin otomatik pilottan uzaklaşarak acele edilmeden, hareket üzerindeki dikkati koruyarak gerçekleştirilmesi hususudur. Son olarak; Hanh bilinçli solunum'dan ve bu solunumun öğrencileri şimdiki an'da tuttuğundan bahsetmektedir.

Mindfulness (farkındalık) uygulamalarının odaklandığı ilk tema 'nefes'tir. Nefes almanın, otonom sinir sistemini düzenlediği, kişinin dikkatini deneyimlerine vermesini kolaylaştırdığı, aynı zamanda iç gözlem yeteneğini artırdığı tespit edilmiştir (Napoli vd., 2005). Öğrencilerin nefesleri ile olan bağlantılarını fark edebilmeleri için beden eğitimi dersleri son derece uygundur. Özellikle derse başlamadan önce ısınmak amacıyla birkaç tur koşu çalışmalarının yapılması sırasında hızlanan kalp atımıyla birlikte nefesi gözlemleyebilmek oldukça güzel bir pratiktir.

Mindfulness (farkındalık) uygulamaları öğrencilerin kinestetik farkındalıklarını artırarak fiziksel hareketlerine anlam katmaktadır (Ennis, 2017). Öğrencilerin mekanik hareketlerden kaçınarak, otomatik pilottan çıkarak, tüm hareketleri daha farkında, doğal ve içsel hale dönüştürmelerini sağlamaktadır (Lu, 2004). Böylece öğrenciler ortaya çıkan somut hedeflerden ziyade ders boyunca fiziksel aktiviteden aldıkları zevki artırabilmektedirler.

Lu (2012)'ye göre fiziksel aktivite yalnızca bedenle çalışılan bir eylem değildir. Beden ve zihin birliğinin sağlanması gerekmektedir. Mindfulness (farkındalık) bu birlikteliği gerçekleştirmek için kullanılan bir beceridir. Uçuşan bir zihin bedenle bağlantı kurmayı engellemektedir.

Beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) uygulamaları öğrencilerin sağlık ve iyi oluşlarının korunup geliştirilmesinde önemlidir. Hareket ederken terlediklerini fark eden öğrenciler, kendilerine sağlıkları için bir dinlenme payı verebilir, kıyafetlerini değiştirebilir soğuk ve sıcak ortamlara girerken önlemini alabilir.

Beden eğitimi öğretmenleri öğrencilerin fiziksel sağlıklarıyla ilgilendikleri kadar duygusal sağlıklarıyla da ilginmektedir. Öğrencilerin kendi duygularının farkında olması ve bunları yönetebilmeyi öğrenmesi beden eğitiminin önemli bir parçasıdır ("School Specialty," 29 Nisan. 2020).

Martin ve Ergas (2016)'a göre mindfulness (farkındalık) uygulamalarını beden eğitimi derslerinde kullanmak öğrencilerin, dünya'ya karşı daha somut bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktadır. Duygularını anlamakta, tanımakta ve yönetmekte bedenlerinin bununla nasıl ilişkide olduğunu fark etmektedirler. Mindfulness (farkındalık) uygulamaları içerisinde bulunan beden taraması pratikleri artan stres ve endişe duyguları

ile kendini sıkmaya başlayan vücut için kullanılabilmektedir. Bu pratik vücuttaki gerginliğin fark edilmesini sağlayarak stres yönetiminde olumlu gelişmeler kazandırmaktadır. Bu da vücut esnekliğini geliştirebilmektedir (Knothe ve Marti, 2018).

Beden eğitimi dersi boyunca beden eğitimi öğretmenleri çoklu talimatlardan kaçınmalıdır. Örneğin; ısınma hareketleri yapan öğrencilere başka talimat verilmemelidir. Bu şekilde öğrenciler, üzerinde çalıştıları harekete dikkatlerini yöneltebilir, nefes ve hareket, beden ve zihin bağlantısı kurabilirler (Lu, 2012).

Öğrencilerden, daha güçlü olmak, daha yükseğe sıçramak ya da daha hızlı koşmaya odaklanmak yerine şu anda deneyimledikleri şeyleri anlamaları istenir. Bunlar ; topun sesi, koşu esnasında nefeslerinin hızı, aktiviteden zevk alıp almadıkları olabilir (Markula, 2004). Öğrenciler, nefesleri üzerinde farkındalık oluşturarak koşuya başlayabilir. Burun delikleri, karın,diyafram, göğüs kafesi gibi bedensel konumlara odaklanarak nefeslerini izleyebilir. Böylece derse en az katılım sağlamak isteyen ve kendini yetersiz gören öğrencilerin de derse katılım sırasındaki kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir (Martin ve Ergas, 2016).

Beden eğitimi bireyleri sağlıklı kılan bilgi ve anlayışı geliştiren,fiziksel ve duygusal sağlık eğitimidir. Beden eğitimi derslerinde , mücadele gerektiren takım sporlarında öğrencilerin birbirleri ile teması çok önemlidir. Kazanmaya karşı olan istek ve tutumları, rekabet hissi, onları birbirlerine karşı nazik olmaktan uzaklaştırabilmektedir. Kaybetme ile kalabilmeleri , herhangi bir hataya karşı hem kendilerine hem takım arkadaşlarına nazik ve şefkatli tutum sergileyebilmeleri, oyunun içerisinde keyif alabilmeleri için mindfulness (farkındalık) öğrencilere birtakım beceriler sunmaktadır (“The Mindfulness Pedagogy, “t.y.).

Beden eğitimi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlık servisleri okullarda mindfulness (farkındalık) uygulamalarında işbirliği içerisinde çalışmalıdırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin lisans öğrenimleri boyunca aldıkları anatomi ve egzersiz fizyolojisi gibi dersler sebebiyle okullarda mindfulness (farkındalık) çalışmalarının yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Knothe ve Marti, 2018).

Tablo 2’de Mulhearn, Kulinna ve Lorenz (2017)’in beden eğitimi dersleri boyunca beden eğitimi öğretmenlerinin mindful bir tutum takınabilmeleri için sundukları bazı öneriler bulunmaktadır.

Tablo 2

Beden Eğitimi Derslerinde Mindful Olmayı Destekleyen Tutumlar

Tutumlar	Kısa Açıklamalar
Yargılamamak	Gerçekleştirdikleri performansları iyi, kötü, doğru ya da yanlış şeklinde kategorize etmeden olduğu gibi gözlemlemelerine izin verilmelidir.
Sabır	Öğrencilerin beceri öğrenme sürecinde zamana ihtiyaçları olduğu hatırlatılmalıdır. Onlara profesyonel sporcuların yaptıkları yoğun antrenmanlar anlatılarak becerinin, geliştirilmesi için zaman ve pratik yapılmasının önemi belirtilmelidir.
Yeni başlayan Zihin	Öğrencilerin bir beceriyi ilk kez yapıyor olmanın heyecanına ulaşabilmeleri için her zaman yaptıkları aktiviteleri baskın olmayan yönleriyle yapmaları istenir. Örneğin, sağ el kullanan öğrencilerin o gün sol el kullanarak beceriyi deneyimlemeleri istenmektedir.
Güven	Öğrenciler bedenlerinin verdikleri cevaplara ve sezgilerine güvenebilmeleri konusunda yönlendirilmelidir. Bir beceriyi gerçekleştirirken güçlü yanlarını görmeleri sağlanmalıdır.
Çabalamamak	Öğrencilere yeni bir beceriyi tanıtırken başarmak zorunda oldukları sayı hedefleri vermeden, bu beceriyi sadece gözlemlemelerine ve keşfetmelerine izin verilmelidir.
Kabul	Öğrencilere, hata yaparak bir beceriyi geliştirebilecekleri anlatılmalıdır. Hem kendi hatalarına hem de takım içerisinde oynadıkları arkadaşlarının hatalarına kabul ile yaklaşabilen öğrenciler, hem kendisine hem de çevresine karşı daha nazik olmaktadır. Ayrıca hata yapmanın kabul edilebilir olduğunu düşünen öğrenciler yeni becerileri denerken daha cesur, güvenli ve açık olmaktadırlar.
Bırakmak	Oyun içerisinde kazanmak ve en iyi olmak gibi etiketleri bırakarak süreci deneyimlemelerine izin verilmelidir. Oyun içerisinde belirli arkadaşları ile olmak aynı sahayı tutmak gibi tutucu düşüncelere karşı yeni olan denenmeye teşvik edilmelidir.

Kaynak: Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, (2017), 44-50.

İlgili Araştırmalar

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi programlarına yer verilirken, ulusal literatür incelendiğinde mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi programlarına ilişkin çalışmaya rastlanmamaktadır. Yapılan araştırmalar aşağıda yer almaktadır.

Gao ve Shi (2015), mindful davranışların fiziksel aktivite ve pasif sigara içiciliğinden kaçınma davranışı ile ilişkisini inceleyen araştırmalarını Çin'de 1516 üniversite 1. Sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Mindful bir bireyin şimdiki an'da olan bitenin

farkında olma eğilimi gösterdiğinden dolayı sağlığı tehdit eden alışkanlıklardan daha fazla kaçınma davranışı gösterebileceği varsayılmıştır. Ayrıca mindfulness (farkındalık) kavramı kişiye etkili öz düzenleme becerisi kazandırdığı için mindful bireyler düzenli fiziksel aktivite yapma, zorlayıcı aktivitelere katılma ve devam etme konusunda daha iradeli davranabilmektedirler. Öğrencilerin gönüllü olarak katıldığı bu çalışmada veriler Bilinçli farkındalık (mindful attention awareness), (MacKillop ve Anderson, 2007) ve Uluslararası fiziksel aktivite (International physical activity), (Liou vd., 2008) ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Sonuç olarak, bilinçli pasif sigara içiciliğinden kaçınma olasılığındaki artışla daha yüksek bir mindfulness (farkındalık) düzeyinin ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç olarak; yüksek mindfulness (farkındalık) düzeyine sahip öğrencilerin fiziksel aktiviteye daha fazla zaman ayırdığı ortaya çıkmıştır.

Black ve Fernando (2014), çalışmalarında mindful okul programının öğrencilerin sınıf içi davranışlarına etkisini incelemek amacıyla İngiltere'de bir ilkokulda 409 öğrenci üzerinde 5 haftalık bir program gerçekleştirmişlerdir. Programda dikkatli dinleme, nefesle bağlantı kurma, mindful yürüme, mindful yemek yeme ve şefkat çalışmaları yapılmıştır. Program öncesi ve sonrasında öğrencilerin fiziksel aktivitelere katılım düzeylerinde, dikkat seviyelerinde, otokontrol ve diğerlerine saygı gösterme davranışlarında olumlu değişiklikler olduğu kaydedilmiştir.

Joyce ve diğerleri (2010), araştırmalarında çocukların zihinsel sağlık durumlarındaki gelişmelerle mindfulness (farkındalık) uygulamalarının ilgili olup olmadığının incelenmesi amacıyla Avusturalya'da yaşları 10 ve 13 arasında değişen 175 öğrenciye 45'er dakikalık 10 hafta boyunca bir program uygulamışlardır. Uygulanan program Kabat-Zinn'in mindfulness'i yaşama dahil etme öğretileridir. Sonuç olarak öğrencilerin uygulamadan sonra kaygı ve depresyon belirtilerinde bir azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler , öğrencilerin sınıfta daha rahat olduklarını ve nefes egzersizlerini oturumların dışında bile kullandıklarını gözlemlemişlerdir.

Butzer ve diğerleri (2015), çalışmalarında mindfulness (farkındalık) temelli yoga programını haftada 1 kez 30'ar dakika olmak üzere 10 hafta boyunca ABD'de ilkokul 2. Ve 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan 36 kişiye uygulamışlardır. Amaçları; bu programın çocukların kortizol seviyeleri ve davranışları üzerindeki etkilerini araştırmaktı. Programda toplamda 4 temel unsur üzerine odaklanılmıştır. Bunlar; nefes egzersizleri, meditasyon teknikleri, fiziksel egezersizler ve postür'dür. 10 haftalık program sonunda öğrencilerin sosyal etkileşim,akademik performans,dikkat süresi,kortizol konsantrasyonu,

stresle başa çıkma, görev süresi ve genel ruh hali gibi konularda anlamlı değişiklikler kaydedilmiştir.

Moen, Federici ve Abrahamsen (2015),araştırmalarında mindfulness (farkındalık)'ın stres,okul performansı, spor performansı ve tükenmişlik üzerine etkilerini incelemek amacıyla Norveç'de 7 farklı liseden yaşları 17 ile 20 arasında değişen 382 elit sporcuya çevrimiçi anket uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarında mindfulness (farkındalık)'ın, akademik başarı ve sporcu performansı ile pozitif bir ilişki içinde olduğu bulunurken, stres ve tükenmişlikle negatif yönlü bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Yook, Kang ve Park (2017), çalışmalarında Kore'de beden eğitimi derslerinde yeni bir sporu ve mindful yogayı birleştiren fiziksel aktivite müdahalesinin, ergenlerin psikolojik özellikleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Uygulamada 23 kişi deney grubu 23 kişi kontrol grubu olmak üzere yaş ortalamaları 10 olan 46 öğrenciye 8 haftalık bir program uygulanmıştır. Hem yeni spor (kinball) hem de mindful yoga haftada bir kez ayrı ayrı uygulanmıştır. Ön test ve son test yapılarak deney ve kontrol grubunun puanlarının karşılaştırılması sonucunda, deney grubunda müdahale öncesi ve sonrasında benlik saygısı, duygusal esneklik ve mutluluk puanları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur.

Knothe ve Marti (2018), beden eğitimi derslerine mindful yogayı dahil edebilmek için örnek bir program oluşturmak ve mindful yoganın önemini ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Yoga çalışmalarını farkındalığı oluşturabilmek için bir araç olarak kullanmışlardır. Bu program ortaokul beden eğitimi derslerinde 5. Ve 8. Sınıflara uygulanmıştır. Beden eğitimi öğretmenleri, okul psikolojik danışmanlarıyla işbirliği içinde bu çalışmayı gerçekleştirmiştir. Program, öğrencilerin derse başlamadan önce 5 dakikalık mindful nefes çalışması, 1 dakikalık sessizlik ve bir dizi temel yoga duruşlarını içericek şekilde uygulanmıştır. Mindful yoganın öğrencilerin yalnızca fiziksel gelişimlerini değil aynı zamanda akademik ve kişisel gelişimlerini de desteklediğini belirtmişlerdir.

Arizona'da Mindfulness First kuruluşu bir ilkokulla işbirliği içinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında okuldaki tüm personelin temel mindfulness (farkındalık) eğitimi alması konusunda çalışmalar yapmıştır. Programın yöneticisi Milinovich ile birlikte, 9 hafta boyunca farkında nefes, beden taraması, sessizlik gibi pratikler tüm okul genelinde uygulanmıştır. Sonuç olarak mindfulness (farkındalık) uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin stres yönetimlerinde, problem çözme

davranışlarında, kendilerini daha iyi tanıma ve kabul etme becerilerinde olumlu gelişmeler olduğu kaydedilmiştir (Milinovich, 2015).

Bayram (2019), yüksek lisans tezinde yaşları 21 ve 22 arasında değişen 503 kadın 497 erkek üniversite öğrencileri üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Öğrencilerin sosyal görünüş kaygıları ile mindfulness (bilinçli farkındalık) seviyeleri arasındaki ilgiyi farklı değişkenlerle birlikte inceleyen çalışmada bireylerin haftalık spor yapma süresi ile mindfulness (bilinçli farkındalık) düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Diğer yandan öğrencilerin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile mindfulness (bilinçli farkındalık) düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Napoli (2004), araştırmasında 3 ilkokul öğretmeninin 8 haftalık bir mindfulness (farkındalık) eğitimi programından aldıkları geribildirimleri ortaya koymuştur. Uygulanan program; nefes odaklanması, hareket ve duygu çalışmaları, ev ödevleri ve tartışma ile son bulmuştur. 3 öğretmene, yarı yapılandırılmış görüşmede mindful sınıflarındaki deneyimleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğretmenler 3 ortak tema üzerinde geridönüş vermişlerdir. Bu öğretmenler çatışma karşısında öğrencilere müdahale etmeden önce kendilerini o ‘an’a sokmaya çalıştıklarını ve nefeslerine odaklandıklarını söylemişlerdir. Mindfulness (farkındalık) pratiklerini kişisel alanlara aktarabildiklerini, dikkatli yemek yediklerini, hem vücutlarına hem de çevreye karşı farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilere verdikleri çoklu görevlerin azaldığını bunun yerine tek bir göreve odaklandıklarını ifade etmişlerdir.

İyi Oluş

Depresyon ve kaygı gibi patolojik rahatsızlıkların bireylerde olmaması onların iyi oluş'u üzerinde yeterli bir göstergeye sahip değildir. Bu sebeple psikoloji bilimi doksanlı yılların sonlarına doğru yalnızca olumsuz duygular üzerindeki çalışma odaklarını değiştirerek pozitif psikoloji çalışmalarını ortaya çıkarmışlardır. Bu çalışmalarda, hayatın zorluklarına karşı bireylerdeki güçlü yanları desteklemek, zorluklara karşı dayanıklı kalmalarını sağlamak, olumlu giden şeyleri daha da iyi hale getirmek temaları üzerinde yoğunlaşmışlardır. Çocuklar ve ergenlerde gelecekteki yaşamları için gençlik sorunlarına karşı (madde bağımlılığı, okula uyum problemleri vb.) koruyucu faktörler oluşturulmaya çalışılmıştır (Mcknight, Huebner ve Suldo, 2002).

Literatürde iyi oluş kavramının ilk ele alınması Bradburn (1969) 'un herhangi bir patolojik tanı almamış insanların zorlayıcı duygu ve durumlarla nasıl başa çıktıklarını merak etmesiyle başlamıştır. Bradburn pozitif ve negatif duyguları hissetme halindeki denge olarak tanımladığı iyi oluş'u Aristoteles'in eudaimonia (mutluluk) kavramı ile ilişkilendirir.

Dünya sağlık örgütü iyi oluş (well-being) 'u; 'kişinin potansiyelini gerçekleştirmesi, günlük hayattaki stresle baş edebilmesi, üretken bir şekilde çalışarak topluma katkı sağlayabilmesi' olarak tanımlamaktadır (WHO, 2014, p.1)

Mevcut literatür incelendiğinde iyi oluş kavramı, bir hastalığın veya karmaşanın noksanlığından ziyade kişilerin kendilerini, insanlarla ilişkilerinde ve kendi kişisel varoluşlarında iyi hissettikleri pozitif bir durumu ifade etmektedir (Huppert vd., 2009). Bu kavram hedonik ve eudaimonik olmak üzere iki şekilde ele alınmaktadır. Hedonik (hazcı) yaklaşım, yaşamdan hoşnut olmayı ve olumlu duygular üzerine odaklanmayı içerirken, eudaimonik (işlevsel) yaklaşım, kişinin potansiyelini anlamlı bir yaşam sürdürebilmesi için kullanmasıdır (Deci ve Ryan, 2008). Seligman (2011) , iyi oluş kavramını 'Öznel iyi oluş' ve 'Psikolojik iyi oluş' olmak üzere iki kategoride incelemiştir. Öznel iyi oluş kavramı, kişinin kendi hayatını değerlendirirken yaşamından aldığı doyumu ve olumlu olumsuz ruh hali arasındaki dengeyi içermektedir. Hedonik geleneğin altında incelenmektedir (Diener, 2000). Eudaimonic (işlevsel) gelenekten beslenen ' psikolojik iyi oluş' kavramı ise "Çok Boyutlu Psikolojik İyi Olma" teorisi ile birlikte ele alınmaktadır (Dodge vd., 2012).

Çocuklarda iyi oluş, yalnızca bireysel özelliklerden değil aynı zamanda çevrenin oluşturduğu okul, aile, kültür, dini değerler gibi sistemlerin etkileşim halinde olduğu

dinamik bir süreçtir (Lippman, Moore ve McIntosh, 2011). Bu dinamizmi yaşamın ilk an'larından itibaren genetik miras ile deneyimleyen çocuğun iyi oluş'u, zamanla çevre ile kazandığı deneyimler sonucu şekillenmektedir (Bradshaw vd., 2011). Öznel iyi oluş, duyuşsal ve bilişsel olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Sağlık, evlilik, iş hayatı gibi alanlarda bireylerin yaşamdan aldıkları doyum bilişsel boyutu oluştururken; pozitif ve negatif duyguların görülme oranı duyuşsal boyutu oluşturur (Diener, 1984; Akt. Doğan, 2012).

Öznel iyi oluşu etkileyen faktörler; kişilik özelliklerini barındıran genetik faktör (yaklaşık %50), yaşam koşulları (yaklaşık %10) ve amaçlı aktiviteler (%40) olarak gruplandırılmaktadır. Yaşam koşulları; bireyin ait olduğu ulus, yaşadığı çevre, cinsiyet, yaş, meslek, medeni hal, gelir seviyesi gibi faktörleri içermektedir. Amaçlı aktiviteler ise kişinin hayatına anlam katabilmek için bilinçli şekilde davranışsal ve bilişsel olarak etkinliğe yönelmesini içerir. Sosyal ilişkileri beslemek, dini ritüeller, bir spor kulübüne üye olmak gibi (Lykken ve Tellegen, 1996; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005).

Psikolojik İyi Oluş

Ryff ve Keyes (1995) tarafından psikolojik iyi oluş, kişinin bir yaşam amacı edinebilmesi, çevresiyle olumlu ilişkiler geliştirebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Psikolojik iyi oluş, iyi oluş kavramına yaklaşılan iki perspektiften biri olan eudaimonik'e dayanmaktadır. Ryffe (1989) kendisinden önce yapılan birçok kuramcının çalışmasını (Rogers, Maslow, Jung, Allport, Erikson vb.) birleştirerek 'Çok Boyutlu Psikolojik İyi Oluş Modelini Oluşturmuştur.' Psikolojik iyi oluşun hayattan memnun olmak ve mutlu olmaktan başka bileşenleri olduğunu açıklayan çalışmaya göre bu bileşenler 6 boyuttan oluşmaktadır. Psikolojik iyi oluşun göstergeleri kabul edilen bu bileşenler; özerklik, çevresel idare, kişisel gelişim, pozitif ilişkiler, hayat amacı ve kişinin kendini kabul etmesidir. Özerklik; bireyin kendi kararlarına sahip çıkabilmesi, sorumluluğunu alabilmesi, hayatını yönetebilmesidir. Kendi standartlarını kendisi belirleyen, çevre baskılarına karşı koyabilen, öz düzenleme becerisine sahip bireydir. Çevresel idare; kişinin çevresindeki olaylarla ve kişilerle baş edebilecek potansiyelini ifade eder. Çevredeki fırsatları ihtiyaçlarına göre değerlendirebilir. Kişisel gelişim; bireyin kendini sürekli geliştirme hissini temsil eder. Birey, yeni deneyimlerle birlikte kendisini geliştirir. Pozitif ilişkiler; diğerleriyle olumlu, güvene dayalı ve tatmin edici sosyal ilişkiler kurabilmesidir. Kişi başkalarının iyi oluşunu önemser. Empati kurabilir. Hayat amacı;

bireyin yaşamına anlam katacak amaçlarıdır. Son olarak kişinin kendini kabul etmesi; olumlu ve olumsuz yönleriyle kendisine karşı pozitif bir hal takınabilmesini ve geçmişine dair olumlu hisler besleyebilme halini içermektedir (Ryff, Lee ve Keyes, 1995).

Duygusal İyi Oluş

Keyes (2002) bir çalışmasında iyi oluş kavramını psikolojik iyi oluş, duygusal iyi oluş ve sosyal iyi oluş şeklinde kategorize etmiştir. Duygusal iyi oluşu; kişilerin algıladıkları yaşam doyumu ve ümitsiz ruh haline kapılmadan olumlu ruh halinde bulunması olarak tanımlamıştır. Daha önce olumsuz duygular (öfke, korku, kaygı, utanç, üzüntü vb.) üzerine yapılan çalışmalar olmasına karşın hoşa giden deneyimler anlamsız kabul edilmekteydi. Olumlu duygular üzerinde yapılan ilk çalışmalar 21. Yüzyılın başlarında pozitif psikoloji ile beraber gelişme göstermiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Duygusal iyi oluş üzerinde kalıcı etkilere sahip olan olumlu duyguların, farkındalık kapasitesini geliştirdiği gözlenmiştir (Fredrickson ve Branigan, 2005). Duygusal iyi oluş, bireylerin gelişimsel dönemlerine göre ilerlediği için yapılan ölçümlerde yaş unsuruna dikkat edilmelidir (Humphrey vd., 2010).

Hamilton ve Redmond (2010) , duygusal iyi oluş'un sosyal iyi oluş ile birlikte ayrılmaz şekilde kavramsallaştırılmasını önermektedir. Bireylerin duygusal iyi oluş sürecini etkileyen üç boyuttan bahsetmektedirler. Bunlar; bireysel (içsel) boyut, kişinin diğer insanlarla sosyal ilişkilerinden oluşan ilişkisel boyut ve aile, okul ve topluluğun oluşturduğu çevresel boyut olmak üzere gruplanmaktadır. Denham ve arkadaşları (2009) bu kategorilerin, bireyin kendini algılama şeklinden, mizaç'tan, bağlılıktan, sosyal ve duygusal yetkinlik'ten etkilendiğini söylemişlerdir.

Duygusal yetkinlik; kişilerin kendi duygularını tanıyıp bunların farkında olurken, karşısındaki insanın duygularını da doğru şekilde okuyabilmesi ve buna uygun tepkiler verebilmesidir (Squires, 2003). Bebeklik ve erken çocuklukla birlikte gelişme gösteren bu yetkinlik eğer sağlıklı bir şekilde gelişme gösterebilirse çocuklarda yıkıcı ve saldırgan davranışları önleyebilmektedir. Çocukların çatışma ve günlük stres karşısındaki uyum yeteneklerini artırabilmektedir (Davies ve Cummings, 1994; Akt. AIHW, 2012).

Bebeğin kendisine bakım veren kişi ile kurması gereken güvenli bağlanma, duygusal iyi oluş'u etkileyen bağlılık boyutudur. Bir diğer boyut; bireyin kendini algılama şeklidir. Çocukların kendilerini bir alanda yetkin hissetmeleri (örn; bilişsel, fiziksel ve duygusal)

yeteneklerini diğerlerine göre kıyaslarken doyum hissetmeleri öz-yeterlik algılarını geliştirmektedir (Denham vd., 2009). Öz yeterlik algısı gelişmemiş çocuklarla depresyon belirtileri arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir (Cole vd., 2001) .

Denham ve arkadaşlarının (2009) duygusal iyi oluş sürecini etkilediklerini belirten son boyut mizaç'tır. Mizaç, çocuklarda biyolojik olarak baskın olan belirli duygulardır. Ancak çevrenin etkisiyle bazı değişiklikler gösterebilmektedir (Fox, 1998).

Öğrencilerin iyi oluşunu destekleyen programlar, motivasyonu, derslerde aktif olma ve devam sürelerini artırarak akademik performanslarını etkiler. Bu sebeple okullar sosyal ve duygusal iyi oluşu geliştiren müdahaleler düzenlemektedirler (Pahl ve Barrett, 2007; Akt. AIHW, 2012).

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar ve veri toplama araçları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, araştırmacı tarafından ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine beden eğitimi derslerinde uygulanan mindfulness (farkındalık) temelli programın, öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelendiği deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın deseninde kontrol gruplu ön-test, son-test modeli kullanılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu modelde, hem deney grubu hem de kontrol grubu yansız atama ile oluşturulur. Ardından her iki gruba da ön test uygulanır. Bu durum uygulama öncesi benzerliklerin bilinmesine yardımcı olur. Sonraki işlemde deney grubuna bir müdahale programı uygulanırken, kontrol grubu herhangi bir işleme tabi tutulmaz. Müdahale programının ardından her iki gruba da son test uygulanarak veriler toplanır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 güz döneminde Niğde ilinde bulunan bir özel okulun 3. ve 4. Sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. 15 öğrenci deney grubunu (10 erkek, 5 kız) 15 öğrenci (5 erkek, 10 kız) kontrol grubunu oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların yaş ortalaması 9 olup yaş aralığı 8 ila 10 arasında değişmektedir. Deney ve kontrol grupları 30 öğrenci arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Niğde ilinde bulunan bir özel okulun 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin velilerine ek 3'te sunulan onam formu okul idaresi tarafından gönderilmiştir. Toplanan 30 onam formundan hareketle öğrenci velilerine ön testler e-mail aracılığı ile gönderilmiştir.

Ön test ve son testler toplanmadan önce 30 öğrenci ile birer defa 'google meeting' aracılığı ile görüşmeler düzenlenmiştir. Bu görüşmelerde ölçeklerin içeriği ve amaçları hakkında çocuklara açıklamalarda bulunulmuştur. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından okunarak, öğrencilere, ölçekleri nasıl dolduracakları konusunda bilgi verilmiştir. Daha önce öğrencilerin velilerine e-mail aracılığı ile gönderilen ön test ve son testler online bağlantı üzerinden araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. Görüşme sonunda öğrencilerin doldurdukları testler, araştırmacıya yine veliler aracılığı ile bu e-mail adresleri üzerinden ulaştırılmıştır.

Çalışmada veri toplama araçları olarak BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ve Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ) kullanılmıştır. İlk ölçüm olan ön test 30 katılımcının tamamına uygulandıktan 1 hafta sonra, basit tesadüfi örneklem yöntemiyle oluşturulan deney ve kontrol gruplarından, deney grubuna online olarak 8 haftalık mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi dersleri uygulanmaya başlanmıştır. İkinci ölçüm olan son test, 8. haftanın sonunda programın uygulanmasından sonra tekrar e-mail aracılığı ile her iki gruba da gönderilmiştir. Program bitiminden 4 gün sonra online olarak düzenlenen buluşmada 30 öğrencinin tamamına gönderilen son testler araştırmacı gözetiminde doldurulmuştur. Veli e-mail adresleri aracılığı ile araştırmacıya gönderilen test cevapları ile son test puanları elde edilmiştir.

Eğitim Programı

Bu çalışmada ilköğretim 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) uygulamalarını kullanabilmeleri için araştırmacı tarafından 8 haftalık mindfulness (farkındalık) yaklaşımı temel alınarak bir program oluşturulmuştur.

Bu program Covid-19 salgını dolayısı ile online olarak Google meeting aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık süre boyunca haftada bir oturum olacak şekilde toplamda 8 oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumların süresi 19.30-20.00 arası olmak üzere 30 dakika tutulmuştur. Dersin ilk 2-3 dakikasında bir önceki oturumun özeti yapılarak, 5 dakika

boyunca o haftanın etkinliklerine dair teorik bilgiler verilmiştir. Ardından mindfulness (farkındalık) pratikleri ile devam edilmiştir. Her bir etkinlik sonunda öğrencilere sorular sorularak geri dönüşleri istenmiş ve oturumlar sonlandırılmıştır. Kontrol grubu bu süreçte herhangi bir müdahaleye tabi tutulmamıştır. Okul beden eğitimi derslerini online olarak almaya devam etmişlerdir.

İlkokul öğrencilerine yönelik beden eğitimi derslerinde uygulanan 8 haftalık mindfulness (farkındalık) temelli programın her bir oturumuna ilişkin amaç, kazanım ve içerik aşağıda gösterilmiştir.

Araştırmacı

Lisans eğitimini Niğde Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlamış ve yüksek lisansını Ankara Üniversitesi Spor Eğitimi tezli yüksek lisans programında sürdürmektedir.

Araştırmacı bu uygulamaları deneyimleyebilmek adına 8 haftalık mindfulness temelli stres azaltma programına katılarak Dave POTTER'dan mbsr sertifikası almıştır.

Tablo 3

3.ve 4. Sınıf İlkokul Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Mindfulness(Farkındalık) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin Konu Başlıkları

HAFTA	KONU
1	Mindful Nefes
2	Mindful Yoga
3	Mindful Görme Mindful Dinleme
4	Mindful Yürüme Mindful Yeme
5	Mindful Hareketler
6	Mindful Düşünce Mindful Hisler
7	Şükran Duyma
8	Şefkat

Veri Toplama Araçları

BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

BAU çocuklar için mindfulness ölçeği okul çağındaki çocukların mindfulness düzeylerini ölçmek için Taşkın (2018) tarafından geliştirilen psikometrik bir ölçektir. Toplam 16 maddeden oluşan ölçek "Farkındalık" ve "Tutum "adı altında iki alt boyuttan oluşmaktadır. Farkındalık alt boyutuna ilişkin maddeler ölçeğin 3., 4., 5., 6., 7., 8., 10. maddeleridir. Tutum alt boyutuna ilişkin maddeler ise 1., 2., 9., 11., 12., 13., 14., 15., 16. maddeleridir. Ölçeğin 8-11 yaş grubu için geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir (α = .80). Farkındalık alt boyutu için güvenirlik katsayısı .65 bulunurken , tutum alt ölçeği için güvenirlik katsayısı .74 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 48'dir. Farkındalık alt boyutu için ölçekten alınabilecek en az puan 7 en çok puan 21'dir. Tutum alt boyutu için ise ölçekten alınabilecek en az puan 9 en çok puan 27'dir.

Ölçekten alınan puanların yükselmesi mindfulness seviyesinin arttığı anlamına gelmektedir. Ölçek katılımcılar tarafından 1 (hiçbir zaman), 2 (bazen) ve 3 (her zaman) şeklinde derecelendirilen maddeler işaretlenerek tamamlanır (Taşkın, 2018).

Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ)

Liddle ve Carter tarafından 2015 yılında geliştirilen, Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ) 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır (Liddle ve Carter, 2015). Akın vd., (2016) tarafından, Türkçe'ye uyarlanmıştır. Yaş aralığı 9-16 arasında değişen ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 ve en yüksek puan 60'dır. Katılımcılar, ölçeği 1 (asla) ve 5 (her zaman) arasında derecelendirilen maddeler arasından kendilerine en uygun olanı işaretleyerek ölçeği tamamlar. Ölçekten elde edilen puanların yüksekliği, çocukların duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Ölçekten bazı örnek maddeler aşağıda yer almaktadır:

7. Kendimi huzurlu hissediyorum.

11. Çevremde olup bitenler beni neşelendirir.

Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .57 ile .73 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur (Akın vd., 2016).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple non- parametrik testler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann -Whitney U testi kullanılmıştır. Mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi derslerine katılan deney grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeği ve SCDPİÖ'den aldıları ön test puanları ile son test puanları arasında bir kıyaslama için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Kontrol grubunda bu eğitime katılmayan öğrencilerin BAU-ÇMÖ ve SCDPİÖ ön test ve son test puan ortalamaları da Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kulanılarak analiz edilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU çocuklar için mindfulness ölçeği ve SCDPİÖ'den aldıları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whithey U testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın istatistiksel anlamlılık düzeyi $p<.05$ olarak kabul edilmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında verilerin analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm iki kısma ayrılmaktadır. İlk kısımda katılımcılara ait betimsel istatistik bilgilerine yer verilmektedir. İkinci kısımda ise katılımcıların BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği ve Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Katılımcılara İlişkin Betimsel Bilgiler

Bu çalışmada 15 öğrenciden oluşan deney grubuna 8 hafta boyunca mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi dersleri uygulanmıştır. 15 deney (10 erkek, 5 kız) 15 kontrol (5 erkek, 10 kız) olmak üzere toplamda 30 öğrenci katılmıştır. Tablo 4'te katılımcıların cinsiyet dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans Dağılımı

	Cinsiyet	F	%	Toplam
Deney Grubu	Erkek	10	66.7	15
	Kız	5	33.3	
Kontrol Grubu	Erkek	5	33.3	15
	Kız	10	66.7	
Tüm Gruplar	Erkek	15	50.0	30
	Kız	15	50.0	

Tablo 5

Yaş Değişkenine Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri

	Yaş	f	%	Toplam	x̄	S
Deney Grubu	8 yaş	6	40.0	15	8.80	0.78
	9 yaş	6	40.0			
	10 yaş	3	20.0			
Kontrol Grubu	8 yaş	5	33.3	15	9.00	0.85
	9 yaş	5	33.3			
	10 yaş	5	33.3			
Tüm Gruplar	8 yaş	11	36.7	30	8.90	0.80
	9 yaş	11	36.7			
	10 yaş	8	26.7			

Tablo 5'e göre çalışmaya katılan 3. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin yaş ortalaması 9 olup yaşları 8 ila 10 arasında değişmektedir. Mindfulness (farkındalık) çalışmalarına başlama yaşı olarak bazı araştırmacılar 7-8 ve bazıları da ergenlik döneminin getirdiği stres faktörünün kritik etkisiyle 12-16 yaş aralığını önermektedir (Kuyken vd., 2013).

Tablo 6

Sınıf Değişkenine Ait Yüzde ve Frekans Ölçütleri

	Sınıf	F	%	Toplam
Deney Grubu	3. sınıf	11	73.3	15
	4. sınıf	4	26.7	
Kontrol Grubu	3. sınıf	9	60.0	15
	4. sınıf	6	40.0	
Tüm Gruplar	3. sınıf	20	66.7	30
	4. sınıf	10	33.3	

Katılımcıların Ölçek Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu kısımda araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 7

BAU-ÇMÖ Alt Boyutlarına Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri

Gruplar		Alt Boyutlar	N	Min	Max	x̄	S
Ön test	Deney	Tutum	15	20.00	27.00	24.60	2.06
		Farkındalık	15	16.00	21.00	19.07	1.58
	Kontrol	Tutum	15	15.00	27.00	24.60	2.94
		Farkındalık	15	14.00	21.00	18.53	2.03
Son test	Deney	Tutum	15	19.00	27.00	24.40	2.32
		Farkındalık	15	15.00	21.00	19.33	1.91
	Kontrol	Tutum	15	15.00	27.00	24.33	2.92
		Farkındalık	15	14.00	21.00	18.80	1.85

BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Tablo 8

SCDPİÖ'ne Ait Ortalama ve Yaygınlık Ölçütleri

Gruplar		Ölçek	N	Min	Max	x̄	S
Ön test	Deney	SCDPİÖ	15	38.00	59.00	48.67	6.36
	Kontrol	SCDPİÖ	15	17.00	60.00	47.13	10.88
Son test	Deney	SCDPİÖ	15	39.00	60.00	51.27	6.96
	Kontrol	SCDPİÖ	15	17.00	57.00	46.60	10.98

SCDPİÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Denence 1: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9

Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test Puanları Mann - Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Gruplar (Ön test)	N	S.O	S.T	U	p
Tutum	Deney	15	14.73	221.00	101.00	0.62
	Kontrol	15	16.27	244.00		
Farkındalık	Deney	15	16.40	246.00	99.00	0.56
	Kontrol	15	14.60	219.00		
SCDPİÖ	Deney	15	15.23	228.50	108.50	0.86
	Kontrol	15	15.77	236.50		

SCDPİÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ ve SCDPİÖ ön test puanlarını karşılaştırmak için Mann -Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 9'da yer alan veriler, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutundan (U=101.00; p=0.62; p>.05) ve farkındalık alt boyutundan aldıkları ön-test puanları, arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir (U=99.00; p=0.56; p>.05). Öğrencilerin SCDPİÖ'den aldıkları ön test puanlarına bakıldığında ise, yine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=108.00; p=0.56; p>.05).

Araştırmanın başında deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olmaması istenen bir durumdur. Buradan yola çıkılarak deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin farkındalık seviyeleri ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin birbirine denk olduğu ileri sürülebilir. Gruplar arası varyanslar eşit (homojen)'dir diyebiliriz (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2018).

Denence 2. Deney grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş (SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10

Deney Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	Öntest-Sontest (Deney)	N	S.O	S.T	Z	p
Tutum	Negatif Sıra	6	7.25	43.50	-.357	0.72
	Pozitif Sıra	6	5.75	34.50		
	Eşit	3	-	-		
Farkındalık	Negatif Sıra	5	7.10	35.50	-.712	0.47
	Pozitif Sıra	8	6.94	55.50		
	Eşit	2	-	-		
SCDPİÖ	Negatif Sıra	4	7.00	28.00	-1.547	0.12
	Pozitif Sıra	10	7.70	77.00		
	Eşit	1	-	-		

SCDPİÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Deney grubunun BAU-ÇMÖ ve SCDPİÖ ön test ve son test puan ortalamalarını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 10'da sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi dersi alan katılımcıların; BAU-ÇMÖ tutum alt boyutu son test ön test puanları (z=-,357; p=0.72; p>.05) farkındalık alt boyutu son test ön test puanları (z=-,712; p=0.47; p>.05) ve SCDPİÖ son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (z=-1.547; p=0.12; p>.05).

Literatür taraması yapıldığında çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Chancey (2018) araştırmasında mindfulness (farkındalık) müdahale programına katılan deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla stres, duygusal düzenleme ve mindfulness (farkındalık) seviyelerinde anlamlı farklılık gözlenmediği sonucuna varmıştır.

Bu çalışmanın sonuçlarının aksine Yazğan (2019) mindful okul projesi kapsamında 3. ve 4. Sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında mindfulness (farkındalık) temelli derslerin öğrencilerin farkındalık düzeylerinde ön test ve son test puanlarında anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Yıldızhan (2019) yaptığı mindfulness (farkındalık) temelli eğitimin deney grubu öğrencilerinin mindfulness (farkındalık) ön test son test puanları arasında anlamlı artış tespit etmiştir.

Yook, Kang ve Park (2017) yaptıkları çalışmada mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi programının öğrencilerin ön test, son test puanlarında iyi oluş ve benlik saygısı faktörlerinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Moen, Federici ve Abrahamsen (2015) mindfulness (farkındalık)'ın, stres, okul performansı, spor performansı ve tükenmişlik üzerine etkilerini inceledikleri çalışmalarında farkındalığın, stres ve tükenmişlik seviyesi ile negatif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna varmışlardır.

Butzer ve arkadaşlarının (2015) 2. ve 3. Sınıf öğrencileriyle yaptıkları bir çalışmada mindfulness (farkındalık) uygulamalarının öğrencilerin dikkat sürelerinde, kortizol konsantrasyonlarında, stresle başa çıkma davranışlarında ve genel ruh hallerinde anlamlı sonuçlar olduğu gözlenmiştir.

Denence 3. Kontrol grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş(SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11

Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPİÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçekler	**Öntest-Sontest (Kontrol)**	**N**	**S.O**	**S.T**	**Z**	**p**
Tutum	Negatif Sıra	3	2.50	7.50	-.921	0.35
	Pozitif Sıra	1	2.50	2.50		
	Eşit	11	-	-		
Farkındalık	Negatif Sıra	1	1.50	1.50	-.816	0.41
	Pozitif Sıra	2	2.25	4.50		
	Eşit	12	-	-		
SCDPİÖ	Negatif Sıra	8	4.75	38.00	-1.079	0.28
	Pozitif Sıra	2	8.50	17.00		
	Eşit	5	-	-		

SCDPİÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Kontrol grubu öğrencilerinin BAU-ÇMÖ ve SCDPİÖ puan ortalamalarını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar tablo 11'de gösterilmiştir. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun, BAU-ÇMÖ tutum alt

boyutu ön test ve son test puanları (z=-,921; p=0.35; p>.05) farkındalık alt boyutu ön test ve son test puanları (z=-,816; p=0.41; p>.05) ve SCDPİÖ son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür (z=-1.079; p=0.28; p>.05).

Denence 4. Deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinden ve stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş (SCDPİÖ) ölçeğinden aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 12

Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları Ve SCDPİÖ Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	**Gruplar (Son Test)**	**N**	**S.O**	**S.T**	**U**	**p**
Tutum	Deney	15	15.27	229.00	109.00	0.88
	Kontrol	15	15.73	236.00		
Farkındalık	Deney	15	17.37	260.00	84.50	0.22
	Kontrol	15	13.63	204.00		
SCDPİÖ	Deney	15	17.13	228.50	88.00	0.30
	Kontrol	15	13.87	236.50		

SCDPİÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Deney grubu ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann - Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 12'de yer alan verilerde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutundan aldıkları son test puanlarının (U=109.00; p=0.88; p>.05) farkındalık alt boyutundan aldıkları son test puanlarının (U= 84.50; p=0.22; p>.05) ve SCDPİÖ'den aldıları son test puanların anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (U=88.00; p=0.30; p>.05).

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness (farkındalık) Puanlarına İlişkin Yorumlar

Bu çalışma farkındalık temelli programların eğitimde kullanılmasının etkiliğini desteklemedi. Yapılan pek çok araştırmanın aksine farkındalık hareketine yapılan eleştirileri destekler nitelikte sonuçlar alınmıştır. Bu bakımdan gelecekteki araştırmalarda mindfulness tanımına, ölçümü konusunda yapılan eleştirilere ve uygulamadan beklentilere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yapılan ulusal ve uluslarası çalışmalar incelendiğinde mindfulness (farkındalık) çalışmaları beden eğitimi derslerinde değil yoğunluklu olarak performans sporlarına yönelik kullanılmıştır (Terzioğlu, 2018; Baltzell ve Akhtar, 2014; De Petrillo vd., 2009; Aherne, Moran ve Lonsdale, 2011; Joyce vd., 2010). Bu sebeple bu çalışma ülkemizde beden eğitimi alanındaki bu açıklığa ilişkin bir katkı sağlayabilir. Mindfulness (farkındalık) çalışmalarının beden eğitimi derslerinde uygulama alanlarının genişleyebileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçlarının aksine literatür taraması sonucu bulunan mindfulness (farkındalık) çalışmalarının, öğrencilerin farkındalık seviyelerinde anlamlı artışlar gösterdiği gözlenmiştir (Wall, 2005; Arık, 2020; Güldal, 2019).

Bu çalışmadaki sonuçların deney grubunun lehine mindfulness (farkındalık) seviyelerinde anlamlı farklar göstermemesinin nedeni, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının çok yüksek olmasına bağlanabilir. Arık (2020) tarafından gerçekleştirilen mindfulness temelli bir çalışmanın deney grubu öğrencileri iki aşamalı olarak seçilmiştir. İlk aşamada toplanan verilerden düşük puan alan öğrenciler mindfulness (farkındalık) temelli programa seçkisiz olarak atanmış ve deney grubunun lehine sonuçlar ortaya konmuştur. Bu araştırmada ise basit tesadüfi yöntem ile oluşturulan deney grubunun mindfulness (farkındalık) puanlarının ön testlerde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubunda zaten yüksek olan farkındalık düzeyinin etkin (anlamlı) bir şekilde yükselmesini engellemiş olabilir.

Ulusal literatürde beden eğitimi dersleri için geliştirilen bir farkındalık ölçeği bulunmamaktadır. Bu da dolaylı yoldan bir ölçümü beraberinde getirmiştir. Bu yönde geliştirilen bir ölçeğin olmaması araştırmadan istenilen sonuçların çıkmamasına yol açmış olabilir. Ayrıca çalışmanın online platformda gerçekleşmesi, deney grubu öğrencilerinin online derslere katılımlarındaki düzensizlik, uygulamanın etkililiğini düşürmüş olabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrendikleri uygulamaları gün içinde pratik edebilmelerini sağlamak için ev ödevleri verilebilir ve bu ödevlerin kontrollerini sağlayacak bir çizelge sistemi geliştirilebilirdi. Ev ödevi takip eksikliğinin, çalışmada deney grubunun lehine sonuçlar çıkmamasını etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmanın bir sınıf ortamı yerine bireysel olarak gerçekleştirilmesinin istenilen grup dinamiğini sağlayamadığı düşünülmektedir. Grup etkileşimi online platformda sınırlı olduğu için grup ikliminin olumlu etkisinden yararlanılamamıştır. Öğrencilerin okul ortamından uzakta olmaları, öğrendikleri uygulamaları pratik edecek alanı bulamamalarına sebep olmuş olabilir. Öğrencilerin karşılaştıkları uyarıcı stres faktörünün pandemi sürecinde ev içi ile sınırlı kalması uygulama alanlarını sınırlandırmış olabilir. Grup içi kültürün oluşturulması yeni davranışların denenmesini kolaylaştırır (Demir ve Koydemir, 2016). Terzioğlu (2018)'nun sporcularla yapmış olduğu mindfulness çalışmasında olumlu grup ikliminin oluşturulması aşamasına önem verdiği ve çalışmanın deney grubunun lehine sonuçlandığı görülmektedir. Online uygulanan bu çalışma öğrencileri deneysel çalışmalarda, model alarak öğrenme tekniğinden yoksun bırakmıştır.

Van dam ve arkadaşları (2018) yaptıkları çalışmalarında mindfulness (farkındalık) ölçümlerinin yapı geçerlikleri hakkında endişelendiklerini belirtmişlerdir. Bazı çalışmalar mindfulness'ın ancak dolaylı olarak ölçülebileceğini savunmuştur (Brewer vd.,2011; Ferrarelli vd., 2013; Jha vd., 2007; Lao vd., 2016; Lutz vd., 2009; Sahdra vd., 2011). Bu bilgiler ışığında mindfulness'ın ölçülmesi konusuna getirilen eleştilerin olduğu bilinmelidir.

Grossman ve arkadaşları (2004) çalışmalarında mindfulness (farkındalık) eğitim programlarının zihinsel ve fiziksel sağlığı orta büyüklükte bir anlamlılık seviyesiyle etkilediğini bulmuşlardır.

Germer, Siegel ve Fulton (2005) mindfulness (farkındalık) kavramını tanımlamanın zor olduğunu, bir çeşit meditasyon tanımına geldiği gibi psikolojik bir özelliği, geçici bir ruh halini veya psikolojik bir süreci de ifade edebileceğini savunmuşlardır. Türkçe literatür incelendiğinde mindfulness tanımının çevirisi konusunda farklı görüşler yer aldığı bilinmektedir (Özyeşil, 2011; Çatak ve Ögel, 2010; Karacaoğlan ve Şahin, 2016; Uzun, 2019). Soyut bir kavram olduğundan dolayı 8-10 yaş grubu öğrencileri farkında olduklarını düşünerek, ön testi cevaplamış olabilmektedirler.

Tüm bunlar mindfulness kavramının tanımı ve ölçülmesi konusunda fikir ayrılıkları da olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın mindfulness (farkındalık) kavramını ölçmede literatürdeki zorluğu desteklediği görülmektedir.

İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin Yorumlar

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde mindfulness (farkındalık) çalışmalarının öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarında anlamlı artışlar ortaya koyduğu gözlenmiştir (Schonert-Reichl ve Lawlor, 2010; Huppert ve Johnson, 2010; Bogels vd., 2008; Sibinga vd., 2011; Kerrigan vd., 2011). Bu tarz çalışmalar iyi oluşun artırılabilmesi için mindfulness (farkındalık) çalışmalarının kullanımını destekler niteliktedir (Burke, 2014). Bu çalışmanın sonuçlarının duygusal ve psikolojik yönden deney grubu lehine anlamlı farklılıklar göstermemesi öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin hem deney hem de kontrol grubunda ön test puanlarının yüksek olmasına bağlanabilir.

Bir diğer nokta, duygusal ve psikolojik iyi oluşu etkileyeceği düşünülen sosyal bir grubun oluşturulamaması, araştırmadan elde edilen verilerin anlamlı farklar çıkarmamasına neden olmuş olabileceğidir. Ayrıca öğrencilerin online ortamda paylaşımlarının kısıtlı olması, araştırmacı ile yüz yüze etkileşimden yoksun olmaları faktörleri de deney grubunun duygusal ve psikolojik iyi oluşları üzerinde istenilen düzeyde anlamlı farklar oluşmamasına neden olmuş olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde mindfulness (farkındalık) temelli beden eğitimi derslerinin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin farkındalık ile duygusal ve psikolojik iyi oluşlarına etkisi üzerine sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Mindfulness (farkındalık) Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği'nin tutum ve farkındalık alt boyutlarından aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği'nin tutum ve farkındalık alt boyutlarından aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Deney grubu öğrencilerinin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği'nin tutum ve farkındalık alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları kıyaslandığında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4. Kontrol grubu öğrencilerinin BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği'nin tutum ve farkındalık alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test puanları kıyaslandığında anlamlı fark bulunmamıştır.

İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

3. Deney grubu öğrencilerinin Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları kıyaslandığında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4. Kontrol grubu öğrencilerinin Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları kıyaslandığında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öneriler

Süreç için Öneriler

1. Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında uygulamanın etkisini incelemek açısından benzer bir çalışma deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı artırılarak yapılabilir.

2. Deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarından sonra seçkili örneklem yöntemi kullanılarak ön test puanları düşük olan öğrencilerden oluşturulması çalışmanın sonuçlarını etkileyebilir.

3. Çocuklar için mindfulness (farkındalık) seviyelerini ölçmeye yönelik daha fazla sayıda ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

4. Beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) uygulamalarının ölçüldüğü bir ölçek geliştirilebilir. Böylece araştırmada kullanılan mindfulness tanımı ve ölçülmek istenen özellikler daha spesifik hale getirilebilir.

5. Her haftadan sonra program içeriğine ilişkin ödevler verilebilir.

6. Okullarda beden eğitimi öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları iş birliği içerisinde mindfulness (farkındalık) programını yürütebilir. Ruh ve beden bütünlüğünün sağlanması açısından karşılıklı olarak destek alınabilir. Bu durum programın verimliliğini etkileyebilir.

7. Okul, aile ve personelin mindful okul programının benimsenebilmesi için birlikte hareket etmesi önerilir. Beden eğitimi öğretmenleri mindful nefes ve mindful hareketler konusunda aldığı eğitim doğrultusunda yönlendirmeler yapabilir (Anatomi, fiziksel uygunluk, spor psikolojisi vb.).

8. Beden eğitimi öğretmen adayları için lisans döneminde verilen derslere mindfulness (farkındalık) temelli seçmeli dersler eklenmesi önerilir.

Araştırmacılar için Öneriler

1. Benzer özellikte bir çalışma nitel analiz yöntemi kullanılarak uygulanabilir. Bu sayede öğrencilerden ve beden eğitimi öğretmenlerinden uygulamanın her aşaması hakkında daha detaylı dönüt alınabilir. Alınan bu dönütler öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda mindfulness (farkındalık) uygulamalarını çeşitlendirmek için kullanılabilir.

2. Lise ve ortaokul beden eğitimi derslerinde mindfulness (farkındalık) programı deney ve kontrol grubundaki katılımcı sayıları artırılarak uygulanabilir. Uygulanan program okul takımlarındaki öğrencilerin spor ve performans becerileri üzerine bir çalışmaya konu olabilir.

3. Araştırmacının uygulamadan önce Mindfulness temelli bir eğitimden geçmesi ve uygulamaları önce kendi üzerinde deneyimlemesi önerilir.

4. Bu çalışma ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerine mindfulness (farkındalık) temelli bir eğitim verildikten sonra derslerin verimliliğini nasıl etkileyeceği araştırılabilir.

5. Araştırmayı yöneticek kişinin, çocuklar için uygulanan mindfulness (farkındalık) uygulamalarında yaş gruplarının fiziksel ve duygusal özelliklerine dikkat etmesi önerilir.

KAYNAKLAR

Aherne, C., Moran, A. P., & Lonsdale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, *25* (2), 177-189. Doi: https://doi.org/10.1123/tsp.25.2.177

Akin, A., Yilmaz, S., Özen, Y., Raba, S. ve Özhan, Y. (2016). Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nun Geçerlik ve Güvenirliği. *V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 74.

Alidina, S. (2010). M*indfulness for dummies*. Wiley, England.

American Psychological Association. (2011). *Stress: The different kinds of stress.* Retrieved from: American Psychological Association website: http://www. apa. org/helpcenter/stress-kinds. aspx.erişim - 24.11.2020.

Atalay, Z. (2018). *Mindfulness Şimdi ve Burada* (3.bas.). İstanbul: Psikonet Yayınları.

Australian Institute of Health and Welfare. (2012). *Social and emotional wellbeing: development of a children's headline indicator*. Canberra: AIHW. Retrieved from: https://www.aihw.gov.au/reports/primary-health-care/social-and-emotional-wellbeing-development-of-a-c/related-material

Australian Institute of Health. (2012). *Australia's Health 2012: In Brief*. AIHW.

Arık Habiboğlu, S. (2020). *Fark'andalık (Mindfulness) Temelli Duygu Düzenleme Programının Ergenlerde Fark'andalık ve Duygu Düzenleme Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.İstanbul.

Bain, L. L. (1995). Mindfulness and subjective knowledge. *Quest*, *47* (2), 238-253.

Baltzell, A., & Akhtar, V. L. (2014). Mindfulness meditation training for sport (MMTS) intervention: Impact of MMTS with division I female athletes. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *2* (2), 160-173. Retrieved from: http://www.journalofhappiness.net/frontend/articles/pdf/v02i02/6.pdf

Bayram, S. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş, Kaygı Düzeyleri ile Bilinçli Farkındalık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Spor ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum. Atatürk Üniversitesi.

Bellisario, G. (2019). Sakin Ol! Stresi Yenmek İçin Öneriler (1). (B.Şahin, çev.). İstanbul: Sabri Ülker Vakfı Yayınları. (Orjinal yayın tarihi, 2014).

Bergstrom, C. (2017, 1 Ocak). Mindfulness for kids and teens – calming glitter jar aka mind jar. [Blissful Kids]. Retrieved from: https://blissfulkids.com/mindfulness-kids-teens-calming-glitter-jar-aka-mind-jar/

Bertin, M. (2017, 17 Temmuz). A Daily mindful walking practice. [Mindful healthy mind, healthy life]. Retrieved from: https://www.mindful.org/daily-mindful-walking-practice/.

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

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. Doi: 10.1007/s10826-013-9784-4.

Bogels, S., Hoogstad, B., van Dun, L., de Schutter, S., & Restifo, K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, *36* (2), 193. Doi: 10.1017/S1352465808004190.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2018). Sosyal Bilimler için İstatistik. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-248.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. Retrieved from: https://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, *33* (4), 548-556. Retrieved from: https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010.

Bragdon, L. Piret, W. (2013). *Movement and Mindfulness Curriculum*. Yoga Adventures Copyright. Retrieved from: https://move-with-me.com/wp-content/uploads/2013/08/MwM-Curriculum-website-pdfs.pdf.

Brantley, J. (2005). *Acceptance- and mindfulness-based approaches to anxiety*. S. M. Orsillo ve Roemer, L. (Ed.), Springer. New York: 131-146. Doi: https://doi.org/10.1007/b136521.

Brewer, J. A., Worhunsky, P. D., Gray, J. R., Tang, Y. Y., Weber, J., & Kober, H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, *108* (50), 20254-20259. Doi: https://doi.org/10.1073/pnas.1112029108.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *84* (4), 822. Doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.

Burke, C. (2014). An exploration of the effects of mindfulness training and practice in association with enhanced wellbeing for children and adolescents: Theory, research, and practice. *Wellbeing: A complete reference guide*, 1-44. Doi : https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell039.

Butzer, B., Day, D., Potts, A., Ryan, C., Coulombe, S., Davies, B., ... & Khalsa, S. B. S. (2015). Effects of a classroom-based yoga intervention on cortisol and behavior in second-and third-grade students: A pilot study. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, *20* (1), 41-49. Doi: 10.1177/2156587214557695.

Calkins, S. D. , & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*, *14* (3), 477-498. Doi: 10. 1017. S095457940200305X.

Campion, J. , & Rocco, S. (2009). Minding the mind: the effects and potential of a school-based meditation programme for mental health promotion. *Advances in school mental health promotion*, *2* (1), 47-55. Doi: https://doi.org/10. 1080/1754730X. 2009. 9715697.

Chancey, L. P. (2018). School-based Mindfulness and Yoga with Young Adolescents as an Enhanced Health and Physical Education Curriculum.

Chiesa, A. , & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The journal of alternative and complementary medicine*, *15* (5), 593-600. Doi: https://doi.org/10.1 089/acm.2008.0495.

Cleveland, R. (2016). Mindfulness in K–12 education: School counselor connections. *Vistas Online*, *79*, 1-11. Retrieved from: https://www.counseling.org/docs/defaultsource/vistas/article_79_2016.pdf?sfvrsn =4.

Cole, D. A., Jacquez, F. M., & Maschman, T. L. (2001). Social origins of depressive cognitions: A longitudinal study of self-perceived competence in children. *Cognitive Therapy and Research*, *25* (4), 377-395. Doi: https://doi.org/10.1023/A:1005582419077

Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N., & Williams, J. M. G. (2010). Training teachers to deliver mindfulness-based interventions: Learning from the UK experience. *Mindfulness*, 1 (2), 74-86. Doi: 10.1007/s12671-010-0010-9

Çatak, P. D., & Ögel, K. (2010). Farkındalık Temelli Terapiler ve Terapötik Süreçler. *Klinik Psikiyatri*, *13* (1), 85-91. Retrieved from: https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_13_2_85_91.pdf.

Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [in the spotlight]. *IEEE signal processing magazine*, 25 (1), 176-174. Doi: 10.1109/MSP.2008.4431873.

Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological bulletin*, *116* (3), 387. Retrieved from: https://psycnet.apa.org/buy/1995-09065-001.

De Petrillo, L. A., Kaufman, K. A., Glass, C. R., & Arnkoff, D. B. (2009). Mindfulness for long-distance runners: An open trial using Mindful Sport Performance Enhancement (MSPE). *Journal of Clinical Sport Psychology*, *3* (4), 357-376. Doi: https://doi.org/10.1123/jcsp.3.4.357.

Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of mind and Behavior*, 33-43. Doi: https://psycnet.apa.org/record/1982-22334-001.

Deci, E. L. , & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, *9* (1), 1-11. Doi: https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1.

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

Demir, A. Y. H. A. N. , & Koydemir, S. (2016). Grupla Psikolojik Danışma. *Ankara: Pegem Yayınları*.

Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, *63* (Suppl 1), i37-i52. Doi: 10.1136/jech.2007.070797

Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, *95* (3), 542-575. Doi: 10.1007/978-90-481-2350-6-2.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, *55* (1), 34. Doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34

Distance Learning PE. (2020, 20 Ağustos). Mindfulness-Magic hands [Video dosyası]. Retrieved from: https://youtu.be/_MJ0mJ4cu9k.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing, 2* (3), 222-235. Doi: 10.5502/ijw.v2i3.4.

Doğan, T. (2012). Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Öznel İyi Oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *14* (1), 56-64. Retrieved from: http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/viewFile/585/pdf_9.

Doriott, C. (2018, 21 Aralık). Five Senses to Mindfulness. [Mindful Way Coaching] Retrieved from: https://www.mindfulwaycoaching.com/post/2018/12/21/five-senses-to-mindfulness.

Duncan, S. (2015). *Şimdiki An Farkındalığı*. İstanbul : Kuraldışı Yayıncılık.

Eisler, M. (2019, 20 Ağustos). Guided Relaxation. [3 Kid-Friendly Meditations Your Children Will Love]. Retrieved from: https://chopra.com/articles/3-kid-friendly-meditations-your-children-will-love.

Ennis, C. D. (2017). Educating Students for a Lifetime of Physical Activity: Enhancing Mindfulness, Motivation, and Meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport. 88 (*3).241-250. Doi: 10.1080/02701367.2017.1342495.

Erhan, E. (2009). *Doğu Anadolu Bölgesi İl Merkezlerinde Beden Eğitimi Dersinin İşlenebilirliği, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorunları ve Bunların Öğrenci Tutumları Üzerine Etkisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Ferrarelli, F., Smith, R., Dentico, D., Riedner, B. A., Zennig, C., Benca, R. M., ... & Tononi, G. (2013). Experienced mindfulness meditators exhibit higher parietal-occipital EEG gamma activity during NREM sleep. *PloS one*, *8* (8), e73417. Doi: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0073417.

Fox, N. A. (1998). Temperament and regulation of emotion in the first years of life. *Pediatrics*, *102* (Supplement E1), 1230-1235. Retrieved from: https://pediatrics.aappublications.org/content/102/Supplement_E1/1230.short.

Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & emotion*, *19* (3), 313-332. Doi: doi.org/10.1080/02699930441000238.

Frey, A. & Totton, A. (2016). *Şimdi, Buradayım*. İstanbul: Destek Yayınları.

Gao, Y., & Shi, L. (2015). Mindfulness, physical activity and avoidance of secondhand smoke: A study of college students in Shanghai. *International journal of environmental research and public health*, *12* (8), 10106-10116. Doi: https://doi.org/10.3390/ijerph120810106.

Gardner, F., & Moore, Z. (2007). *The psychology of enhancing human performance: The MindfulnessAcceptance-Commitment (MAC) approach*. New York: Springer.

Germer, C. K. , Siegel, R. D. , & Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford press.

Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli Farkındalık Temelli Ergenlere Yönelik Psikoeğitim Programının Karakter Güçleri, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Başarı Gelişimine Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate.* Simon and Schuster.

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. Doi: 10.1016/S0022-3999(03)00573-7.

Hamilton, M., & Redmond, G. (2010). Conceptualisation of social and emotional wellbeing for children and young people, and policy implications. *Canberra: ARACY & AIHW*.

Hanh, T, N. (2013). *Moments of Mindfulness : Daily Inspiration*.Parallax Press.

Hanh, T. N. (2002). *Present moment wonderful moment: Mindfulness verses for daily living*. Parallax Press.

Hanh, T. N. (2013). *The art of communicating*. Random House.

Hekim, M. (2015). Çocuk Gelişimi ve Eğitiminde Beden Eğitimi Derslerinin Yeri ve Önemi. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi Kongre Bildiri Özet Kitabı*, 21-23.

Hoge, E. A., Bui, E., Marques, L., Metcalf, C. A., Morris, L. K., Robinaugh, D. J., ... & Simon, N. M. (2013). Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity. *The Journal of clinical psychiatry,* 74 (8), 786. Doi: 10.4088/JCP.12m08083.

Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). New Beginnings: evaluation of a short social–emotional intervention for primary-aged children. *Educational Psychology*, *30* (5), 513-532. Doi: https://doi.org/10.1080/01443410.2010.483039.

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5* (4), 264-274. Doi: https://doi.org/10.1080/17439761003794148.

Huppert, F. A., Marks, N., Clark, A., Siegrist, J., Stutzer, A., Vittersø, J., & Wahrendorf, M. (2009). Measuring well-being across Europe: Description of the ESS well-being module and preliminary findings. *Social Indicators Research*, *91* (3), 301-315. Doi: 10.1007/s11205-008-9346-0.

Jazwierska, Z. (2014). Relaxation Tool: Emotional Freedom Technique for Kids. [Kidsrelaxation]. Retrieved from: http://kidsrelaxation.com/uncategorized/relaxation-tool-emotional-freedom-technique-for-kids/

Jazwierska, Z. (2018). Heart of Gold. [Kidsrelaxation]. Retrieved from: http://kidsrelaxation.com/uncategorized/heart-of-gold/

Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, *7* (2), 109-119. Doi: https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.109.

Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, *6* (4), 732-743. Doi: https://doi.org/10.1007/s12671-014-0312-4.

Josefsson, T., Larsman, P., Broberg, A. G., & Lundh, L. G. (2011). Self-reported mindfulness mediates the relation between meditation experience and psychological well-being. *Mindfulness*, *2* (1), 49-58. Doi: 10.1007/s12671-011-0042-9.

Joyce, A., Etty-Leal, J., Zazryn, T., & Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion, 3* (2), 17-25. Doi: https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677.

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness.* New York, NY: Delacorte

Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Hachette uK.

Kalish, L. (2015). Movement & Mindfulness Curriculum Building Fitness, Focus & Self-Regulation Skills. [Slideshare slaytı]. Retrieved from: https://www.slideshare.net/MovewithMe/mindfulness-games-adventure-skillsppt

Kaplan, J., Kaplan. S. J. (2010). *Urban Mindfulness: Cultivating Peace, Presence, and Purpose in the Middle of it All*, New Harbinger Publications.

Karacaoğlan, B. ve Şahin, N. H. (2016). Bilgece Farkındalık ve Duygu Düzenleme Becerisinin İş Tatminine Etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi,* 8 (4), 421-444. Doi: 10.20491/isarder.2016.226.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yay.

Kerrigan, D., Johnson, K., Stewart, M., Magyari, T., Hutton, N., Ellen, J. M., & Sibinga, E. M. (2011). Perceptions, experiences, and shifts in perspective occurring among urban youth participating in a mindfulness-based stress reduction program. *Complementary Therapies in clinical practice, 17* (2), 96-101. Doi: 10.1016/j.ctcp.2010.08.003.

Keskin, N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlikleri (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, Türkiye.

Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of health and social behavior*, 207-222. Doi: 10.2307/3090197.

Kınay, F. (2013). *Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Knothe, M., & Flores Martí, I. (2018). Mindfulness in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *89* (8), 35-40. Doi: https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503120.

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, *203* (2), 126-131. Doi:10.1192/bjp.bp.113.126649.

Lao, S. A., Kissane, D., & Meadows, G. (2016). Cognitive effects of MBSR/MBCT: A systematic review of neuropsychological outcomes. *Consciousness and cognition*, *45*, 109-123. Doi: 10.1016/j.concog.2016.08.017.

Liddle, I. , & Carter, G. F. (2015). Emotional and psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, *31* (2), 174-185. Doi: https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1008409.

Liou, Y. M., Jwo, C. J., Yao, K. G., Chiang, L. C., & Huang, L. H. (2008). Selection of appropriate Chinese terms to represent intensity and types of physical activity terms for use in the Taiwan version of IPAQ. *Journal of Nursing Research*, *16* (4), 252-263. Doi: 10.1097/01.JNR.0000387313.20386.0a.

Lippman, L. H., Moore, K. A., & McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life, 6* (4), 425–449. Doi: https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6.

Lu, C. (2004). *East meets West: A cross-cultural inquiry into curriculum theorizing and development in physical education* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). The University of Alberta, Edmonton, Canada.

Lu, C. (2012). *Integrating Mindfulness into School Physical Activity Programming. Teaching & Learning (2012) 7*(1), 37-46. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/fd1b/a8b03ab0b1f6bfee6e5043809e7692341694.pdf.

Lutz, A., Greischar, L. L., Perlman, D. M., & Davidson, R. J. (2009). BOLD signal in insula is differentially related to cardiac function during compassion meditation in experts vs. novices. *Neuroimage*, *47* (3), 1038-1046. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.04.081.

Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological science*, *7* (3), 186-189. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00355.x.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, *9* (2), 111-131. Doi: https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of applied school psychology, 21* (1), 99-125. Doi: https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05.

MacKillop, J., & Anderson, E. J. (2007). Further psychometric validation of the mindful attention awareness scale (MAAS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *29* (4), 289-293. Doi: 10.1007/s10862-007-9045-1.

Marchand, W. R. (2015). *Mindfulness for Bipolar Disorder: How Mindfulness and Neuroscience Can Help You Manage Your Bipolar Symptoms*. New Harbinger Publications.

Markula, P. (2004). "Tuning into one's self:" Foucault's technologies of the self and mindful fitness. *Sociology of sport journal, 21* (3), 302-321. Doi: https://doi.org/10.1123/ssj.21.3.302.

Martin, C. Ergas, O. (2016). Mindfulness, sport and the body: the justification of physical eduction revisited. *Sport, Ethics and Philosophy. 10* (2). 161-174. Doi: https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1166151.

Matta, C. (2012). *The stress response*. New Harbinger Publications, Oakland.

McCown, D., Reibel, D., & Micozzi, M. S. (2010). Teaching mindfulness. *A practical guide for clinicians and educators. US: Springer.*

Mcknight C.G, Huebner E.S., & Suldo, S. (2002). Relationships among stressful life events, temperament, problem behaviour, and global life satisfaction ın adolescents. *Psychology In the Schools, Vol. 39* (6), 677-68. Doi: https://doi.org/10.1002/pits.10062.

Md, J. (2020). Mind going a million miles a minute? Slow down with this breathing exercise. [Ideas.Ted.Com]. Retrieved from: https://ideas.ted.com/mind-going-a-million-miles-a-minute-slow-down-with-this-breathing-exercise/.

Meihofer, L. (2019, 30 Aralık). Exploring Cat Cow Pose (with Modifications). [Laura Meihofer] Retrieved from: https://www.laurameihofer.com/exploring-cat-cow-pose-with-modifications.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3* (4), 291-307. Doi: https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5.

Milinovich, T. (2015, August 14). Mindfulness First assembly, Crockett Elementary School, Phoenix, AZ. Retrieved from: https://www.mindfulnessfirst.org/news.

Moen, F., Federici, R. A., & Abrahamsen, F. (2015). Examining possible Relationships between mindfulness, stress, school-and sport performances and athlete burnout. *International Journal of Coaching Science*, 9 (1). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/305687643_Examining_possible_relationships_between_mindfulness_stress_school_and_sport_performances_and_athlete_burnout

Mulhearn, S. C., Kulinna, P. H., & Lorenz, K. A. (2017). Harvesting harmony: Mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *88* (6), 44-50. Doi: https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1330168.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, *21* (1), 99-125. Doi: https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05.

Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary health practice review, 9* (1), 31-42. Doi: https://doi.org/10.1177/1076167503253435.

Nebioğlu, D. (2006). *Beden Eğitimi Dersi Genel Esasları & Planlaması Denetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.

Noggle, J. J., Steiner, N. J., Minami, T., & Khalsa, S. B. S. (2012). Benefits of yoga for psychosocial well-being in a US high school curriculum: a preliminary randomized controlled trial. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *33* (3), 193-201. Doi: 10.1097/DBP.0b013e31824afdc4

Nyklíček, I., Vingerhoets, A., & Zeelenberg, M. (Eds.). (2010). *Emotion regulation and well-being*. Springer Science & Business Media.

Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Öz-anlayış Düzeylerinin Bilinçli Farkındalık Kişilik Özellikleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Pahl, K. M., & Barrett, P. M. (2007). The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the Fun FRIENDS program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *17* (1), 81. Retrieved from: https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=000794938787133;res=IELHEA.

Pigliucci, M., & Kaplan, J. (2010). *Making sense of evolution: The conceptual foundations of evolutionary biology*. University of Chicago Press.

Reimer, C. (2015, 11 Şubat). Gratitude PE [Video dosyası]. Retrieved from : https://youtu.be/4bGj73OJi5A.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57* (6), 1069. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/0b7c/bc0e7b5946b39778784a2167019eebd53e52.pdf.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, *69* (4), 719. Doi: https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719.

Sahdra, B. K., MacLean, K. A., Ferrer, E., Shaver, P. R., Rosenberg, E. L., Jacobs, T. L., ... & Mangun, G. R. (2011). Enhanced response inhibition during intensive meditation training predicts improvements in self-reported adaptive socioemotional functioning. *Emotion*, *11* (2), 299. Doi: https://doi.org/10.1037/a0022764.

Sargın, M. Sargın, A. E. (2015). "Yaşamaya Değer Bir Hayat" İçin: Diyalektik Davranışçı Terapinin Gelişimi ve Temel İlkeleri. *Turkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics 2015; 8 (2):* 64-70. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/296484398_Yasamaya_Deger_Bir_Hayat_Icin_Diyalektik_Davranisci_Terapinin_Gelisimi_ve_Temel_Ilkeleri.

Schneider, J., Malinowski, P., Watson, P. M., & Lattimore, P. (2019). The role of mindfulness in physical activity: a systematic review. *Obesity reviews, 20* (3), 448-463. Doi: https://doi.org/10.1111/obr.12795.

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. Doi: 10. 1007/s12671-010-0011-8.

School Specialty. (29 Nisan, 2020). Physical Education and Practicing Self-Awareness & Focus [Schoolyar. School Specialty]. Retrieved from: https://blog.schoolspecialty.com/physical-education-and-practicing-self-awareness-focus/.

Segal Z. V. , Williams J. M. G. , Teasdale J. D. (2002). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. New York, NY: Guilford Press.

Seligman, M. E. (2011). Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being. *Policy, 27* (3), 60-1.

Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, *55* (1), 5-14. Doi: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5.

Selvili Çarmıklı, Z. (2018). *Pembe Fili Düşünme*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.

Semple, R. J., Lee, J., & Miller, L. F. (2006). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Children.* In R. A. Baer (Ed.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (p. 143–166). Elsevier Academic Press. Doi: https://doi.org/10.1016/B978-012088519-0/50008-3.

Shardlow, G. (2018). Deep Belly Breath. [Kids yoga stories]. Retrieved from: https://www.kidsyogastories.com/breathing-exercises-for-kids/.

Sibinga, E. M., Kerrigan, D., Stewart, M., Johnson, K., Magyari, T., & Ellen, J. M. (2011). Mindfulness-based stress reduction for urban youth. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *17* (3), 213-218. Doi: https://doi.org/10.1089/acm.2009.0605.

Snel, E. (2016). *Bir Kurbağa Gibi Sakin ve Dikkatli* (Z. Şehiraltı, çev.). İstanbul: Pegasus Yayınları. (2019).

Squires, J. (2003). Early id of social and emotional difficulties. Retrieved from: https://eip.uoregon.edu/asqse/pdf/ImportEarly_IdenCIR.pdf.

Stahl, B. & Goldstein, E. (2010). *A mindfulness-based stress reduction workbook*. New Harbinger Publications, Oakland.

Şahin, H. M. (2002). *Beden Eğitimi ve Sporda Temel Kavramlar Sözlüğü*, Gaziantepspor Kulübü Yayınları, Yayın No: 1, Nobel Yayınevi, 1. Baskı, Ankara, s, 74.

Taşkın, S. Z. (2018). *Okul Çağı Çocuklarının Mindfulness Seviyelerinin Ölçülmesi: BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Taşkın, A. K. (2015). *Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğretme Tutkusunu Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yozgat, Türkiye.

The Mindfulness Pedagogy. (t.y). Mindfulness in pe. [The Mindfulness Pedagogy]. Retrieved from: https://mindfulintheclassroom.wordpress.com/mindfulness-in-pe/

Terzioğlu, Z. A. (2018). *Farkındalık Temelli Beceri Geliştirme Programının Kadın Hentbolcuların Psikolojik Becerileri ve Stresle Başa Çıkma Stratejileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, Türkiye.

Tobin, K. (2018) . Mindfulness in education. *Learning: Research and Practice, 4*:1, 1-9. Doi: 10.1080/23735082.2018.1433623.

Tutal, V. (2014). *Okul Yöneticilerinin Beden Eğitimi Dersine İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye.

Uzun, B. (2019). *Fark et, Anda kal: Namı diğer Mindfulness*, İnkılap yayınları.

Ünal, İ. (2016). *Beden Eğitimi ve Spor Dersinde Kullanılan Farklı Öğretim Yöntemlerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilişsel ve Psikomotor Erişileri Üzerine Etkisi ile Beden Eğitimi ve Spor Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur, Türkiye.

Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*. Shambhala Publications.

Wall, R. B. (2005). Tai chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care*, *19* (4), 230-237. Doi: https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2005.02.006.

World Health Organisation (WHO). (2014). *Mental health: A state of well-being* (WHO factfile, August, p. 1). Geneva: WHO.

Vail, K. (2006). Is Physical Fitness Raising Grades?. *The Education Digest, 71* (8), 13. Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=EJ741053.

Van Dam, N. T., Van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., ... & Fox, K. C. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. Perspectives on psychological science, 13 (1), 36-61. Doi: https://doi.org/10.1177/1745691617709589.

Yaldız, A. S. (2013). *İlköğretim Okullarında Beden Eğitimi Dersine Yönelik Öğrenci ve Ana-baba Tutumları* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Yavuz, K. F. (2015). Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) : Genel Bir Bakış. *Turkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics 2015 ; 8 (2).* Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/324994456_Kabul_ve_Kararlilik_Terapisi_ACT_Genel_Bir_Bakis_Acceptance_and_Commitment_Therapy_ACT_An_Overview

Yazğan, Ö. (2019). *İlkokul Çocuklarına Yönelik Mindful Okul Programı ve Programın Çocuklar Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Yetimoğlu, S. (2018,18 Haziran). Zihin Egzersizleri Hangi Alanlarda Fayda Sağlıyor? [Selinyetimoglu.com]. Erişim adresi: https://selinyetimoglu.com/2018/06/18/zihin-egzersizleri-hangi-alanlarda-fayda-sagliyor/-

Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness Temelli Öfke Yönetimi Programının Çocuklarda Mindfulness ve Öfke Yönetimi Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Yook, Y. S. , Kang, S. J. , & Park, I. (2017). Effects of physical activity intervention combining a new sport and mindfulness yoga on psychological characteristics in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 15* (2), 109-117. Doi: https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1069878.

Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, *6* (2), 154-160. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, *5*, 603. Doi: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603.

Zimmerman, C. (2019, 30 Nisan). The mindful kitchen: have ou ever tried mindful drinking? [Mindful healthy mind, healthy life]. Retrieved from: https://www.mindful.org/have-you-ever-tried-mindful-drinking/

EKLER

EK 1.Etik Kurul Onayı

T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARARI

Karar Tarihi: 22.09.2020 **Toplantı Sayısı: 17**

Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Rumeysa ALPAY'ın "Farkındalık (mindfulness) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 28.08.2020 tarihli başvuru dosyasının görüşülmesi.

2020.17.235. Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Rumeysa ALPAY'ın "Farkındalık (mindfulness) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi" isimli yüksek lisans tezi hakkında alınan 28.08.2020 tarihli başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan ***"Farkındalık (mindfulness) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi"*** isimli yüksek lisans tezi ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Prof. Dr. Semiyha TUNCEL	Merve Rumeysa ALPAY (Öğrenci)

Prof. Dr. Erdoğan ÇİÇEK
Başkan
(İmza)

Prof. Dr. Zülfikar DURMUŞ
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Ali MEYDAN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Cesur PEHLEVAN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Şule AYDIN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Nesimi AKTAŞ
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. Hakan Vahit ERKUTLU
(Üye)
(İmza)

T.C.
ASLI GİBİNİR
Prof. Dr. Erdoğan ÇİÇEK
(Etik Kurul Başkanı)

EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286-20-E.10792095 18/08/2020
Konu : Araştırma İzni
(Merve Rumeysa ALPAY)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 03/06/2020 tarihli 1626 sayılı yazısı.

İlgi yazıda, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Spor Anabilim Dalı Spor Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Merve Rumeysa ALPAY, Prof. Dr. Semiyha TUNCEL danışmanlığında yürüttüğü "Farkindalık (MINDFULNESS) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Pisikolojik iyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını, Valiliğimiz emrine bağlı bir İlkokulda uygulamak istemektedir.

Müdürlüğümüzce adı geçenin, söz konusu tez çalışmasını, İlimiz Merkez Niğde Özel ODTÜ Geliştirme Vakfı İlkokulu Müdürlüğünde yapması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Halil İbrahim YAŞAR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
18/08/2020

Adnan TÜRKDAMAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 3. Aydınlatılmış Onam Formu

Araştırmanın adı: Farkındalık (Mindfulness) Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi

A. Giriş Bölümü:

Sayın Veli ,

Ankara Üniversitesi spor eğitimi tezli yüksek lisans programında yürütmekte olduğum tez çalışmasına çocuğunuzun katılımı istenmektedir. Aşağıda detaylıca anlattığım eğitim programına katılıp katılmama kararı size aittir. Lütfen araştırmanın amacını, müdahale programının neleri içerdiğini, çalışmanın olası yararlarını dikkatlice okuyunuz. Ardından çocuğunuzun çalışmaya katılması için onay verirseniz imzalayabilirsiniz. Eğitim programı boyunca sizden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir ve size bir ödeme yapılmayacaktır.

B. Bilgilendirme Bölümü

Öğrencilere yapılacak olan müdahale programı farkındalık (mindfulness) temelli bir programdır. Farkındalık (mindfulness) zihni şimdiki an'a yargısızca vermek demektir. İçinde bulunulan anda hoşa giden veya gitmeyen her şeyi açık bir şekilde kabul edebilmektir. Bizi kuşatan düşüncelerden gönüllü olarak sıyrılıp, içinde bulunulan an'a duyumlarla temas etmektir.

Amaç çocukların dürtüsel tepkilerini azaltarak kendilerini kontrol etmelerini sağlamak, düşüncelerin gelir geçer doğasını fark etmelerine yardımcı olmak, duygularının bedenlerinde oluşturduğu etkileri yönetebilecek becerileri kazandırmaktır. Farkındalık (mindfulness) tüm bu becerileri kazandırabilmek için öğrencilere, okul ortamında uygulanabilen birçok pratik sunmaktadır. Bu pratikleri beden eğitimi derslerinde kullanabilmek öğrencilerin beden ve zihin bağlantısı kurabilmelerine yardımcı olmaktadır.

Uygulama 8 haftalık bir eğitim programıdır. Her oturum 30 dakikalık bir süreyi kapsamaktadır. Araştırmada yansız olarak seçilen 15 öğrenci deney grubunu 15 öğrenci de kontrol grubunu oluşturacaktır. Ardından her iki gruba da ön-test uygulanacaktır. Bu durum uygulama öncesi benzerliklerin bilinmesine yardımcı olur. Sonraki işlemde deney grubuna bir müdahale programı uygulanırken, kontrol grubu herhangi bir işleme tabi tutulmaz. Müdahale programının ardından her iki gruba da son-test uygulanarak veriler toplanacaktır. Müdahale programı Elin Snel'in 'Bir Kurbağa Gibi Sakin ve Dikkatli' kitabından uyarlanan farkındalık temelli etkinlikleri içermektedir.

Çalışma için gönüllü olan öğrencilerin karşılacakları herhangi bir risk faktörü bulunmamaktadır. Çalışmadan erken ayrılmak isteyen öğrenciler bu durumdan olumsuz etkilenmezler.

C. Güvence Bölümü:

Bu araştırmada yer almak tümüyle sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmada yer almayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından araştırmadan çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Ancak veriler bir kez anonimleştikten sonra araştırmadan çekilmeniz mümkün olmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da varsa kimlik bilgilerinizin gizliliği korunacaktır.

D. Onay Bölümü:

Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

E.İmza Bölümü

İmza/Tarih :

Veli adı/soyadı :

Araştırmacının adı/soyadı: Merve Rumeysa ALPAY

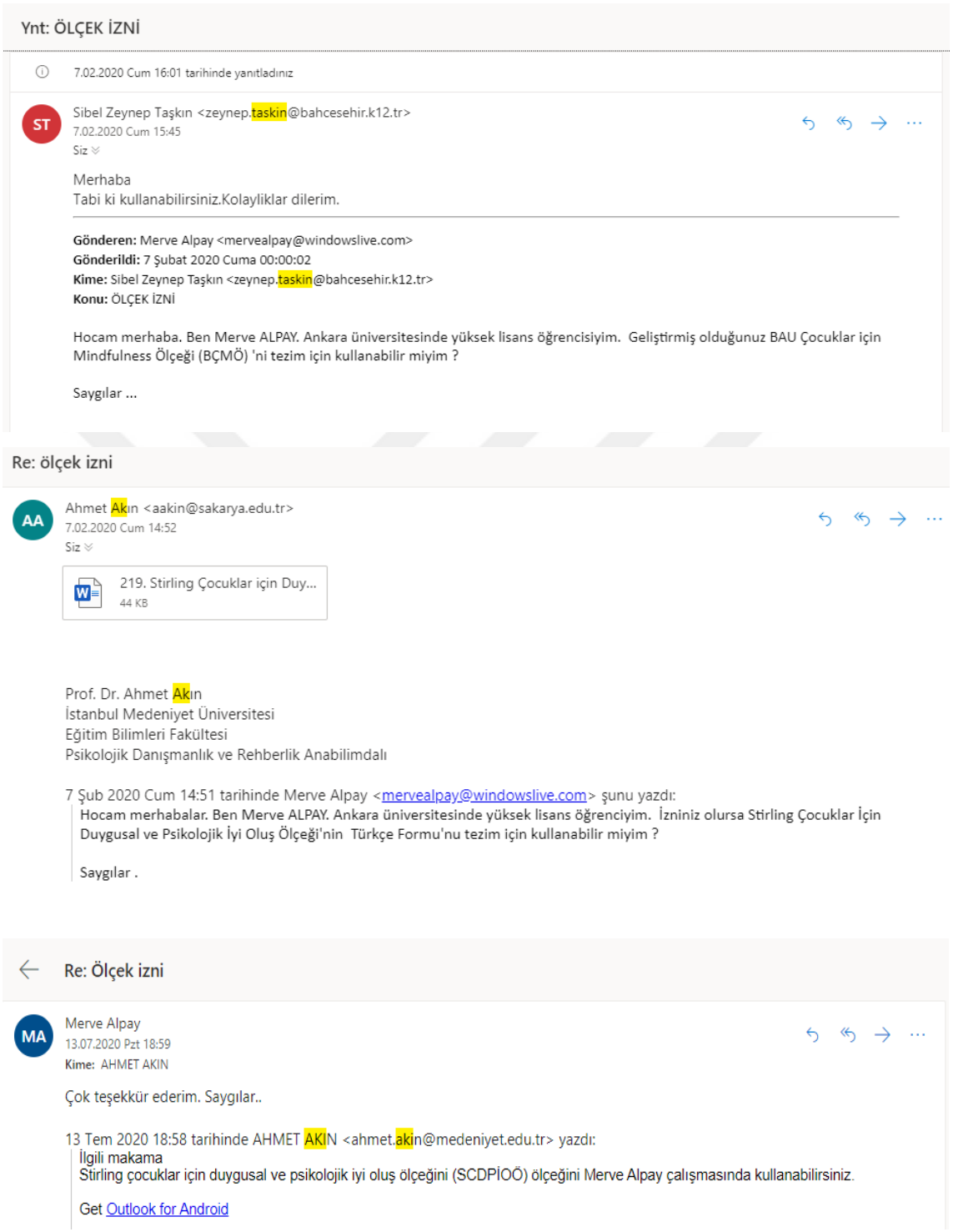
EK 4. BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği

Aşağıda **farkındalık** düzeyinize yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.		**Hiçbir Zaman**	**Bazen**	**Her Zaman**
1.	Yaptığım işe dikkatimi vermek benim için kolaydır.			
2.	Duygularımı oldukları gibi kabul ederim.			
3.	Yiyeceklerin koku ve tatlarını fark ederim.			
4.	Güneşin yüzümde bıraktığı sıcaklık hissini fark ederim.			
5.	Bir resimdeki detayları (renkleri, şekilleri, ışık ve gölge oyunları gibi) fark ederim.			
6.	Uzunca bir süre tek bir şeye dikkatimi verebilirim.			
7.	Rüzgarın saçlarımda bıraktığı hissi fark ederim.			
8.	Doğadaki detayları (renkleri, şekilleri, farklı dokuları, ışıkta ve gölgede kalan noktaları) fark ederim.			
9.	Düşüncelerimi oldukları gibi kabul ederim.			
10.	O an hissettiklerimi detaylıca ifade edebilirim.			
11.	Sahip olduklarım (ailem, oyuncaklarım gibi) beni mutlu eder.			
12.	İçimden herkesin mutlu olmasını dilerim.			
13.	Sevdiklerim için içimden iyi düşünceler geçiririm.			
14.	Üzgün olan arkadaşımla yakından ilgilenirim.			
15.	Başkaları hata yaptığında onları affederim.			
16.	Yardıma ihtiyaç duyan birine karşılık beklemeden yardım ederim.			

EK 5. Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

Aşağıda son zamanlardaki **duygu ve düşüncelerinize** yönelik bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuduktan sonra kendinizi değerlendirip sizin için en uygun seçeneğin karşısına çarpı (X) işareti koyunuz.		**Asla**	**Çok az**	**Bazen**	**Çoğu zaman**	**Her zaman**
1.	Yaşamımda iyi şeyler olacağını düşünüyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
2.	Seçimlerimi kolaylıkla yapabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
3.	Beni eğlendirecek çok sayıda yapacak şeyler bulabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
4.	Bazı şeyleri iyi yapabilirim.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
5.	Çok sayıda insan bana ilgi gösterir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
6.	Gurur duyabileceğim çok sayıda şey var.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
7.	Kendimi huzurlu hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
8.	Duygusal açıdan kendimi iyi hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
9.	Günlük yaşamımdaki her şeyden hoşlanıyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
10.	İnsanlarla iyi geçiniyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
11.	Çevremde olup bitenler beni neşelendirir.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
12.	Kendimi rahatlamış hissediyorum.	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**

EK 6. Ölçme Araçları Kullanım İzni



Ynt: ÖLÇEK İZNİ

7.02.2020 Cum 16:01 tarihinde yanıtladınız

ST Sibel Zeynep Taşkın <zeynep.taskin@bahcesehir.k12.tr>
7.02.2020 Cum 15:45
Siz

Merhaba
Tabi ki kullanabilirsiniz.Kolayliklar dilerim.

Gönderen: Merve Alpay <mervealpay@windowslive.com>
Gönderildi: 7 Şubat 2020 Cuma 00:00:02
Kime: Sibel Zeynep Taşkın <zeynep.taskin@bahcesehir.k12.tr>
Konu: ÖLÇEK İZNİ

Hocam merhaba. Ben Merve ALPAY. Ankara üniversitesinde yüksek lisans öğrencisiyim. Geliştirmiş olduğunuz BAU Çocuklar için Mindfulness Ölçeği (BÇMÖ) 'ni tezim için kullanabilir miyim ?

Saygılar ...

Re: ölçek izni

AA Ahmet Akın <aakin@sakarya.edu.tr>
7.02.2020 Cum 14:52
Siz

219. Stirling Çocuklar için Duy...
44 KB

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

7 Şub 2020 Cum 14:51 tarihinde Merve Alpay <mervealpay@windowslive.com> şunu yazdı:
> Hocam merhabalar. Ben Merve ALPAY. Ankara üniversitesinde yüksek lisans öğrenciyim. İzniniz olursa Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu'nu tezim için kullanabilir miyim ?
>
> Saygılar .

Re: Ölçek izni

MA Merve Alpay
13.07.2020 Pzt 18:59
Kime: AHMET AKIN

Çok teşekkür ederim. Saygılar..

13 Tem 2020 18:58 tarihinde AHMET AKIN <ahmet.akin@medeniyet.edu.tr> yazdı:
> İlgili makama
> Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeğini (SCDPİOÖ) ölçeğini Merve Alpay çalışmasında kullanabilirsiniz.
>
> Get Outlook for Android

EK 7. Eğitim Programı Oturumları

BİRİNCİ OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Katılımcılara programın tanıtılması, amacının ve öneminin belirtilmesi
Katılımcılar ile tanışma
Dikkat kasını geliştirmek
Katılımcılar ile mindful nefes ve çapa noktası çalışmalarının yapılması

Süreç

1. **Etkinlik**

Grup üyelerinden uzun bir omurga ile bir mat üzerine rahatça oturmaları ve gözlerini kapatmaları istenir. Üyelerin nefes alma hızlarına odaklanmaları sağlanır (Nefesiniz hızlı mı? Yavaş mı? Nefesinizi tutuyor musunuz? Nefes alırken vücudunuzun hareket ettiğini hissediyor musunuz?) gibi sorular sorulur.

2. **Etkinlik**

Parmak nefesi ; ‘sol elinizi kaldırın ve sağ başparmağınızı sol başparmağınızın tabanına getirin. Parmağınızı yavaşça yukarı doğru kaydırarark nefes alın, başparmağınızın içine doğru aşağı hareket ederken nefes verin, işaret parmağınıza doğru geçerken nefes alın. Bunu tüm parmaklarınıza doğru devam ettirin. Bu etkinlik 5 sakin nefes almanıza yardımcı olacaktır (Md, 2020).

Şekil 1: Parmak Nefesi



Kaynak: Judson Brewer MD.https://blog.byjus.com/early-learn/meditation-doesnt-hard-finger-breathing/,erişim: 19.11.2020

3. Etkinlik

Grup üyelerinden nefes alırken göbeklerini bir balon gibi şişirmeleri ve burunlarından yavaşça üçe kadar sayarak nefes almaları istenir. Ardından nefeslerini yavaşça beşe kadar sayarak ağızlarından vermeleri istenir. Nefes alırken göbeklerinin dışarı doğru çıktığını hisseden grup üyeleri nefes verirken göbeklerinin düzleştiğini hissederler (Bellisario, çev. 2019).

Şekil 2: Diyafram Nefesi



KAYNAK: Anko Mando.https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/elderly-woman-taking-deep-breath-1437735182,erişim: 21.11.2020

4. Etkinlik

Katılımcıların dikkatlerini, nefes aldıkları yere odaklamaları istenir (burun, ağız, karın, göğüs) bunun için matın üzerine sırt üstü uzanan katılımcılar, karınlarının üzerine yumuşak bir yastık veya peluş bir oyuncak koyarlar. Nefes aldıklarında karınlarının üzerinde duran yukarı doğru yükselen oyuncağın, nefes verdiklerinde aşağı doğru indiğini fark ederler. Bu solunumu 3 parça halinde yaparlar. İlk olarak sadece nefes alıp vermelerine dikkat etmeleri istenir. Ardından karınlarına odaklanmaları istenir. Son olarak göğüslerinde nefeslerini fark etmeleri istenir. 3 tur yapılır ve 1 dakikalık sessizlik istenir (Knothe ve Marti, 2018).

Şekil 3:Nefes Arkadaşı



Kaynak: Momentous Institute. https://momentousinstitute.org/blog/belly-breathing,erişim : 21.11.2020

5. Etkinlik

Katılımcılardan ayağa kalkmaları istenir ve şu komutlar verilir;

Başınınızı sağa çevirin. Görüş alanına dikkat edin. Şimdi sola çevirin. Duygularınızı fark edin. Şimdi öne doğru eğilin ve ayak parmaklarınıza dokunmaya çalışın. Nasıl hissediyorsunuz. Bu sizin için zor muydu yoksa kolay mıydı? (Kalish, 2015).

6. **Etkinlik**

Katılımcılardan bir ellerini karınlarının üzerine diğerini göğüslerinin üzerine koyarak nefes almaları istenir. Burundan nefes alırken önce karınlarının yükseldiğini ve sonra göğüslerinin genişlediğini fark eden katılımcılar, nefes verirken karınlarının boş olduğunu ve göğüslerinin yumuşadığını hissederler. 4 - 5 kez yavaş bir şekilde tekrarlanır (Shardlow, 2018).

Şekil 4: Parçalı Solunum

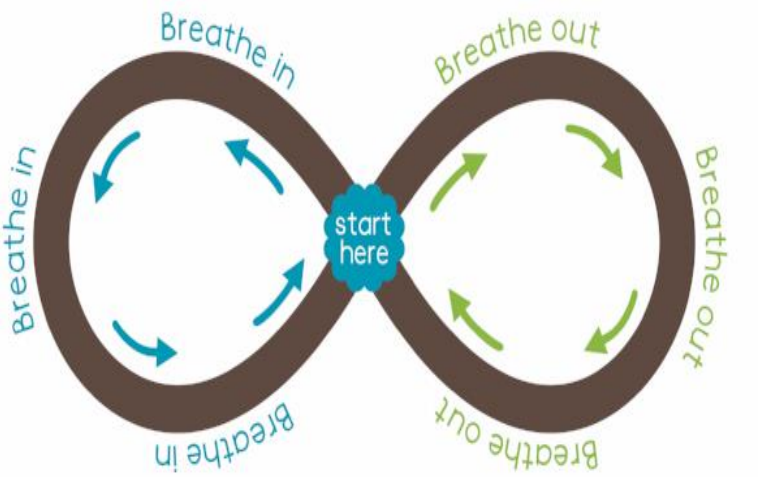


Kaynak: Valerie Bouthyette. https://shop.kidsyogastories.com/products/breathing-exercise-cards-for-kids/,erişim: 21.11.202

7. Etkinlik

Katılımcılardan göz kaslarını geliştirmek ve odaklanmalarını sağlamak için havada başparmakları ile sayılar çizip bunları yavaş ve nefesle birlikte takip etmeleri sağlanır (Bragdon ve Piret, 2013).

Şekil 5: Sonsuz Sekiz



Kaynak: The Resilience Project. https://theresilienceproject.com.au/at home/learning/mindfulness/secondary/figure-8-breathing-activity/,erişim: 21.11.2020

Katılımcılardan, dikkatleri dağıldığı 'an'da nazikçe dikkatlerini tekrar nefeslerine vermeleri sağlanır. 'An'ı fark etmeleri istenir. Bu uygulama bittikten sonra öğrencilere 1 hafta boyunca mindful nefes çalışmasını tekrar etmeleri ödev olarak verilir (Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, 2017). Vücutta nefesin nasıl hareket ettiğine dair gelişen bir farkındalık, öğrencilerin stres ve kaygıyı yönetebilmelerine yardımcı olur (Knothe ve Marti, 2018).

İKİNCİ OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Katılımcılar mindful yoga hakkında bilgilendirilir. Çocuklar için yoga pozları uygulanır. Katılımcılar beden taraması çalışması ile nefes ve beden arasındaki bağlantıya odaklanır.

Beden farkındalığı, öğrencilerin gergin kaslarla gevşemiş kaslar arasındaki farkı fark etmeleri için önemlidir. Katılımcılar gerilimin / öfkenin kaynağını erken tanımış olurlar (Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, 2017). Yoga , farkındalığı artıran zihin ve beden sağlığı için bir dizi egzersizi,nefes tekniklerini, beden duruşlarını ve rahatlama pratiklerini içeren

bütüncül bir uygulamadır. Bu sebeple okullarda uygulanan farkındalık çalışmalarına yoga pratikleri de dahil edilmektedir (Knothe ve Marti, 2018).

Mindful yoga; stresle mücadelede en çok kullanılan formal meditasyon tekniklerinden biridir. Zihni ve bedeni, bireyi ve evreni birbirine bağlayan yoga, çeşitli vücut duruşlarıyla da bireylerin zihinsel ve duygusal durumlarına etki edebilir. Bilinçli olarak ve dikkati an be an yapılan duruşlara getirerek ve bir süre o an'ın içinde kalarak sıradan bir fiziksel aktivitenin getirilerinin çok daha ötesinde bir fayda sağlamış olur. Bedenin o an için ne yaptığına odaklanarak vücuda zarar vermeden kendi güvenli alanınıza dönebilir ve bedenin limitlerini keşfedebilirsiniz. Bu alan yoga yaparken vücudun gönderdiği sinyalleri okumanızı sağlar. Bu mesajları doğru okuyabilmek ve durulması gereken an'ları fark edebilmek için vücudun ne söylediğini bilinçli ve dikkatli bir şekilde dinlemek önemlidir (Kabat-Zinn, 2013).

Süreç

1.Etkinlik

Bu etkinlik derse başlamadan önce ısınma hareketleri esnasında, koşarken ve stretching hareketleri yaparken uygulanabilir. Bu streching hareketleri için mindful yoga egzersizleri kullanılmıştır (Değirmen yogası, kelebek yogası) (Snel,2016). Beden eğitimi derslerinde mindful yoga egzersizlerinin kullanıldığı araştırmalar bulunmaktadır (Knothe, Marti, 2018; Butzer vd., 2015; Noggle vd., 2012; Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, 2017). İlk yoga pozu olarak uygulanan değirmen yogasında şu komutlar verilir;

Dengeli bir şekilde ayaklarını omuz hizasına kadar aç ve başını dik tut. Ayakta olduğunu hisset. Vücudun gergin mi? Gevşemiş mi? Şimdi yavaşça nefes alıp verişine odaklan. Nefes al ve nefes ver. Bu sana konsatrasyon yeteneği verir. Konsatrasyon önemlidir. Dikkatini kollarına ver. Kollarını gözlemle. Şimdi avuçların yere baksın kollarını kaldır vücudunu sağ tarafa çevir ve şimdi sol tarafa çevir. Ayakların yere iyice bassın. Bu hareketi birkaç kere tekrarla. Göğsüne sırtına ve kollarına odaklan. Sıcak mı? Soğuk mu? Gergin mi? Kaşınıyor mu? Karıncalanmış mı? Bir şey batıyor mu? Yumuşak mı? Şimdi kollarını serbest bırak öne doğru eğil. Kollarında neler hissediyorsun? Rahatlamış mı? Bu hareket sırasında vücudunda neler olduğunu gözlemle. Her hareket birbirinden farklıdır. Aynı hareket olsa bile her yaptığındda farklıdır. Bazen kolların yorgundur. Bu egzersiz kalbini güçlendirip vücudunun dengesini geliştirir (Snel, 2016).

2. Etkinlik

Bu etkinlik için kelebek yoga pozu kullanılmıştır. Komutlar şu şekildedir;

Bir minder ya da yoga matında dik bir pozisyonda dizlerini dışa doğru aç ve ayaklarının altını birbirine yapıştır. Sakinleşmek için kendine zaman ver. Ellerinle ayaklarını tut ve vücudunu öne doğru dizlerine yaklaştır. Nefesi ve bacaklarını gözlemle.

İç bacaklarını özellikle. Bacakların bir kelebeğin kanatları gibi yukarı aşağı hareket etsin. Kendini zorlama. Amaç iyi hissetmek. Zorlandığın yerde nefesini o bölgeye üflediğini ve gevşediğini hayal et. Şimdi rahat bir oturuşa geç ve ayaklarını öne doğru uzat. Gidebildiğin yere kadar öne doğru esne. Zorlandığın yerde durabilirsin. Nefesini tutma. Şimdi tekrar rahat bir oturuşa geç (Snel, 2016).

Şekil 6: Kelebek Yogası

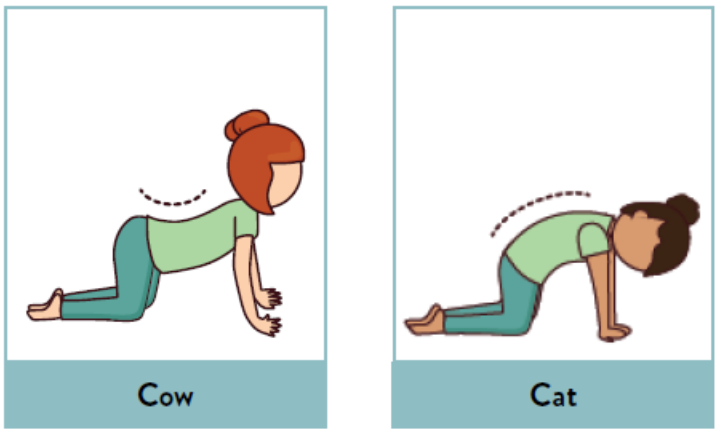


Kaynak: Kids Yoga Stories. https://www.kidsyogastories.com/yoga-poses-for-babies-and-toddlers/, erişim: 22.11.2020

3. Etkinlik

Bu etkinlikte kedi&inek yoga pozu kullanılmıştır.

Şekil 7: Kedi&İnek Yoga Pozu



Kaynak: Flow&Grow. https://flowandgrowkidsyoga.com/blogs/news/flowing-through-cat-and-cow-poses,erişim : 08.05.2020

Yönergeler şu şekildedir;

Nefesin ve bedenin sürekli senin yanındadır. En iyi arkadaşındır. El bileklerini omuzlarınla hizala ve kalçalarını dizlerinle. Dirseklerini düz ve güçlü tutarak nefes al ve mutlu bir kedi gibi sırtını bük ve yukarı bak nefes al. Ardından, korkmuş bir kedi gibi sırtını kamburlaştır, nefes ver ve karnına doğru bak. Yavaş hareket et, böylece her iki esneme de iyi hissettirir (Meihofer, 2019).

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Katılımcıların mindful görme ve mindful dinleme becerileri kazanmalarını sağlamak

Süreç

1.Etkinlik

Bu etkinlikte katılımcıların beş duyu organlarını etkili bir şeklide kullanabilmeleri için ilk olarak ‘bakmak’ üzerine çalışılır. Katılımcılardan odanın etrafındaki objelere, renklere, şekillere, sayılarına dikkatlice bakmaları istenir. Hangi renklerin eksik olduğu sorulur (Doriott, 2018).

2.Etkinlik

İkinci etkinlik olarak öğrenciler, çevrelerinde duydukları tüm sesleri dinlemeye yönlendirilir. 30 saniye boyunca duyabildikleri her sese dikkat kesilmeleri istenir. Süre bitiminde bir zil çalınır ve öğrencilerden duyabildikleri sesleri anlatmaları istenir. Bu aktiviteden sonra Elin Snel’in ‘Çevre Sesleri’ adlı cd’si kullanılarak öğrencilerden duydukları sesleri tanımlamaları istenir (Snel, 2016).

3.Etkinlik

Üçüncü etkinlik olarak katılımcılardan bazı sesleri taklit etmeleri istenir. Atan bir kalbin sesini, korkunun sesini, mutluluğun sesini, öfkenin, yağmurun ve rüzgarın sesini taklit etmeleri istenir. 'Fiziksel aktivite sonrası atan bir kalbin sesi nasıl olur ?' 'Koşarken nefesin sesi nasıldır?' gibi sorular yöneltilir.

4. Etkinlik

Katılımcılardan aşağıdaki tekerlemeyi tekrar ederek, sağ elleri ile sol dizlerine, sol elleriyle sağ dizlerine dokunmaları istenir. Ardından sağ dirsekleri ile sol dizlerini, sol dirsekleri ile de sağ dizlerine dokunmaları istenir.

Sağlıklıyım. Her gün oynuyorum. Bol su içiyorum. Dalıp gitmiyorum. Yorgunken dinleniyorum. Kızdığımda nefes alıyorum. Meyve ve sebzeler yiyorum. Renkleri kırmızı, turuncu, sarı ve yeşil (Kalish, 2015).

Şekil 8: Maymun Dansı



Kaynak: Leah Kalish.(2015). https://www.slideshare.net/MovewithMe/mindfulness-games-adventure-skillsppt,Erişim tarihi: 21.11.2020

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Katılımcılar ile mindful yeme ve mindful yürüme uygulamalarının yapılması

Beş duyu organını aktif kullanmalarını sağlamak
Katılımcıların mindfulness pratiklerini günlük hayatta uygulayabilmelerini sağlamak.

Süreç

1.Etkinlik

Farkındalıkla su içme aktivitesi yapılır. Yönergeler şu şekildedir;

İlk yudumda suyun tadına, rengine ve kokusuna odaklanın. Yavaş yavaş boğazdan inişini hissedin. Boğazınızdan geçişine, çıkardığı sese odaklanın. Nasıl yutkunuyorsunuz? Kaç yudumda içtiniz? Şimdi ellerinizle bardağı iyice kavrayın. Gözlerinizi kapatın ve şeklini hissedin. Şimdi gözlerinizi açın ve bardağı ışığa tutun. Su şimdi nasıl görünüyor? Yavaş bir yudum daha alın. Suyun ağzınızda nasıl bir tat bıraktığını hissedin. Şimdi alacağınız son yudumu her zaman yaptığınız gibi hiç düşünmeden yudumlayın. Bu ikisi arasında bir fark hissedebildiniz mi? (Zimmerman, 2019).
Acıktığınızı nasıl hissedersiniz? Acıkınca vücudumuzda neler olur? (midemiz kuruldar, sesler gelir, başımız ağrır. Üzgün olduğumuzda, mutlu olduğumuzda öfkeli olduğumuzda yemek yer miyiz? Gerçekten aç olduğumuz zaman mı yemek yeriz? (Frey ve Totton, 2016).
Ödev olarak öğrencilere, o hafta içinde kaç litre su içtiklerini fark etmeleri ve bu pratiği deneyimlemeleri istenir.

2.Etkinlik

İkinci etkinlik olan mindful yürüme egzersizinde öğrencilerden odanın etrafında yavaşça yürümeleri istenir. Her öğrenciden 5 dakika boyunca yürüyerek çevresinde daha önce fark etmediği şeylere odaklanması istenir (odanın rengi, cam sayısı vb.). Yürümeye yeni başlayan bir çocuk gibi adımlarını sakince atmaları ve ayaklarını hissetmeleri beklenir. Zeminin sertliği, yumuşaklığı, sıcaklığı dikkat etmeleri istenen noktalardır. Odanın içinden gelen seslere, adımlarının seslerine, dışarıdan gelen seslere dikkat kesilmeleri sağlanır. Bedenin duruşunu, yürürken bacaklara verilen ağırlığı, ayakların zeminle temasını, adım atarken bir ayaktan diğerine geçen vücut ağırlığını fark etmeleri istenir (Bertin, 2017).

BEŞİNCİ OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Fiziksel aktiviteden önce ve sonra nasıl hissettiklerine odaklanarak bedenleri ve duyguları arasındaki bağı fark ederler.
Derse katılım sırasında endişeli öğrencilerin sakinleşmesini sağlar.

Süreç

1.Etkinlik

Derse başlarken güneşi selamlama hareketleri tanıtılır. Öğrenciler birkaç nefes alır, vücutlarına bakıp kendilerini bu hareketleri gerçekleştirirken hayal ederler. ‘Nefesini nerede hissediyorsun? Beceriyi doğru yaptığınızı düşünebiliyor musun?’ soruları yöneltilir. Güneşi selamlama egzersizleri şekil 9’da gösterilmiştir.

Şekil 9: Güneşe Selam(Sun Salutation)



Kaynak: Divya Beste Dolanay, https://yogadivya.net/yoga-dersleri/yoga-duruslari/,erişim: 29.03.2020

Güneşi selamlama hareketlerinden sonra öğrenciler oturur ya da uzanır ve egzersiz yaptıktan sonra vücutlarının nasıl hissettiğini fark eder. Öğrencilere bazı sorular yöneltilir:
Vücudunuz şimdi nasıl hissediyor? Bugün nasıl yaptınız? Zihniniz şimdi nasıl hissediyor? (Mulhearn, Kulinna ve Lorenz, 2017).

2.Etkinlik

Öğrencilerden elleriyle bedenlerinin herbir parçasına yavaş yavaş vuruşlarla dokunmaları istenir. Dokundukları her bölgeyi canlandırmaya çalışırlar. Bu da onların daha zinde ve yenilenmiş hissetmelerine yardımcı olur. Bu egzersizi yorgun hissettiklerinde, gergin hissettiklerinde kullanabilirler (Snel, 2016).

ALTINCI OTURUM

Süre: 30 dakika

Kazanımlar

Katılımcıların güçlü duyguları ile baş etme becerisi kazanmalarını sağlamak
Duyguların gelir geçer doğasını fark etmelerini sağlamak

Süreç

1.Etkinlik

Bir kar küresi kullanılarak mindful görme çalışması yapılır. Güçlü duygularla baş edilebilmesi için öncelikle çocukların sakinleşmeye ihtiyaçları vardır. Bunun için bir kar küresi gözlemlenir. Sallanan kar küresinde oluşan karışıklık yoğun duyguları temsil eder. Ama zamanla sallanan parçalar dibe çöker, fırtına diner. Tıpkı yoğun duyguların zamanla dinmesi gibi (Bergstrom, 2017).

2.Etkinlik

Katılımcıların zor duygularla baş edebilmelerini sağlamak ve sakinleşmelerine yardımcı olmak için duygusal özgürlük (eft) tekniği kullanılır. Çocukların bedenlerine geri dönmelerine yardımcı olmak ve düşüncelerinin farkında olmalarını sağlamak için de kullanılan bir pratiktir. Yönerge şu şekildedir:

'Derin bir diyafram nefesi alın ve bırakın. Bir kez daha yapın. Okulda yeni öğrendiğiniz bir beceriyi yaparken kaygılı hissettiğinizi hayal edin. Şimdi, elinizin kenarına dokunarak başlayın.

Kaşların iç kısmına dokunarak; yeni bir beceri öğreniyorum.
Gözlerin kenarlarına dokunarak; kaygılı hissedebilirim bu çok normal.
Gözlerin altına dokunarak; hata da yapabilirim.
Burun altına dokunara; herkes hata yapabilir.
Ağız altına dokunarak; yeni şeyler öğrenmek harikadır. Elimden gelenin en iyisini yapıcam.
Göğse dokunarak; ben düşüncelerim değilim
Kolların altına dokunarak; kendimi seviyorum.
Kafanın üst kısmına dokunarak; kaygılı olduğum konu gerçekten çok komik.

Noktalara birkaç kez dokunduktan sonra katılımcılardan tekrar derin bir nefes almaları ve vücutlarını kontrol etmeleri istenir. "Sakin hissediyorum, odaklanmış hissediyorum, huzurlu hissediyorum, harika hissediyorum, pozitif hissediyorum, rahat hissediyorum." gibi dönütlerle bitirilir (Jazwierska, 2014). Şekil 10'da çocuklar için duygusal özgürlük (eft)noktaları gösterilmiştir.

Şekil 10: Duygusal Özgürlük Tekniği Noktaları



Kaynak: Igor Zakowski, http://kidsrelaxation.com/all-relaxation-activities/eft-tapping-points-girlboy-posters/,erişim : 29.03.2020

3. Etkinlik

Öğrencilerden bir ‘dur düğmesi’ düşünmeleri istenir. Bu düğmenin hangi koşullarda kullanılabileceği üzerinde konuşulur. Aşırı yemek yemek, uzun süre tablet oynamak, bir tartışmaya girmek ya da çok öfkelendiğini hissetmek, bir beceriyi gerçekleştiremeyeceklerini düşünmek gibi durumlarda bu düğmenin kullanılabileceği açıklanır. Bu gibi durumlarda bedenlerinde düşündükleri ‘dur düğmesine’ dokunarak yeniden hareket etmeye başlamadan önce yavaş bir nefes almaları hatırlatılır. Her bir katılımcı vücutlarındaki dur düğmesinin nerede olduğuna karar verir (Snel, 2016).

YEDİNCİ OTURUM

Süre: 30 dk

Kazanımlar

Katılımcıların hissettikleri duyguları doğru anlamasını sağlamak
Minnettarlık duygularını kendisine ve çevresine gösterebilmek

Süreç

1.Etkinlik

Bu oturuma beden taraması yapılarak başlanır. Bu uygulama Dr. Edmund Jacobson tarafından 1920’li yıllarda geliştirilen kademeli kas gevşetme tekniklerine dayanmaktadır. Zor ve stresli bir durumla karşılaşıldığında gerilen ve kaskatı kesilen vücudun gevşetilmesi için kullanılır. Katılımcılardan rahat bir pozisyonda otururak veya uzanarak, gözlerini kapatmaları ve dikkatlerini birkaç derin nefesten sonra sırasıyla şu bölgelere getirmeleri istenir (Eisler, 2019).

- Sağ ayak
- Sol ayak
- Sağ bacak
- Sol bacak
- Kalça
- Karın
- Tüm alt beden

- Göğüs ve kalp
- Sağ kol
- Sol kol
- Omuzlar
- Boyun
- Yüz

2.Etkinlik

Öğrencilerin içinde bulundukları duygu durumlarını ifade edebilmelerini sağlamak için kullanılan bir yöntemdir. Öncelikle çocuklara nasıl hissettikleri sorulur. Güneşli mi ? Yağmurlu mu? Fırtınalı mı? Rüzgarlı mı? Sakin mi? Dışarıdaki havayı değiştiremediğimiz gibi hissettiklerimizi ve duygularımızı da değiştiremeyiz. Ancak onlarla olan ilişkilerimizi değiştirebiliriz. Eline Snel'in (2016) söylediği gibi çocukların fark etmeleri istenilen tema; 'Bir sağanak değilim ancak yağmurun yağdığını fark edebiliyorum. Korkak bir kedi değilim ama bazen boğazımda büyük bir korku hissini fark edebiliyorum' böylece çocuklar duygu ve hislerini abartmadan fark edebilirken, bunları ifade edebilmeyi öğrenirler. Duygu ve düşünceleriyle bütünleşmeden, bunların gelir geçer doğasını fark etmelerine izin verilir (Snel, 2016).

3. Etkinlik

'Gözlerinizi kapatın.30 saniye boyunca kalbinize odaklanın. Nefes alıp verin. Sonra, minnettar olmanız(teşekkür etmeniz) gereken şeyleri hayal edin. Kalbinizden çevreye ve dünyaya yayılan sevgiyi hayal edin. Nefes alıp, nefes verin, kalbinizden içeri ve dışarı akan sevgiyi hissedin, sanki kalbiniz büyük güzel bir güneşmiş, nefes alırken etrafınızda sıcak bir sevgi parlıyomuş gibi. Dünyaya akmaya başlayan sevgiyi, yeteneklerinizi hissedin. Sevgi, hissettikçe büyüyor ve büyüyor (Jazwierska, 2018).

Bu yönergelerden sonra katılımcılardan minnet duydukları, teşekkür ettikleri şeyleri küçük kağıtlara yazıp kavanozun içine atmaları istenir. Bu bir renk, yemek, aile bireylerinden biri olabilir. Minnet duydukları şeyleri yazdıktan sonra tüm bunlar için teşekkür etmeleri istenir.

SEKİZİNCİ OTURUM

Süre:30 dk

Kazanımlar

Kendilerine karşı şefkatli olmayı öğrenirler.
Katılımcılar ile programın değerlendirilmesi yapılır
Günlük hayatta mindfulness pratiklerini kullanabilecekleri alanlar üzerinde konuşulur.

Süreç

1.Etkinlik

Katılımcılardan ellerini birbirine hızlıca 30 saniye boyunca sürtmeleri istenir. Ardından üç kez ellerini yüksek sesle çırpmaları istenir. Ellerini birbirinden çözen katılımcılar küçük bir topun kenarlarını tuttuklarını hayal ederler. Amaç katılımcıların, ellerindeki sıcaklığı ve parmak uçlarına kadar giden karıncalanmayı hissetmelerini sağlamaktır (Distance Learning PE, 2020).

2. Etkinlik

Katılımcılardan bedenlerinin parçalarına dokunarak onlara yardım ettikleri için teşekkür etmeleri istenir. Örneğin;

Teşekkürler kollarım
Teşekkürler bacaklarım
Teşekkürler beynim
Teşekkürler bana yardım ettiğiniz için (Reimer,2015).

Son olarak tüm oturumların özetleri yapılarak katılımcılardan geri dönütler beklenir. Program değerlendirilir. Mindfulness (farkındalık) pratiklerini ve öğrendiklerini bundan sonraki yaşamlarında nasıl kullanılabilecekleri tartışılarak oturum sonlanır.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

"Farkındalık Temelli Beden Eğitimi Derslerinin İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ile Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi" başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler" (2) "Kaynaklar" (3) "Doğrudan Alıntılar" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 11.01.2021
Gönderim Numarası	: 1485037167
Sayfa Sayısı	: 102
Sözcük Sayısı	: 18984
Karakter Sayısı	: 153940
Benzerlik Oranı	: %10
Savunma Tarihi	: 26.01.2021

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Merve Rumeysa ALPAY

Tarih: 11.01.2021

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Merve Rumeysa Alpay

E-Posta Adresi : mervealpay@windowslive.com

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	**Bölüm/Program**	**Üniversite**	**Yıl**
Yüksek Lisans	Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı/ Spor Eğitimi	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2018-2021
Lisans	Erasmus Programı	University of Opole	2016-2017
Lisans	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	Niğde Üniversitesi	2014-2016
Lisans	Sosyoloji (İngilizce)	Marmara Üniversitesi	2012-2014

Diğer Bilgiler

1. Mindfulness-Based Stress Reduction, Palousemindfulness,ABD