



**OLUMLU DUYGULAR VE FARKINDALIK TEMELLİ POZİTİF
EĞİTİM PROGRAMININ (OFPEP) 11-12 YAŞ ÇOCUKLARININ İYİ
OLUŞ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Zeliha Özkanat

DOKTORA TEZİ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2025

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zeliha
Soyadı : Özkanat
Bölümü : Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN:

Türkçe Adı : Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının
(OFPEP) 11-12 Yaş Çocuklarının İyi Oluş ve Farkındalık
Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi
İngilizce Adı: Investigation of the Effect of Positive Emotions and Mindfulness
Based Positive Education Program (PMPEP) on Well-Being and
Mindfulness Levels of 11-12 Year Old Children

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Zeliha ÖZKANAT

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zeliha Özkanat tarafından hazırlanan “Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının (OFPEP) 11-12 Yaş Çocuklarının İyi Oluş ve Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/ oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

(Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Dilek Acer Çakar

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Özlem Ersoy

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Mustafa Damar

(Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 03.01.2025

Bu tezin Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecimden itibaren bana yol gösteren, her türlü durumda yanımda olan ve kendime örnek aldığım Sayın hocam Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik hocama,

Tezime ve bana sağladıkları katkıları, güler yüzleri, süreç boyunca gösterdikleri destekleri için tez izleme komitesindeki Sayın hocalarım Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman ve Prof. Dr. Dilek Acer Çakar'a,

Tezime verdikleri geri dönütler için Sayın hocalarım Doç. Dr. Özlem Ersoy ve Doç. Dr. Mustafa Damar'a,

Değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Tuğba Taşer Polat, Arş. Gör. Merve Karakaş Aksoy, Arş. Gör. Dr. Sıla Uzkul, Arş. Gör. Fatime Şallı İdare, Arş. Gör. Kübra Engin, Arş. Gör. Nafia Kübra Karakaya Dohman ve Arş. Gör. Şerife Nur Karaçelik Varol'a,

Çalışmanın asıl yola çıkış amacı olan, bu yolculukta çok şey öğreten, düşündüren, şaşırtan ve enerjileriyle güçlendiren tüm çocuklara, onlara ulaşmama yardımcı olan değerli okul müdürleri ve öğretmenlerine sonsuz teşekkür ederim.

Çocuklara ve bilime katkı sağlaması dileğiyle...

2024

Zeliha Özkanat

**OLUMLU DUYGULAR VE FARKINDALIK TEMELLİ POZİTİF
EĞİTİM PROGRAMININ (OFPEP) 11-12 YAŞ ÇOCUKLARININ İYİ
OLUŞ VE FARKINDALIK DÜZEYLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

Zeliha Özkanat
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının öznel iyi oluş yapıları olan yaşam doyumu, olumlu-olumsuz duygular ve farkındalık seviyelerine etkilerinin incelenmesidir. Çalışmada, deneysel modellerden nicel araştırma yöntemi olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen tasarımlarından eşdeğer olmayan karşılaştırma grup tasarımı kullanılarak süreç planlanmıştır. Deney grubunda 51 ve kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 90 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmada rastgele örnekleme desenlerinden, küme örnekleme deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, eğitim programından önce ve sonra, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından 12 hafta haftada 1 gün olmak üzere 12 oturumluk “Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı (OFPEP)” uygulanmıştır. Program uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra çocukların yaşam doyumu, olumlu-olumsuz duygular ve farkındalık düzeyleri ölçülmüş, programın etkisi yordanmaya çalışılmıştır. Verilerin analizinde, normallik analizi, bağımsız örneklem t-testi, bağımlı örneklem t-testi, ANCOVA ve korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı”nın

(OFPEP)’’ deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine çocukların yaşam doyumu, olumlu duygular ve farkındalık arttırmada; olumsuz duygularını azaltmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği’nin alt boyutlarına bakıldığında ise Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı’na katılan çocukların arkadaş, okul, çevre, aile ve benlik doyumu düzeylerinin anlamlı düzeyde artış gösterdiği ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ise farkındalık ve öznel iyi oluşun yapıları olan olumlu duygu ile arasında pozitif yönde orta düzeyde; toplam yaşam doyumu ile pozitif yönde düşük düzeyde; olumsuz duygu ile negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Pozitif psikoloji, Pozitif eğitim, Olumlu duygular, Farkındalık, Erinlik dönemindeki çocuklar

Sayfa Adedi : xx+154

Danışman : Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

**INVESTIGATION OF THE EFFECT OF POSITIVE EMOTIONS AND
MINDFULNESS BASED POSITIVE EDUCATION PROGRAM
(PMPEP) ON WELL-BEING AND MINDFULNESS LEVELS OF 11-12
YEAR OLD CHILDREN**

(Ph. D. Thesis)

Zeliha Özkanat

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

January 2025

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of a positive education program based on positive emotions and mindfulness on 11-12 year old children's subjective well-being constructs of life satisfaction, positive-negative emotions and mindfulness levels. Quasi-experimental design, which is a quantitative research method from experimental models, was used in the study. The process was planned using a non-equivalent comparison group design from quasi-experimental design designs. A total of 90 children, 51 in the experimental group and 39 in the control group, were studied. Cluster sampling design, one of the random sampling designs, was used in the study. Personal Information Form, Multidimensional Student Life Satisfaction Scale, the Scale of Positive and Negative Experience for adolescences and Child and Adolescent Mindfulness Measure were used to collect data before and after the training program. The children in the experimental group were administered the "Positive Emotions and Mindfulness-Based Positive Education Program (PMPEP)" by the researcher for 12 sessions, 1 day a week for 12 weeks. Life satisfaction, positive-negative emotions and mindfulness levels of the children were measured before and after the program was implemented and the effect of the program was tried to be predicted. In the analysis of the data, normality analysis, independent samples t-test, dependent samples t-test, ANCOVA and correlation analysis were used. As a result of the study, it was determined that the "Positive Emotions and Mindfulness-Based Positive Education Program (PMPEP)" was effective in increasing children's life satisfaction, positive emotions and mindfulness and decreasing their negative emotions in favor of the experimental group

between the experimental and control groups and that this effect was permanent. When the sub-dimensions of the Multidimensional Student Life Satisfaction Scale were examined, it was found that the levels of friends, school, environment, family and self-satisfaction of the children who participated in the Positive Emotions and Mindfulness-Based Positive Education Program increased significantly, and this effect was permanent. As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a moderate positive relationship between mindfulness and positive emotion, which are the constructs of subjective well-being, and a low positive relationship with total life satisfaction, and a moderate negative relationship with negative emotion.



Key Words : Positive psychology, Positive education, Positive emotions, Mindfulness, Children in puberty

Page Number : xx+154

Supervisor : Prof. Dr. Ayşe Dilek Öğretir Özçelik

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Varsayımlar	8
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar	9

BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
Pozitif Eğitim.....	10
Pozitif Eğitimin Temeli: Pozitif Psikoloji.....	13
İyi Oluş.....	15
Öznel İyi Oluş	18
Yaşam Doyumu	20
Olumlu Duygular	21
<i>Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramı.....</i>	<i>25</i>
Farkındalık	27
Akış Kuramı	30
<i>Hareketin ve farkındalığın birleşmesi</i>	<i>31</i>
<i>Kontrol hissi.....</i>	<i>31</i>
<i>Zaman algısının değişmesi.....</i>	<i>31</i>
Eğitimde farkındalık uygulamaları.....	32
İlgili Araştırmalar	35
İyi Oluş ve Farkındalık Değişkenleri Kapsamında Geliştirilen Eğitim Programlarının Değerlendirildiği Araştırmalar	35
İyi Oluş ve Farkındalık Değişkenlerini Ele Alan Araştırmalar	51
BÖLÜM III	57
YÖNTEM.....	57
Araştırmanın Modeli	57
Çalışma Grubu	59
Veri Toplama Araçları	61
Kişisel Bilgi Formu.....	61

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği	61
Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği	62
Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği	62
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı	63
Programın Kuramsal Temelleri.....	63
Program Geliştirilme Süreci	65
Veri Toplama Süreci.....	73
Veri Analizi.....	75
Araştırmanın Geçerliliği.....	78
İç geçerlik.....	78
Dış geçerlik.....	79
Çalışmanın Etik Boyutu	80
BÖLÜM IV	81
BULGULAR ve TARTIŞMA.....	81
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar	81
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar.....	90
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar.....	100
11-12 Yaş Çocuklarının Farkındalık, Olumlu ve Olumsuz Duygular ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?	108
BÖLÜM V	112
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	112
Sonuç.....	112

Öneriler	113
KAYNAKLAR.....	115
EKLER	149
Ek.1.Ölçek Kullanım İzinleri	150
Ek.2. Etik Kurul İzni	152
Ek 3. Milli Eğitim İzni	153
Ek.4. Araştırmacı Farkındalık Eğitimi Sertifikaları	154



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Pozitif Eğitim Programlarına Örnekler.....	12
Tablo 2. ODGI Kuramı: Sık Yaşanan 10 Duygunun Kapsamı.....	26
Tablo 3. Farkındalık Uygulamalarında Gelişimsel Olarak Dikkat Edilmesi Gerekenler....	33
Tablo 4. Erinlik dönemindeki Çocuklar için Farkındalık Temelli Programlar.....	35
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grupları.....	58
Tablo 6. Ön Test, Son Test ve İzleme Testine Katılan Katılımcı Sayısı.....	59
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	60
Tablo 8. Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın Uygulanma Süreci.....	72
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çarpıklık Katsayıları.....	76
Tablo 10. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	82
Tablo 11. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği- Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 12. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test Toplam Puanlarının ANCOVA Sonuçları.....	84
Tablo 13. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği- Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 14. Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	92
Tablo 15. Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları	92
Tablo 16. Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları..	93

Tablo 17. <i>Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 18. <i>Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 19. <i>Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	101
Tablo 20. <i>Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları</i>	102
Tablo 21. <i>Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 22. <i>Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Pozitif psikoloji çalışma alanları.....	14
Şekil 2. Öznel iyi oluşun bileşenleri.....	19
Şekil 3. Yaşam doyumuna etki eden faktörler.....	20
Şekil 4. Olumlu duyguların katkı sarmalı.....	24
Şekil 5. Farkındalığın temelleri.....	29
Şekil 6. Farkındalık uygulamalarında gelişimsel bariyerler.....	34
Şekil 7. Çalışmanın modeli.....	58
Şekil 8. Program geliştirme aşamaları.....	66
Şekil 9. Program kazanım ve göstergelerine ilişkin örnekler.....	68
Şekil 10. Program konu başlıkları.....	69
Şekil 11. Oturum formatı.....	73
Şekil 12. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ortalama puan dağılımları.....	81
Şekil 13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- Olumlu duygular ortalama puan dağılımları.....	90
Şekil 14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- Olumsuz Duygular ortalama puan dağılımları.....	91
Şekil 15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ortalama puan dağılımları.....	100

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OFPEP	Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü
WHO	World Health Organization/Dünya Sağlık Örgütü
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
ODGI	Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramı
MBSR	Mindfulness Temelli Stess Azaltma Programı
ÇÖYDÖ	Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği
OOYÖ	Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Ergenlik dönemi, biyolojik, psikolojik, sosyal ve ekonomik değişimlerin yaşandığı kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar, gelecekleri hakkında daha fazla kaygılanırlar, hayatları hakkında daha fazla karar alabilir ve daha bağımsız davranmak isteyebilirler (Steinberg, 2013). Davranışsal ve sosyal duygusal birçok değişim yaşanır, aileden bağımsızlaşma görülür, akranlara daha fazla önem verilir, okul ortamında akademik beceriler giderek zorlaşır ve dersler birbirinden ayrılarak okul ortamının değişmesine neden olur. Tüm bunlar ise ergenlik dönemindeki çocukların, çevreleriyle kurmuş oldukları ilişkilerinde hassasiyet yaratır ve bu dönemi hassas kılar (Denham, 2019; Immordino-Yang, Darling-Hammond, & Krone, 2019; Nagpal & Radliff, 2023). Bunun yanı sıra, kiloda artış, büyüme, fiziksel değişim, farkındalığın artması ve bireyin kendisini tanıması gibi değişimler de görülür. Bazı toplumlarda ergenlik dönemindeki çocukların cinsel ilişkiye girebildiği, araba sürdüğü, bir işte çalıştığı ya da oy kullanabildiği göz önüne alındığında büyük bir değişim dönemidir (Steinberg, 2013). Yaşanan tüm bu değişimler, beraberinde ergenin özsaygısına, stres ve kaygı seviyesine olumsuz yönde etki ederek istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir (Fu, 2024).

Dünya genelinde, ergenlerin yaşam doyumunda önemli bir düşüş yaşanmaktadır (Marquez & Long, 2021). Psikolojik rahatsızlıklar yaşayan 10-19 yaş arası ergenlerin oranı yaklaşık %13'tür (WHO, 2021). Bu oran, bu yaş grubundaki her 7 çocuktan birinin psikolojik sağlığının yerinde olmadığını göstermesi açısından çarpıcı bir bulgudur. Psikolojik sağlığın önemi özellikle ergenlikte artmaktadır. Çünkü birçok çalışma, yetişkinlikte görülen ruh

sağlıındaki bozulmaların temelini, çocukluk ve ergenlik dönemine dayandığını göstermiştir (Mihalopoulos, Vos, Pirkis & Carter, 2011).

Dünya çapında yaşanan Covid 19 pandemisinin de psikolojik rahatsızlıkların artmasına sebebiyet verdiği tespit edilmiştir (Jost, Hang, Shaikh, & Hostinar, 2023). Pandemi sonrasında her dört gençten birinin klinik seviyede depresyon belirtileri gösterdiği ve her beş gençten birinin kaygı bozukluğu yaşadığı görülmüştür (Racine vd., 2021). Bu dönemde artan sosyal medya kullanımının da ergenlerin iyi oluşuna olumsuz etkileri bulunduğu çeşitli çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Fabris, Settanni, Longobardi, & Marengo, 2023; Leggett-James & Laursen, 2023; Nagata vd., 2024; Ohannessian & Vannucci, 2021). Tüm bunlar göz önüne alındığında, sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi ve iyi oluşun artırılmasına yönelik müdahaleler önem kazanmaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü tarafından ergenlerin iyi oluşunu desteklemenin sağlıklı yaşam tarzını kazanmalarında ve tüm yaş gruplarında iyi oluşu desteklemekte önemli bir unsur olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, ülkeler arasında ve toplum içindeki eşitsizlikleri dengelemekte önemli olduğunun da altı çizilmektedir (WHO, 2020). Bunu başarmanın yollarından biri de okul ortamında eğitimler düzenleyerek bütün çocukların bu tarz eğitimlere eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamaktır (Falt-Weckman, Fagerlund, Londen & Lagerstrom, 2024). Çocuklar ve ergenlerin günlerinin büyük bir bölümünü okullarda geçirmesi nedeniyle de okullar, iyi oluş uygulamalarının yapılması için en ideal başlangıç noktası olarak görülmektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich, & Linkins, 2009; Seligman, 2011).

Bu dönemde uygulanan sosyal duygusal öğrenme içeren eğitimler, daha etkili sonuçlar alınmasını sağlamasıyla da önemli bir yere sahiptir (Immordino-Yang vd., 2019). Bu bağlamda, pozitif psikoloji temelli eğitimler, ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını, olumlu duygularını ve öznel mutluluklarını artırarak iyi oluşu olumlu yönde etkilemektedir (Fu, 2024; Saboor, Medina & Marciano, 2024).

Pozitif psikoloji, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bireylerin, toplulukların ve kurumların güçlerini ve erdemlerini destekleyen görece yeni bir yaklaşımdır (Gable & Haidt, 2005). Psikoloji alanının odağını, yaşamdaki negatif faktörlerin iyileştirilmesinden ziyade olumlu faktörlerin desteklenmesine dayandırmaktadır (Joseph, 2015; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Diğer yaklaşımlardan ayrılan en önemli yanı ise soru sorma biçimidir: olumsuz deneyimleri değil, olumluları inceler. Örneğin, bireylerin hayatta neden

başarısız olduğu yerine bazı insanların neden daha başarılı olduğu sorusunu sorar (Hefferon Boniwell, 2011). Bu bilgiyi, bireylerin güçlü yanlarını destekleyerek potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmada kullanır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikoloji temelli eğitimler, öznel ve psikolojik iyi oluşu desteklemekte ve depresyon semptomlarını azaltmaya yardımcı olmaktadır (Bolier, 2013; Heintzelman, Kushlev & Diener, 2023; Martz, 2024). Sağladığı katkılar nedeniyle pozitif psikoloji, birçok uygulama alanına sahiptir: klinik uygulamalar, terapiler, rehberlik, eğitim, iş, kamu politikaları, sağlık ve ticari kuruluşlar (Hefferon & Boniwell, 2011; Joseph, 2015; Proctor, 2017). Bu çalışmada ele alınan uygulama alanlarından biri olan pozitif eğitim ise pozitif psikolojinin en hızlı büyüyen ve en etkili olduğu alanlardan birisidir (Kibe & Boniwell, 2015). Seligman vd. (2009) tarafından pozitif eğitim; psikolojik sağlamlık, olumlu duygular, ilişkiler ve anlamın öğretilerek geleneksel becerilerin ve mutluluğun temel alındığı okul müdahaleleri olarak tanımlanır. Pozitif eğitim, okul öncesi dönemden yüksek eğitime kadar uygulaması olan bir alandır (Green, Oades & Robinson, 2011). Pozitif eğitim, çocukların sadece iyi hissedeceği deneyimler yaşamasını hedeflemez. Bilimsel araştırmalar doğrultusunda, kuramsal altyapısı oluşmuştur. Bu bağlamda, güncel ve bilimsel araştırma sonuçlarını kullanmasıyla *modern kişisel gelişim yaklaşımlarından* ayrılır (Argues Rey, Bolsas Valero, Harnandez Paniello & Salvador Monge, 2014; Kibe & Boniwell, 2015).

Pozitif eğitim, okulun tüm çalışanlarını kapsayan pozitif eğitim kurumları (Green, 2014; Seligman & Adler, 2018; Waters, 2011a) ya da uygulayıcılar tarafından uygulanan programlar aracılığıyla gerçekleştirilir. Avustralya’da Gleelong Grammer School Project ve İsrail’de bulunan The Maytiv Center for the Study and Application of Positive Psychology, okul öncesi dönemden itibaren eğitim veren pozitif okullardan bazılarıdır (Seligman & Adler, 2018). Okul temelli uygulamalarda, okulda çalışan eğitimcilere ve diğer personellere pozitif eğitim teknikleri öğretilerek çocukların eğitim süreçlerine bu teknikler aktarılır (Waters, 2011a). Penn Psikolojik Sağlamlık Programı (Penn Resilience Program), Strath Haven Pozitif Psikoloji Programı (Strath Haven Positive Psychology Curriculum) (Seligman & Adler, 2018) ve Bounce back! (Noble & McGrath, 2013) uygulayıcılar tarafından çocuklara uygulanabilen programlara örnektir.

Pozitif eğitim, olumlu duyguları ve psikolojik sağlamlığı artırmayı ve pozitif karakter güçlerini desteklemeyi amaçlar. Bu alanda yapılan araştırma sonuçları, pozitif eğitimin iyi

oluş, sosyal ilişkiler ve akademik performansla önemli derecede ilişkili olduğunu göstermiştir (Arslan, 2022; Arslan vd., 2022; Carr vd., 2023; Khanna & Singh, 2019; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016; Waters, 2011a; Yavuz, 2020). Yürütülen araştırmalar, çocuğun yaşamında ve akademik başarısında, sosyal-duygusal gelişime ve psikolojik iyi oluşa verilen önemin artmasını sağlayarak da olumlu katkıda bulunmuştur (Fineburg & Monk, 2015).

Pozitif eğitim ile ilgili yurtdışında yürütülen birçok araştırma bulunmaktadır (Baourda, Brouzos & Vassilopoulos, 2023; Carr vd., 2023; Falt-Weckman, 2024; Goldberg vd., 2021; Khanna & Singh, 2019; Laakso vd., 2023; Mendes de Oliveira, Santos Almeida, & Hofheinz Giacomoni, 2022; Muro vd., 2023; Rickard, Chin, Cross, Hattie, & Vella-Brodrick, 2023; Shoshani, Steinmetz & Kanat-Maymon, 2016; Subotic-Kerry vd., 2023; Waters & Charles Higgins, 2021). Pozitif eğitim kavramlarıyla ilgili yurtiçi çalışmalar incelendiğinde ise ergenlere ve okul çağı çocuklarına yönelik ilişkisel çalışmalar (Altınay, 2018; Devrim Kahraman, 2020; Günay Cır, 2020; Yavaş, 2020), ölçek geliştirme/uyarlama (Çıkrıkçı 2016; Çivitçi 2007; Telef, 2013) ve eğitim programlarının geliştirildiği çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. Eğitim programlarında, farkındalık (Alpay, 2021), yaşam doyumu ve kimlik gelişimi (Bayrakçı, 2018), iyi oluş (Arslan, 2022; Arslan vd., 2022; Dağlı, 2023; Vangölü & Kardaş, 2022; Yavuz, 2020), yalan söyleme eğilimi ve benlik saygısı (Ulusoy, 2020), psikolojik sağlamlık (Akar, 2018) ve oyun bağımlılığı (Fariz, 2022) gibi kavramların ele alındığı görülmektedir. Ayrıca, ailelere yönelik programlar geliştirilmiştir (Işık, 2020; Sarıot-Ertürk, 2019). Bu programlara bakıldığında sınırlı sayıda, farklı örneklem grupları ve konu alanlarıyla araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, olumlu duygular ve farkındalık boyutuyla yeniden ele alınacak eğitim programının 11-12 yaş çocuklarına uygulanacak olması önem arz etmektedir. Pozitif eğitimin, literatür bilgileri doğrultusunda sağladığı katkılar göz önüne alındığında ve olumlu duygular ve farkındalık boyutlarıyla yeniden incelenerek, yaşam doyumunun öneminin arttığı yaş gruplarından biri olan 11-12 yaş çocuklarına uygulanmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının yaşam doyumu, olumlu-olumsuz duyguları ve farkındalık

seviyelerine etkilerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının yaşam doyumları üzerine etkisi var mıdır?
2. Olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının olumlu ve olumsuz duyguları üzerine etkisi var mıdır?
3. Olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının farkındalıkları üzerine etkisi var mıdır?
4. Olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının 11-12 yaş çocuklarının yaşam doyumu, olumlu ve olumsuz duyguları ve farkındalık seviyeleri üzerine kalıcı etkisi var mıdır?
5. 11-12 yaş çocuklarının olumlu ve olumsuz duyguları, yaşam doyumu ve farkındalık, düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Ailelere çocukları için en çok ne istedikleri sorulduğunda mutluluk, özgüven, iyilik, doyum, sağlık gibi iyi oluşa yönelik cevaplar alınır (Seligman, 2011). Bu tarz sorulara depresif, kaygılı, uyuşturucu bağımlısı olmasını istemiyorum gibi yanıtlar alınmaz. Çocuklar için olumlu ifadeler kullanılarak güzel dilekler dilenir, negatif olasılıklar dile getirilmez (Howell, Keyes ve Passmore, 2013, s.59). Diğer bir ifadeyle, çocuğun iyi oluşu ön plandadır. Ancak okulda ne öğretiliyor sorusuna ise başarı, düşünme becerileri, edebiyat, matematik, test ve disiplin gibi iş yerinde başarılı olmaya yönelik becerilerden bahsedilir. Hem başarıya yönelik becerilerin öğretilmesi hem de iyi oluşun artırılarak bu iki ucun birleştirilmesi pozitif eğitim kapsamında sağlanabilmektedir (Seligman, 2011). Okullar ise çocukların zamanlarının büyük bir kısmını burada geçirmelerinden ötürü pozitif eğitimde önemli bir yere sahiptir (Kern & Wehmeyer, 2021; Seligman vd., 2009; Seligman; 2011).

Pozitif eğitimde hedef, pozitif psikoloji ilkelerini eğitim uygulamalarına entegre ederek okul ortamında optimal gelişimi sağlamaktır (Waters, 2011). Pozitif eğitim uygulamaları, çocukların iyi oluşuyla olumlu yönde ilişkilidir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000),

psikolojik sağlamlığı arttırarak psikolojik sağlığı destekler ve korur (Kıbe & Boniwell, 2015) ve mutluluğu arttırır (Fredrickson & Losada, 2005). Eğitimin temel amacının mutluluk olup olmadığı tartışmalı bir konu olsa da çocuğun güçlü yanlarının desteklenmesi ve iyilik halinin düşünülmesi gerekmektedir (Ergüner-Tekinalp & Işık, 2019).

Eğitimin en önemli görevlerinden biri, çocukların sağlıklı ve sorunsuz gelişim göstermelerini sağlamak için öznel iyi oluşu desteklemektir (Li, Meng, Xiong, Zhang & Ren, 2024). Okul ortamında iyi oluşu destekleyecek uygulamalar yapmanın birçok faydası bulunmaktadır. Örneğin, olumlu duyguların içsel motivasyonu arttırdığı ve daha esnek, yaratıcı düşünmeyi sağladığı bulunmuştur (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). İyi oluşu desteklemenin daha sonraki akademik başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durum hem bireysel hem de toplumsal olarak yarar getirmektedir (Cardenas, Lattimore, Steinberg & Reynolds, 2022; Klapp, Klapp, & Gustafsson, 2024). Tek bir ders ya da etkinliğin etkisini ölçmek zor olsa da çocuğun olumsuz duygulanımının artması ve öznel iyi oluşunun azalması akademik başarısını düşürürken, olumlu duyguların sıklığının artmasını sağlayan uygulamalar, öğrenme sürecini olumlu yönde desteklemektedir (Seligman, vd., 2009). Ayrıca, stresli ve zorlu zamanlarda, olumlu duyguların arttırılması ve iyi oluşun desteklenmesi yoluyla ergenin okula bağlılığı sağlanabilir ve akademik başarısına olumsuz etkilerinin önüne geçilebilir (de Faria vd., 2023).

Günümüz çocuklarının karşılaştığı birçok zorluk önceki nesillerin de karşılaştığı zorluklarla neredeyse aynıdır. Örneğin, ergenliğe ve daha sonra yetişkinliğe geçişte kimlik arayışı ve bağımsızlaşmada yaşanan zorluklar benzerdir. Ancak geçmişe oranla daha çok yaşanan boşanmalar, ailenin dağılması, yeniden oluşturulması; yüksek eğitimin tamamlanmasına yönelik artan baskı; sosyal medya ve siber güvenlikle ilgili problemlerle uğraşmak; şehirleşmenin artmasıyla iletişimin azalması ve toplum içinde yaşanan bağıllık duygusunun azalması karşılaşılan yeni zorluklardır (Noble & McGrath, 2014, s.135). Bu zorluklara ek olarak doğal ve insan kaynaklı afetler de artmıştır (s.135): salgın hastalıklar, deprem, sel, terör, göç, iş kazaları ve ekonomik kriz. Bu bağlamda, pozitif eğitim, çocukların olumlu duygusal yaşantıları tanımları, yaşamaları, başlatmaları, devam ettirmeleri ve arttırmalarına yardımcı olmayı hedeflemesiyle, önemli bir yere sahiptir (Norris, Robinson, & Williams, 2011). Ek olarak, pozitif psikoloji temelli eğitimler verilmesi ve ulusal çapta ya da bölgesel olarak uygulanması, birçok kurumu ve sistemi kapsayan yapının iyi oluşa büyük

önem verdiğinin göstergesidir. İnsanları bir araya getirerek sosyal yapıların oluşmasına da katkıda bulunur (Downey, Chang, Zettler, Yang & Muyan Yılık, 2022, s.558).

İyi oluşla ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde, tablo iç açıcı değildir. Öznel iyi oluşun önemli göstergelerinden biri olan yaşam doyumu, dünya genelinde düşme eğilimindedir. Akademik başarının uluslararası değerlendirildiği PISA 2022 raporuna göre OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ülkelerinde yaşamından memnun olmayan çocukların sayısı yıllara göre artış göstermiştir: 2015'te %11 olan bu oran, 2018'de %16'ya ve 2022'de ise %18'e yükselmiştir. Türkiye'de ise yaşamından memnun olmayan çocukların oranı 2018'de %34'ten 2022'de %44'e yükselmiştir (MEB, 2023). Bu sonuçlar göz önüne alındığında, iyi oluşu destekleyecek çalışmalar önem kazanmaktadır. Çocuklar için sağlıklı ortamlar oluşturmak ve oluşturan yapıları anlamak için iyi oluşla ilgili anlamlı veri toplamak önkoşuldur (Huebner, Hills, ve Jiang, 2013, s.35).

Yürütülen bu çalışma kapsamında, öznel iyi oluşu desteklemek için olumlu duygular ve farkındalık boyutları ele alınmıştır. Farkındalık uygulamalarının, çocuklar üzerinde birçok faydası bulunur: akademik başarıyı destekler (Bakosh, Snow, Tobias, Houlihan, & Barbosa-Leiker, 2016), dikkati (Bauer vd., 2020) ve sosyal davranışları arttırır (Flook, Goldberg, Pinger & Davidson, 2015) ve psikopatolojiyi azaltır (Zoogman, Goldberg, Hoyt ve Miller, 2015). Davranış düzenleme becerilerini destekler (Kaunhoven & Dorjee, 2017; Schonert-Reichl vd., 2015) ve iyi oluşu arttırır (Carsley, Khoury ve Heath, 2018; Porter, Oyanadel, Saez-Delgado, Andaur, & Penate, 2022). Olumsuz duyguları ve stresi azaltmasının yanında, beyin üzerinde de olumlu değişimlere sebep olur (Bauer vd., 2019; Lyons ve Delange, 2016).

Farkındalık, beynin olumsuzluk yanlılığının da dengelenmesini sağlar. Olumlu olayların daha çok farkında olmaya ve keyfini çıkarmaya katkıda bulunur. Bu süreçte ortaya çıkan olumlu duygular da farkındalığı arttırarak bir döngü oluşturur (Lottman, Zawaly & Niemic, 2017). Farkındalık temelli uygulamalar, iyi oluşu arttırmak için kullanılan önleyici yöntemlerden birisidir (Howell, Keyes, & Passmore, 2013, s.70). Farkındalık, öznel iyi oluşun göstergelerinden biri olan yaşam doyumunun artmasına da katkıda bulunur (Lee vd., 2022; Wang & Kong, 2020; Yüksel-Doğan ve Metin, 2023). Diğer bir ifadeyle, farkındalık; öznel iyi oluş ve olumlu duygularla pozitif yönde ilişkili olmasıyla, pozitif eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Olumlu duygular da farkındalık uygulamalarıyla benzer bir şekilde dikkati ve farkındalığı artırır ve genişletir (Freundrickson, 2001, 2004). Keyif, minnettarlık, umut ve gurur gibi olumlu duyguların deneyimlenmesini sağlamak çocuklara sağladığı katkılar nedeniyle de eğitimde önemli bir yere sahiptir (Norrish, Robinson, & Williams, 2011). Olumlu duygular hem kişilik özelliği hem duygulanım olarak öğrenme sürecini desteklemektedir. Olumsuz duygular ise kişilik özelliği olarak öğrenme sürecini desteklerken duygulanım olarak yaşandığında öğrenme sürecini sekteye uğratmaktadır (Zhu, vd. 2024).

Olumlu olmak, okula yönelik olumlu bakış açısı ve farkındalık; birbiriyle ilişkili ve dinamik sistemlerdir. Yapılan çalışmalarda, yaş, cinsiyet ve ailenin sosyoekonomik düzeyi kontrol edildiğinde dahi bu üç yapının birbirini desteklediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, ilkokul kadar erken bir dönemde, bu yapılara yönelik uygulamaların yürütülmesi önerilmiştir (Wu, Huebner, Zhou & Tian, 2021). Olumlu olmanın sonraki yaşama etkilerine bakıldığında ise 11 yaşında kullanılan olumlu ifadelerin, genç yetişkinlikte görülen depresyon semptomlarının daha düşük olması (Boehm, Qureshi & Kubzansky, 2023) ve yetişkinlikteki iyi oluşun yüksek olmasıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Coffey, Nelson-Coffey, Parsley & Pluess, 2023). Diğer bir ifadeyle, olumlu duyguların yaşanması, zihinsel ve fiziksel sağlık, sosyal ilişkiler ve akademik başarı üzerinde etkilidir (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005).

Bu kapsamda yapılan araştırmanın, *Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı*'nın geliştirilmesi, *Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı*'nın öznel iyi oluş yapılarına ve farkındalığa etkisinin incelenmesi, öznel iyi oluş yapıları ve farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi bakımından araştırmacılara, eğitimcilere ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmada, aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır:

1. Araştırmaya katılan 11-12 yaş çocuklarının ölçme araçlarındaki soruları samimi olarak cevapladıkları varsayılmaktadır.
2. Kontrol ve deney gruplarının kontrol edilemeyen değişkenlerden eşit şekilde etkilendikleri varsayılmıştır.

3. Deney grubunda bulunan 11-12 yaş çocukların eğitime içten bir şekilde katıldıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmaya ilişkin sınırlılıklara aşağıda yer verilmiştir:

1. Araştırma, daha önce pozitif eğitimle ilgili doğrudan ya da dolaylı olarak bir eğitime katılmamış, tipik gelişim gösteren Ankara ilinde eğitim görmekte olan 11-12 yaş çocukları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeğinden elde edilen puanlarla sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada, aşağıdaki temel kavramlar yer almaktadır:

Erken ergenlik dönemi (erinlik dönemi): 10-13 yaş arası erken ergenlik dönemi olarak adlandırılmaktadır (Steinberg, 2013).

Farkındalık: Bilinçli ve yargısız bir şekilde ana odaklanabilmektir (Kabat Zinn, 2003).

Olumlu duygular: Mevcut anda iyi hissettiren ve bireyin gelecekte de iyi hissetme ihtimalini arttıran kısa deneyimlerdir (Froh, 2009).

Öznel iyi oluş: bireylerin hayatındaki olayları değerlendirebilmesini ve verdikleri duygusal tepkilerdir. Yaşamın ne derecede olumlu algılandığını ifade eder. Üç temel yapıdan oluşmaktadır: yaşam doyumu, olumlu duygular ve olumsuz duygular (Diener, 1984; Diener vd., 2018).

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı (OFPEP): 11-12 yaş çocuklarına yönelik olumlu duyguları ve farkındalık becerilerini arttırma ve iyi oluşu desteklemeyi hedefleyen, pozitif psikoloji ilkelerinin kullanıldığı, 12 oturumdan oluşan ve her bir oturumu 40 dakika süren bir eğitim programıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Pozitif Eğitim

Pozitif eğitim, pozitif psikolojinin temel ilkelerini eğitim ortamlarında uygular, çocukların psikolojik sağlamlık, iyi oluş ve başarılarına odaklanır. Okul ortamında, çocuğun iyi oluşunu desteklemeyi hedefler. Çocukların sosyal duygusal becerilerini, ilişkilerini ve güçlü yanlarını bilimsel yoldan ele alarak inceler. Olumlu, güvenli ve destekleyici eğitim ve öğretim ortamları yaratmayı amaçlar (Noble, & McGrath, 2014, s.139). Bireylerin yetersizlikleri yerine güçlü yanlarına, yaşamdaki zorluklar yerine olumlu deneyimlere ve işlevsel olmayan faktörler yerine yaşamda yolunda giden noktalara önem verir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Literatürde, eğitimdeki bu yönelim, pozitif genç gelişimi (positive youth development) olarak da kavramsallaştırılmıştır. Eğitimde pozitif genç gelişimini hedeflemek, eksiklikleri gidermek yerine gençlerin potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve onları üretken hale getirmeyi odak haline getirir. Gençlerin zayıf yönlerini azaltmak yerine güçlü yanlarını görmelerini sağlar (Proctor, 2013, s.19).

Pozitif eğitim, bir disiplinden ziyade bakış açısıdır. Çocuğun içinde bulunduğu tüm topluluğu ve bağlamı gözetir. Bir programın dayatılmasından daha çok var olan programlarla ilişkili olacak şekilde uygulanır (Kern & Wehmeyer, 2021, s.6). Kavram olarak pozitif eğitim, çocuğun iyi oluşuna etki eden bilimsel olarak geçerliği sağlanmış pozitif psikoloji temelli program ve müdahaleleri içine alan bir terimdir (White & Waters, 2014; White & Murray, 2015, s.2; White, Slep & Murray, 2017, s.1). İhtiyaç durumu oluşmadan iyi oluş becerilerini öğretmeyi hedefler (s.14). Okullarda pozitif eğitim üç farklı şekilde görülmektedir (s.14):

1. Deneysel olarak kanıtlanmış ve bilimsel bilgi temelli iyi oluşa etki eden iyi oluş programlarının uygulanması,
2. Okullarda bilimsel bilgi temelli önleyici stratejilerin uygulanması,
3. Bazı değer ya da erdemlerin veya karakter temelli derslerin uygulanması.

Pozitif eğitim, yapılandırılmış bir eğitim programı içerisinde, çocuğun kendisinin ve diğerlerinin iyi oluşunu nasıl geliştirebileceğine ilişkin bilgi ve beceri sahibi olması için geliştirilen öğrenme ortamının yaratılabilmesini hedefler (Oades, Robinson, Green & Spence, 2011, s.432). Pozitif eğitim, ele aldığı kavramlar açısından yeni bir yaklaşım getirmez, ancak eğitimin amacını yeniden değerlendirir. Çocukların iyi oluşuna ve akademik becerilerine eşit şekilde önem verir (Kern & Wehmeyer, 2021, s.1-2). Uygulama grubu olarak ise ağırlıklı olarak okul çağı çocuklarına ve ergenlere uygulanmaktadır (Waters, 2011a).

Pozitif eğitim, sosyal duygusal öğrenme, karakter güçleri, farkındalık, olumlu duygular, değerler eğitimi, iyimserlik, iyi oluş, gelişim zihniyeti ve psikolojik sağlamlık gibi birçok konuyu içerir (Arguis-Rey, 2021, s.50; Joseph, 2015). Konu başlıklarından sadece birinin ele alınması yerine çok boyutlu yaklaşımlar daha faydalı sonuçlar alınmasını sağlar. Bu kavramlar arasında farkındalık uygulamaları da ele alınmaktadır. Ancak, farkındalık uygulamaları tek başına pozitif eğitimi kapsamamaktadır (Arguis-Rey, 2021, s.50-51). Bu tarz programların etkililiği ise mutluluk, mutsuzluk, kaygı, depresyon ve akademik başarı gibi çıktılar değerlendirilerek ölçülmektedir (Seligman & Adler, 2018).

Pozitif eğitim, Seligman ve arkadaşları tarafından yürütülen bir çalışmanın ardından pozitif psikolojinin bir alt dalı olarak görülmeye başlanmıştır (Seligman vd., 2009). Pozitif psikoloji temelli uygulamalar, iyi oluşa katkıda bulunmakta ve okul bağlılığı ve umut duygusunun gelişimini olumlu yönde desteklemektedir (Güler ve Uz Baş, 2022). Okul programına, pozitif psikoloji uygulamalarının entegre edilmesi, sosyal duygusal gelişimi ve akademik başarıyı arttırmaktadır (Shoshani vd., 2016). Pozitif psikoloji temelli uygulamalar, sosyal duygusal öğrenmeyi destekleyen okul temelli sosyal duygusal öğrenme programlarıyla da bu bağlamda benzerlik göstermektedir (Noble, & McGrath, 2014, s.139). Tablo 1’de pozitif psikolojiyi temel alan pozitif eğitim programlarına örnekler verilmiştir.

Tablo 1.

Pozitif Eğitim Programlarına Örnekler

Program	Programın temel başlıkları
Güçlü Dur! (Bounce Back!) (Noble & McGrath, 2013)	İyi oluş, psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme
Penn Psikolojik Sağlamlık Programı (Penn Resilience Program) (Seligman & Adler, 2018)	Duygu düzenleme, problem çözme, akran ilişkileri
Geelong Grammar Okul Temelli Pozitif Eğitim Programı (Rickard vd., 2023)	Farkındalık, minnettarlık, nöro plastisite, pozitif ilişkiler, psikolojik sağlamlık, fiziksel sağlık.
Mutlu Sınıflar (HappyClassrooms) (Lombas, vd. 2019)	Farkındalık, karakter güçleri
Maytiv (Shoshani vd., 2016)	Mutluluk, değerler
MindUP (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010)	Farkındalık uygulamaları, sosyal duygusal öğrenme
Strath Haven Positive Psychology curriculum (SHPPC) (Seligman vd., 2009)	Karakter güçleri, ilişkiler, anlam ve olumlu duygusal deneyim

Pozitif eğitim, olumlu duyguları ve güçlü yanları destekleyerek farkındalığı artırır. Farkındalığın artmasıyla da yapılacak işler daha kolay ve keyifli hale gelir. Çocuklar, öğrenme sürecine tam olarak katılım sağladıklarında, öğrenme gerçekleşir (O'Grady, 2013, s. 36). Anlamlı öğrenmelerin sağlanabilmesi için Arguis-Rey ve arkadaşları (2014), pozitif eğitimin uygulanmalarında dört koşul belirlemiştir:

1. Pozitif psikoloji ve diğer ilişkili alanlardan elde edilen bilimsel sonuçlara dayanmalıdır.
2. Çok boyutlu olarak birçok farklı alanı bir araya getirmelidir.
3. Uygulama yapılacak okulun programına ve kültürüne entegre edilmelidir.
4. Program, etik değerlere uygun olmalı ve değerler açık bir şekilde yansıtılmalıdır.

Pozitif eğitim, çocukların potansiyellerine ulaşmalarını hedefleyen bir yaklaşım sunarken, bu yaklaşımın dayandığı temel bilimsel çerçeve, pozitif psikolojinin ilkeleri ve bulguları üzerine inşa edilmiştir.

Pozitif Eğitimin Temeli: Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji kavramı ilk olarak Abraham Maslow (1954) tarafından kullanılmıştır. Psikoloji biliminin, bireylerin hastalıkları ve zorlukları hakkındaki birçok gerçeği ortaya çıkardığını, ancak bireylerin potansiyeli, güçlü yanları ve değerleri hakkında fazla bilgi vermediğini ileri sürerek pozitif psikoloji kavramını ortaya çıkarmıştır (s. 354). Yıllar sonra Martin Seligman, pozitif psikoloji kavramını yeniden ele almıştır. Bu alanda yürütülen çalışmalar, 2002 yılında yayınlanan Pozitif Psikoloji El Kitabında (The Handbook of Positive Psychology) yer alarak alanda kendine yer edinmiştir.

Pozitif psikoloji, mutluluğu ve iyi oluşu anlamayı ve arttırmayı amaçlar ve bu sürece etki eden faktörleri inceler (Seligman, 2002; Carr, 2004, s.1). Bu akım, psikoloji alanının odağını hayattaki olumsuzluklara odaklanmaktan ziyade bireyin sahip olduğu olumlu nitelikleri arttırmaya yönlendirmiştir. Pozitif psikoloji öznel anlamda, bireyin öznel olumlu deneyimlerini ele alır. Bireysel anlamda ise sevmeye kapasitesi, cesaret, kişilerarası ilişkiler, estetik duyarlılık, affetme ve özgünlük gibi birçok olumlu kişisel özellikleri inceler. Grup olarak ise insanları sosyal hayatın daha iyi bir parçası haline getiren değerleri araştırır: yurtseverlik, nezaket, hoşgörü, sorumluluk, diğerkamlık, hoşgörü ve iş ahlakı. Zamansal olarak ise üç boyutta incelenir: geçmiş zaman (iyi oluş ve doyum), şimdiki zaman (anda kalmak, keyif ve duyuşal hazlar) ve gelecek zaman (iyimserlik, umut ve inanç) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman 2002; 2015, s.3). Pozitif psikoloji, çağrıştırdığı anlamıyla, hayal kurmak ya da kendini kandırmak değildir. Tüm karmaşıklığıyla insan davranışlarının ortaya çıkardığı özgün problemlere bilimsel yöntemin sunduğu en iyi çözümleri uygulamaya çalışır. Bu bakış açısından psikoloji alanı, sadece zorluk, sağlık-hastalık ya da zayıflıklarla ilgili olmamalıdır; güçler, erdemler, iş hayatı, eğitim, içgörü, aşk, büyüme ve oyunu da kapsamalıdır (Seligman, 2015, s.4).

Kristjansson (2013, s.13) ise Seligman'a benzer şekilde pozitif psikolojiyi üç alana ayırır:



Şekil 1. Pozitif psikoloji çalışma alanları

Umut, neşe, güven gibi duygular pozitif duygulara; bağlılık, liderlik ve minnettarlık pozitif özelliklere; ve aile, toplum, okul ve demokrasi ise pozitif kurumlara örnektir. Pozitif psikoloji her ne kadar çok araştırılan bir alan olsa da eleştiriler de gelmiştir. Eleştirilerden en çok ön plana çıkanı, olumluya çok fazla odaklanması ve dolayısıyla iyi oluşu anlamada yaşamdaki olumsuzlukları görmezden geldiği görüşüdür. Ancak bu bakış açısı, pozitif psikolojinin eğitimde uygulamalarını fazlaca basitleştirmektedir (White & Murray, 2015, s.11). Ayrıca, pozitif psikolojinin sadece olumlara odaklandığını ileri sürmek, zorlayıcı dönemlerde kullanılabilen pozitif süreç ve yöntemlere odaklanmasının görmezden gelinmesine sebep olmaktadır (Waters, 2011). Pozitif psikoloji, depresyon ya da kaygı gibi konuların önemsiz olduğunu ya da çalışılmaması gerektiğini ileri sürmez. Güçlü yanlar ya da iyi oluşun araştırılmasının daha çok bilgi vereceğini belirtir (Gallagher & Lopez, s.50).

Pozitif psikolojinin akademik programa dahil edilmesi; çocukların iyimser kalması, hazzı ertelemesi, iradeyi güçlendirmesi, psikolojik sağlamlığı arttırması, anlamlı sosyal ilişkiler kurulması ve daha büyük anlam ve doyuma ulaşmayı sağlaması çocukların akademik başarılarını önemli ölçüde arttırır. Bu becerilerin gelişmesiyle, yaşamda kaçınılmaz bir şekilde var olan zorluk, başarısızlık ve sıkıntı gibi durumlarla baş etmeyi kolaylaştırır (O'Granny, 2013, s. 14). Öğretmenin pozitif psikoloji bakış açısını benimsemesi, eğitimde ne yanlış yerine ne doğru ve doğru olan nasıl yaygınlaştırılabilir konusuna odaklanmasını sağlar. Başarıya ulaşmak, öğrenmede nörobilim ilkelerini temel alarak eğitim planı hazırlamayı gerektirir. Bireylerin kendi iyi oluşlarını gerçekleştirmelerine aracı olmak, pozitif psikolojinin en önemli özelliğidir (s.15).

Pozitif deneyimler kapsamında, bir arkadaşla sandviç paylaşmak, deniz kenarındaki çöpi toplamak, okul gösterilerinde duygularla ilgili rol almak ya da yapılan herhangi bir alan gezisi, konu ne olursa olsun bu tarz deneyimler, yaşamı zenginleştirir ve önemli yaşam deneyimleri sunar. Öğretmenin pozitif psikoloji uygulamaları yürütmesi, çocuğun ilişkilerini ve güçlü yanlarını artırır, olumlu duyguları ve duygu düzenleme becerilerini artırır (s.15). Pozitif psikoloji uygulamalarının çocuğun iyi oluşuna katkı sağlaması ve iyi oluşu arttırmayı eğitim hedefi olarak ele alması göz önüne alınacak olursa ayrı bir başlıkta açıklanması önem arz etmektedir.

İyi Oluş

Pozitif psikolojinin en önemli yapılarından biri de iyi oluştur (Conoley & Close Conoley, 2009 s.466). Pozitif psikoloji bakış açısından iyi oluş, hazcı bir bakış açısından ziyade olumlu ve olumsuz tüm deneyimleri ele alır ve değer verir (Kern & Wehmeyer, 2021, s.4). İyi oluşun nasıl tanımlandığı, eğitim öğretimden ebeveynlik becerilerine kadar hayatın birçok alanını etkiler. Çünkü iyi oluş tanımı, bireyin hayatının nasıl daha iyi olabileceği yanıtını verir (Ryan & Deci, 2001).

İyi oluş, çok eskiden beri anlaşılmaya çalışılan bir kavram olup eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir (White & Murray, 2015, s.4). İyi oluşun tanımına yönelik ortak bir görüş olmasa da (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012), genel anlamda iyi hissetme ve iyi bir şekilde işlev gösterebilmeyi içerir (Huppert & So, 2013).

Bir dönüm noktası olarak, çocukların eğitimlerinde iyi oluşun bilimsel bir yaklaşım olarak ele alınması, 21. yüzyıl eğitim politikalarında görülmüştür (Knoop, 2011). Eğitimde iyi oluş, çocuklardaki yanlışları düzeltmek değil, onların güçlü yanlarını desteklemek ve iyi oluş için genel bir çerçeve sunmaktır (White & Murray, 2015, s.6). Akademik başarının artmasını sağlamasıyla da çocukların hayatında önemli bir role sahiptir (Park, 2013, s.5). Keyes (2002), iyi oluşu iki ayrı boyutta açıklar: zihinsel bozukluk ve zihinsel sağlık. Bu modelde, bireyler, iki boyutta ve farklı derecelerde bulunabilir. Zihinsel sağlığın var olmasını, gelişme olarak ele alırken yoklunu ise güçsüzlük olarak ele almaktadır. Ancak zihinsel bozuklukların olmaması, bireyin sağlıklı olduğu anlamına gelmemektedir. Keyes'a göre zihinsel sağlık; duygusal, psikolojik ve sosyal iyi oluş boyutlarından oluşmaktadır.

İyi oluş kavramı, yaşam doyumunu, mutluluk, yaşamda anlam ve psikolojik iyilik hali gibi birçok şekilde kavramsallaştırılmıştır (Howell vd., 2016). İyi oluşun, karmaşık bir yapıda olduğu ve optimum seviyede işlev gösterebilmeyi ifade ettiği üzerine genel bir görüş birliği bulunmaktadır. İyi oluş; öznel ve psikolojik iyi oluş olarak iki alt başlıkta incelenebilir (Chaves, 2021, s.275). *Psikolojik iyi oluş*, bireyin kendisini daha çok yaşamın içerisinde hissedebildiği, kişisel değerleri doğrultusunda hareket edebilmesidir (Ryan & Deci, 2001). Psikolojik iyi oluş -yaşamı dolu yaşayabilmek- bireyin potansiyeline ulaşmasına yardımcı olarak, sadece bireye değil topluma da fayda sağlar (Waterman, 2008). *Öznel iyi oluş* ise bireyin hayatındaki olayları değerlendirebilmesini ve verdiği duygusal tepkileri içerir. (Diener, 1984). Psikolojik ve öznel iyi oluş, birbirinden ayrı yapılar olsa da birbiriyle ilişkilidir (Linley, Maltby, Wood, Osborne & Hurling, 2009). Bireyin, optimum seviyede işlev gösterecek şekilde kendisini geliştirmesi (psikolojik iyi oluş) onun aynı zamanda yaşam doyumuna (öznel iyi oluş) da katkıda bulunur (Chaves, 2021, s.276). Her iki boyut da bireyi yansıtır ve iyi bir toplumun oluşması için önemlidir. Öznel ve psikolojik iyi oluş, kavramsal olarak farklı sorular sorsa da bireyin iyi oluşunu bir bütün olarak tamamlar (Ryan & Deci, 2001).

Seligman'ın iyi oluş kuramı, bu iki yapıyı bir araya getirmiştir. Seligman (2013)'nın bakış açısından ise iyi oluş, çocukların potansiyellerine ulaşabilmeleri için hedeflerine ulaşabilme yolunda gerekli beceri, farkındalık ve kapasitelerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve gerektiğinde yardım almayı öğrenmelerini sağlamaktır. Dil ve matematik becerilerinin akademik başarıyı desteklemesi ve beraberinde iyi bir yaşam ve sosyal uyum için iyi oluşun eğitimde de ele alınması gerekir (Wyn, 2007, s.35). Seligman'a göre üç temel alanda iyi oluş öğretilir: öğrenmeyi ve yaratıcı düşünmeyi sağlamak, yaşam doyumunu arttırmak ve depresyonu engellemek (Seligman, vd., 2009; Seligman, 2011).

Seligman, iyi oluşu, PERMA modeliyle (Positive Emotion (Olumlu Duygu), Engagement (Akış), Relationships (İlişkiler), Meaning (Anlam) ve Accomplishment (Başarı)) açıklar. PERMA modeli beş boyuttan oluşmaktadır: olumlu duygular, akış, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı (Seligman 2011, s.21). PERMA modelinde, çocukların *olumlu duyguları* nasıl ortaya çıkaracakları, güçlü yanlarıyla nasıl *katılım* sağlayacakları, nasıl *pozitif ilişkiler* geliştirecekleri, nasıl *anlam* bulacakları ve *başarı* yoluyla nasıl kendilerini gerçekleştirecekleri öğretilir (O'Grady, 2013, s. 16). Her boyut, üç özelliğe sahiptir: iyi oluşa

katkıda bulunur (1), tek başına da insanlar için ulaşılmak istenen bir amaçtır (2) ve birbirinden bağımsız bir şekilde tanımlanabilir ve ölçülebilirdir (3) (Seligman 2011, s.22).

Pozitif psikolojinin kurucularından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi perspektifinden ele alındığında ise çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması, sadece aileyle sınırlı kalmayan geniş aileyi de içine alan kişiler tarafından ilgi, bakım ve güvenliğin sağlanması ve bağlılık duygusunun hissedilmesi gibi ihtiyaçlar karşılandığında, çocuk zihinsel ve sosyal duygusal olarak kendini geliştirme imkanı bulur. Diğer bir ifadeyle, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanarak iyi oluşunun desteklenmesi, çocuğun potansiyeline ulaşmasında yardımcı olur. Ayrıca, iyi oluşu desteklemek için bağlam, gelişime uygunluk ve kültürel duyarlılık gibi faktörlerin de göz önüne alınması gerekir (Sung, H. & Cunningham, 2016, s.321). Okullarda iyi oluşu desteklemenin yolları (Noble, vd. 2008, s.30):

- Destekleyici ve saygı değer bir topluluk oluşturmak,
- Sosyal yaşamı destekleyen değerlerin gelişmesine imkan sağlamak,
- Güvenli bir öğrenme ortamı oluşturmak,
- Sosyal duygusal öğrenmeyi arttırmak,
- Güçlü yanlar yaklaşımını kullanmak,
- Anlam ve amaç algısını geliştirmek,
- Sağlıklı yaşam becerilerini arttırmak.

Çocuklarda iyi oluşun desteklenmesi, yetişkinlikte iyi oluşun, sosyal ve toplumsal katılımın artmasında ve ayrıca fiziksel ve zihinsel sağlık üzerinde olumlu etkilere sahip olmasıyla da önemli bir yere sahiptir (Kim vd., 2024; Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Quereshi, Guimond, Delaney, Boehm, & Kubzansky, 2024). İyi oluş, bireyin genel anlamda iyi hissetmesi ve iyi bir şekilde işlev gösterebilmesi anlamına gelirken, öznel iyi oluş kavramının ayrıca ele alınması bilişsel ve duygusal boyutlarını yansıtması nedeniyle önemlidir.

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş, bireylerin hayatındaki olayları değerlendirebilmesini ve verdikleri duygusal tepkileri içerir. Bireyin yaşamını ne derecede olumlu algıladığını ifade eder (Diener, 1984; Diener vd., 2018). Öznel iyi oluş, bireylerin olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu seviyelerinden oluşur. Öznel iyi oluş, bireyin bilişsel ve duyuşsal olarak hayatını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, bireyin yaşamdaki olaylara duygusal olarak tepkilerini ve yaşam doyumuna ilişkin bilişsel değerlendirmelerini içerir. Diğer bir ifadeyle, yüksek seviyede olumlu duygular, düşük seviyede olumsuz duygular ve yüksek seviyede yaşam doyumunu ifade eder (de Faria, Pedras, Inman, Lopes & Moreira, 2023; Diener vd., 2017; Oishi, Diener & Lucas, 2021, s.534).

Öznel iyi oluş, literatürde hazcılık olarak da geçmektedir. Ancak hazcılık, olumsuz duyguların olmadığı durumu ifade etmez. Düşük seviyede olumsuz duyguyla tanımlansa da olumlu ve olumsuz duyguların denge içinde olması, öznel iyi oluşun duyuşsal boyutunu açıklar. Olumsuz duygular vardır, ancak daha az yaşanır ve olumlu duygular daha kalıcıdır (Chaves, 2021, s.275; Fredrickson, 2013b).

Öznel iyi oluş çalışmalarının kökeni, Aristoteles'in çalışmalarına dayanmaktadır. Aristoteles, insanın nihai amacının mutluluk olduğunu ve mutluluğa ulaşan bir kişinin başka bir şeye ihtiyaç duymayacağını belirtmiştir. Günümüzde, mutluluğu anlamak için geliştirilen öznel değerlendirme araçları olsa da duygular, yaşam doyumu, öznel iyi oluş ve değerler aracılığıyla mutluluk incelenmektedir (Diener, 2009, s.25).

Veenhoven (1984) ise öznel iyi oluşu, bireyin genel olarak yaşamını ne derece olumlu değerlendirdiği şeklinde açıklar (s.22). Bireyin, yaşamını değerlendirirken duygularından ve düşüncelerinden yararlandığını belirtir (s. 25). Andrews ve Withey (1976) da benzer bir şekilde öznel iyi oluşun, bilişsel bir değerlendirme ve olumlu-olumsuz duygular içerdiğini açıklar (s.18). Lazarus (1991) ise yaşamında olumlu duygular deneyimleyen insanların, yaşamlarını daha arzu edilebilir ve olumlu algıladıklarını ifade eder.

OECD (2013)'ye göre ise öznel iyi oluş, bireylerin hayatları hakkında yaptıkları olumlu ve olumsuz tüm değerlendirmelerle birlikte, deneyimlerine verdikleri duygusal tepkileri içermektedir. OECD, Diener'in üçlü yapısına benzer olarak, öznel iyi oluşu, yaşamı değerlendirme(1), duygusal durum (2) ve yaşamda anlam (3) olarak açıklar (s.10).

Öznel iyi oluş, kendi içerisinde hem değişen hem de istikrarlı bir yapıya sahiptir. Bireyin içinde bulunduğu durumların değişmesi, öznel iyi oluşa iyi veya kötü olarak yansısı da sonrasında temel seviyesine geri döner. Diğer bir ifadeyle, anlık olarak duygular değişse de öznel iyi oluş zaman içerisinde istikrarlılık gösterir (Diener, 2009, s.29; Diener, Napa Scollon, & Lucas, 2009, s.76). Öznel iyi oluş, bireyin yaşamıyla ilgili genel bileşenlerin incelemesiyle ölçülebildiği gibi tek başına olumsuz duygular ya da belirli bir alana özgü doyumun da değerlendirilmesiyle ölçülebilir. Öznel iyi oluş, araştırmacılar tarafından farklı yapılarda ele alınsa, genel bir çerçeve sunması adına Şekil 2’de öznel iyi oluş bileşenlerine yer verilmiştir (Diener, Napa Scollon, & Lucas, 2009, s.71).

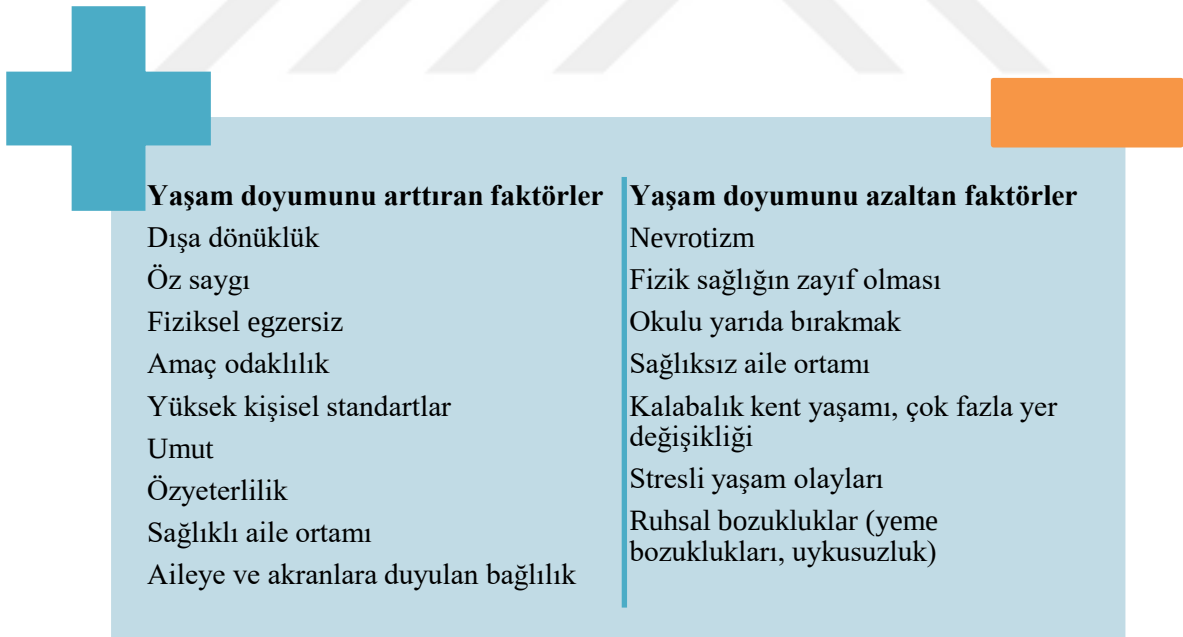


Şekil 2. Öznel iyi oluşun bileşenleri

Öznel iyi oluşu yüksek olan kişiler, yaşamlarındaki olayları ve koşulları olumlu algılamak, düşük olan kişiler, hayatlarındaki birçok faktörü, hedeflerine ulaşmalarında zorlaştırıcı olarak düşünürler. Yaşam doyumu, bireyin hayatını genel olarak değerlendirmesi olarak ele alınırken; öznel iyi oluş, olumlu olayların varlığını ve olumsuz olayların azlığını ifade eder (Diener, 2009, s.28). Öznel iyi oluşu anlamada, yaşam doyumunun kullanılması, evrensel bir anlayış sunmasıyla da önemlidir. Bireyler, kendi bakış açısından değerlendirmeler yapar ve bu durum da bireysel farklılıkların incelenmesi için imkan sağlar (Diener, Napa Scollon, & Lucas, 2009, s.77).

Yaşam Doyumu

Pozitif psikolojide yaşam doyumu, iyi oluşu anlamada önemli bir yapıdır (Huebner, Hills, ve Jiang, 2013, s.23; Proctor, Linley & Maltby, 2009). Yaşam doyumunun ölçülmesi, nötr noktadan yukarısına ve aşağısına farklılaşan cevaplar verilmesini sağlar. Bu kapsamda hem olumlu durumlar ve deneyimler hem de olumsuz durumlar ve deneyimler hakkında bilgi vermesi yönüyle pozitif psikoloji yaklaşımıyla uyumludur (s.26). Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, okul, aile gibi özel alanlara yönelik de olabilir (Diener, 1984; Huebner, 2004). Yaşam doyumu, pozitif psikolojik gelişim için de önemli bir faktördür. Hem olumlu yaşam deneyimlerinin bir sonucu olarak yaşanır hem de sonraki olumlu yaşam deneyimlerinin bir habercisidir (s.23). Ergenlik dönemi başlangıcında yaşam doyumunun düşüş eğiliminde olması da yaşam doyumunun ele alınmasını önemli kılar (Proctor vd., 2009; Keyes, 2006; Casas & Gonzalez-Carrasco, 2019; Daly, 2022; Wu & Becker, 2023). Ergenlik döneminde, yaşam doyumuna etki edebilecek faktörlere aşağıdaki şekilde yer verilmiştir (Proctor, Linley, ve Maltby, 2009).



Yaşam doyumunu arttıran faktörler	Yaşam doyumunu azaltan faktörler
Dışa dönüklük	Nevrotizm
Öz saygı	Fizik sağlığın zayıf olması
Fiziksel egzersiz	Okulu yarıda bırakmak
Amaç odaklılık	Sağlıksız aile ortamı
Yüksek kişisel standartlar	Kalabalık kent yaşamı, çok fazla yer değişikliği
Umut	Stresli yaşam olayları
Özyeterlilik	Ruhsal bozukluklar (yeme bozuklukları, uykusuzluk)
Sağlıklı aile ortamı	
Aileye ve akranlara duyulan bağlılık	

Şekil 3. Yaşam doyumuna etki eden faktörler

Yaşam doyumunun düşük olması, davranış bozukluklarına sebep olarak istenmeyen davranışların ortaya çıkmasında önemli bir etken olabilir (Datu & King, 2018; Keipi, 2017).

Ayrıca, akademik başarı ve sosyal gelişimin olumsuz etkilenmesinde de rol oynar (Datu & King, 2018). Bu problemler, yetişkinlik dönemine de etki etmesi ve devamlılık göstermesiyle ayrıca bir öneme sahiptir (Chen & Page, 2016)

Ergenlerle yapılan kısa süreli boylamsal çalışmalar, düşük seviyede yaşam doyumunun, ergenlerin aileden alacağı duygusal desteği azaltacağını (Saha, vd., 2010), okula ilgiyi (Lewis, Huebner, Malone ve Valois, 2011) ve akranlarla olumlu etkileşimi azaltarak zorbalığı arttıracığını (Martin, Huebner ve Valois, 2008) ortaya koymuştur. Yüksek seviyede yaşam doyumu ise hem kendi içinde olumlu bir sonuçtur ((Huebner, Hills, ve Jiang, 2013, s.23) hem de çocuğun ve ergenin sağlıklı gelişiminde koruyucu bir faktördür (Suldo ve Huebner, 2004).

Çalışmanın değişkenlerinden biri olan olumlu duygular bağlamında ise yaşam doyumu ve olumlu duygular arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Alfalah & Alganem, 2020; Jovanovic vd., 2022; Li vd., 2022). Bir diğer değişken olan farkındalık ise yaşam doyumunun desteklenmesine katkıda bulunur (Lee vd., 2022; Wang & Kong, 2020; Yüksel-Doğan ve Metin, 2023). Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, yaşam doyumunun çocuklarla yapılan çalışmalarda ele alınması, müdahale programlarının hazırlanması ve olumlu duygular ve farkındalık gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi önem kazanmaktadır.

Olumlu Duygular

Ergenlik dönemi, bireyin birçok yeni zorlukla karşılaşmaya başladığı (Liao, Lee, Sung & Chen, 2023), gelişimin de etkisiyle birçok hassasiyetin, değişimin meydana geldiği ve fırsatın ortaya çıktığı bir geçiş dönemidir (Lindsey, 2009; Sawyer, vd. 2012). Son yıllarda, çocukların ve gençlerin iyi oluşuna yönelik verilen önem artsa da (Chodkiewics & Boyle, 2017), psikolojik sağlığa ilişkin sıkıntılar hala yaygındır (Ghandour, vd. 2019). Ergenlik, aynı zamanda yaşam doyumu gibi iyi oluş göstergelerinin düşüş yaşandığı bir dönem olması sebebiyle de önemlidir (Proctor vd. 2011; Shoshani vd. 2016). Duygusal durumun gelişimsel olarak incelendiği araştırmalar, ergenlik dönemi boyunca olumlu duyguların azaldığı ve olumsuz duyguların arttığı yönünde kanıtlar sunmaktadırlar. Ayrıca bu değişim, ergenliğin başında hızla ergenlik döneminin sonuna doğru yavaşlamaktadır (Larson et al., 2002;

Maciejewski et al., 2017; Moneta et al., 2001). Duygular bağlamında ergenlik döneminde yaşanan hassasiyet göz önüne alındığında, bu konuda yapılan araştırmalar önem taşımaktadır.

Duygular, birçok bileşeni olan tepki eğilimleri olarak tanımlanabilir (Tugade, Devlin, & Fredrickson, 2021). Dikkati, bilişi, yüz ifadelerini, öznel tepkileri, kardiyovasküler ve hormonal değişimleri içerirler. Kısa bir süre içerisinde ortaya çıkarlar (Fredrickson & Branigan, 2005; Kratz, Davis, Zautra, & Tennen, 2009, s.31; Lazarus, 1991). Duygular, beden tepkilerine yansır ve bu durum kalp ritimlerinden anlaşılabilir. Pozitif duygular yaşandıkça, kalpten beyne daha çok bilgi akışı olmakta ve bu durum da bilişsel performansı arttırmaktadır (McCraty & Rees, 2021, s.1327)

Olumlu ve olumsuz duygularla ilgili deneyimler, duygu ve düşünceleri olumlu ya da olumsuz döngüler yaratacak şekilde etkileyebilir (Tidmand, 2021, s.421). Yaşamı tehdit eden durumlar karşısında, olumsuz duygular, davranış repertuarını kısıtlayarak hızlı yanıt verebilmeyi ve hayatta kalmayı kolaylaştırır. Olumlu duygular ise tam tersine yaşamı tehdit eden durumlar karşısında çok sık rastlanmaz. Bireylerin davranış repertuarını genişletir ve artırır (Fredrickson, 1998). Neşe duygusu, fiziksel, sosyal ya da bilişsel olarak keşfetmeyi, oynamayı sağlar. Merak duygusu, keşfetmeye ve yeni şeyler öğrenmeye katkıda bulunur. Örneğin okul ortamında kendini güvende hisseden çocuk, yeni kavramlar öğrenirken daha çok keyif alır. Sonuç olarak, tüm bu süreçte zihinsel kaynaklarını artır. Fredrickson, olumlu duyguların kısa vadede faydası için değil, uzun vadede kişisel kaynakları ortaya çıkarmak, desteklemek için ortaya çıktığını belirtir. Örneğin, hayvanlar yırtıcılardan kaçma davranışı olarak oyun oynarlar (Dolhinow, 1987; Froh, 2009).

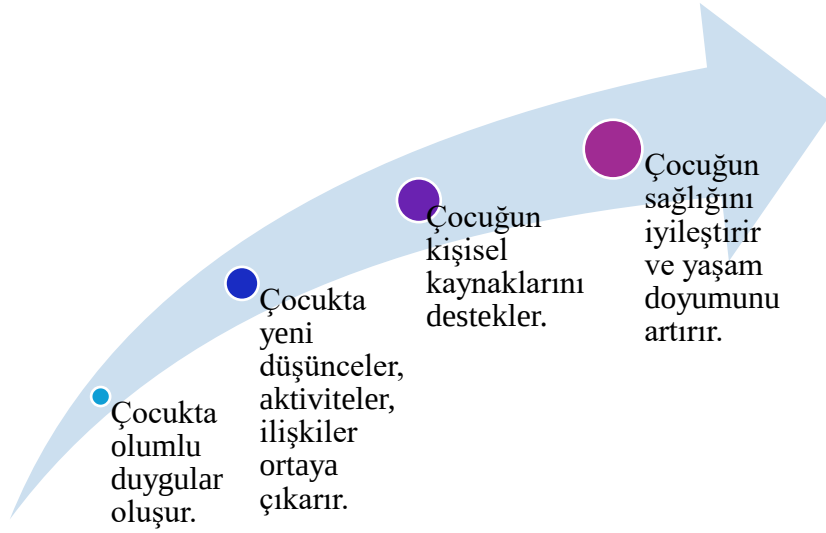
Olumlu duygular, bireylerin genel iyi oluşu ya da mutluluğunu değerlendirmek için uzun süredir ele alınmaktadır (Diener & Seligman, 2004; Kahneman, Kreuger, & Schkade, 2004; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Russell (1980)'in göre olumlu duygular keyif, heyecan gibi yüksek aktivasyon ya da memnuniyet gibi düşük aktivasyon içerebilir.

Çocuklar için olumlu duyguları tanımak ve arttırabilmek üzerinde yapılacak çalışmalar, zor zamanlarda dahi hayatın yeniden iyi olabileceği iyimserlik inancına katkıda bulunur (Noble & McGrath, 2014, s.141). Ayrıca, problem çözme ve baş etme becerilerinin gelişimini de destekler. Örneğin, ortak bir amaç doğrultusunda, arkadaşlarıyla birlikte çalışması, yakınlık

ve doyum duygularını arttırırken aynı zamanda diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma ve yardım isteme davranışlarının gelişmesini de sağlar (s. 142).

Okul bağlamında, olumlu duygular uyandıran eğlenceli oyunlar, dans ve müzik etkinlikleri; kondisyon, yaratıcı düşünme ve daha iyi bir sağlığa ulaşmaya katkı sağlar. Sosyal oyunlar sırasında yaşanan keyif ve neşe; ilişkilerin güçlenmesine, mizaha önem verilmesine, empati ve bakış açısı alma becerilerinin güçlenmesine aracı olur. Yaşanan olumlu deneyimler ‘*kişisel kaynaklar*’ olarak ele alındığında, çocukların zorlu zamanlarda bu olumlu duyguları kullanmalarını sağlar. Tersine, zorlu zamanlarda olumsuz duyguların çok yoğun bir şekilde yaşanması ise bireyin becerilerini, hayatta kalma güdülerini olarak kısıtlar: savaş, kaç ya da don tepkilerinden birinin verilmesine yol açar (Noble & McGrath, 2014, s. 142).

Olumlu duyguların oluşmasını sağlamak ya da olumlu anıları biriktirmek, kişisel kaynakları arttırır. Yaşamda olumlu duygularla ilişkilendirilen olaylara bakış açısı da olumlu olur. Bakış açısı olumlu olduğunda da o davranış daha fazla tekrarlanma eğiliminde olur. Bu durum eğitime yansıtıldığında, çocukların kişisel kaynaklarını arttırır ve öğrenme süreçlerine katkıda bulunur (Tidmand, 2021, s.422). Okulda olumlu duygular oluşmasını sağlayan etkinlikler düzenlemek ve çocukların güçlü yanlarını ortaya çıkarmak, onların arkadaşlık kurmasını kolaylaştırır, okul ödevlerine olumlu yansır ve amaçlarını başarmalarına yardımcı olur (O’Grady, 2013, s. 38). Olumlu duyguların çocuğun gelişimine olan faydalarına Şekil 4’te yer verilmiştir. Olumlu duyguların faydaları sarmal bir modelde açıklanmaktadır: zihni genişletmesi, kaynakları güçlendirmesi ve hayatta başarıyı sağlaması (Tugade, Devlin & Fredrickson, 2021, s.81).



Şekil 4. Olumlu duyguların katkı sarmalı

Mutlu bireyler daha az mutlu olan akranlarına oranla daha uzun yaşamakta, iyi bir sağlığa sahip olmakta, işte iyi performans göstermekte, daha çok para kazanmakta, topluma katılmakta, yakın ilişkilerinden daha çok keyif almaktadır (Cohen & Pressman, 2006; Hunter, Cross & Pressman, 2021, s.1412; Gil vd., 2004; Lyubomirsky, King ve Diener, 2005; Moskowitz, 2003). Mutlu bireylerin, fiziksel, zihinsel ve sosyal kaynakları daha sağlam olduğundan yaşam doyumları da buna bağlı olarak yüksek olur. Bu kaynaklar zor zamanlarda devreye girmekte aynı zamanda da kişisel büyümeyi sağlamaktadır (Froh, 2009, s.711).

Bireyin yaşamında deneyimlediği mutluluk, rahatlık, heyecan ve enerjik olma gibi olumlu durumları ne kadar sık deneyimlediği, hayatının yolunda gidip gitmediği gösterir. Olumlu duygular, sadece bireyin yaşam doyumu ya da mutluluğu hakkında bilgi vermekle kalmaz, bireyin kişilik özellikleri veya hayatının özel alanlarıyla ilgili bilgi de verir (Lucas, Diener, & Larsen, 2009, s.139). Örneğin, olumlu duygulanımın dışa dönüklükle ilişkili olduğu görülmüştür (Lucas, Diener, Grob, Suh, & Shao, 2000). Alanda, olumlu duygular denilince akla gelen ilk isimlerden biri olan Barbara Fredrickson, olumlu duyguları yaşanma sıklığına göre onlu yapıda ele almıştır: keyif, minnettarlık, huzur, ilgi, umut, gurur, mizah, ilham, dinginlik ve sevgi (2009). Bir sonraki başlıkta, Barbara Fredrickson'ın olumlu duyguları genişletme ve inşaa etme kuramı açıklanmıştır.

Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramı

ODGI kuramı, Barbara Fredrickson'ın algı, psikolojik sağlamlık, problem çözüme ve duygusal değerlendirme gibi konular üzerinde yaptığı çalışmalar temelinde ortaya çıkmıştır. 2000 yılında kuramın ilk hali The Templeton Positive Psychology ödölünü almıştır (Cohn & Fredrickson, 2009). Bu kurama göre, birey o an pozitif hissetmese de pozitif kaynaklarını kullanabilir. Örneğin, merak duygusuyla çevresini keşfeden biri, sonrasında bu bilgiyi tehlike durumunda ortamdan kaçmak için kullanabilir.

Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramı ODGI, olumlu duyguların dikkat, biliş, motivasyon ve fizyolojik tepkiler üzerindeki kısa süreli etkisini ve kişisel kaynakları arttırmada uzun süreli etkisini açıklar. Örneğin, günlerini daha çok keyif ve eğlenceyle geçen biri, arkadaşlarına ya da tanıdıklarına karşı daha çok arkadaşça davranabilir, daha çok iyimser olabilir ya da herhangi bir konuyu araştırmaya ilgi duyabilir. Bu devamlı yaşandığında ise gelecekte daha fazla keyif alabileceği yeni bir arkadaşlık ya da uzmanlık geliştirilmesine yardımcı olur (Cohn & Fredrickson, 2009).

ODGI kuramı, deneysel çalışmalar doğrultusunda üç temele dayanır:

- 1.Olumlu duygular, insanların eğilim gösterdiği birçok farklı düşünce ve davranışı genişletir.
- 2.Bu genişletilen düşünce ve davranışlar da kişisel kaynakları inşaa eder/ artırır.
- 3.Olumlu duygular, anlık kaygılara odaklanmak yerine kişisel kaynakları artırmak için ortaya çıkmıştır. Tablo 2'de Barbara Fredrickson'ın (2013a) yaşanma sıklığına göre ele aldığı on duyguya ve özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.

ODGI Kuramı: Sık Yaşanan 10 Duygunun Kapsamı

Olumlu duygular	Teması	Düşünce-davranış yansımaları	Ortaya çıkaran kaynaklar	Bağlantılı diğer duygular
Keyif	Güvenli Tanıdık Beklenmedik şekilde iyi	Oynamak Dahil olmak	Yaparak yaşayarak öğrenilen beceriler	Neşeli, memnun ya da mutlu
Minnettarlık	Bir hediye almak ya da yarar sağlamak	Yaratıcı bir şekilde toplum yanlısı olma ihtiyacı	İlgi, bağlılık ve sosyal bağlar gerektiren beceriler	Minnettar, kıymet bilen ya şükran duyan
Huzur	Güvenli Tanıdık Az çaba göstermek	Keyfini çıkarmak ve bütünleşmek	Yeni öncelikler, kişinin kendini yeni değerlendirmeleri	Dingin, sakin, hoşnut
Merak	Güvenli Farklı olan	Keşfetmek öğrenmek	Bilgi	İlgili, dikkatli ya da meraklı
Umut	En kötüsünden korkmak En iyisini beklemek	Daha iyi bir geleceği hayal etmek	Psikolojik sağlamlık İyimserlik	Umutlu, iyimser ya da cesaretli
Gurur	Sosyal olarak değer verileni başarmak	Büyük hayal kurmak	Başarı Motivasyon	Gurur duyan, kendine güvenen, inançlı
Mizah	Ciddi olmayan Sosyal Aykırılık	Mutluluğu paylaşmak, gülmek	Sosyal bağlar	Eğlenen, eğlenceyi seven ya da gülünç
İlham	İnsanın mükemmelliğine tanıklık /insan olmanın güzelliğini fark etmek	Daha iyi olmak için çaba göstermek /ilerlemek	Kişisel gelişim için motivasyon	Esinlenmiş Canlanmış Gelişmiş/ Büyümüş
Huğu (Dinginlik)	Güzellik ya da iyiliği yoğun olarak yaşamak	Deneyimi özümsemek ve uyum sağlamak	Yeni bakış açıları	Büyülenmek, merak etmek, şaşkınlık
Sevgi	Kişilerarası bağlar kapsamında herhangi biri ya da hepsi	Ortak ilgiyi/beklentiye kapsayan yukarıdakilerden herhangi biri ya da hepsi	Özellikle sosyal bağlar olmak üzere yukarıdakilerden herhangi biri ya da hepsi	Sevgi, yakınlık ya da güven

Olumlu duygular, çocuğun kişisel kaynaklarını arttırması, psikolojik ve fiziksel sağlığını desteklemesi ve genel yaşam doyumunu arttırması nedeniyle çocukların eğitiminde ele alınması gereken önemli bir yere sahiptir. Farkındalık kavramı ise bu duyguların bilinçli bir şekilde deneyimlenmesini sağlaması ve faydalarını arttırması nedeniyle literatürde önemli bir yere sahiptir.

Farkındalık

Farkındalık, literatürde farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir (Uzun & Kral, 2021): farkındalık (Çatak & Ögel, 2010), bilinçli farkındalık (Özyeşil, Arslan, Kesici & Deniz, 2011) ve fark'andalık. (Uzun, 2020). Farkındalık, ilk olarak 1970'li yıllarda tıp alanında uygulanmaya başlamıştır. Farkındalık uygulamaları aracılığıyla, acı, stres ve hastalıkların sebep olduğu kronik sağlık sorunları tedavi edilmeye çalışılmıştır. Temeli ise Budist uygulamalara dayanmaktadır (Kabat-Zinn, 2003; Lyons & Delange, 2016). İngilizce de *mindfulness* olarak kullanılan farkındalık, köken olarak *sati* kelimesinden gelmektedir. *Sati* kelime anlamı olarak ise hatırlama, uyanıklık, dikkat, çağrışım ve tanıma gibi anlamlara gelmektedir. Bilincin uyanık olması ve içinde bulunan anda, bilincin açık olması anlamına gelir. Beden, duygular, biliş ve zihinle ilgili tüm bileşenler, uyanıklık durumunda aktiftir (Ditrich, 2017).

Kabat-Zinn (1994), farkındalığı, yargısız ve amaçlı bir şekilde anda olabilmek şeklinde tanımlar. Farkındalık deneyimi için, içinde bulunulan anın değerini bilmek, sürekli olarak *an'a* anlayış ve özenle yaklaşmak gerekir. Langer'e göre (2009) ise farkındalık, en yalın haliyle zihnin, aktif haldeyken yeni şeyleri fark edebilmesidir. Dikkatin verildiği olayın ne derecede basit ya da karmaşık olduğundan ziyade yeni olmasına önem verilir. Zihni, aktif haldeyken yeni şeylere yöneltebilmek; algıları açar ve içinde bulunan anla bağlantı kurmayı sağlar. Zihin, bu haldeyken tehlikeli durumları daha iyi analiz edebilmeye ve yeni fırsatları fark edebilmeye katkıda bulunur.

Farkındalık uygulamalarının yaygınlaşması, Jon Kabat-Zinn'in Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programıyla (MBSR) başlamıştır. Stres azaltma kliniğine başvuran hastaların, farkındalık uygulamaları aracılığıyla acı, hastalık ve stres seviyelerinin azaltılması hedeflenmiştir. Bu program kapsamında, hastalara, ev ödevlerinin de verildiği grup çalışmalarından oluşan sekiz haftalık bir program uygulanmıştır. Beden farkındalığı, farkında yeme, farkında yürüyüş, yoga ve nefes egzersizleri gibi uygulamalar yapılmıştır (Kabat-Zinn, 1990).

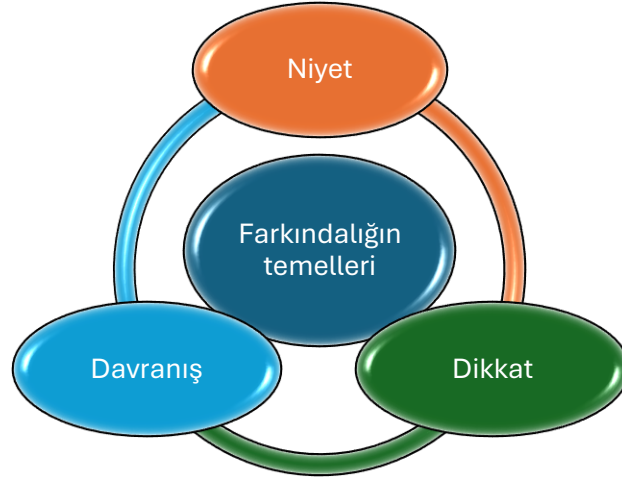
Farkındalığın, eğitimde uygulamaları ise 1990'lı yılların başına dayanmaktadır. Farkındalık uygulamaları, eğitimde uygulanabilir hale getirilerek birçok ülkede kendine yer edinmiştir (Ergas & Hadar, 2019). Çocuklara uygulanan farkındalık uygulamaları, yetişkinlere benzer şekilde klinik ortamlarda uygulansa da çocukların iyi oluşlarını, psikolojik sağlamlıklarını,

baş etme becerilerini ve sosyal duygusal gelişimlerini arttırmak için okullarda da uygulanmaktadır. Öğretmenlerin gelişimini desteklemek, sınıf ortamında farkındalık uygulamaları yapmak, tüm okul programına farkındalık uygulamalarını entegre etmek ya da öğrenme sürecinde farkındalık uygulamalarını yöntem olarak kullanmak yoluyla farkındalık eğitime dahil edilmektedir (Sheinman & Russo-Netzer, 2021, 613).

Farkındalık halindeyken, zihin esnek bir durumdadır: yenilikleri fark edebilmeyi ve değerlendirebilmeyi sağlar. İçinde bulunulan durum daha iyi analiz edilir ve anın daha çok keyfinin çıkmasını sağlar. Farkındalığın düşük olduğu ya da olmadığı durumlarda ise birey rutin içerisinde kaybolur. Farkındalık, insan hayatında yenilik ihtiyacı doğurur, yenilik oluşturur. Farkındalık, alışkanlık değildir, aksine alışkanlık farkındalığın tam karşıtıdır (Langer & Ngnoumen, 2021, s.775).

İnsan beyninin, zamanın yaklaşık %47'sinde, maymun zihni olarak adlandırılan (monkey mind) zihnin, fikirler arasında gezintiye çıktığı görülmüştür (Killingsworth & Gilbert, 2010). Ancak, maymun zihni halindeyken -farkında olmadan- yaşamının karşılığı ağırdır (Langer & Ngnoumen, 2021, s.775). Çünkü, farkındalık seviyesinin yüksek olmasının insan hayatına birçok katkısı bulunur: tükenmişlik sendromunu azaltır, olumlu duyguları artırır, uzun bir yaşam sağlar, yaratıcılığı, sağlığı ve yetkinlikleri destekler (Langer, 1989, 1997).

Farkındalık, bireyin performansını arttırması nedeniyle de önemlidir (Langer & Ngnoumen, 2021, s.780). Csikszentmihalyi, akış kuramında, akışı yaşayan insanların; bilgiyi işlemek için ihtiyaç duydukları enerjinin azaldığını ancak yapılan işten alınan keyfin devam ettiğini açıklar. Farkındalık, rutin içerisinde kaybolmak yerine, var olan uyarıcıları daha iyi algılamayı sağlar (Csikszentmihalyi, 1990). Diğer bir deyişle, farkındalığı yüksek olan bireyler, yeni bir bilgi geldiğinde onu anlamaktan daha çok keyif alırlar (Langer, 1989, 1997). Farkındalığın yüksek olması, yaşanan olayların olumlu ve olumsuz taraflarını bir bütün olarak algılamayı sağlar. Bilinçli bir seçim olarak, pozitif seçmeye, pozitif tarafın avantajlarını yaşamaya ve iyi oluşu desteklemeye katkıda bulunur (Langer & Ngnoumen, 2021, s.804-805).



Şekil 5. Farkındalığın temelleri

Shapiro ve Carlson (2009), farkındalığın üç temeli olduğunu belirtir: niyet, davranış ve dikkat. Niyet; algının, amaçların, umutların ve isteklerin farkında olabilmeyi ifade eder. Niyetin farkında olmak, bilinçaltına itilen değerleri ortaya çıkarır ve onların gerçekten istenip istenmediğinin anlaşılmasını sağlar. Dikkat, gelecek ya da geçmişle değil, içinde bulunulan anla meşgul olabilmektedir. Bu yolla, anbean içinde bulunan ana dikkat edebilmeyi ve gözlemlemeyi sağlar. Zihnin düşünceler arasında gezme ihtiyacına karşılık, dikkat, deneyime daha iyi odaklanabilmeye imkan verir. Davranış ise nasıl dikkat ettiğimizi ifade eder: meraklı olma, şefkatli olma, kabul edici olma ve yeniliklere açık olabilmektir. Davranış, deneyimi değiştirmez ama yaşanan farkındalığın kalitesini arttırır. Bu üç temel, birbirine bağlı ve birbirini destekleyen yapılardır (s.1699-1701).

Mindlessness, farkındalığı anlamak için kullanılan terimlerden biridir. Kelime anlamının çağrıştırdığı, bilgisizlik, akılsızlık ya da uyanıklıkla aynı anlama gelmemektedir. Geçmişte maruz kalınmış uyaranlara takılı kalınan, aktif olmayan bir zihin durumunu ifade eder. Mindless durumdayken, bireyin zihninde geçmiş yaşantılar baskındır ve farkında olmadan otomatik davranılmasına sebep olur (Langer, 2009, s.618). Mindlessness, çokça yapılan tekrar ya da konu hakkında bilginin sınırlı olması nedeniyle ortaya çıkar. Bilgisayar klavyesi kullanırken otomatik pilota olmak, çokça yapılan tekrar sonucu yaşanır. Yeni bir beceri edinirken, beceriyi çok sık tekrarlamak, onun üzerinde daha az düşünmeyi sağlar. Benzer şekilde, bilgi sınırlı olduğunda, otorite tarafından verildiğinde ya da ilgisiz bir konuya o konu üzerinde fazla sorgulama yapılmaz (Langer & Ngunoumen, 2021, s.776). Diğer bir ifadeyle, mindlessness durumdayken farkındalık deneyimi yaşanmaz.

Farkındalık uygulamalarında temel alınan kuramlardan biri olan Akış Kuramı, yürütülen çalışmanın kuramsal temellerini detaylandırmak için bir sonraki başlıkta açıklanmıştır.

Akış Kuramı

Akış kuramına göre, iyi bir yaşamın temeli, bireyin içinde bulunduğu ana odaklanabilmesinden geçer (Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2021, s.582). Akış, bireyin içinde bulunduğu durum dışında kalan; zaman ve yorgunluk gibi diğer faktörleri unuttuğu öznel bir deneyimdir. Akış deneyimi, iyi bir kitap okunduğunda, iyi bir tenis oyununda ya da keyif veren bir sohbet içerisindeyken hissedilebilir. Birey, bu gibi etkinlikler içerisindeyken sadece içinde bulunduğu ana odaklanabilir. Diğer bir ifadeyle, zihinsel ya da fiziksel olarak içinde bulunan anda, yaşanan deneyime yoğun olarak odaklanabilmeyi ifade eder (Csikszentmihalyi, 2009, s.394). Tüm kapasite kullanılarak, dikkat, tümüyle yapılan etkinliğe verilir (Deci, 1975).

Akış kuramının kurucusu Csikszentmihalyi, bu kuramı, sanatçıların yaratıcılıklarını araştırırken keşfetmiştir. Sanatçı için resmin kendisinin bir ödül olduğu ve sanatçının, dışsal ödül ya da içinde bulunduğu yorgunluk, açlık, rahatsızlık gibi faktörlerden etkilenmediğini keşfedince, bu durumu kavramsallaştırmıştır. Bu kapsamda, dansçıları, dağcılık sporuyla uğraşanları, satranç oyuncularını ve akış deneyimi yaşayabilecek birçok diğer kişiyi incelemiştir (Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2021, s.583).

1960'lı yıllarda ortaya çıkan akış kavramı, ödül ya da herhangi bir sonuç beklentisi olmadan, etkinliğin kendisi için yapılan etkinlerin (*autotelic activities*) araştırılmasıyla ortaya çıkmıştır. Zorlayıcı, zaman alan ve bazı durumlarda tehlikeli olabilen bazı etkinlikleri insanlar neden yapmaktadır, yapmaya devam etmektedir? Bu soruya cevap arayan araştırmacıların ulaştığı temel sonuç ise bazı bireylerin, deneyimi birçok çabaya rağmen tekrarlamaya istekli olacak kadar keyif almalarıdır. Bu durumun akış deneyimi olarak adlandırılmasının sebebi ise yaşanan deneyimin, çabasız bir şekilde hareket ettiren bir akıntı ya da akım metaforları aracılığıyla açıklanmasıdır. Akış deneyiminin üç öznel özelliği olduğu görülmüştür: *hareketin ve farkındalığın birleşmesi, kontrol hissi ve zaman algısının değişmesi* (Csikszentmihalyi, 2009).

Hareketin ve farkındalığın birleşmesi

İnsanlar, genel olarak, içinde bulundukları durum dışındaki birçok ilgisiz düşünceye çok fazla zihinsel enerji harcarlar. Geçmişte yaşanan başarılar, gelecekte gerçekleşebilecek durumlar, yapılması gereken zorunluluklar düşünülür ya da hiçbir şey düşünülmez. Ancak akış halindeyken, dikkat tümüyle yapılan işe verilir ve içinde bulunan durum dışındaki düşünceler zihni meşgul etmez. Dikkatin bu şekilde yönlendirilebilmesinin en önemli avantajı ise stres veren ya da depresyona iten düşünceleri, zihinden uzak tutmasıdır.

Kontrol hissi

Akış deneyimi, insanlara bir çeşit kontrol hissi yaşatır. Bu durum, akış dışındaki durumlarda yaşanabilen, kontrol kaybının yarattığı kaygının yaşanmamasını sağlar. İş hayatında, ilişkilerde ya da gün içindeki basit bir etkinlikte bile yaşanabilen başarı kaygısı, akış halindeyken azalma eğilimi gösterir. Deneyim, keyif veren ve ödüllendiren bir duruma dönüşür. Yaşanan kontrol hissi, dağa tırmanma, paraşütle atlama ve araba yarışı gibi riskli sporlarda bile görülür.

Zaman algısının değişmesi

Akış halindeyken, dikkat tümüyle yapılan işe verildiğinden zaman algısına ilişkin zihinsel süreçlere ya çok az ya da hiç yer verilmez. Birey, zamanın çok hızlı geçtiğini düşünür.

Hareketin ve farkındalığın birleşmesi, kontrol hissi ve zaman algısının değişmesi deneyimleri yaşandıktan sonra bireyler sadece etkinliği deneyimlemek için tekrarlar. *Autotelik* (etkinliğin kendisi için yapılan etkinler), Yunancadan gelmekte olup öz ve amaç kelimelerinden oluşmaktadır. Amacın herhangi bir sonuca ulaşmak yerine deneyimin kendisinin amaç olduğunu ifade eder. Bu kapsamda, pozitif psikolojinin de amacı, spor, müzik ya da sanat etkinliklerinde yaşanan akışın okulda ya da evdeki işlerde de yaşanmasını sağlamaktır (Csikszentmihalyi, 2009, s.397).

Birçok akış deneyimi, amacı olması ve geri dönüt sağlamasıyla, akış deneyiminin artmasını sağlar. Ağırlıklı olarak, sanatçı ve sporcuların yaşadıkları belirtilse de günlük deneyimlerde de görülür (Csikszentmihalyi, 2009, s.394). Bu deneyim, herhangi bir etkinlik ile de

sağlanabilir: futbol oynamak, ütü yapmak ya da bir müzik aleti çalmak gibi. Akışı yaşamak için bireyin öznel deneyimleri, becerileri ya da yaşadığı zorluk devreye girer (Nakamura, & Csikszentmihalyi, 2021, s.585). Akış deneyiminin kendisi bir ödül olduğundan, davranışın daha sık yapılmasını ve bu sayede de o davranışta uzmanlık kazanılmasını sağlar (s.593). Yürütülen boylamsal bir çalışmada, yeteneklerine bağlı kalan -tekrar yapan- gençlerin, diğer gençlere oranla sonraki yıllarda da daha fazla akış deneyimi yaşadığı ve daha az kaygılandıkları tespit edilmiştir (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993).

Günlük hayatın herhangi bir etkinliğinde yaşanabilen akış deneyiminin gerçekleşebilmesi için üç temel koşul bulunmaktadır: *etkinliğin amaçlarının belli olması, hızlı geri dönüt içermesi ve algılanan zorluk ve algılanan beceriler arasında bir denge olması*. Amaçların belli olması, davranışa yön ve amaç verir. Hızlı geri dönüt ise içinde bulunan etkinliğin nasıl gittiğini, davranışın değiştirilip değiştirilmemesi ya da devam ettirilmesi gerektiği hakkında bilgi verir. Yeterlilik algısını desteklemesi nedeniyle olumlu geri dönüt tercih edilir. Ancak akış deneyimleri, yüksek seviyede zorluk da içerdiğinden zaman zaman başarısızlıklar yaşamak da kaçınılmazdır. Örneğin, paten kayan bir çocuk, her zaman düşme riskini bilir ve sürüşe dikkatini verir. Eğer düşme riski olmasaydı, paten kaymak da anlamsız hale gelebilirdi (Csikszentmihalyi, 2009, s.397). Hektner ve Asakawa (2000), çocukların becerileri ve yapılacak işin zorluğunu inceledikleri çalışmada, çocuğun kapasitesini zorladığı ve yapılacak işin çok zor olması durumunda; çocukların daha çok dikkat kesildikleri ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yüksek beceri-kolay çalışma ve yüksek beceri-zor çalışma durumlarında alınan keyfin arttığı bulunmuştur.

Algılanan zorluk ve algılanan beceriler arasında bir denge olması ise en iyi uyarılmayı sağlar ve tüm dikkatin verilmesine katkıda bulunur. Yaşanan zorluğun becerilerden fazla olduğu durumlarda kaygı artarken; beceriler zorluktan daha fazla olduğunda sıkılmaya sebep olur. Diğer bir ifadeyle, zorluklar ve beceriler arasındaki ilişki, en iyi deneyimi sağlar ve bu deneyimin devam ettirilmesi birey için içsel olarak ödüllendirici bir duruma dönüşür. Bu sayede de zamanla beceriler gelişir ve yetkinlik artar (Csikszentmihalyi, 2009, s.398).

Eğitimde farkındalık uygulamaları

Farkındalık becerilerinin uygulama alanları arasında eğitim, örgütsel psikoloji, yazılım ve oyun tasarımı alanları bulunmaktadır. İki yaklaşıma ayrılır: farkındalık deneyimini arttırmak

ya da engelleyen faktörleri azaltacak yönde etkinlik ve çevreyi düzenlemek (a) ve bireylere farkındalık deneyimi sağlamak (b). (Csikszentmihalyi, 2009, s.399) Eğitim alanında, direkt olarak farkındalığı yaşatmak yerine çocuğun keyif alabileceği etkinlikleri fark etmesi ve dikkatini nasıl odaklayabileceğinin öğretilmesi hedeflenir (s.400).

Çocukların okul ortamındaki farkındalık deneyimleri, etkinliğe ya da çocukların bireysel özelliklerine göre değişebilmektedir (Shernoff, Knauth, & Makris, 2000; Uekawa, Borman, & Lee, 2007). Çocuklar, öğretmeni dinlemek gibi pasif etkinlikler yerine grupça öğrenme ya da bir proje üzerinde çalışma gibi aktif etkinliklerde daha çok akış deneyimi yaşamaktadırlar (Conoley & Close Conoley, 2009 s.469). Benzer şekilde, çocuk günlük hayatıyla ilgili olan ya da yakın gelecekte gireceği bir sınavla ilgili eğitime; gelecekteki iş imkanı ya da üniversiteyle ilgili bir eğitime olduğundan daha fazla ilgi duyar (Uekawa vd., 2007). Diğer bir ifadeyle, yapılacak etkinlikler çocukla ilgili olmalıdır. Aşağıdaki tabloda, farkındalık uygulamalarında gelişimsel olarak dikkat edilmesi gereken noktalara ve önerilere yer verilmiştir (Cook-Cottone, 2017; Rechtschaffen, 2016).

Tablo 3.

Farkındalık Uygulamalarında Gelişimsel Olarak Dikkat Edilmesi Gerekenler

10-14 yaş	Soyut öğelere yer verilebilir ancak somut öğelerden de yararlanılmalıdır. Farkındalık etkinlikleri, 30-60 dakika arasında sürmelidir. Sessizlik uygulamaları, yirmi dakikaya kadar uzatılabilir. Neden öğrendikleri ve uygulamaların yararları açıklanmalıdır. Stresle baş etme, değerlerin öğretilmesi ve dürtü kontrolünde kullanılabilir. Bu dönemde, beden, zihin ve sosyal rollerine ilişkin algıları hızlı değişmektedir. Topluma ve kültüre ilişkin şiddet ve travmanın farkındadırlar. Bu nedenle, bu konulara yönelik uygulamalara önem verilmelidir. Okul dışı etkinliklere yer verilmelidir. Okul sonrası uygulamalar, iyi oluş ve fiziksel temelli yoga/farkındalık etkinlikleri hazırlanabilir.
-----------	--

Farkındalık becerilerinin, okul ortamında desteklenmesinin ve uygulamalar yürütülmesinin birçok faydası bulunmaktadır. Pozitif eğitim uygulamaları aracılığıyla farkındalık becerilerinin desteklenmesi, psikolojik iyi oluşun artması ve olumlu sınıf ortamının oluşmasında ve okulda saldırgan davranışların azalmasında önemli bir role sahiptir (Lombas vd., 2019). Farkındalık uygulamaları, çocukların iyi oluşunu artırmada ve okul ve sınıf ortamı gibi çevresel faktörleri iyileştirmede önemli bir araçtır. Özellikle, çocukların birbirleriyle ve okulda bulunan eğitimcilerle olan ilişkilerini geliştirerek güvenlik ve toplumsallık duygusu uyandırmaktadır (Monsillon, Zebdi & Romo-Desprez, 2023). Ayrıca,

çocukların öğrenme süreçlerini ve davranışlarını olumlu etkileyerek eğitimde başarıyı arttırmaktadır (Laff, 2023; Voltmer, Hondrich & von Salisch, 2023). Aşağıdaki şekilde, yürütülen çalışmada ele alınan yaş grubu için okul bağlamında farkındalık uygulamalarında yaşanabilecek gelişimsel bariyerlere (Johnson, Taylor, Dray & Dunning, 2024) yer verilmiştir.

Yaş Grubu		11 yaş	12 yaş
Kriter			
Sınıfın fiziksel ortamı			
Süreci kolaylaştıran kişilerin olmaması			
Çocukların duygu düzenleme kapasitesi			
Çocukların üstbilişsel yetenekleri			
Çocukların bağımsızlıkları için çabalamaları			
Çocukların hayatlarıyla ilişkisi			
Çocukların talepleri zamanında yapmamaları			
	Bariyer değil	Düşük seviyede bariyer	Bariyer

Şekil 6. Farkındalık uygulamalarında gelişimsel bariyerler

Farkındalık uygulamaları, algılanan stres ve içselleştirme problemlerini azaltma ve duygu düzenleme becerilerini geliştirmede etkilidir (Fung vd., 2019). Rastgele kontrol gruplu çalışmaların incelendiği meta analiz çalışmasında, aktif kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında dahi farkındalık uygulamalarının çocukların ve ergenlerin kaygı seviyelerinde düşüş sağladığı bulunmuştur (Dunning vd., 2022).

Öğretmenler de okul ortamında farkındalık uygulamaları yapılmasının, çocuğun iyi oluşuna etkisini önemli bulmaktadır. Ortaokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, farkındalığın eğitim ortamında güven duygusunu artırması, çocuğun sosyal duygusal gelişimini destekleyerek iyi oluşunu artırması, çocuğun öz farkındalık geliştirmesini desteklemesi, stresli her türlü durumda kullanılabilir bir araç olması ve eğitim çıktılarının daha sağlıklı olmasını sağlamasıyla, iyi oluşa katkısının olduğu görülmüştür. Ayrıca, çocuğu öğrenmeye hazır hale getirmesi, öğrenme sürecine aktif katılım için çocuğun öz güvenini artırması ve sınıf içinde iş birliği duygularını destekleyerek akademik ve davranışsal performansa da olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir (Hermann, 2023). Tablo 4’te okul ortamında uygulanan farkındalık temelli eğitim programlarına örnekler verilmiştir.

Tablo 4.

Erinlik Dönemindeki Çocuklar İçin Farkındalık Temelli Programlar

Programın adı	Programın genel içeriği
İçsel yolculuk (Inner Explorer) (Bakosh, Snow, Tobias, Houlihan, ve Barbosa-Leiker, 2016)	Farkındalık uygulamaları, öz farkındalığı güçlendirme, duygu düzenleme.
Erdemli Çocuklar Programı (Inner Kids Program) (Flook vd., 2010) (Greenland, 2010)	Farkındalık uygulamaları, dikkat, denge ve şefkat.
Nefes Al (Learning to Breathe) (Broderick, 2013) (Lawlor, 2014).	Farkındalık uygulamaları, olumlu duygular, stresle baş etme yolları.
Okullarda Farkındalık Programı (Mindfulness in Schools Program) (Parker vd., 2014)	Farkındalık uygulamaları.
Farkında Okullar (Mindful Schools) (Black & Fernando, 2014)	Farkındalık uygulamaları, olumlu duygular, stresle baş etme yolları.
Sessizlik (Still Quiet Place) (Saltzman & Goldin, 2008)	Farkındalık uygulamaları, stresle ve kaygıyla baş etme, saygılı iletişim ve şefkatli davranma.
Stres Azaltma ve Farkındalık Programı (Stress Reduction and Mindfulness Curriculum) (Mendelson vd., 2010, 2013)	Farkındalık uygulamaları, stresle baş etme, iletişim, sosyal duygusal öğrenme.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, çalışma kapsamında ele alınan iyi oluş ve farkındalık kavramlarına ilişkin yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

İyi Oluş ve Farkındalık Değişkenleri Kapsamında Geliştirilen Eğitim Programlarının Değerlendirildiği Araştırmalar

Huppert ve Johnson (2010), farkındalık eğitiminin ergen erkek çocuklarının iyi oluşuna etkisini araştırmıştır. Çalışmaya deney ve kontrol grupları olmak üzere 14-15 yaşlarında toplam 155 ergen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla, Revize-Bilişsel ve Duygusal

Farkındalık Ölçeği, Ego-Psikolojik Sağlık Ölçeği, Warwick-Edinburg Zihinsel İyi Oluş Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik ölçekleri kullanılmıştır. Dört haftalık eğitim programından önce ve sonra bilgisayar ortamında veri toplanmıştır. İki grup arasında genel değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak farkındalık grubunda, sınıf dışında bireysel olarak farkındalık pratiklerinin yapılmasıyla psikolojik iyi oluş ve farkındalık becerilerinin artması arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca iyi oluşta gelişmenin kişilik değişkenleriyle (uyumluluk ve duygusal istikrar) ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, farkındalık programından yararlandığını ve eğlendiğini belirtmiştir.

Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), farkındalık temelli eğitim programının 9-12 yaş çocuklarının iyi oluşu ve sosyal duygusal yetkinlikleri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel desende planlanmıştır. 10 haftalık eğitimin içeriği, sosyal duygusal yetkinliğin gelişimini desteklemeyi ve olumlu duyguları arttırmayı hedefleyen farkındalık temelli dikkat çalışmalarından oluşmuştur. Çalışma grubu, eğitim programının uygulandığı 139 çocuk ve kontrol grubu olmak üzere toplam 246 çocuktan oluşmaktadır. Programdan önce ve sonra iyimserlik, Olumlu-Olumsuz yaşantı ölçeği (PANAS), genel ve okula yönelik özdeğerlendirme ölçekleri kullanarak çocuklardan veri toplanmıştır. Çocukların sosyal ve duygusal yetkinliklerinin değerlendirmeleri ise öğretmenler tarafından yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda kontrol grubuna oranla çocukların iyimserlik seviyelerinde artış görülmüştür. Ayrıca öğretmenler çocukların sosyal yetkinlik davranışlarında artış bildirmiştir.

Lau ve Hue (2011), altı haftalık farkındalık temelli eğitim programının ergenlerin iyi oluş, stres ve depresyon semptomları üzerine etkisini incelemiştir. Karma desende planlanan çalışmaya 14-16 yaş aralığında 48 çocuk dahil edilmiştir. Nicel boyutta, Farkındalık Dikkat ölçeği, Freiburg Farkındalık ölçeği, Psikolojik iyi oluş ölçeği, Depresyon Kaygı Stres ölçekleri ve Algılanan Stres ölçeği kullanılmıştır. Nitel boyutta, çocukların programa ve etkinliklere yönelik yazılı ifadeleri değerlendirilmiştir. Elde edilen nicel veriler, deney grubundaki çocukların depresyon belirtilerinde azalma ve iyi oluş seviyesinde artış göstermiştir. Nitel veriler ise farkındalık uygulamalarının düşük akademik performans gösteren ergenler için faydalı ve uygulanabilir olduğunu göstermiştir.

Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull ve Sims (2014) farkındalık uygulamaların madde kullanımına ve yürütücü işlevler becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada dört

haftalık Master Mind programı dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 71 kişilik deney grubuna uygulanmış ve 40 çocuk da bekleme listesine alınmak üzere kontrol grubu olarak seçilmiştir. Flanker Fish ölçeği, madde kullanımı eğilimi ölçeği ve Çocuk Davranış Listesi Öğretmen formu ölçme araçları olarak kullanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen sonuçlar, farkındalık uygulamalarının yürütücü işlevler becerilerini desteklediğini ve erkeklerde öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca agresyon ve sosyal problemleri azaltırken; ek olarak kızlarda da kaygının düştüğü bulunmuştur. Ancak madde bağımlılığına etkisini ilişkin anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Farkındalık uygulamalarının öz düzenleme becerilerini desteklemesi nedeniyle madde kullanımını önlemede farkındalık eğitiminin önemli olduğu yorumu yapılmıştır.

Bernay, Graham, Devcich, Rix ve Rubie-Davies (2016), 9-12 yaş çocuklarına yönelik sekiz haftalık farkındalık eğitiminin çocukların iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Karma desende planlanan çalışmaya 124 çocuk katılmıştır. Stirling iyi oluş ölçeği ve Çocuklar için bilinçli farkındalık ölçeği kullanılarak nicel veri toplanmıştır. Program sürecini değerlendirmeye yönelik açık uçlu sorularda oluşan öğretmen gözlem formu ve altı çocukla yapılan program sonu yapılan görüşmelerle de nitel veri toplanmıştır. Nicel veriler, program sonrasında çocukların farkındalık seviyelerinde istikrarlı bir artış olduğunu aynı zaman da iyi oluşun da anlamlı bir seviyede arttığını göstermiştir. Ancak, üç ay sonra yapılan izleme testi sonrasında iyi oluşun, temel seviyeye döndüğü tespit edilmiştir. Farkındalıkta değişimin pozitif olarak iyi oluşta değişimle ilişkili olduğu ve farkındalık temelli eğitimlerin iyi oluşu arttırmak için kullanılabileceği yorumu yapılmıştır. Nitel veriler doğrultusunda ise farkındalık uygulamalarının katılımcıların sosyal ve duygusal becerilerini destekleyerek iyi oluşu sağladığı ifade edilmiştir.

Shoshani vd. (2016), okul temelli pozitif psikoloji programının ergenlerin iyi oluş, okula bağlılık ve okul başarısına etkisini incelemiştir. Yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfa okul genelinde uygulanan programa altı okuldan 70 sınıf olmak üzere toplam 2517 ergen katılmıştır. 30 hafta süren program, iki haftada bir normal programın sonuna eklenen iki saatlik oturumlarla gerçekleşmiştir. Sınıflar deney ve kontrol grubu olmak üzere rastgele belirlenmiştir. Öznel iyi oluşu ölçmek için yaşam doyumu, olumlu olumsuz duygular ve okula uyumda arkadaş ilişkileri ölçekleri kullanılmıştır. Ayrıca okula bağlılık, okul notları ve okula devamlılık takip edilerek okula bağlılık ve okul başarısı da değerlendirilmiştir. Elde

edilen sonuçlar, kontrol grubuna oranla deney grubunda olumlu duygular, akran ilişkileri, okula bağlılık ve okul başarısında artış görülmüştür. Kontrol grubunda ise olumlu duygular ve bilişsel bağlılık alanlarında düşüş ve akran ilişkileri, duygusal bağlılık ve okul başarısında değişim olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar okul programına pozitif psikoloji uygulamalarının katılmasının sosyal duygusal gelişimi ve akademik başarıyı destekleyebileceğini belirtmiştir.

Devcich, Rix, Bernay ve Graham (2017), farkındalık temelli eğitim programının ortaokul çocuklarının iyi oluşu üzerine etkisini aktif kontrol grubuyla araştırmıştır. Yeni Zelanda da yürütülen çalışmaya 9-11 yaş aralığında toplam 106 çocuk katılmıştır. Çocuklar sınıf olarak sekiz haftalık farkındalık eğitimine ya da duygusal okuryazarlık eğitimine katılmıştır. Eğitimden önce ve sonra Stirling Çocuk İyi Oluş ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği Çocuk formu ölçme araçları kullanılmıştır. Ayrıca on iki hafta sonra, sadece farkındalık grubuna izleme testi de yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar her iki programın da iyi oluşta artışı sağladığı ancak bu artışın en çok farkındalık grubunda olduğunu göstermiştir. Farkındalık seviyesinde ise sadece farkındalık grubunda artış tespit edilmiştir. Yapılan izleme testlerinde de iyi oluş ve farkındalık puanlarındaki artışın devam ettiği tespit edilmiştir.

Carsley, Khoury ve Heath, (2018) yürüttükleri meta-analiz çalışmasında okul temelli farkındalık uygulamalarının çocukların zihinsel sağlığına etki eden faktörleri incelemiştir. Bu kapsamda PsycINFO, ERIC, Social Work Abstracts, Social Services Abstracts ve CINAHL veri tabanlarında yayınlanan çalışmalar ele alınmıştır. Toplam 3977 çalışmadan 24'ü meta-analize dahil edilmiştir. Meta-analiz kriterleri olarak; çalışmanın hakemli dergide yayınlanmış olması, nicel veri sunması, çalışma grubu yaş aralığı 6-18 arasında olması ve özel belirleyici bir durumunun olmaması, uygulamanın okulda yürütülmüş olması ve akıl sağlığı veya iyi oluş ölçeği içermesi belirlenmiştir. İncelenen çalışmalar, kontrol grubuna oranla farkındalık eğitiminin az seviyeden orta seviyeye olmak üzere etkili olduğunu göstermiştir. Ancak geç ergenlikte (15-18 yaş), farkındalık uygulamalarının hem akıl sağlığına hem de iyi oluşa katkısının daha çok olduğu bulunmuştur. Ek olarak, uygulamanın farkındalık eğitimi verilmiş öğretmen ya da dışarıdan gelen bir uzman tarafından verilmesinin çocuklar üzerindeki etkisini değiştirdiğini tespit edilmiştir. Farkındalık eğitimi verilen öğretmenin verdiği eğitimin, dışarıdan gelen uzmana oranla iyi oluş ve akıl sağlığına etkisinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Ancak izleme çalışmalarında iyi oluş ve zihinsel

sağlık üzerindeki etkinin sadece farkındalık eğitimi öğretmen tarafından verilen çalışmalarda devam ettiği görülmüştür. Ayrıca tek başına akıl sağlığına etkisi açısından sadece farkındalık eğitimi öğretmenin etkisi anlamlı iken, farkındalığa etkisine bakıldığında sadece dışarıdan gelen uzmanın anlamlı olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda bireysel farklılıkların ve program özelliklerinin farkındalık uygulamalarının etkililiğini belirleyici olduğu yorumu yapılmıştır.

Campbell, Lanthier, Weiss ve Shaine (2019), sekiz haftalık farkındalık eğitiminin lise öğrencilerinin öznel iyi oluş, algılanan stres ve duygu düzenleme becerilerine etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu desende planlanan çalışmanın deney grubuna 584 ergen, kontrol grubuna ise 432 ergen katılmıştır. Çocukların yaşları 13-19 arasında değişmektedir. Algılanan stres ölçeği, Öznel iyi oluş (yaşam doyumu, olumlu-olumsuz duygulanım) ve Duygu düzenlemede zorluklar ölçeği kullanılmıştır. Programın uygulaması konu alanında eğitim verilmiş gönüllüler ve kurum personeli tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, deney grubunun algılanan stres seviyesinde düşüş olduğu ancak etki seviyesinin düşük olduğu görülmüştür. Etki seviyesinin düşük olması, doğal bir uygulama alanının oluşturulamaması olarak açıklanmıştır. Ayrıca, farkındalık uygulamalarının iyi oluş ve duygu düzenleme üzerine etkisi bulunamamıştır. Uygulama gruplarının rastgele atanamaması ve uygulayıcıların olası etkilerinin araştırma sonuçlarını etkilemiş olabileceği belirtilmiştir.

Khanna ve Singh (2019), Seligman'ın 2005'te yaptığı pozitif psikoloji uygulamalarını, 11-13 yaş grubuna uygulayarak etkililiğini araştırmıştır. Toplam 372 ergenin katıldığı çalışmada katılımcılar beş müdahale grubuna: hayattaki üç iyi şey, minnettarlık ziyaretleri, en iyi halin, güçlü yanlarının farkına varma ve güçlü yanlarını yeni bir şekilde kullanma ve bir plasebo grubuna (çocukluk dönemini hatırlama) ayrılmıştır. Her bir müdahale bir haftada tamamlanmıştır. Akıl sağlığı devamlılığı, Pozitif negatif duygulanım ölçeği, Çoklu yaşam doyumu ölçeği, Steen mutluluk dizini ve CES-Depresyon ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ön test ve son testten elde edilen sonuçlar, minnettarlık ziyareti ve güçlü yanlar grubunda bulunan ergenlerin iyi oluş, yaşam doyumu ve mutluluk seviyelerinde artış olduğunu göstermiştir. Öz yansıtıcı rapor ve günlük tutulan gruplarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Ayrıca, müdahale gruplarının hiçbirinde depresyon belirtilerine ilişkin bir farklılık görülmemiştir.

Amundsen, Riby, Hamilton, Hope ve McGann (2020) tarafından yapılan bir araştırmada geliştirilen farkındalık programı 9-10 yaş grubuna uygulanarak farkındalık, duygu dzenleme ve iyi oluşa etkisi incelenmiştir. Sterling İyi Oluş Ölçeği, CAMM farkındalık ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu Olumsuz Duygulanım Ölçeği, Duygu Dzenleme Ölçeği ve programı değerlendirme soruları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. 6 haftalık program sınıf öğretmenleri tarafından normal eğitim programının bir parçası olarak uygulanmıştır. Deney grubunda bulunan 64 çocuğun, aktif kontrol grubu (n=19) ve diğer kontrol grubuna (n=25) oranla yaşam doyumu, pozitif bakış açısı ve farkındalık ölçeklerinden daha yüksek puanlar aldığı ve üç ay sonra yapılan test tekrar test sonuçlarında da bu farkın devam ettiği tespit edilmiştir.

Yavuz (2020), tip 1 diyabet hastası çocuklar ve ebeveynlerine yönelik geliştirmiş olduğu pozitif psikoloji müdahale programının etkililiğini yüksek lisans çalışmasında incelemiştir. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği, PERMA Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği, ocuk Anksiyete ve Depresyon Ölçeği-Yenilenmiş ve çocuklar için Genel Amaçlı Sağlıkla İlişkili Yaşam Kalitesi Ölçeği kullanılarak veriler toplanmıştır. Çalışmaya, 7-13 yaş arası çocuklar ve ebeveynleri katılmıştır. Bannink'in "201 Pozitif Psikoloji Uygulaması" kitabından yararlanılarak oluşturulan 6 haftalık program kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, ebeveynlerin (n=24) olumlu duygulanımlarında artma olduğunu ve depresyon, kaygı, stres ve negatif duygulanım düzeylerinde ise düşüş olduğunu göstermiştir. Çocukların (n=24) ise kaygı düzeylerinde azalma tespit edilirken depresyon ve yaşam kalitesi düzeyinde istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır.

Goldberg ve arkadaşları (2021), okul temelli pozitif eğitim programının iyi oluşa ve derslere aktif katılıma etkisini yarı deneysel desen kullanarak araştırmıştır. Dört okuldan 4-12 yaş arası 639 çocuğu katıldığı çalışmada iki okul deney grubu (n=238) olarak belirlenmiştir. İyi oluş (KINDL-R), Leuven katılım ölçeği, Güçlü yanlar ve zorluklar öğretmen formu ve öğrenci-öğretmen ilişki formu kullanılarak veri toplanmıştır. Uygulanan pozitif eğitim aşağından yukarıya bir program anlayışının olduğu ve öğretmenlerin sadece akademik başarıya değil aynı zamanda çocukların iyi oluş ve katılımına da odaklandığı yapıdadır. Çok seviyeli analiz yapılarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Ancak deney gruplarında kontrol gruplarına oranla daha fazla aktif katılım olduğu tespit edilmiştir.

Waters ve Charles Higgins (2021), öğretmen tarafından uygulanan pozitif eğitimin 11-13 yaş çocuklarının iyi oluşuna etkilerini araştırmıştır. Nitel desende planlanan çalışmada, sekiz aylık eğitimden önce ve sonra çocukların iyi oluşa yönelik algılarını değerlendirmek üzere yazılı ifadeleri toplanmıştır. Çalışmaya toplam 231 çocuk katılmıştır. Yazılı ifadeler tematik analiz yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, eğitim sonrasında çocukların iyi oluşu daha detaylı, güçlü yanlar temelli, çok yönlü ve ilişkisel tanımlayabildiklerini göstermiştir. Çocukların kendi iyi oluşlarını anlaması ve ifade etmesinin akıl sağlığı için önemli bir gösterge olduğu ve öğretmenlerin de pozitif eğitim alanında uzmanlaşarak sınıf için uygulama yapmalarının çocukların iyi oluş okuryazarlığı geliştireceği yorumu yapılmıştır.

Arslan (2022), 13-15 yaş ergenlere yönelik pozitif psikoloji temelli eğitim programının iyi oluşa etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desende planlanan çalışmanın deney grubuna 18 ergen kontrol grubuna ise 18 ergen katılmıştır. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Sosyal-Duygusal Sağlık Ölçeği ve Genç İçselleştirilmiş Davranışlar Ölçeği veri toplamak için kullanılmıştır. Sekiz haftalık programdan önce ve sonra yapılan testler sonucunda deney grubunun psikolojik sağlamlık, minnettarlık, iyimserlik ve yaşam coşkusunun kontrol grubuna oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kaygı ve depresyon belirtilerinin de deney grubunda daha düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda pozitif psikoloji temelli programların ergenlerin davranışlarında iyileşme, problem çözme becerilerinde gelişme sağlayabileceği ve yaşam doyumunda artışa katkıda bulunabileceği belirtilmiştir.

Arslan ve arkadaşları (2022) pozitif psikoloji temelli hikaye okumanın ergenlerin ruh sağlığı ve iyi oluşuna etkisini araştırmıştır. Bilinçli farkındalık, Oxford mutluluk ölçeği, Genç içselleştirme davranış ölçeği, İyimserlik ve kötümserlik ölçeği ve pozitif negatif duygulanım ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Deney grubuna 33 ve kontrol grubuna 20 olmak üzere toplam 50 onuncu sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Deney grubuna, dört haftalık toplam sekiz hikayenin olduğu bir uygulama yapılmıştır. Mevlana'dan seçilen hikayelerin yaşa uygun, ve pozitif psikoloji kavramlarını içermesine dikkat edilmiştir. Online olarak takip edilen süreçte, hikayelerin içinde geçen kavramlara uygun olarak etkinlikler belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, hikaye okuma uygulamasının ergenlerin bilinçli farkındalık, iyimserlik, mutluluk ve olumlu duygularında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, depresyon, kaygı, kötümserlik ve negatif duygularında düşüş görülmüştür.

Mendes de Oliveira vd. (2022), pozitif psikoloji temelli müdahale programlarının çocukların iyi oluşuna etkisini incelemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yürütmüştür. PsycINFO, ERIC ve Scopus veri tabanlarından 2020 Ağustos tarihine kadar yayınlanan çalışmalar incelenmiştir. Örneklem grubunun 3-12 yaş arasında olması, okul ya da eğitim ortamında uygulanmış olması, iyi oluşu ölçmesi, pozitif psikoloji kavramlarından en az birini ele alması ve hakemli dergide yayınlanmış olması kriter olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda toplam 15 çalışma analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, müdahale, program ve eğitimlerin, iyi oluş kapsamında ağırlıklı olarak öznel iyi oluşu incelediği ve etkilerinin de kısa ya da uzun dönem arasında değiştiğini göstermiştir. Öğretmenler tarafından verilen birçok programın olumlu etkisinin olduğu ve öğretmen uygulamasının program başarısını etkilemiş olabileceği yorumu yapılmıştır. Müdahale programlarının etkisini arttırabilmek için içeriğin tek ya da çoklu iyi oluş yapısı içermesi önerilmiştir.

Nelson ve arkadaşları (2022), bölgesel okul temelli farkındalık programının 9-12 yaş çocuklarının iyi oluş ve psikolojik sağlamlıklarına etkisini araştırmıştır. Toplam 1138 çocuğun katıldığı çalışmada, Stirling İyi oluş ve Ergenler ve Çocuklar için Psikolojik sağlamlık ölçeği ön test son test olmak üzere kullanılmıştır. Program haftada 45 dakika olmak üzere dokuz hafta uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, olumlu duygusal gelişim, olumlu öz algı ve psikolojik sağlamlık seviyelerinde artış görülmüştür. Altı ay sonra yapılan izleme testlerinde de okul temelli farkındalık programının psikolojik sağlamlığa etkisinin devam ettiği görülmüştür. Araştırma sonucunda okul öğretmenleri tarafından verilen farkındalık eğitiminin çocuklardaki iyi oluşu ve psikolojik sağlamlığı destekleyebileceği yorumu yapılmıştır.

Nguyen ve Dorjee (2022), farkındalık uygulamalarının 7-11 yaş çocuklarının duygu işleme süreçlerinde meydana gelen nöro bilişsel mekanizmalarına etkisini araştırmıştır. Deney grubunda 33, aktif kontrol grubunda 14 ve pasif kontrol grubunda ise 13 çocuktan, ön test, son test ve altı ay sonrasında izleme testinde beyin dalgalarının ölçümü yapılarak veri toplanmıştır. Rastgele kontrol gruplu çalışmada 18 haftalık farkındalık programı uygulanmıştır Eğitim, okul programıyla bütünleşik bir şekilde iki dakikadan on dakikaya değişen çocuğun dikkatini anda tutmayı sağlayan etkinliklerle verilmiştir. Aktif kontrol grubu sosyal duygusal öğrenme temelli bir eğitim almıştır. Elde edilen sonuçlar, ergenlik

dönemindeki farkındalık uygulamalarının olumsuz uyarıcılara karşı duygusal tepkisizliği arttırdığını ve bazı etkilerin de kültüre duyarlı olduğunu göstermiştir.

Vangölü ve Kardaş (2022), pozitif psikoloji temelli eğitim programının ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu ve şükran seviyelerine etkisini incelemiştir. 11. sınıfa giden 24 ergenin katıldığı çalışmada 12 ergen deney grubu ve 12 ergen kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için Yaşam Doyumu Ölçeği ve Şükran Ölçeği kullanılmıştır. Eğitim, haftada doksan dakika olmak üzere altı hafta sürmüştür. Yarı deneysel desende planlanan çalışmada, program öncesi ve sonrasında yapılan ön test son test sonuçlarına göre deney grubunda kontrol grubuna oranla yaşam doyumunda artış görülmüştür. Ancak şükran seviyelerinde anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır.

Baourda ve arkadaşları (2023), iyimserlik ve umut seviyesini arttırmaya yönelik iyi hisset, pozitif düşün okul temelli pozitif psikoloji programının 8-12 yaş çocukları üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya deney grubunda 229 çocuk olmak üzere toplam 361 çocuk katılmıştır. Gençlik Yaşam Yönelimi, Çocuk Umut Ölçeği, Rosenberg Öz Sayı Ölçeği, Schoolager Baş Etme Envanteri, Revize Çocuk Kaygı Ölçeği ve Sosyal Beceriler Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ön test ve son testten elde edilen sonuçlar, deney grubundaki çocukların iyimserlik, umut, baş etme becerileri, sosyal beceriler ve özsaygılarında artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda, kötümserlik ve kaygıda düşüş tespit edilmiştir. Kontrol grubuna ise sadece kaygı seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş görülmüştür. Cinsiyet, yaş ve aile eğitim durumunun ele alınan değişkenler üzerine aracılık etkisi de incelenmiştir. Demografik değişkenlerin, iyimserlik, umut ve özsaygı üzerine etkisi bulunamamıştır. Ancak cinsiyetin kaygı seviyesine; yaşın da kötümserlik ve baş etme stratejileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kız ve erkek çocuklarının genel kaygı seviyesinde düşüş olsa da kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok korku ve kaygı yaşadığı; küçük çocukların büyük çocuklara oranla daha fazla duygu temelli baş etme stratejileri kullandıkları ve daha kötümser oldukları ortaya çıkmıştır. Aile eğitim durumunun değişkenler üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Carr ve arkadaşları (2023), pozitif psikoloji temelli müdahale programlarının etkisini mega analizle araştırmışlardır. Pozitif psikoloji kavramı içerisinde tekli ya da çoklu pozitif psikoloji kavramlarını ele alan programlar yanında farkındalık, zihin-beden ve fiziksel egzersiz programlarını da analiz kapsamında eklemiştir. PubMed, PsychINFO, Cochrane,

CINHAL ve ERIC veri tabanları kullanılarak araştırmalara ulaşılmıştır. Araştırma çıktısı, analizi ve uygulaması açısından eksik bulunan, tekrarlanan çalışma içeren ve tam metnine ulaşılamayan çalışmalar çıkarılmıştır. Toplam 4065 araştırma ve 501,335 katılımcıyı içeren 198 meta-analiz çalışma incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, pozitif psikoloji temelli eğitim programlarının iyi oluş, güçlü yanlar, yaşam kalitesi, depresyon, kaygı ve stres değişkenleri üzerinde düşük-orta seviye arasında değişen oranlarda etkisinin olduğunu göstermiştir. Tespit edilen etkilerin 7,5 ay sonrasında yapılan izleme testlerinde de devam ettiği bulunmuştur. Zihin-beden temelli pozitif psikoloji uygulamalarının özellikle daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, uygulamanın sekiz hafta ya da daha uzun süre sürmesinin ve yüz yüze gerçekleşmesinin etkiyi arttırdığı tespit edilmiştir. Katılımcı sağlık durumu, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin araştırma çıktıları üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür.

Cheung ve Hui (2023), farkındalık ve sanat temelli eğitim programının ilkökul çocuklarının yaratıcılık ve farkındalık becerileri üzerine etkisini incelemiştir. 7-10 yaş arası 60 çocuk deney grubuna ve 72 çocuk kontrol grubuna dahil edilmiştir. Beş boyutlu farkındalık ölçeği ve Yaratıcı düşünme-çizim ölçeği kullanılmıştır. Deney grubuna, 90 dakikalık altı oturumdan oluşan bir eğitim uygulanmıştır. Ön test ve son testten elde edilen sonuçlar, kontrol grubuyla kıyaslandığında eğitim alan deney grubunda yaratıcılık ve farkındalık boyutunda pozitif yönde değişim olduğunu göstermiştir.

Dağlı (2023), yüksek lisans çalışmasında, pozitif psikoloji temelli müdahale programının ilkökul öğrencilerinin ruh sağlığı ve iyi oluşları üzerindeki etkisini incelemiştir. Genç Dışsallaştırılmış Davranışlar Ölçeği, Genç İçselleştirilmiş Davranışlar Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş ve Stres Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. 9-11 yaş arası 42 çocuk deney grubuna ve 39 çocuk kontrol grubuna katılmıştır. Müdahale, sekiz oturum olarak deney grubuna uygulanmıştır. Ön test, son test ve dört hafta sonra yapılan izleme testinden elde edilen bulgular, olumlu duygu, olumsuz duygu, psikolojik stres, psikolojik iyi oluş, içselleştirilmiş problemler ve dışsallaştırılmış problemler puanlarının deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir. İzleme testinde de program etkisinin devam ettiği görülmüştür.

Fariz (2023) doktora tez çalışmasında, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının oyun bağımlılığı ve öznel iyi oluşa etkisini incelemiştir. Ergenler İçin Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. 9. 10. ve 11.

sınıfa devam etmekte olan rastgele 24 çocuk çalışmaya dahil edilmiştir. Deney grubundaki 12 çocuğa, çevrimiçi olarak, oyun bağımlılığını azaltmak ve öznel iyi oluşu arttırmak için sekiz oturumdan oluşan program uygulanmıştır. Ön test, son test ve bir ay sonra yapılan izleme testinden elde edilen bulgular, uygulanan programın oyun bağımlılığını azalttığını ve öznel iyi oluşu arttırdığını; bu etkinin de kalıcı olduğunu göstermiştir.

Laakso ve arkadaşları (2023), pozitif psikoloji temelli eğitimin 10-12 yaş çocuklarının olumlu olumsuz duygulanımına, günlük etkinliklerine ve sosyal ortamına etkisini incelemiştir. Kümelenmiş rastgele modelde tasarlanan çalışmanın, deney grubuna 70 çocuk ve kontrol grubuna 66 çocuk katılmıştır. Ön test ve son test ölçümleriyle birlikte, altı gün boyunca günde sekiz defa yarı rastgele zaman aralıklarında telefon uygulaması yoluyla da veri toplanmıştır. Deney grubuna 32 oturumluk eğitim uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, özellikle ergenlik döneminde gelişimsel olarak normal görülen olumsuz duygularda artışın kontrol grubunda devam ettiği ve olumlu duygularda azalmanın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki çocukların yalnızlık duygusunda azalma tespit edilmiştir. Program, deney grubunda yalnız kalmaktan keyif almada ve sakinlik seviyesinde artış sağlamıştır. Günlük etkinliklerde farklılıklara bakıldığında ise gruplar arasında benzer farklılıklar görülmüştür. Program etkisinin kızlarda erkeklere oranla daha fazla olduğu bulunmuştur.

Lal ve Kumar (2023) tarafından yürütülen meta analiz çalışmasında, farkındalık uygulamalarının öğrencilerin kaygı, depresyon, farkındalık, stres ve öz şefkat düzeylerine etkisi incelenmiştir. Analize dahil edilen çalışmalar seçilirken 2011-2021 yılları arasında yürütülmüş müdahale çalışması olması, katılımcıların 4-25 yaş arası olması ve makalenin yöntem bölümünde çalışmaya ilişkin bazı bilgilere yer vermiş olması göz önüne alınmıştır. 4269 katılımcı içeren toplam 34 çalışma bu kapsamda analiz edilmiştir. Farkındalık uygulamalarının kaygı, depresyon, farkındalık, stres ve öz şefkat düzeylerine etkisi sırasıyla 0.48, 0.63, 0.83, 0.60 ve 0.61 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, farkındalık uygulamalarının erken yıllardan itibaren farkındalık ve öz şefkat düzeylerinde etkili olduğu ve kaygı, depresyon ve stres belirtilerini azalttığı bulunmuştur.

Liao, Lee, Sung ve Chen (2023) yarı deneysel desendeki mizah temelli müdahale programının yedinci sınıf öğrencilerinin olumlu duygu, mizah ve İngilizce dil becerilerine etkisini araştırmıştır. Altı haftalık programdan önce ve sonra öz değerlendirme formları ve

dil sınavları yapılmıştır. 268 Tayvanlı çocuğun katıldığı çalışmada 135 çocuk deney grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama aşamasında deney grubunun İngilizce eğitimine 106 bilmece eklenmiştir. İngilizce dersine yönelik sınav soruları, Çok Boyutlu Mizah Algısı Ölçeği, Olumlu Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve programı genel değerlendirme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Mizah temelli müdahalenin olumlu duyguları, mizah algısını ve dil becerilerini arttırdığı bulunmuştur. Mizah algısının, müdahale programı ve olumlu duygular arasında aracı rolü olduğu ancak mizah algısı ve olumlu duyguların gözlemlenen öğrenme sonuçlarına tek başına etki etmediği bulunmuştur. Sonuç olarak, mizah temelli müdahalenin olumlu duyguları, mizah algısını ve dil becerilerini arttırarak öğrenme dostu bir ortam yaratmaya yardımcı olduğu ileri sürülmüştür.

Limpo ve arkadaşlarının (2023) yürüttüğü bir çalışmada ise, dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan sekiz haftalık farkındalık eğitiminin akademik becerilere etkisi incelenmiştir. Yarı deneysel desende planlanan çalışmaya 257 çocuk dahil edilmiştir. Programdan önce ve sonra Kapsayıcı Farkındalık Deneyimleri ölçeği, Dikkat Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği, yazma performansını ölçen ölçekler ve okul notları değerlendirilmiştir. 130 çocuğa farkındalık eğitimi verilirken 127 çocuğa sağlık temelli bir eğitim verilerek aktif kontrol grubu oluşturulmuştur. İki eğitim de sekiz hafta sürmüştür. Haftanın ilk iki günü psikologlar tarafından 30'ar dakikalık eğitim verilirken sonraki üç gün öğretmenler tarafından beş dakikalık eğitimler verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, kontrol grubuna kıyasla farkındalık eğitimi alan grubun farkındalık seviyelerinin (içsel ve dışsal farkındalık, merkezsizleşme, tepkisizlik) ve akademik becerilerinin (matematik notlarında artış ve daha iyi kompozisyon yazma) daha yüksek olduğunu göstermiştir. Derse devam etmeme, sosyal onaylanma algısının ve müdahaleyle ilgili bilgi sahibi olmanın sonuçları etkilemediği bulunmuştur.

Magalhaes ve arkadaşları (2023), on altı haftalık farkındalık programının, farklı şekillerde uygulanmasının ve katılımcı özelliklerinin uygulama sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Pandemi döneminde, yarı deneysel desende planlanan çalışmaya, altıncı sınıf 105 öğrenci katılmıştır. Günlük uygulama grubu, haftada bir defa uygulama grubu ve sosyal duygusal eğitim alan kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Programın etkililiği dikkat, duygu düzenleme becerileri, psikolojik stres ve yaşam doyumu açısından incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, sosyoekonomik durum ve yaşının elde edilen sonuçlara aracılık rolü de değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, günlük uygulama grubunun stres seviyesinin

azaldığını ve yaşam doyumunun yükseldiğini göstermiştir. Ayrıca, günlük uygulama grubu ve haftada bir defa uygulama grubunda, bilişsel yeniden değerlendirme (cognitive reappraisal) becerisinin kontrol grubuna oranla daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların yaş ve cinsiyetinin, farkındalık uygulamalarının duygu düzenleme becerilerine aracılık ettiği ama sosyoekonomik düzeyin aracılık etmediği bulunmuştur. Araştırmacılar zorlu zamanlarda, ergenlik dönemindeki çocukların psikolojik sağlık ve yaşam doyumlarını destekleme farkındalık uygulamalarının etkili olabileceğini ve aynı zamanda önleyici bir yöntem olduğu yorumunu yapmıştır.

Muro ve arkadaşları (2023), pandemi döneminde pozitif psikoloji temelli eğitiminin 12-19 yaş arası çocuklarının kaygı, motivasyon ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 148 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. State Kaygı Envanteri, Öğrenme Sürecinin Motivasyonel Değerlendirilmesi, öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları dersler değerlendirilerek veri toplanmıştır. Deney grubuna birer saatlik beş oturumdan oluşan eğitim uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, kontrol grubuna oranla deney grubundaki katılımcıların kaygı seviyesinde düşüş ve motivasyonlarında artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca yüksek seviyede kaygının okul performansını düşürdüğü ve motivasyonu azalttığını göstermiştir. Sonuç olarak, kısa süreli pozitif psikoloji temelli programların uygun maliyetli olması, psikolojik iyi oluşu ve genel zihin sağlığını desteklemesi nedeniyle tercih edilebilir olduğu yorumu yapılmıştır.

Portele (2023) altı haftalık farkındalık eğitiminin, 9-10 yaş çocuklarının duygu düzenleme, fiziksel öz algı, kişisel kaynaklar ve doğayla ilişkiye etkisi incelemiştir. Veri toplama araçları olarak Fiziksel Öz Algı, Flanker Testi, Çocuklar ve Ergenler için Duygu Düzenleme, Çocuklar ve Ergenler için Kişisel Kaynaklar ve Doğayla İlişki ölçekleri kullanılmıştır. Eğitimin farklı yoğunluklarda olduğu iki deney grubu (haftada iki gün- haftada iki güne ek günlük uygulamalar) ve bir kontrol grubuna ön test ve son test uygulanmıştır. Toplam 91 çocuk çalışmaya katılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, deney gruplarında kontrol grubuna oranla, duygu düzenleme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Ancak fiziksel öz algı, kişisel kaynaklar ve doğayla ilişki değişkenleri bağlamında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ayrıca farkındalık uygulamasının daha fazla yapılmasının müdahale etkililiğine katkıda bulunduğu ilişkin bir sonuca ulaşamamıştır.

Rickard ve arkadaşları (2023), pozitif eğitim alanında uygulayıcı öğretmenlerin vermiş olduğu pozitif eğitimin 15 yaş ergenlerinin iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Bu kapsamda depresyon, kaygı, akıl sağlığı, yaşam doyumu, psikolojik sağlamlık, minnettarlık, bilinçli farkındalık, bağımsızlık, yetenek ve diğerleriyle ilişki kalitesi değişkenleri ölçülmüştür. Deney grubu, pozitif eğitim programının tüm okulda uygulandığı ve alan uzmanı olan öğretmeni olan okullardan seçilmiştir. Deney grubuna verilen eğitim, Avustralya’da uygulanan okul temelli Geelong Grammer Okul Pozitif Eğitim (The Geelong Grammar School Positive Education Programme) programıdır. Kontrol grubu ise iyi oluş programı sunan özel okullara devam etmektedir. Karma desende planlanan çalışmanın deney grubuna 119 ve kontrol grubuna 34 ergen katılmıştır. Elde edilen nicel sonuçlar, iki grup arasında depresyon, kaygı, bağımsızlık, minnettarlık ve farkındalık seviyelerinde bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Ancak yaşam doyumu ve diğerleriyle ilişki bağlamında, deney grubunda pozitif yönde artış olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda az sayıda katılımcı olması ve program amacının bilinmesinin son testleri etkilediği; bu nedenle de bazı değişkenlerde farklılık ortaya çıkmadığı yorumu yapılmıştır. Nitel veriler ise, ergenlerin ilişki kurabilecekleri öğretmenleri seçtikleri, kısa süreli etkileşimli oturumları ve ilgi alanlarına yönelik eğitimleri tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, okul ortamında pozitif eğitimi uygulayacak öğretmenlerin eğitimi ve ulaşılabilirliğine ilişkin zorluklar ifade edilmiştir. Öğretmen ve programla ilişkili faktörlerin, çocukların pozitif eğitimden faydalanmalarını etkilediği belirtilmiştir.

Scafuto ve arkadaşları (2023), on iki haftalık farkındalık temelli eğitimin 10-12 yaş çocuklarının iyi oluşu üzerine etkisini araştırmıştır. Rastgele kontrol grup kullanılarak yürütülen çalışmada psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, kaygı ve depresyon ölçekleri kullanılmıştır. 102 ergen deney grubu ve 93 ergen ise bekleme listesi-kontrol grubu olmak üzere çalışmaya katılmıştır. Ön test, son test ve üç ay sonra izleme testi yapılmıştır. Çoklu regresyon yapılarak değerlendirilen veriler ışığında, deney grubunda bulunan ergenlerin psikolojik iyi oluş seviyelerinde artış görülmüştür. Ancak, deney grubunun kontrol grubuna oranla öznel iyi oluş ve psikolojik stres seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim bulunamamıştır. Öznel iyi oluşa katkısının bulunmaması, programın hazcılık(hedonic) yerine mutluluk(eudaimonic) üzerine odaklanması olarak açıklanmıştır. Psikolojik stres üzerinde etkisinin olmaması ise tavan-zemin etkisi (ceiling and floor effect): çalışma grubunun sağlıklı bireylerden oluşmasıyla açıklanmıştır.

Subotic-Kerry ve arkadaşları (2023), ortaokul öğrencilerine uygulanan pozitif psikoloji temelli online eğitim programının etkililiği ön test ve son test yapılarak araştırmıştır. Bu kapsamda ergenlerin psikolojik bozukluk tanılarının olup olmadığı, kaygı ve depresyon belirtilerine ve yardım isteme davranışlarına bakılmıştır. 12-15 yaş arası, toplam 438 ergeni çalışmaya katılmıştır. Verilen eğitim programı farkındalık, minnettarlık, ilişkiler, karakter güçleri ve anlam olmak üzere beş alandan oluşmaktadır. Eğitim içeriği yedi modülden oluşmakta ve altı hafta sürmektedir. Elde edilen sonuçlar, online pozitif psikoloji programının ergenlerin kaygı, depresyon seviyelerinde ve yardım isteme davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığını göstermiştir. Ayrıca cinsiyet ve psikolojik bozukluk tanısı değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, programa katılım oranının düşük olduğu ve orta-yüksek seviye arasında değişen semptomlara sahip katılımcılara uygulanmasının farklı sonuçlara ulaştırabileceği yorumu yapılmıştır.

Treves ve arkadaşları (2023), telefon uygulaması yoluyla verilen farkındalık eğitiminin 8-10 yaş çocuklarının, iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Bir deney grubu ve iki aktif kontrol grubu olmak üzere toplam 279 çocuğa ön test ve son test uygulanmıştır. Aktif kontrol grubu, hikaye dinleme uygulamalarını kullanmıştır. Kaygı, depresyon semptomları, algılanan stres, negatif duygulanım, yürütücü işlevler ve farkındalık ölçekleri kullanılarak çocuk ve ailelerden veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlar, en az 30 günlük farkındalık egzersizlerinin uygulanmasının, algılanan stresi ve olumsuz duygulanım azalttığını göstermiştir. Ancak kaygı ve depresyon semptomlarında değişim görülmemiştir. Evde telefon uygulamasının düzenli olarak kullanımının duygusal iyi oluşa olumlu etkide bulunduğu yorumu yapılmıştır.

Atak ve Artan (2024), çocuk evlerindeki kız ergenlere uygulanan sekiz haftalık farkındalık temelli grup çalışması uygulamasının ergenlerin farkındalık, yaşam doyumu, algılanan stres ve öznel mutluluk seviyelerine etkisini araştırmıştır. Deneysel desende planlanan çalışmaya, 13-18 yaş arası çocuklar dahil edilmiştir. Deney grubuna 21 kız ergen ve kontrol grubuna ise 29 kız ergen katılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu, Yaşam Doyumu Ölçeği, Algılanan Stres Ölçeği, Öznel Mutluluk Ölçeği ve Farkındalık Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ön test ve son testlerden elde edilen sonuçlar uygulanan eğitim programının istatistiksel olarak farkındalık seviyesini arttırdığı ancak diğer değişkenler üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Ayrıca farkındalık, yaşam doyumu ve öznel

mutluluk arasında pozitif ilişki bulunurken algılanan stresin negatif olarak ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Blaine (2024), altıncı sınıf öğrencilerine verilen pozitif eğitimin etkilerini araştırmıştır. Karma desende planlanan çalışmaya 102 öğrenci katılmıştır. Yaşamı Değerlendirme Ölçeği, Duygusal Okuryazarlık Ölçeği, Connor Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçekleri ön test ve son test değerlendirmelerinde kullanılarak nicel veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla da odak grup oluşturularak 15 çocuktan nitel veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda, deney grubunda çok az bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Falt-Weckman ve arkadaşları (2024), pozitif psikoloji temelli müdahale dersinin 15-19 yaş arası ergenler üzerindeki etkisini kısa ve uzun süreli olmak üzere incelemiştir. Deneysel desende planlanan çalışmaya, deney ve kontrol grubu olmak üzere 10 okuldan toplam 350 öğrenci katılmıştır. 17 haftadan oluşan ders planı içerisinde, EPOCH Ergen İyi Oluş Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Duygulanım Ölçeği (PANAS), Depresyon Ölçeği ve araştırmacıların oluşturduğu genel değerlendirme soruları kullanılarak veriler toplanmıştır. Uygulamalar, okul öğretmenleri ve rehberlik öğretmenleri aracılığıyla yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar, dersi alan öğrencilerin, okuldaki olumlu deneyimlerinin, mutluluk ve olumlu duygularının arttığını göstermiştir. Ancak, bu etkinin küçük olduğu ve diğer değişkenler olan iyi oluş, olumsuz duygular ya da depresyon üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak, öğrenciler, aldıkları eğitimin kişisel hayatlarında ve okuldaki çalışmalarında olumlu etki gördüklerini belirtmişlerdir.

Kander, Lawrence, Fox, Houghton, ve Becerra (2024), farkındalık temelli müdahalelerin ergenlik dönemindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek için meta analiz çalışması yürütmüştür. Bu kapsamda farkındalık, dikkat, yürütücü işlevler, bilişsel esneklik, duygu ve davranış düzenleme, akademik başarı, olumlu duygular, özdeğerlendirme, olumsuz duygular ve öznel stres, dışsallaştırma problemleri, içselleştirme problemleri, sosyal yetkinlik, sosyal davranışlar ve fiziksel sağlık değişkenleri ele alınmıştır. Çalışmaların 6-12 yaş çocuklarıyla direkt olarak yürütülmüş olması, programın öncelikli amacının farkındalık becerilerini öğretmesi, yayın dilinin İngilizce olması, hakemli bir dergide yayınlanmış olması ve nicel veri toplanması çalışmaya dahil etme kriterleri olarak belirlenmiştir. Ancak, çalışma grubu olarak özel bir alt grup seçen, ön test son test tasarımıyla planlanan, nitel veri toplanan ve

tek vaka tasarımı içeren çalışmalar çıkarılmıştır. İncelenen 32 çalışmadaki toplam katılımcı sayısı 3620'dir. Çoklu meta analitik analizler sonrasında, farkındalık uygulamalarının ergenlerin dikkat, duygu ve davranış düzenleme, olumlu duygular, özdeğerlendirme, sosyal yetkinlik ve sosyal davranışlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ancak genel etkinin küçük olduğu tespit edilmiştir. Ergenlik dönemindeki çocukların, akademik başarılarına ve gelişimlerine etki eden geleneksel yöntemlere oranla farkındalık uygulamalarının etkili olup olmadığını anlamak için sosyal duygusal öğrenme temelli programlarla karşılaştırma çalışmalarının yapılması gerektiği önerilmiştir.

Yıldırım ve Kardaş (2024), sekizinci sınıf öğrencilerinin karakter güçlerini geliştirmeye yönelik pozitif psikoloji temelli müdahale programının etkililiğini incelemiştir. Deneysel desende planlanan çalışmaya kontrol ve deney grubu olmak üzere toplam 32 ergen katılmıştır. Veri toplama araçları olarak Karakter Güçleri Envanteri, Şükran Ölçeği, İyimserlik-Kötümserlik Ölçeği ve Pears-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Grup rehberlik servisinde uygulanan 15 oturumdan oluşan müdahale programı sonrasında, ergenlerin kötümserlik seviyelerinin azaldığı; toplam karakter güçleri, iyimserlik, özsaygı ve şükran düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

İyi Oluş ve Farkındalık Değişkenlerini Ele Alan Araştırmalar

Goldbeck ve arkadaşları (2007), yaş ve cinsiyet değişkeninin yaşam doyumu üzerine etkisini kesitsel desende incelemiştir. 11-16 yaş arası 1274 ergenin katıldığı çalışmada yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Yaşam doyumu ölçeği sekiz alandan oluşmaktadır: arkadaşlar, boş zaman etkinlikleri, genel sağlık, gelir, okul, ev ortamı, aileyle ilişkiler ve birliktelik/cinsellik. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, kızların erkeklere oranla genel ve sağlık yaşam doyumu puanlarının daha düşük olduğu ve kızların ve erkeklerin genel ve sağlık yaşam doyumlarında 11-16 yaş arasında genel bir düşüş tespit edilmiştir. Yaşla birlikte, arkadaş doyumu oranı yüksek seviyede devam ederken aileyle ilişkiler doyum oranı düşmüştür. Sadece birliktelik/cinsellik doyum oranı biraz yükselmiştir ancak bu genel yaşam doyumundaki düşüşün etkisini azaltmamıştır. Araştırmacılar, yaşam doyumundaki düşüşün gelişimsel bir olgu olarak ele alınması gerektiğini, yaşam doyumunun iyi oluş ve sağlıklı bir şekilde fonksiyon göstermede bir boyut olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Tan, Yang, Ma ve Yu (2016), ergenlerin farkındalık seviyelerinin, yaşam doyumları üzerindeki etkiye öz değerlendirmenin ne derecede aracılık ettiğini araştırmıştır. Toplam 436 ergenin katıldığı çalışmada Bilinçli farkındalık ölçeği, Öz değerlendirme ölçeği ve Yaşam doyumu ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, yüksek seviyede yaşam doyumunun yüksek seviyede farkındalık ve olumlu öz değerlendirmeye ilişkili olduğu; ve olumlu öz değerlendirmenin de pozitif olarak yaşam doyumu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Aracılık rolü analizi yapıldığında ise öz değerlendirmenin kısmi olarak farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiği saptanmıştır. Diğer bir ifadeyle, yüksek seviyede farkındalık seviyesinin olumlu öz değerlendirmeye ilişkili olduğu ve bunun da yaşam doyumunu arttırdığı tespit edilmiştir. Ergenlerin iyi oluşunu desteklemek için farkındalık becerilerinin ve olumlu öz değerlendirmelerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Wang ve Kong (2020), 14-19 yaş grubunun farkındalık, psikolojik sağlık, özgüven ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Toplam 467 ergenin katıldığı çalışmada Bilinçli Farkındalık, Rosenberg Özgüven, Connor-Davidson Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu Ölçekleri kullanılmıştır. Korelasyon analizleri sonucunda farkındalık, özgüven, psikolojik sağlık ve yaşam doyumu arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonucu ise farkındalığı yaşam doyumunu yordadığı bulunmuştur. Ancak farkındalığın yaşam doyumunu tahmin etmede özgüven ve psikolojik sağlık-özgüven yapılarının aracılık ettiği görülmüştür. Aracılık eden faktörlerin de cinsiyet değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir.

Aymerich ve arkadaşları (2021), yenilikçi retrospektif tekniğini kullanarak altı -on sekiz yaş arası dönemde yaşam doyum seviyelerinin cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre değişimini araştırmıştır. Bu kapsamda 6-18 yaş arası 600 çocuktan Yaşam doyumu grafiği ve Goldberg Kaygı ve depresyon ölçeği kullanarak geriye dönük olarak veri toplamıştır. Elde edilen sonuçlar, çocukluk döneminde cinsiyete bağlı olarak yaşam doyumunda bir farklılık olmadığını göstermiştir. Yaşam doyumu seviyesinin, ön ergenlik ve ergenlik dönemine göre çocukluk döneminde daha yüksek olduğu ve önemli derecede düşüşün 11 yaşında başladığını göstermiştir. Cinsiyete bağlı değişimlerin ise 12 yaşından itibaren görülmeye başladığı belirtilmiştir. Erkeklerle oranla kızların daha doyumsuz, depresif ve kaygılı olduğu bulunmuştur. Kaygı ve depresyon seviyelerinin ise yaşam doyumu üzerine etkisi zayıf bulunmuştur. 11 yaşından sonra özellikle kızlarda olmak üzere duygusal ve psikolojik

savunmasızlığın arttığı yaşam doyumunun düştüğü rapor edilmiştir. Bu nedenle ön ergenlik ve ergenlik döneminde özellikle kızlar olmak üzere psikolojik desteğin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Dong ve Geng (2022), pozitif psikoloji kavramlarından biri olan huşu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Farkındalık ve yaşamda anlam seviyelerine de bakılarak aracılık rolleri incelenmiştir. 13-16 yaşlarında 610 ergenin katıldığı çalışmada pozitif duygu özellikleri-huşu alt ölçeği, Langer farkındalık ölçeği, yaşamda anlam ölçeği ve yaşam doyumunu ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, huşu ve yaşam doyumunu arasındaki pozitif ilişkiye; farkındalık, yaşamda anlamın var oluşu ve anlam arayışı özelliklerinin aracılık ettiği bulunmuştur. Huşunun, farkındalık ve yaşamda anlam aracılığıyla ergenlerin yaşam doyumunu desteklediği yorumu yapılmıştır.

Yousefi Afrashteh ve Hasani (2022), ergenlerin farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye öz şefkat, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik becerilerinin aracılık rolünü araştırmıştır. Bu kapsamda 12-18 yaş arası 475 ergene farkındalık, iyi oluş, öz şefkat, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik ölçekleri uygulanmıştır. Pearson korelasyon ve Path analizi sonucunda, farkındalığın direkt ve pozitif olarak psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu bulunmuştur. Farkındalığa, öz şefkat ve bilişsel esneklik becerilerinin aracılık rolüyle iyi oluşa katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Olumsuz duygu düzenleme becerilerinin daha düşük seviyede farkındalığa aracılık ederek iyi oluşu da olumsuz etkilediği görülmüştür. Araştırma sonucunda, psikolojik iyi oluşu desteklenmesinde; farkındalık, öz şefkat, duygu düzenleme ve bilişsel esneklik becerilerinin desteklenmesinin önemi vurgulanmıştır.

Ma ve Xlang (2023), ergenlerin öznel iyi oluşu ve farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi boylamsal ve haftalık günlük tutma yöntemleriyle incelemiştir. Farkındalık ve öznel iyi oluş değişkenlerini hem kişilik özelliği hem de durumsal olarak ele almıştır. Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumunu ölçekleri öznel iyi oluşu; Çocuk ve Ergen Farkındalık Ölçeği (CAMM) ise farkındalık boyutunu değerlendirmek için kullanılmıştır. Boylamsal çalışma için 504 ergenden sekiz ay arayla iki defa veri toplanmıştır. Haftalık günlük tutma yöntemi için ise yedi hafta boyunca 117 ergen çalışmaya dahil edilmiştir. Boylamsal çalışmadan elde edilen veriler, kişilik özelliği olarak farkındalığın, olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu pozitif olarak; olumsuz duygulanımı ise negatif olarak yordadığını; olumsuz duygulanım ve farkındalık arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu; ve

öznel iyi oluşun farkındalığı pozitif olarak yordadığını göstermiştir. Durumsal olarak değerlendirmenin yapılabildiği haftalık günlük tutma yöntemi ise farkındalığın olumlu duygulanım ve öznel iyi oluşu devam eden haftada pozitif olarak; olumsuz duygulanımı ise negatif olarak; ve olumlu duygulanım ve yaşam doyumunun farkındalığı devam eden haftadaki düzeyini yordadığını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak, farkındalık ve öznel iyi oluş arasında karşılıklı bir ilişki olduğu yorumu yapılmıştır. Elde edilen sonuçların, farkındalığı hem kişilik özelliği hem de durumsal olarak anlamayı sağladığı ve ergenlerin öznel iyi oluşunu desteklemede deneysel bir veri sunduğu belirtilmiştir.

Moreta-Herrera ve arkadaşları (2023), kültürlerarası öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 30 ülkeden 12 yaşında toplam 44.358 ergen çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler, Uluslararası Çocuk İyi Oluş Anketinden (International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB) alınmıştır ve yapı eşitliği modeli kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Öznel iyi oluşu ölçmek için yaşam doyumu ölçeği ve olumlu olumsuz duygulanım ölçeği kullanılmıştır: Çocukların Dünyaları Olumlu Olumsuz Duygulanım, Genel Yaşam Doyumu, Çocukların Dünyaları Alan Temelli Öznel İyi Oluş ve Çocukların Dünyaları Öznel İyi Oluş. Psikolojik iyi oluşu ölçmek için ise Çocukların Dünyaları Alan Temelli Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler, öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin sırasıyla orta ve yüksek seviyede olduğunu ve ülkelere göre önemli farklılıklar olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öznel iyi oluşun psikolojik iyi oluşla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bütün çocukların olumlu duygularının olumsuz duygularından daha fazla olduğu görülmüştür.

Özen Koç, Soysal ve Bilge (2023), ortaokul öğrencilerinin farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyeleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa giden 333 öğrencinin katıldığı çalışmada Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık ve Çocuklar İçin Duygusal ve İyi Oluş Ölçekleri ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, erkeklerin farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin kızlara oranla daha yüksek olduğunu ve farkındalığın psikolojik iyi oluşu yordadığını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir. Sınıf düzeyine göre ise farkındalık ve psikolojik iyi oluş seviyelerinin değişmediği görülmüştür.

Yüksel-Doğan ve Metin (2023) ergenlerin farkındalık ve yaşam doyumu seviyeleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide özsaygı ve sosyal yetkinliğin rolünü incelemiştir. 14-18 yaş arası 406 ergenin katıldığı çalışmada farkındalık ölçeği, algılanan sosyal yetkinlik ölçeği, Rosenberg Özsaygı ölçeği ve yaşam doyumu ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, farkındalık, özsaygı, sosyal yetkinlik ve yaşam doyumu değişkenleri arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Farkındalığı yüksek olan ergenlerin, özsaygılarının da yüksek olduğu ve sonuç olarak daha çok yaşam doyumuna sahip oldukları yorumu yapılmıştır. Ancak, farkındalık ve sosyal yetkinlik arasında pozitif ilişki bulunsa da sosyal yetkinliğin yaşam doyumuna etkide bulunduğuna ilişkin bir sonuca ulaşılmamıştır. Ayrıca, farkındalığın yaşam doyumunu yordadığı analize göre kız ve erkek grupları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Wu ve Becker (2023), öznel iyi oluş ve okulla ilgili değişkenlerin öznel iyi oluşa etkisini incelemiştir. Altıncı sınıftan onuncu sınıfa kadarki süreçte dört farklı ölçüm yapılmıştır. Çalışmaya toplam 1841 öğrenci katılmıştır. Yaşam doyumu ve Okul Doyumu ölçekleri kullanılmıştır ve çocukların akademik yetenekleri ve başarı grupları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ortaokul yıllarında yaşam doyumu ve okul doyumunun anlamlı derecede düştüğünü ancak okul doyumunun ilkökul bitimi ve ortaokula başlangıç sürecinde geçici olarak arttığını göstermiştir. Akademik yeteneklere göre sınıfları ayırmanın yaşam doyumu ya da okul doyumunu düşüşü üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Ancak akademik başarıya göre incelendiğinde, yüksek başarı grubunda bulunan çocukların, diğer gruplara göre daha çok yaşam doyumunda düşüş yaşadığı tespit edilmiştir. Araştırmacılar, yaşam ve okul doyumunun ortaokul yıllarında düşme eğilimi gösterdiğini ve başarı gruplarının yaşam doyumunu üzerindeki etkisinin önemini vurgulamıştır.

Li, Meng, Xiong, Zhang ve Ren (2024), ergenlik dönemi çocuklarının öznel iyi oluşunu bazı değişkenlerle birlikte ele alarak boylamsal olarak incelemiştir. 2483 ergenden yedinci ve sekizinci sınıfta veri toplanmıştır. Öznel iyi oluş, ailenin eğitime katılım durumu ve ailenin akademik baskısı veri toplama değişkenleri olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar, gelişimsel olarak, iyi oluş bağlamında üç farklı grubun ortaya çıktığını göstermiştir. Ergenlerin %53,3'ünün öznel iyi oluşunun yüksek artış grubunda olduğu; %39,7'sinin orta seviyede düşen grupta olduğu ve %7'sinin düşük grupta olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, erken ergenlik dönemindeki kız çocuklarının öznel iyi oluşunun, erkeklere oranla daha

yüksek ve istikrarlı olduğu görülmüştür. Ailenin eğitime katılım durumunun yüksek olduğu ergenlerde iyi oluşun arttığı ve akademik baskının yüksek olduğu durumlarda ise düştüğü bulunmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

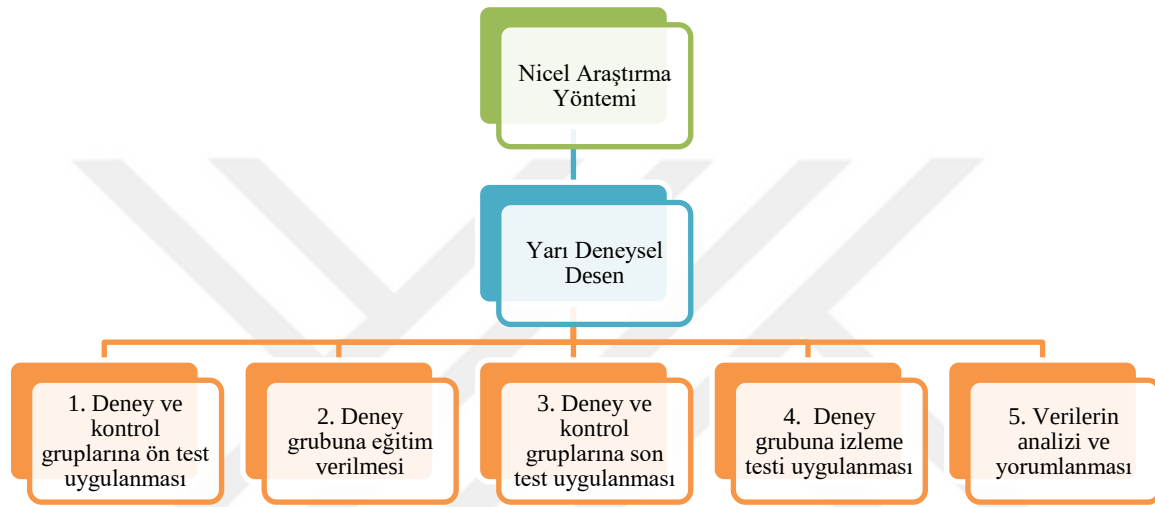
Bu bölümde, "*Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı*"nın 11-12 yaş çocuklarının iyi oluş ve farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi" amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, eğitim programının hazırlanması ve uygulanması, verilerin toplanması ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada; 11-12 yaş çocuklarına uygulanacak olan Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının (OFPEP) çocukların iyi oluşu ve farkındalık düzeylerine etkisini sınamak için deneysel modellerden katılımcıların gruplara seçkisiz atanamaması nedeniyle nicel araştırma yöntemi olan yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende, eğitim döneminin başlamış olması nedeniyle var olan gruplarda çocukların rastgele sınıflara ataması yapılamamaktadır (Creswell, 2017, s.396; Johnson, & Christensen, 2014, s.319). Yarı deneysel desen tasarımlarından en sık kullanılan tasarım olan eşdeğer olmayan karşılaştırma grup tasarımı kullanılarak süreç planlanmıştır. Eş değer olmayan her iki gruba da eğitim öncesinde ön test uygulanır, ardından deney grubuna eğitim verilir ve tekrar her iki gruba da son test uygulanır. İki gruptan elde edilen veriler birbiriyle karşılaştırılarak analiz edilir (Creswell, 2017, s.396; Johnson, & Christensen, s.320).

Yarı deneysel desenlerde, grupların seçkisiz olarak deney ya da kontrol grubu olarak belirlenemediği okul ortamlarında bu desene başvurulur (Creswell, 2017, s.396; Johnson, & Christensen, 2014, s.319). Eş değer olmayan grup tasarımında, iki grubun cevapları, ön test ve son testteki puan farklarının karşılaştırılması yoluyla değerlendirilir (Johnson, &

Christensen, 2014, s.319). Yarı deneysel desenlerde, yanlı sonuçların engellenmesi için katılımcıların gruplara istekleri doğrultusunda değil, araştırmacı tarafından atanması gerekir. Bir diğer faktör ise ön test farklarının çok büyük olmaması gerektiğidir. Aksi takdirde son test puanlarının değerlendirilmesi zorlaşabilir. Bu çalışmada da yanlı sonuçları engellemek adına grupların atanması ve ön test puanlarının değerlendirilmesi konularına dikkat edilmiştir. Çalışmanın modeline aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.



Şekil 7. Çalışmanın modeli

Yarı deneysel desende, neden sonuç ilişkisini değerlendirmek için süreçte ele alınan değişkenler bağımsız ve bağımlı değişken olarak kavramlaştırılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu kapsamda, çalışmanın bağımsız değişkeni hazırlanan *Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı (OFPEP)*’dır. Bağımlı değişkenler ise yaşam doyumu, olumlu duygular, olumsuz duygular ve farkındalık becerilerinden oluşmaktadır. Tablo 5’te deney ve kontrol gruplarının çalışma sürecine yer verilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grupları

Gruplar	Ön Test	OFPEP	Son Test	İzleme Testi
Deney	X	X	X	X
Kontrol	X		X	

Çalışma Grubu

Araştırmada rastgele örnekleme desenlerinden, küme örnekleme deseni kullanılmıştır. Okullar, sınıflar, üniversiteler küme olarak gruplanmıştır. Küme örneklemede, bireyler yerine kümeler rastgele seçilir (Johnson, & Christensen, 2014, s.228). Bu kapsamda, çalışmayı yürütmek için Ankara il merkezi Keçiören ilçesinde yer alan iki okul seçilmiştir. Bir okuldan iki kontrol grubu, bir okuldan ise üç deney grubu rastgele olarak belirlenmiştir. Okullar seçilirken, iki okul ortamının benzer olması, aynı muhitte, yakın olması, sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda, uygulanacak eğitim programından çocuk ve öğretmenlerin etkilenmemeleri adına tesadüfi örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak okullar belirlenmiştir. Çalışmada deney grubunda 51, kontrol grubunda 39 olmak üzere toplam 90 çocuk ile çalışılmıştır.

Bahar döneminde yürütülen çalışmanın ön testine katılan çocukların bir kısmı, voleybol antrenmanı gibi spor müsabakaları, belirli günler ve haftalar kapsamında yapılan dans eğitimleri, okula devamsızlık, okuldan ayrılma veya hastalık gibi nedenlerle çalışmadan ayrılmıştır. Tablo 6’da çalışma süresince değişen katılımcı sayısına yer verilmiştir.

Tablo 6

Ön Test, Son Test ve İzleme Testine Katılan Katılımcı Sayısı

Gruplar	Ön testi tamamlayan katılımcı sayısı	Son testi tamamlayan katılımcı sayısı	İzleme testini tamamlayan katılımcı sayısı
Deney	73	51	51
Kontrol	45	39	-
Toplam	118	96	51

Çalışmaya dahil edilen çocukların 11-12 yaş arasında olması, tipik gelişim göstermesine ve daha önce pozitif eğitimle ilgili eğitim almamış olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen yaş aralığının dışında olma, tipik gelişim göstermeme ve çocuk ve/veya aile izninin olmaması durumları çalışmaya dahil edilmeme kriterleri olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında son testlere katılmayan katılımcılar analizlere dahil edilmediğinden, demografik bilgilere ilişkin aşağıda sunulan tabloda, son teste katılan katılımcı bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Demografik bilgiler		Deney grubu		Kontrol grubu	
		N	%	N	%
Çocuk cinsiyet	Kız	28	54,9	23	59,0
	Erkek	23	45,1	16	41,0
	Toplam	51	100,0	39	100,0
Çocuk yaş	11	35	68,6	31	79,5
	12	16	31,4	8	20,5
	Toplam	51	100,0	39	100,0
Anne eğitim düzeyi	İlkokul ve ortaokul	19	37,3	22	56,4
	Lise	23	45,1	13	33,3
	Üniversite	9	17,6	4	10,3
	Toplam	51	100	39	100,0
Anne çalışma durumu	Çalışıyor	12	23,5	13	33,3
	Çalışmıyor	39	76,5	26	66,7
	Toplam	51	100,0	39	100,0
Baba eğitim düzeyi	İlkokul ve ortaokul	14	27,45	12	30,8
	Lise	23	45,1	19	48,7
	Üniversite	14	27,45	8	20,5
	Toplam	51	100,0	39	100,0
Baba meslek	Memur	11	21,6	8	20,5
	Özel	37	72,5	30	76,9
	Çalışmıyor	3	5,9	1	2,6
	Toplam	51	100,0	39	100,0

Tablo 7’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarındaki kız (deney %54,9 ve kontrol %59,0) ve erkek (deney %45,1 ve kontrol %41,0) çocuklarının oranı birbirine yakındır. Her iki grupta da 6. sınıfta öğrenim görmekte olan çocuklar, 11-12 yaş arasındadır. Anne eğitim düzeyi incelendiğinde, iki grupta da anne eğitim düzeyinin çoğunlukla lise ve ilkokul düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, deney (n=39) ve kontrol (n=26) gruplarında ağırlıkla annelerin çalışma hayatında bulunmadığı belirlenmiştir. Baba eğitim düzeyinin ise deney (n=23) ve kontrol (n=19) gruplarında çoğunlukla lise düzeyinde olduğu görülmüştür. Babalarda çalışmama durumu (deney n=3, kontrol n=1), annelere oranla çok daha az olmakla beraber, her iki grupta da babaların en çok özel sektörde çalıştıkları (deney n=37, kontrol n=30) tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, eğitim programından önce ve sonra, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği kullanılmıştır.

Öznel iyi oluş, bireyin hayatındaki olayları değerlendirmesi ve verdiği duygusal tepkileri içerir. Yaşam doyumu, bilişsel boyutunu; olumlu olumsuz duygular ise duyuşsal boyutunu ifade eder (de Faria, Pedras, Inman, Lopes & Moreira, 2023; Diener, 1984; Diener vd., 2018). Öznel iyi oluşun değerlendirilmesini sağlayan olumlu duygular, olumsuz duygular ve yaşam doyumu boyutları birbirinden ayrı yapılara sahip olmaları ve başka değişkenlerle karşılaştırıldığında da bu yapıyı korumaları nedeniyle ölçme aracı olarak genellikle ayrı bir şekilde kullanılırlar (de Faria vd., 2023). Bu kapsamda duyuşsal boyutu değerlendirmek için olumlu ve olumsuz duyguların ayrı yapısını ortaya çıkaran ve ölçme aracı olarak geçerli ve yaygın bir şekilde kullanılan Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (PANAS) kullanılmıştır. Bilişsel boyutta ise arkadaş, okul, yaşanılan çevre, aile ve benlik olmak üzere bireyin yaşamını çok boyutlu değerlendiren Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğiyle veri toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu, araştırmaya dahil edilen çocuklar ve anne babalarının demografik bilgilerini elde etmek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Çocuğun yaşı, cinsiyeti, anne baba eğitim durumu ve çalışma durumlarına formda yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu, aile izniyle birlikte aileler tarafından doldurulmuştur.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Huebner (1994) tarafından ergenlerin beş farklı alandaki (arkadaş, okul, yaşanılan çevre, aile ve benlik) yaşam doyumlarını ölçmek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Çivitçi (2007) tarafından 6-8. sınıfta öğrenim görmekte olan 688 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. ÇÖYDÖ, dörtlü likert tipinde 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar, “hiçbir zaman”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” seçeneklerinden oluşmaktadır. Dokuz ters

maddesi bulunmaktadır. Ölçek puanlaması, 1-2-3-4 puan şeklinde değerlendirilmektedir ve alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 144'tür. Puanın yüksek olması yaşam doyumunun yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları için elde edilen iç tutarlılık ve test-tekrar test değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Türkçe formunun iç tutarlık katsayıları toplam puanda .87, arkadaş alt ölçeği için .85, okul alt ölçeği için .76, yaşanan çevre alt ölçeği için .75, aile alt ölçeği için .74 ve benlik alt ölçeği için .70 bulunmuştur. Güvenirlik analizleri bu çalışmada da yeniden test edilmiş ve benzer şekilde toplam puanda .88, arkadaş alt ölçeği için .86, okul alt ölçeği için .80, yaşanan çevre alt ölçeği için .73, aile alt ölçeği için .79 ve benlik alt ölçeği için .69 bulunmuştur.

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ), Diener ve arkadaşları (2010) tarafından olumlu-olumsuz duyguları ve iyi oluşu değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve Telef (2013) tarafından ortaokul ve liseye devam etmekte olan örneklem grubuyla Türkçeye uyarlanmıştır. OOOÖ, beşli likert tipi ölçektir ve duygulardan oluşan 12 madde içermektedir (Olumlu, olumsuz, iyi, kötü, hoş, hoş olmayan, mutlu, üzgün, korkmuş, neşeli, kızgın ve memnun). Altı maddesi olumlu duyguları, altı maddesi olumsuz duyguları ifade etmektedir. Ölçek puanlaması, 1-2-3-4-5 puan şeklinde değerlendirilmektedir ve olumlu/olumsuz duygu boyutları için alınabilecek en düşük puan 6, en yüksek puan ise 30'dur. Olumlu duygular boyutu için puanın yüksek olması, olumlu duyguların yüksek olduğunu; olumsuz duygular boyutu için puanın yüksek olması, olumsuz duyguların yüksek olduğunu işaret etmektedir. Cronbach alpha katsayısı olumlu yaşantı boyutu için .84 ve olumsuz yaşantı boyutu için .75 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizleri bu çalışmada da yeniden test edilmiş ve benzer şekilde olumlu yaşantı boyutu için .86 ve olumsuz yaşantı boyutu için .76 olarak bulunmuştur.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği, Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından duygulara ve düşüncelere yönelik yargısız tepkileri ve akışı değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Çıkrıkçı (2016), 10-17 yaşlarında 660 çocuğun katılımıyla Türkçeye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Ölçek, 8 maddeden oluşmaktadır ve beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar, “doğru değil”, “nadiren doğru”, “bazen doğru”, “genellikle doğru” ve “her zaman doğru” seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçek puanlaması, 0-1-2-3-4 puan şeklinde değerlendirilmektedir ve bütün maddeleri tersten kodlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32’dir. Alınan puanın yüksek olması farkındalığın yüksek olduğunu ifade etmektedir. Cronbach alfa katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizleri bu çalışmada da yeniden test edilmiş ve benzer şekilde .69 olarak bulunmuştur.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programıyla 11-12 yaş çocuklarının iyi oluş ve farkındalık düzeylerinin artırılması amaçlanmaktadır. Program, erinlik dönemindeki çocukların duygularını tanıması, ifade etmesi, olumlu duyguların iyi oluşa etkisini açıklaması, farkındalık egzersizlerini uygulaması ve olumsuz duygularla baş etme becerilerinin gelişmesini hedeflemektedir.

Programın Kuramsal Temelleri

Pozitif psikoloji, hayatı zorlaştıran durumlar yerine hayatı güzelleştiren faktörlere odaklanmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. İyi oluş, yaşam doyumu, umut ve iyimserlik gibi öznel deneyimlere odaklanır (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Klinik uygulamalardan ticari kuruluşlara kadar pek çok uygulama alanı bulunan pozitif psikolojinin, en hızlı büyüdüğü ve yüksek etki düzeyine sahip olduğu alanlardan birisi de eğitimidir (Kibe & Boniwell, 2015). Pozitif psikoloji başlığı altında karakter güçleri, psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme ve gelişim zihniyeti gibi birçok konu ele alınmaktadır. Hazırlanan eğitim programında ise olumlu duygular ve farkındalık kavramları ele alınan kavramlar olarak belirlenmiştir. Pozitif psikolojinin kurucusu olarak görülen Seligman (2011) göre olumlu duygular ve farkındalık becerileri, iyi oluşa katkıda bulunan yapılar olmasıyla da önem arz etmektedir.

Olumlu duygular hem Seligman'ın (2011) iyi oluş kuramında hem de Barbara Fredrickson'un olumlu duyguları genişletme ve inşaa etme kuramında (2001) önemli bir yere sahiptir. Pozitif psikolojinin temel amacı olan olumlu duygular, mevcut anda iyi hissettiren ve bireyin gelecekte de iyi hissetme ihtimalini arttıran kısa deneyimler olarak tanımlanır (Froh, 2009). Olumlu duyguları genişletme ve inşaa etme kuramını ileri süren Fredrickson, insanların en sık deneyimlediği olumlu duyguları; keyif, minnettarlık, huzur, ilgi, umut, gurur, mizah, ilham, dinginlik ve sevgi olarak kavramsallaştırmıştır (2009). Bu kapsamda, hazırlanan eğitim programında, çocukların gelişimine ve program hedeflerine uygun olacak şekilde olumlu duygular ele alınmıştır.

Farkındalık kavramı, en yalın haliyle bilinçli ve yargısız bir şekilde ana odaklanma olarak tanımlanmaktadır (Kabat Zinn, 2003). Farkındalık kavramı, literatürde bilinçli farkındalık, fark'andalık ve mindfulness olarak birçok farklı şekilde adlandırılmaktadır (Uzun & Kral, 2021). Bu programda farkındalık olarak ele alınan bu kavram, Seligman'ın çalışma arkadaşı Mihaly Csikszentmihalyi'nin Akış kuramıyla (1990) da açıklanmaktadır. Csikszentmihalyi (2014), akışta olmayı insanların zamanı, yorgunluklarını ve içinde bulundukları etkinlik dışında her şeyi unuttukları öznel olarak deneyimlenen oluş hali olarak tanımlar. Birey tüm dikkatini içinde bulunduğu etkinliğe verir ve bu süreçte tüm kapasitesini kullanarak hareket eder.

İlk kez Jon Kabat Zinn (1990) tarafından kavramsallaştırılan farkındalık, Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programıyla (MBSR) yetişkin hastalara klinik ortamda uygulanmaya başlanmıştır. OFPEP programında da çocuğa uygunluğu ve programın hedefleri göz önüne alınarak Jon Kabat Zinn'in program konularına ve egzersizlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, geliştirilen programa dikkat ve beyin ilişkisi, kişilerarası iletişim, şefkatli olma, olumsuz duygularla başa çıkma konuları eklenmiştir. Ayrıca, beden taraması, farkında duyu egzersizleri ve ev egzersizleri uygulamaları eklenmiştir.

OFPEP hazırlanırken beyin temelli öğrenme ilkeleri eğitim durumlarının oluşturulmasında ele alınmıştır. Beyin temelli öğrenme, her beynin tek olması, duyuların eğitim sürecinde kullanılması, öğrenmenin sağlanması için birey için anlamlı olması ve duyguların bu sürece katkısı üzerinde durur. Ayrıca, çocuğun eğitim sürecine aktif katılımının sağlanması gerektiğini ve öğrenmenin korku yerine teşvikle sağlanabileceğini ileri sürer (Caine & Caine, 2002, akt. Aral, & Duman, 2017). Bu ilkeler çerçevesinde, eğitim durumları

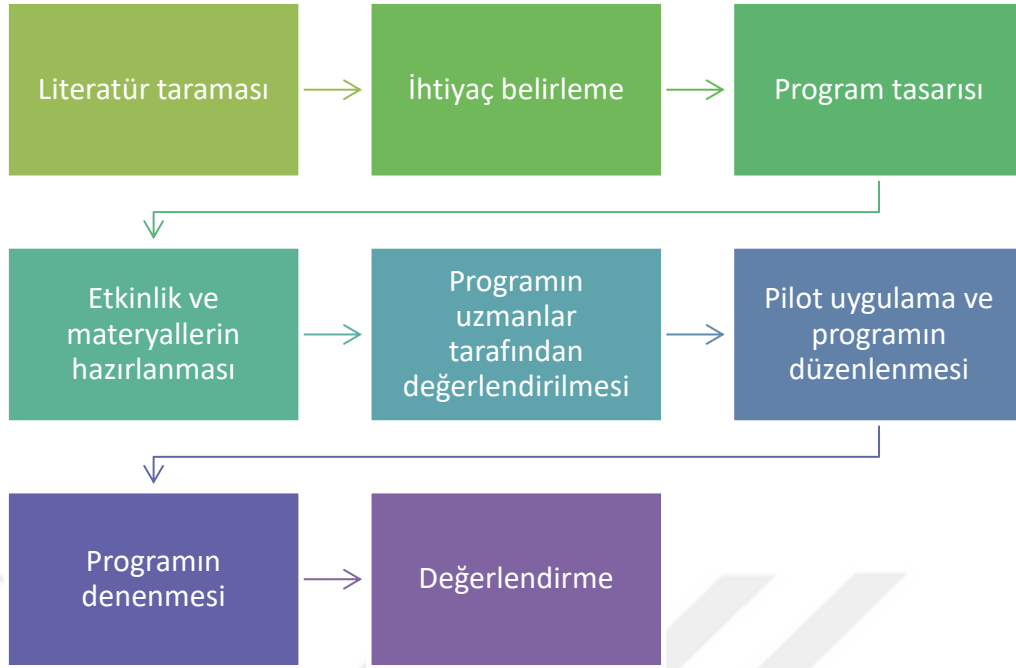
oluşturulmaya ve oturumlar içerisinde tekrarlarla yer verilerek öğrenmenin kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır.

Program geliştirme sürecinde hedefi belirleme ve içeriği oluşturmada felsefe önemli bir yere sahiptir. Hangi konulara yer verilmesi gerektiğine, öğrenme sürecini ve kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yardımcı olur. Diğer bir ifadeyle, eğitim felsefesi program geliştirmede ilk adımdır. Bu programda *ilerlemecilik* eğitim felsefesi temel alınmıştır. İlerlemecilikte, bireysel farklılıklar dikkate alınır, birden çok duyunun kullanılmasına özen gösterilir, öğretmen rehber konumundadır ve çocuğun aktif olduğu, ilgi ve ihtiyaçlarının esas alındığı demokratik sınıf ortamları oluşturulmaya çalışılır. İlerlemecilikte eğitimin hedefi; değişime açık olmak, yaşantı yoluyla kendini keşfetmek, paylaşma, dayanışma ve sosyal becerileri geliştirmektir. Eğitimin içeriği yaşamla ilişkili olmalıdır. Sürece, eğitim sonunda elde edilen sonuçtan daha fazla önem verilir (Tuncel, 2019, s.47). Program tasarımı, öğrenen merkezli program tasarımlarından olan çocuk merkezli tasarıma dayanmaktadır. Programın geliştirme sürecine ise aşağıdaki başlıkta yer verilmiştir.

Program Geliştirilme Süreci

Pozitif psikoloji ve pozitif eğitim alanında yapılan literatür taraması sonucunda olumlu duygular ve farkındalık konularını aydınlatan kuram ve yaklaşımlar temel alınarak, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın kuramsal temeli yapılandırılmış ve eğitim içeriği bu doğrultuda planlanmıştır.

Eğitim programı geliştirme sürecinde Taba Tyler modeli temel alınmıştır. Taba ve Tyler modellerinin birleştirilmesinden oluşan ve rasyonel planlama modeli olarak da adlandırılan bu modelde; amaçlar daha açık bir biçimde yazılır, amaç, hedef ve kazanımlar ayrı olarak ele alınır, içerik hazırlandıktan sonra tekrar değerlendirilerek sonuçlandırılır (White, 1988). Bir sonraki sayfada yer alan Şekil 8'de program geliştirme aşamalarına yer verilmiştir.



Şekil 8. Program geliştirme aşamaları

1. Pozitif eğitime ilişkin literatürün taranması: Çalışmanın başlangıcında, öncelikli olarak pozitif eğitimin felsefi temellerini açıklayan pozitif psikoloji yaklaşımı ve ilişkili kuramlar incelenmiştir. Bu bağlamda, Barbara Fredrickson'ın Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramı (2001) ve Mihaly Csikszentmihalyi'nin Akış Kuramı (1990) temel alınmıştır. Ayrıca, Jon Kabat Zinn'in (1990) Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR) ve pozitif psikoloji (Seligman, 2011) yaklaşımlarından faydalanılmıştır. Programda, bu kuramlara, çocukların iyi oluş ve farkındalık becerilerini destekleyecek şekilde yer verilmiştir.

Ayrıca geliştirilen programa özgün içerik sağlamak adına bu alanda hazırlanan program içeriklerine ulaşılmış, programlar hedef ve amaçları, kuramsal temelleri ve etkinlik içerikleri açısından incelenmiştir. Bu kapsamda, Happy Teachers Change the World (Thich Nhat Hahn & Katherine Weare, 2016), Planting Seeds: Practicing Mindfulness with Children (Thich Nhat Hahn), Learning to Breathe (Patricia C. Broderick), A Still Quiet Place for Teens (Amy Saltzman), Happy classrooms (Ricardo Arguis Rey, Ana Pilar Bolsas Valero, Silvia Hernandez Paniello & M. Del Mar Salvador Monge), Bounce Back! (Helen Mcgrath & Toni Noble), The Soles of the Feet (Joshua C. Felver & Nirbhay N. Singh), Mindup ve Inner Kids programları incelenmiştir.

Farkındalık uygulamalarının yürütülebilmesi için eğitimcilerin eğitimleri de tamamlanmıştır. Farkındalık etkinliklerinin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için Dave Potter tarafından verilen sekiz haftalık online Mindfulness Temelli Stres Azaltma Programı (MBSR), Prof. Dr. Bilge Uzun tarafından verilen Temel Mindfulness Eğitimi ve İleri Düzey Uygulayıcı Eğitimleri ve Itai İvtzan tarafından verilen online Meditasyon ve Mindfulness Öğretici Eğitimi tamamlanmıştır. Araştırmacının aldığı eğitimlere ilişkin katılım belgelerine ekte yer verilmiştir (EK 5).

2. *İhtiyaç analizinin yapılması:* Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programını geliştirme sürecinde, ihtiyaç analizi, doküman incelemesi ve ihtiyaç analizi formu aracılığıyla yapılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında pozitif eğitime ilişkin kuramlar, araştırmalar ve programlar incelenmiştir. İhtiyaç analizi formu, 11-12 yaş grubundaki 84 çocuğa uygulanmıştır. İhtiyaç analizi formunda, “Derslerime daha fazla nasıl odaklanabilirim?”, “Olumsuz duyguların sağlığa etkileri nelerdir?”, “Zor duygularla nasıl baş edebilirim?” ve “Arkadaşlarımla nasıl daha iyi geçinirim?” gibi sorulara yer verilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlar sıklık analizine göre değerlendirilerek programda yer verilmiştir.

3. *Program konularının belirlenmesi:* Pozitif psikoloji kuramları, pozitif eğitim programları, eğitici eğitimleri ve ihtiyaç analizi doğrultusunda Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı’nın alt konuları belirlenmiştir. Programa ilişkin konulara aşağıda yer verilmiştir:

- Nefes egzersizleri
- Dikkat ve beyin ilişkisi
- Dikkat çalışmaları
- Beş duyuya ilişkin farkındalık uygulamaları
- Temel farkındalık uygulamaları (farkında duruş, farkında düşünceler, iyi dilekler yollama, beden taraması)
- Duyguları tanıma ve ifade etme
- Olumlu duygular (keyif, merak, huzur, mutluluk, gurur, mizah, minnettarlık, şefkat ve umut)

- Olumsuz duygular (üzüntü, korku, öfke, kaygı)
- Olumsuz duygularla baş etme

4. *Kazanım ve göstergelerin yazılması ve alan uzmanlarının görüşünün alınması:* Temel alınan kuramlar ve araştırma amaçları doğrultusunda literatür taraması sonucu 4 kazanım ve 32 gösterge belirlenmiştir. Kazanım ve göstergeler, program için özel olarak oluşturulmuştur. Belirlenen bu kazanım ve göstergeler, belirlenen konularla birlikte alanda çalışan çocuk gelişimi uzmanları ve farkındalık eğitimi uygulayıcısı olmak üzere toplam beş uzman tarafından incelenmiştir. Kazanım ve göstergeler etkinlikler için belirlenen konu başlıkları ve konu başlıklarına ilişkin kazanım göstergeler uzmanlara gönderilmiştir. Uzmanlardan, etkinliklerde temel alınacak kazanım ve göstergelerin amaç, kapsam, içerik, dil ve gelişim düzeyi göz önüne alınarak değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmeler doğrultusunda, 5 kazanım ve 34 gösterge olarak son hali verilmiştir. Aşağıdaki görselde kazanım ve göstergelere örnekler verilmiştir.

Program Kazanımları

- 1.Duygularını tanır.
- 2.Duygularını ifade eder.
- 3.Olumlu duyguların iyi oluşa etkisini açıklar.
- 4.Farkındalık egzersizlerini uygular.
- 5.Olumsuz duygulara (üzüntü, korku, öfke, kaygı) karşı olumlu baş etme becerilerini öğrenir.

Göstergeleri

- 4.Nefes egzersizlerini uygular.
- 5.Nefes alma verme sürecinde bedensel değişimi ifade eder.
- 12.Etkinlik sürecinde duygularını etkin bir şekilde kullanır.
- 13.Merak kavramını tanımlar.
- 22.Her duyguyu hissetmenin doğal olduğunu ifade eder.
- 30.Çevresine nasıl şefkat göstereceğini açıklar.
- 34.Program değerlendirmesini yapar.

Şekil 9. Program kazanım ve göstergelerine ilişkin örnekler

5. *Öğrenme Yaşantıları, etkinlik ve materyallerin hazırlanması:* Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın belirlenen kazanım ve göstergeleri doğrultusunda etkinlik planları hazırlanmıştır. İçerik, aşamalılık göstermeyen konu bazlı olarak eğitim içeriğinin hazırlandığı modüler programlama yaklaşımı temel alınarak

hazırlanmıştır (Demirel, 2020). Bu doğrultuda, ele alınan konu başlıklarına, literatür ve önceki programlarla benzer şekilde sırasıyla eğitim içeriğinde yer verilmiştir. Aşağıdaki şekilde konu başlıklarına sırasıyla yer verilmiştir.



Şekil 10. Program konu başlıkları

Öğrenme yaşantıları, çocukların ihtiyaçlarının gözetilmesini ve etkinliklerin giriş, gelişme ve sonuç olarak düzenlenmesini ifade etmektedir (Demirel, 2020). Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın giriş kısmı, farklı bir uygulama yapılacağını belirtmek ve çocukların dikkatini çekmek için zil çalarak başlamıştır. Telefon aracılığıyla ücretsiz uygulamalar kullanarak farklı zil sesleri kullanılmıştır. Bu seslere uygulamalar içerisinde de yer verilmiştir. Ardından etkinlik içerikleriyle de uyumlu olacak şekilde her hafta farklı bir nefes uygulaması yapılmıştır. Programın gelişme bölümünde, farkındalık uygulamalarından faydalanarak olumlu duygular ve farkındalıkla ilgili temel beceri ve kavramlar ele alınmıştır. Sonuç kısmında ise, beden, duygu ve zihin çerçevesinde açık uçlu değerlendirme soruları hazırlanmıştır. Tekrar zil çalarak uygulama bitirilmiştir. Etkinlikler içerisinde anlatım, soru cevap, beyin fırtınası, drama, küçük grup tartışma, eğitsel oyun, rol oynama ve istasyon tekniklerine yer verilmiştir. Olumlu duygular ve farkındalık temelli pozitif eğitim programının uygulama aşaması, 12 hafta süresince araştırmacı tarafından yapılmak üzere planlanmıştır. Program, haftanın bir günü bir oturum olarak uygulanmıştır. Her bir oturum, 40 dakikalık bir ders saati süresince uygulanmıştır.

Bu kapsamda, programın yürütme ilkelerine ve süreçte dikkat edilmesi gereken noktalara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

Programın Yürütme İlkeleri

- 1.Programa katılım, gönüllülük esasına dayalıdır.
- 2.Ön test son test süreçlerine katılmayan katılımcılar program değerlendirme sürecinden çıkarılır.
- 3.Uygulama başlamadan önce gerekli materyaller hazırlanır.
- 4.Program, olumlu duygular ve farkındalık etkinliklerini kapsamaktadır. Etkinlikler, Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme ve Akış Kuramlarına dayandırılarak hazırlanır.
- 5.Katılımcıların uygulama sırasındaki paylaşımları ve içerikle ilgili soruları cevaplandırmaları gönüllülük esasına dayanır.
- 6.Program sadece uygulama saatiyle sınırlı kalmayıp ev ödevleri de verilir.
- 7.Her bir etkinlikte bir önceki etkinlikten neler hatırladıkları ve varsa ödevleri kontrol edilir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın hedefleri, ilkeleri, kazanım ve göstergeleri doğrultusunda programın uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar belirlenmiş ve aşağıda yer verilmiştir (Cook-Cottone, 2017; Hahn Nhat & Weare, 2017; Rechtschaffen, 2016):

- ✓ Uygulama saati, uyarıcı bir ses veya görüntüyle başlatılmalıdır.
- ✓ Uygulama süresi en az 30 en fazla 60 dakika olmalıdır.
- ✓ Sessizlik egzersizleri uygulanması durumunda en fazla 10 dakikaya kadar uzatılabilir
- ✓ Selamlaşma,atlanmaması gereken önemli bir noktadır. Uygulayıcı sınıfa girdiğinde öncelikle kendi duygularını paylaşmalıdır: “Burada olduğum için çok mutluyum. Sizi gördüğüm ve yeni bir etkinlik yapacağımız için çok heyecanlıyım”.
- ✓ Nefes egzersizi uygulamalarında süre her seferinde azar azar arttırılmalı ve zorlandıkları durumlarda azar azar düşürülmelidir.
- ✓ Nefes egzersizleri sırasında, çocuklar gözlerini kapattıklarında uygulayıcının açık tutacağı belirtilmelidir. Gözlerini kapatmaları konusunda çocuklar zorlanmamalıdır.

Dikkati yoğunlaştırmak adına isteyenlerin gözlerini elleriyle kapatabileceği ya da tek bir noktaya bakabileceği belirtilmelidir.

- ✓ Nefes egzersizlerinin sınıf dışında nasıl uygulanacağı öğretilmelidir. Bunun için uygulama aşamalarının yazılı olduğu bilgi notları dağıtılmalıdır.
- ✓ Farkındalık etkinliklerinin özel bir zaman olduğu açıklanmalıdır.
- ✓ Farkındalık egzersizleri sırasında ergenlerden rahat oturmaları için sıraları geriye çekmeleri istenmelidir. Her etkinlik sırasında bu hatırlatılmalıdır.
- ✓ Etkinlik süresince basit ifadeler kullanılmalıdır.
- ✓ Bilgiler faydalarıyla birlikte açıklanarak verilmelidir.

6.Programın alan uzmanlarınca değerlendirilmesi: Pozitif eğitim programı hazırlandıktan sonra eğitim içeriği pozitif eğitim, farkındalık ve sosyal duygusal gelişim alanlarında çalışan 5 uzmana gönderilmiştir. Programın amacı, kazanım gösterge uyumu, etkinlik içerikleri, materyaller, hedef grubun gelişim özellikleri ve yazım dili dikkate alınarak program içeriğine ilişkin uzmanlardan görüş bildirmeleri istenmiştir. Beş alan uzmanının değerlendirmeleri doğrultusunda etkinlikler yeniden düzenlenmiştir.

7.Pilot uygulamanın yapılması ve programın yeniden değerlendirilmesi: Programın uygulama aşamasında ortaya çıkabilecek sorunları tespit etmek, zaman yönetimini sağlamak ve etkinlik ve materyallerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunu test etmek için pilot çalışma yapılmıştır. Programda yer alan ilk üç oturum, araştırmacı tarafından 20-24 Şubat 2023 tarihleri arasında kontrol ve deney gruplarının bulunmadığı bir okulda uygulanmıştır. Uygulama sonrasında, öğrenme süreci, uygulama süresi ve çocuk açısından değerlendirilerek programa son hali verilmiştir. Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın uygulama sürecine Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın Uygulama Süreci

Aşamalar	Tarih
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın Pilot çalışması	20-24 Şubat 2023
Deney ve Kontrol Grubuna Ön Testlerin Uygulanması	27 Şubat-3 Mart 2023
Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının Uygulanması	6 Mart-2 Haziran 2023
Deney ve Kontrol Grubuna Son Testlerin Uygulanması	5-9 Haziran 2023
Deney Grubuna İzleme Testlerin Uygulanması (Çevrimiçi)	10-14 Temmuz 2023

Program, deney ve kontrol grubuna uygulanmadan önce 20-24 Şubat 2023 tarihleri arasında pilot çalışma yapılarak programa son şekli verilmiştir. Programın etkililiğini değerlendirmek için deney ve kontrol grubuna uygulamadan önce Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği, 27 Şubat-3 Mart 2023 tarihleri arasında uygulanmıştır. 6 Mart 2023 tarihinde Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı deney grubuna uygulanmaya başlamış, 2 Haziran 2023 tarihinde uygulama sona ermiştir. 5-9 Haziran 2023 tarihleri arasında ise aynı ölçme araçları tekrar uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından 5 hafta sonra ise deney grubuna 10-14 Temmuz 2023 arasında aynı ölçeklerle izleme testi yapılmıştır. Pilot çalışma ardından son şekli verilen program akışını yansıtan oturum şablonuna aşağıdaki şekilde yer verilmiştir.

Oturum Formatı	
Konu	İlgili haftanın konusu belirtilir.
Kısaca adımlar	Uygulama sürecinin kısaca adımları yazılır.
Kazanımlar	Yapılacak uygulama ile ulaşılmak istenen kazanımlar yazılır.
Kullanılan teknikler	Uygulama sürecinde kullanılan teknikler belirtilir.
Materyaller ve hazırlık	Uygulama sürecinde kullanılacak materyaller ve uygulama öncesi hazırlık yazılır. Her etkinlik için zil ve süre sayımı için telefon vb. cihaza ihtiyaç duyulduğundan ayrıca belirtilmemiştir. (Ücretsiz Insight timer uygulaması kullanılabilir) Uygulamalarda söz hakkı vermek için top (yumuşak ve orta büyüklükte) kullanılabilir. Çocuk sayısına not küçük not kağıdı, a4 kağıt, kaleme ve düşünce kavanozu (çocukların cevaplarının toplanacağı bir kavanoz) metafor çalışmaları için kullanılır.
Süre	Uygulama süresi belirtilir.
UYGULAMA	
Nefes egzersizi	Uygulamaya zil sesiyle başlanır. Her hafta uygulamalara Nefes egzersizi ile başlanır. Nefes egzersizinin aşamaları yazılır.
Neler yaptık?	Nefes egzersizinin ardından bir önceki hafta hatırlanır ve varsa ev ödevleri kontrol edilir.
Uygulama aşamaları	İlgili haftanın ana uygulamasının aşamaları belirtilir. Etkinlik sırasında çocuklara söz verilirken top kullanılabilir. Uygulayıcı, ilk söz alacak kişiye topu atar ardından sonra söz alacak kişiye ilk kişi topu atarak süreç devam ettirilebilir. İlk haftalarda çocukların isimlerini öğrenmek adına söz alan çocuktan önce ismini sonra düşünce/duygusunu paylaşması istenebilir.
Değerlendirme	Farkındalık etkinliklerinin ardından sorulan beden, duygu ve zihne ilişkin sorulara yer verilir. Nefesine odaklanırken neler düşündün? Nefesine odaklanırken neler hissettin? Nefesine odaklanırken bedeninde neler fark ettin? Uygulamaya ilişkin genel değerlendirme soruları sorulur. Bugün neler öğrendin? Çocuklara bir soruları olup olmadığı sorulur.
Uygulamayı bitirme	Bir sonraki etkinliğin hangi gün yapılacağı belirtilir ve ev ödevi verilir. Uygulamalar haftalık konularla ilgili metaforlarla bitirilmektedir. Düşünce kavanozu hazırlanarak çocukların yanıtları toplanabilir. Uygulama zil sesiyle bitirilir.
Ev ödevi	Sınıf içinde yapılan nefes egzersizinin görseli bulunan ve açıklaması yazan ödev kağıtları günün sonunda çocuklara dağıtılır. Nefes egzersizlerinin aile bireylerine öğretilmesi istenir. Bazı haftalarda olumlu duygularla ilgili ev ödevleri de verilir. Sınıf içi çalışma yapıtları süre yetmemesi durumunda ev ödevi olarak verilebilir.
Bilgi notu	
İlgili haftaya ilişkin varsa bilgi notları yazılır. Araştırmanın uygulamasından sonra dikkat edilmesi gereken noktalar olarak ayrıca güncellenecektir.	

Şekil 11. Oturum formatı

Veri Toplama Süreci

Uygulamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının okul müdürleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Uygulanacak eğitim programı ve ölçme araçları hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ölçme araçları ve programın örnek oturumları rehber öğretmen tarafından incelenmiştir. Gazi Üniversitesi Etik

Kurul Onayı ve Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) araştırma uygulama izni yazısı okullarla paylaşılmıştır. Uygulama süreci boyunca etik kurallara uyulacağı belirtilmiştir. Okul müdürleri ve sınıf öğretmenlerine uygulamanın 12 hafta süreceği, haftada bir gün uygulanacağı, oturum süreleri, oturumların ana hatları, uygulamadan önce ve sonra ölçme araçlarıyla veri toplanacağı açıklanmıştır. Eğitim programının ücretsiz olduğu ve eğitim içeriğinde kullanılacak materyal ve diğer ihtiyaçların araştırmacı tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kişisel bilgileri de içeren “Aile İzin Belgesi” çocuklar aracılığıyla ailelere iletilmiştir. İmzalanan izin belgeleri, çocuklar aracılığıyla tekrar toplanarak değerlendirilmiştir.

Deney gruplarının bulunduğu okulda uygulamanın yapılacağı sınıflar belirlenmiştir. Uygulama günü ve saatleri, okulların uygunluk zamanına (belirli gün ve haftalar vb.) göre haftalık olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden çocuklar hakkında genel bilgi alınmıştır. Kontrol gruplarının bulunduğu okulda ise okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle ölçme araçlarının ne zaman uygulanacağı hakkında görüşme yapılmış ve uygulama gruplarına bilgi verilmiştir.

27 Şubat-3 Mart 2023 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği kullanılarak ön testler tamamlanmıştır. Ölçme araçları, çocuklar tarafından doldurulmuştur. Ölçme araçlarının ne işe yaradığı, herkesin birbirinden farklı olduğu ve cevapların da buna bağlı olarak farklılaşmasının normal olduğu, verilerin nasıl değerlendirileceği ve raporlanacağı araştırmacı tarafından çocuklara açıklanmıştır. Sınıflara, “arabaları çok severim” ya da “yemeklerin hazırlanmasına yardım etmeyi çok severim” gibi genel örnekler üzerinden likert derecelendirme anlatılmış, ardından ölçme araçları dağıtılmıştır.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı, 6 Mart 2023 tarihinde deney grubuna uygulanmaya başlamıştır. Araştırmacı, uygulamaya başlamadan yarım saat önce okula gelmiş, uygulama yapılacak odayı düzenlemiştir. Her bir oturumu 40 dakika süren etkinliklerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Katılım durumu, araştırmacı tarafından takip edilerek not edilmiştir. Katılamayan çocuklar için ayrı bir telafi eğitimi düzenlenmemiş, verileri çalışmayı değerlendirmek için kullanılmamıştır. Deney grubuna yapılan uygulama, 2 Haziran 2023 tarihinde sona ermiştir.

5-9 Haziran 2023 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği tekrar uygulanarak son testler tamamlanmıştır.

10-14 Temmuz 2023 tarihleri arasında uygulanan eğitim programının deney grubu üzerindeki kalıcılığını belirlemek için son testler alındıktan 5 hafta sonra çevrimiçi ortamda Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeklerinin çocuklar tarafından tekrar doldurulması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'nin ön test, son test ve izleme testi sonuçlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak nicel veri analizi yöntemleriyle değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler değerlendirilirken, anlamlılık düzeyinin ,05 olarak temel alınmış ve p değeri “0,05”ten büyük olması durumunda ($p>0,05$) anlamlı olmadığı; “0,05”ten küçük olması durumunda ise ($p<0,05$) anlamlı olduğu yorumu yapılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde, ilk olarak girilen verilerde hatalı veri ya da kayıp veri olup olmadığı kontrol edilmiştir. Kontroller sonucunda, hatalı ya da kayıp verinin olmadığı tespit edilmiştir. Ardından, elde edilen verilerin normallik varsayımları test edilerek parametrik testlere uygunluğu analiz edilmiştir. Çalışmanın deney grubuna 51, kontrol grubuna ise 39 çocuk katılmıştır. Bu nedenle, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği değerlendirilirken çarpıklık değerleri incelenmiştir (Büyüköztürk vd., 2017). Tablo 9’da deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklardan elde edilen verilere ilişkin çarpıklık katsayıları verilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Ön Test-Son Test-İzleme Testi Puanlarına İlişkin Çarpıklık Katsayıları

Ölçekler ve Alt Boyutları	Grup	Ön Test Çarpıklık Katsayısı	Son Test Çarpıklık Katsayısı	İzleme Testi Çarpıklık Katsayısı
Farkındalık Ölçeği	Deney	,07	-,25	-,18
	Kontrol	,04	-,64	
Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği-Olumlu Duygular Alt Boyutu Puanı	Deney	-,13	,25	,14
	Kontrol	,02	-,25	
Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği-Olumsuz Duygular Alt Boyutu Puanı	Deney	,76	-,63	-,26
	Kontrol	-,55	,06	
Yaşam Doyumu Ölçeği Toplam Puanı	Deney	-,29	,18	,28
	Kontrol	,32	-,61	
Yaşam Doyumu Ölçeği- Arkadaş Alt Boyutu Puanı	Deney	-,51	-,17	-,34
	Kontrol	-1,13	-,77	
Yaşam Doyumu Ölçeği- Okul Alt Boyutu Puanı	Deney	-,40	,63	,52
	Kontrol	,32	,00	
Yaşam Doyumu Ölçeği- Çevre Alt Boyutu Puanı	Deney	-,04	,01	-,20
	Kontrol	-,25	-,44	
Yaşam Doyumu Ölçeği- Aile Alt Boyutu Puanı	Deney	-,57	-1,62	-,75
	Kontrol	-1,27	-1,08	
Yaşam Doyumu Ölçeği- Benlik Alt Boyutu Puanı	Deney	-1,39	-,33	-,93
	Kontrol	-,20	-,34	

Tablo 9 incelendiğinde, tüm gruplarda ön test, son test ve izleme testi ölçek toplam puan ve alt ölçek puanlarının çarpıklık katsayılarının genel olarak -1 ve +1 arasında değiştiği görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarını değerlendirirken bazı araştırmacılar -2 ile +2 arasını, bazı araştırmacılar ise -3 ile +3 arasını normal dağılıyor kabul etmektedir (George

& Mallery, 2016; Çokluk vd., 2012). Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarında ölçek toplam puan ve alt ölçek verilerinin normal dağılım gösterdiği yorumu yapılabilir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın etkililiğini test etmek için çalışmaya katılan çocukların homojen dağılımı ön test puanlarıyla incelenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçları deney ve kontrol gruplarında karşılaştırılmıştır. Ön testlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ), Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ve alt ölçekleri için deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların benzer özellikler taşıdığı yorumu yapılabilir. Bu durumun nedeni, katılımcıların benzer sosyo-ekonomik düzeyde bulunması, seçilen okulların aynı muhitte bulunması ve pozitif eğitimle ilgili daha önce eğitim almamış olmalarından kaynaklanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının homojen dağılımı test edildikten sonra Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın etkililiği test edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları kontrol altına alınarak son test puan ortalamalarının test edilmesi için ANCOVA analizi yürütülmüştür. Deney grubunun son test ve izleme testi puanları, bağımlı örneklem t testi aracılığıyla değerlendirilerek OFPEP'in kalıcılığı incelenmiştir. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ), Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği (OOYÖ), Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ve alt ölçekler arasındaki ilişkiyi test etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analiziyle hesaplanan r değerinin; 0,70-1,00 arasında değişmesi yüksek düzey ilişkiyi, 0,30-0,70 arasında değişmesi orta düzey ilişkiyi ve 0-0,30 arasında değişmesi ise düşük düzey ilişkiyi ifade ettiği şeklinde değerlendirilmiştir. Elde edilen korelasyon katsayısının, -1 çıkması, mükemmel negatif ilişki ve +1 çıkması ise mükemmel pozitif ilişki olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2020). Bu kapsamda, yürütülen analizlere ve analiz tablolarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

Araştırmanın Geçerliği

Yürütülen araştırmaların geçerliğin sağlanması, iç ve dış tehditlere karşı alınabilecek önlemlerle sağlanabilmektedir. Bu kapsamda, çalışmanın iç ve dış geçerliğine ilişkin alınan tedbirlere aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

İç geçerlik

Katılımcıların seçimi, süreç boyunca katılımcıların çalışmadan ayrılması, regresyon, verilen eğitime katılımcıların tepki vermesi, zaman ve ölçme araçlarıyla ilgili oluşabilecek yanlılık (Creswell, 2017, s.389; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011, s.279; Johnson, & Christensen, 2014, s.247) gibi sebepler çalışmanın iç geçerliğini tehlikeye atan durumlar olarak incelenebilir. Bu bağlamda, aşağıdaki başlıklar belirlenerek önlemler alınmıştır.

- *Ölçme araçlarıyla ilgili oluşabilecek yanlılık:* Veri toplama süreçlerinde, farklı ölçme araçlarının kullanılması iç geçerliği tehdit eden bir unsur olarak görülebilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın ön test, son test ve izleme testi süreçlerinde aynı ölçme araçları kullanılmıştır.
- *Katılımcı kaybı:* Çalışmaya katılan çocukların çalışmadan ayrılmamaları için, okul müdürü, öğretmenler ve çocuklarla devamlılığın önemi üzerine görüşme yapılmıştır.
- *Katılımcı özellikleri:* Okullar seçilirken, iki okul ortamının benzer olması, aynı muhitte, yakın olması, sosyo-ekonomik düzeylerinin birbirine yakın olması ölçütlerine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda, uygulanacak eğitim programından çocuk ve öğretmenlerin etkilenmemeleri adına tesadüfi örnekleme yöntemi ile deney ve kontrol grubu olarak okullar belirlenmiştir. Ön test sonuçları da grupların birbirinden farklı olmadığına ilişkin veri sunmuştur.
- *Zaman:* Uygulama yapılan zaman aralığı, ön test ve son test sonuçlarını etkileyebilmektedir. Bu durumu engellemek adına 12 haftalık bir uygulama yapılmıştır.
- *Regresyon:* Katılımcıların süreç içerisinde müdahaleden bağımsız bir şekilde ölçülen becerilerinin yükselmesi ve katılımcıların yüksek değerlere sahip olmasını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, ön test puanları incelenmiştir ve yüksek değerlere sahip olan katılımcıların olmadığı tespit edilmiştir.

Dış geçerlik

Deney grubunun verilen eğitime tepki vermesi, eğitimin kalıcılığı, ölçme araçlarının sonuçları etkilemesi, birden fazla bağımsız değişkenin bulunması ve deney ve kontrol gruplarının etkileşimi araştırmaların dış geçerliğini etkileyen durumlar olarak ele alınmaktadır (Creswell, 2017, s.389; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2011, s.268; Johnson, & Christensen, 2014, s.256). Bu bağlamda, aşağıdaki başlıklar belirlenerek alınan önlemlere yer verilmiştir.

- *Deney grubunun verilen eğitime tepki vermesi:* Katılımcıların deney sürecinin farkında olarak davranışlarını yeniden düzenlemeleri olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda, çocuklar fotoğraflanmamış ve kamera kaydı alınmamıştır. Ayrıca araştırmacı, eğitim programını uygulama zamanı dışında da çocuklarla vakit geçirmiştir.
- *Deney ve kontrol gruplarının etkileşimi:* deney ve kontrol gruplarının, verilen eğitim ve sürecin farklı işlemlerinden doğabilecek farklılıkları engellemek adına iki grup için benzer özelliklere sahip iki farklı okul seçilmiştir.
- *Eğitimin kalıcılığı:* Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın bağımsız değişkenler üzerindeki etkililiğini anlamak için deney grubuna son testten 5 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.
- *Ölçme araçlarının sonuçları etkilemesi:* Ön testte kullanılan ölçme araçlarının, katılımcıları etkileyerek sonraki testlerde verdikleri yanıtları etkilemesini ifade etmektedir. Ölçme araçları uygulanırken, araştırmacı, katılımcılar küçük gruplar halinde salona alınmış ve ölçme araçlarını nasıl doldurmaları gerektiğine ilişkin açıklama yapılmıştır.
- *Birden fazla bağımsız değişkenin bulunması:* Bağımsız değişkenlerin birden fazla olması ve birbirleri ile etkileşime girmesi, elde edilen sonuçları etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı dışında başka bağımsız değişkene yer verilmemiştir.

Çalışmanın Etik Boyutu

Çalışmanın uygulama ve etik izinleri, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla sağlanmıştır. Alınan izin belgeleriyle birlikte, gönüllü okullarla görüşülmüş ve araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Gönüllü okullarda, sınıf öğretmenleri ile sınıflar ziyaret edilmiş, program ve uygulama süreci çocuklara açıklanarak tanıtılmıştır. Ardından aile izin belgeleri, araştırmacı tarafından çocuklara dağıtılarak katılmak isteyenlerden ailelerine izin belgesini iletmeleri istenmiştir. Aile izin belgesi olan ve kendisi de gönüllü olan çocuklarla süreç başlatılmıştır. Ölçeklerin uygulama aşamasında; kişisel bilgilerinin gizli kalacağı ve verilerin topluca değerlendirilip rapora nasıl yansıtılacağı açıklanmıştır. Program uygulama aşamasında; programın ne kadar süreceği, içeriği ve amacı anlatılmıştır. Çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları, sınıf içerisindeki paylaşımların gizli kalması gerektiği ve sınıf içerisinde uyulması gereken kurallar açıklanmıştır.

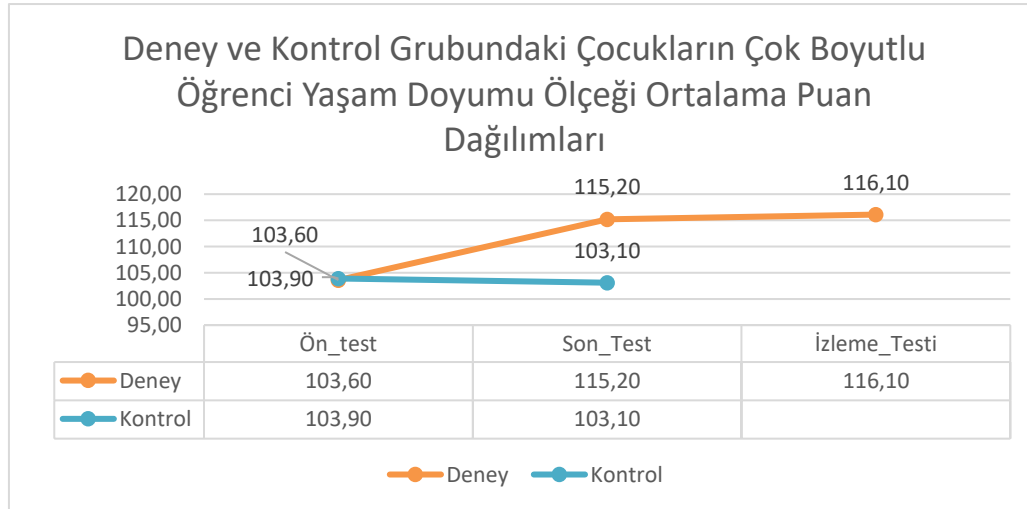
BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, "*Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı*"nın 11-12 yaş çocuklarının iyi oluş ve farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi" amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bulguların tartışması, araştırma soruları sırasına uygun olarak sunulmuştur.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarına Şekil 12'de yer verilmiştir.



Şekil 12. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ortalama puan dağılımları

Şekil 12 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=115,20$), ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ($\bar{x}=103,60$), izleme testi puanlarının da ($\bar{x}=116,10$) benzer şekilde ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen veriler ise son test puanlarının ($\bar{x}=103,90$) ve ön test puanlarının ($\bar{x}=103,10$) benzer değerlerde olduğunu göstermiştir. Ön test puan ortalamaları açısından deney grubu ($\bar{x}=103,60$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=103,90$) sonuçları birbirine yakın olmakla birlikte, son test puan ortalamalarının deney grubunun lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların homojen dağılımını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi ile ön test puanları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Arkadaş	Deney	51	24,31	3,67	-,01	88	,99
	Kontrol	39	24,31	2,96			
Okul	Deney	51	20,41	2,02	,34	88	,74
	Kontrol	39	20,59	2,99			
Çevre	Deney	51	20,25	2,37	-1,40	88	,16
	Kontrol	39	19,61	1,81			
Aile	Deney	51	22,67	1,73	,84	88	,40
	Kontrol	39	23,08	2,88			
Benlik	Deney	51	17,31	2,06	-,99	88	,32
	Kontrol	39	16,77	3,10			
Toplam	Deney	51	103,60	7,06	,21	88	,83
	Kontrol	39	103,90	6,41			

*p $\leq$,05

Tablo 10 incelendiğinde, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ön test toplam puanında ($t(88)=,21$; $p \geq ,05$), *Arkadaş* ($t(88)= -,01$; $p \geq ,05$), *Okul* ($t(88)= ,34$; $p \geq ,05$), *Çevre* ($t(88)= -1,40$; $p > ,05$), *Aile* ($t(88)= ,84$; $p \geq ,05$) ve *Benlik* ($t(88)= -,99$; $p \geq ,05$) alt boyutları puanında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak, deney ve kontrol gruplarının toplam yaşam doyumu açısından homojen olduğu, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve benzer özelliklerde çocukların katılım sağladığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği toplam puanına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği- Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar		Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Arkadaş	Ön Test	51	24,31	3,67	50	-3,88	,00
		Son Test	51	26,80	2,79			
	Okul	Ön Test	51	20,41	2,02	50	-4,23	,00
		Son Test	51	22,94	4,37			
	Çevre	Ön Test	51	20,25	2,37	50	-14,94	,00
		Son Test	51	21,72	2,35			
	Aile	Ön Test	51	22,66	1,73	50	-6,55	,00
		Son Test	51	25,16	3,08			
	Benlik	Ön Test	51	17,31	2,06	50	-2,45	,02
		Son Test	51	18,57	3,25			
	Toplam	Ön Test	51	103,60	7,06	50	-6,85	,00
		Son Test	51	115,20	10,72			
Kontrol	Arkadaş	Ön Test	39	24,31	2,97	38	1,97	,06
		Son Test	39	22,85	4,07			
	Okul	Ön Test	39	20,59	2,99	38	-,10	,92
		Son Test	39	20,64	1,91			
	Çevre	Ön Test	39	19,61	1,81	38	-1,16	,25
		Son Test	39	19,72	1,86			
	Aile	Ön Test	39	23,08	2,88	38	-,28	,78
		Son Test	39	23,26	3,99			
	Benlik	Ön Test	39	16,77	3,09	38	,26	,79
		Son Test	39	16,64	3,12			
	Toplam	Ön Test	39	103,90	6,41	38	,49	,62
		Son Test	39	103,10	9,55			

*p ≤ ,05

Tablo 11 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların toplam yaşam doyumu ($t(50) = -6,85$; $p \leq ,05$), *Arkadaş* ($t(50) = -3,88$; $p \leq ,05$), *Okul* ($t(50) = -4,23$; $p \leq ,05$), *Çevre* ($t(50) = -14,94$; $p \leq ,05$), *Aile* ($t(50) = -6,55$; $p \leq ,05$) ve *Benlik* ($t(50) = -2,45$; $p \leq ,05$) alt boyutları ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Son test puan ortalamalarının ön test puan ortalamalarına göre arttığı görülmüştür. Deney grubunda bulunan çocukların toplam yaşam doyumu ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=103,60$), son testte

artmıştır ($\bar{X}=115,20$). Benzer şekilde alt boyutların ön test ve son test puanları arasında da artış olmuştur: *Arkadaş* ön test ($\bar{X}=24,31$) ve son test ($\bar{X}=26,80$), *Okul* ön test ($\bar{X}=20,41$) ve son test ($\bar{X}=22,94$), *Çevre* ön test ($\bar{X}=20,25$) ve son test ($\bar{X}=21,72$), *Aile* ön test ($\bar{X}=22,66$) ve son test ($\bar{X}=25,16$), ve *Benlik* ön test ($\bar{X}=17,31$) ve son test ($\bar{X}=18,57$). Kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise toplam yaşam doyumu ($t(38)= ,49$; $p \geq ,05$), *Arkadaş* ($t(38)= 1,97$; $p \geq ,05$), *Okul* ($t(38)= -,10$; $p \geq ,05$), *Çevre* ($t(38)= -1,16$; $p \geq ,05$), *Aile* ($t(38)= -,28$; $p \geq ,05$) ve *Benlik* ($t(38)= ,26$; $p > ,05$) alt boyutları ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubunda bulunan çocukların toplam yaşam doyumu ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=103,90$) iken son testte de benzer kalmıştır ($\bar{X}=103,10$). Benzer şekilde alt boyutların ön ve son test puan ortalamaları arasında fark bulunmamıştır: *Arkadaş* ön test ($\bar{X}=24,31$) ve son test ($\bar{X}=22,85$), *Okul* ön test ($\bar{X}=20,59$) ve son test ($\bar{X}=20,64$), *Çevre* ön test ($\bar{X}=19,61$) ve son test ($\bar{X}=19,72$), *Aile* ön test ($\bar{X}=23,08$) ve son test ($\bar{X}=23,26$), ve *Benlik* ön test ($\bar{X}=16,77$) ve son test ($\bar{X}=16,64$). Kontrol grubunda bir artış görülmezken deney grubu toplam yaşam doyumu ve alt boyutlarında artış bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkılarak, deney grubuna verilen Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın yaşam doyumunu arttırmada etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test Toplam Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Ön Test Toplam	279,01	1	279,01	2,72	,00
Grup	3273,99	1	3273,99	31,88	,00
Hata	8934,62	87	102,69		
Toplam	1100566,00	90			

* $p \leq ,05$

Elde edilen ANCOVA sonuçlarına göre, çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ön test toplam puanlarına göre düzeltilmiş) son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($f(1,87)= 31,88$; $p \leq ,05$). Diğer bir ifadeyle, deney grubuna verilen eğitim, çocukların toplam yaşam doyumunu arttırmada etkilidir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın çocukların yaşam doyumu ve alt boyutları seviyesini arttırmada etkili olduğu görüldükten sonra programın yaşam doyumu ve alt boyutları seviyesi üzerindeki kalıcılığı analiz edilmiştir. Bu kapsamda, deney grubunda yer alan çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanına ilişkin son test ve izleme testi puanları, bağımlı örneklem t-testi analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar		Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Arkadaş	Son Test	51	26,80	2,79	50	-2,11	,04
		İzleme Testi	51	27,02	2,72			
	Okul	Son Test	51	22,94	4,37	50	-,32	,75
		İzleme Testi	51	22,98	4,12			
	Çevre	Son Test	51	21,73	2,35	50	-,82	,42
		İzleme Testi	51	21,86	2,16			
	Aile	Son Test	51	25,16	3,08	50	-1,74	,09
		İzleme Testi	51	25,55	1,99			
	Benlik	Son Test	51	18,57	3,25	50	-,77	,45
		İzleme Testi	51	18,73	2,63			
	Toplam	Son Test	51	115,20	10,72	50	-2,14	,04
		İzleme Testi	51	116,10	9,28			

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların toplam yaşam doyumu ($t(50) = -2,14$; $p \leq ,05$) ve *Arkadaş* ($t(50) = -2,11$; $p \leq ,05$) alt boyutu son test ve izleme test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. *Okul* ($t(50) = -,32$; $p \geq ,05$), *Çevre* ($t(50) = -,82$; $p \geq ,05$), *Aile* ($t(50) = -1,74$; $p \geq ,05$) ve *Benlik* ($t(50) = -,77$; $p \geq ,05$) alt boyutları son test ve izleme test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların son test ve izleme testi puanları ise; toplam yaşam doyumu son test ($\bar{X}=115,20$) ve izleme testi ($\bar{X}=116,10$), *Arkadaş* son test ($\bar{X}=26,80$) ve izleme testi ($\bar{X}=27,02$) şeklindedir. Diğer bir ifadeyle, izleme testinde yakın bir değerde artış eğilimi göstermiştir. Diğer alt boyutlarda ise *Okul* son test ($\bar{X}=22,94$) ve izleme testi

($\bar{X}$ =22,98), *Çevre* son test ($\bar{X}$ =21,73) ve izleme testi ($\bar{X}$ =21,86), *Aile* son test ($\bar{X}$ =25,16) ve izleme testi ($\bar{X}$ =25,55), ve *Benlik* son test ($\bar{X}$ =18,57) ve izleme testi ($\bar{X}$ =18,73) sonuçlarına ulaşılmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde, son test ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. OFPEP'in yaşam doyumu açısından beş hafta sonra yapılan izleme testinde kalıcılık etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Program geliştirme sürecinde, olumlu ve olumsuz duyguların tanıtılması ve baş etme stratejilerine yönelik etkinliklere ve farkındalık uygulamalarına yer verilmiştir. Yaşam doyumunun desteklenmesine yardımcı olan bu etkinlikler sayesinde, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı, geliştirme amacına uygun olarak çocukların yaşam doyumunun artmasına katkıda bulunmuştur. Çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği'nden alabilecekleri puan aralığı 36-144 iken deney grubunun ön test ortalama puanı olarak 103,59 bulunmuştur. Son testte ise çocukların genel yaşam puanı ortalaması 115,19'a artmıştır ve yapılan analizler verilen eğitimin yaşam doyumunda etkili olduğunu göstermiştir. Diğer araştırma sonuçlarına paralel olarak (Baourda vd, 2023; Blaine, 2024; Huppert & Johnson, 2010; Khanna & Singh, 2019; Martz, 2024; Rickard vd., 2023; Roth vd., 2017; Shoshani vd.,2016; Vangölü & Kardaş, 2022; Yavuz, 2020), geliştirilen programın çocukların toplam yaşam doyumunu arttırmada etkili olduğu bulunmuştur.

Pozitif psikoloji temelli uygulamalar aracılığıyla öznel iyi oluş bileşenlerinden yaşam doyumunu arttıran unsurlar incelendiğinde; farkındalık becerilerinin desteklenmesi (Amundsen vd., 2020; Arslan vd., 2022; Atak & Artan, 2024; Bernay vd., 2016; Fariz, 2023; Huppert & Johnson, 2010; Lau ve Hue, 2011; Magalhaes vd., 2023; Nelson vd., 2022; Scafuto vd., 2023; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010; Shoshani vd.,2016), iyi oluş (Arslan, 2022; Dağlı, 2023; Water & Charles Higgins, 2021) ve pozitif psikoloji ile ilgili diğer kavramlar (PERMA modeli, hayattaki üç iyi şey, minnettarlık, yaşam doyumu, en iyi halin, karakter güçleri, iyimserlik, umut) (Baourda vd, 2023; Blaine, 2024; Huppert & Johnson, 2010; Khanna & Singh, 2019; Martz, 2024; Rickard vd., 2023; Roth vd., 2017; Shoshani vd.,2016; Vangölü & Kardaş, 2022; Yavuz, 2020) olduğu görülmektedir.

Sosyal duygusal gelişimi destekleyen programlar, genel olarak iyi oluşu arttırmada etkilidir. Erinlik dönemindeki çocukların farkındalık becerilerinin desteklenmesi, sosyal duygusal becerileri de geliştirmesiyle iyi oluşu arttırmakta iyi bir yoldur (Bernay vd., 2016; Tan vd., 2016; Yousefi Afrashteh & Hasani, 2022). Benzer şekilde, farkındalık uygulamalarına

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nda da yer verilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar da çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir. Scafuto ve arkadaşları (2023), 10-12 yaş çocuklarına yönelik farkındalık eğitiminin psikolojik iyi oluş, kişisel gelişim ve yaşamda anlam gibi iyi oluş göstergelerinde artış sağladığını ve bu etkinin üç ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiğini göstermiştir. Kontrol grubunda ise bu süreçte kişisel gelişim ve yaşamda anlam gibi iyi oluş göstergelerinde düşüş olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, farkındalık uygulamaları, olumlu gelişimi desteklerken bir yandan da koruyucu bir etkiye sahip olmasıyla da çocukların hayatında önemli bir yere sahiptir.

Bernay ve arkadaşları (2016) da benzer bir şekilde, 9-12 yaş arası çocuklara yönelik farkındalık eğitiminin iyi oluş ve farkındalık becerilerine etkisini incelemiştir. Program sonrasında, iyi oluş ve farkındalığın arttığı görülmüştür. Devcich ve arkadaşlarının (2017) aktif kontrol grubuyla yaptıkları çalışmada; bir gruba farkındalık eğitimi bir gruba ise duygusal okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, her iki grubun iyi oluşunun arttığını, ancak artışın en çok farkındalık grubunda yaşandığını ve 12 hafta sonra yapılan izleme testinde de bu artışın devam ettiğini tespit etmiştir. Diğer bir ifadeyle, sosyal duygusal gelişimi destekleyen programlarla karşılaştırıldığında da farkındalık temelli eğitimler çocukların iyi oluşunu desteklemekte etkilidir.

Öğretmenler aracılığıyla verilen bir başka eğitimde ise (Amundsen vd., 2020), 9-10 yaş arası çocuklara verilen altı haftalık farkındalık eğitiminin yaşam doyumunu arttırdığı görülmüştür. Üç ay sonra yapılan izleme testinde, yaşam doyumundaki artışın devam ettiği görülmüştür. Nelson ve arkadaşları (2022), öğretmenler tarafından verilen farkındalık eğitiminin 9-12 yaş arası çocukların iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Toplam 1138 çocuğun katıldığı çalışmada, iyi oluşun arttığı bulunmuştur. İyi oluş göstergelerinden biri olarak ele alınan psikolojik sağlamlıkta tespit edilen artışın, altı ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur. Bu araştırma sonuçları göz önüne alınacak olursa, farkındalık eğitiminin öğretmenler tarafından da verilmesi, çocukların kazanımlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bu konuya yönelik Carsley, Khoury ve Heath'in (2018) yürüttüğü bir diğer çalışmada ise farkındalık eğitiminin okul ortamında eğitim verilmiş bir öğretmen yerine alan uzmanı tarafından verilmesinin iyi oluşu arttırmada daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak izleme testleri yapıldığında, okul öğretmeni tarafından verilen

eğitimlerde olumlu artış etkisinin devam ettiği görülmüştür. Okul öğretmenlerinin okulda uygulama yapmaya devam etme durumu çocukların kazanımlarını kalıcı hale getirdiği söylenebilir. Diğer bir ifadeyle, uzmanlar tarafından verilen eğitimler her ne kadar etkili olsa da sonraki süreçte okul öğretmenleri tarafından uygulanmaya devam edilmesi, benimsenmesi, çocukların kazanımlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Farkındalık temelli programların iyi oluş üzerinde etkili olmadığına ilişkin çalışmalar da mevcuttur ve etki bulunamaması çeşitli faktörlerle açıklanabilmektedir. Atak ve Artan (2024), çocuk evlerindeki kız ergenlere uygulanan sekiz haftalık farkındalık uygulamasının ergenlerin yaşam doyumu üzerine etkisini araştırmıştır. 13-18 yaş arası toplam 40 çocuğun katıldığı çalışmada, eğitim programı sonrasında deney grubu lehine yaşam doyumu seviyesi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Campell ve arkadaşları (2019) ise ön test son test kontrol gruplu desende planlanan ve yaşları 13-19 arasında değişen çocuklara öğretmenler aracılığıyla verilen farkındalık eğitiminin öznel iyi oluş açısından etkili olmadığını bulmuştur. Bu durumu çocukların sınıflara rastgele atanamaması ve öğretmenlerin uygulayıcı olmasıyla açıklamıştır. Yürütülen çalışma bu açılardan değerlendirildiğinde; araştırmacının farkındalık konusunda eğitimler almasının ve deney ve kontrol grubu okullarının rastgele belirlenmesinin, yaşam doyumunu arttırmada etki sağladığı yorumu yapılabilir.

Farkındalık boyutu dışında, pozitif psikoloji kavramlarından bir ya da birden fazla boyutunu ele alan çalışmalarda da çocukların yaşam doyumunun arttığı görülmektedir. Roth ve arkadaşları (2017), toplam 42 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, verilen pozitif psikoloji temelli eğitiminin, kontrol grubuna oranla deney grubunun yaşam doyumunda artış sağladığını ve bu artışın iki ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiğini bulmuştur. Arslan (2022) ise 13-15 yaş arası 36 çocuğun katıldığı yarı deneysel desende planladığı çalışmada, pozitif psikoloji temelli eğitim programının iyi oluşa etkisini araştırmıştır. Eğitim sonrasında, deney grubuna katılan çocukların iyi oluş göstergelerinde artış olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve arkadaşları (2022) ergenlerle yürüttükleri bir başka çalışmada ise Mevlana'dan seçilen hikayeler aracılığıyla verilen pozitif eğitimin iyi oluşa etkisini incelemiştir. Dört haftalık uygulama sonrasında, deney grubunun iyi oluşunda artış bulunmuştur. Kültürel bağlama uygun olarak, hikaye okuma gibi farklı bir yöntemin

uygulanması durumunda da pozitif psikoloji temelli uygulamaların iyi oluşu desteklemesi dikkate değerdir.

Khanna ve Singh (2019), 11-13 yaş arası 372 çocuğun katıldığı çalışmada, pozitif psikoloji temelli çeşitli uygulamaları ve bir plasebo grubuna verilen eğitimi karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, pozitif psikoloji temelli minnettarlık ve karakter güçleri uygulamalarının yaşam doyumunu arttırdığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, aktif kontrol grubunun oluşturulduğu diğer eğitim programlarıyla karşılaştırıldığında bile pozitif eğitim programlarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

Pozitif psikoloji temelli uygulamaların etkisinin nitel olarak incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Water ve Charles Higgins (2021), öğretmen tarafından uygulanan pozitif eğitimin 11-13 yaş çocuklarının iyi oluşuna etkilerini incelemiştir. 231 çocuğun katıldığı çalışmada, pozitif eğitim öncesi ve sonrası nitel olarak çocukların iyi oluşa yönelik algıları incelenmiştir. Eğitimin iyi oluş okuryazarlığını kazanmada etkili olduğu yorumu yapılmıştır.

Yaşam doyumuna katkıda bulunan pozitif psikoloji çalışmalarının meta analizlerle incelendiği çalışmalar da mevcuttur. Mendes de Oliveira ve arkadaşları (2022), pozitif psikoloji temelli müdahale programlarının çocukların iyi oluşuna etkisini incelemek amacıyla yürüttükleri meta-analiz çalışmasında; müdahale, program ve eğitimlerin, iyi oluş kapsamında ağırlıklı öznel iyi oluşu incelediğini ve etkilerinin de kısa ya da uzun dönem arasında değiştiğini göstermiştir. Yürütülen bir mega analiz çalışmasında ise pozitif psikoloji temelli eğitim programlarının iyi oluş ve yaşam kalitesi üzerindeki düşük-orta seviye arasında değişen oranlarda etkisinin 7,5 ay sonrasında yapılan izleme testlerinde de devam ettiği bulunmuştur (Carr vd., 2023).

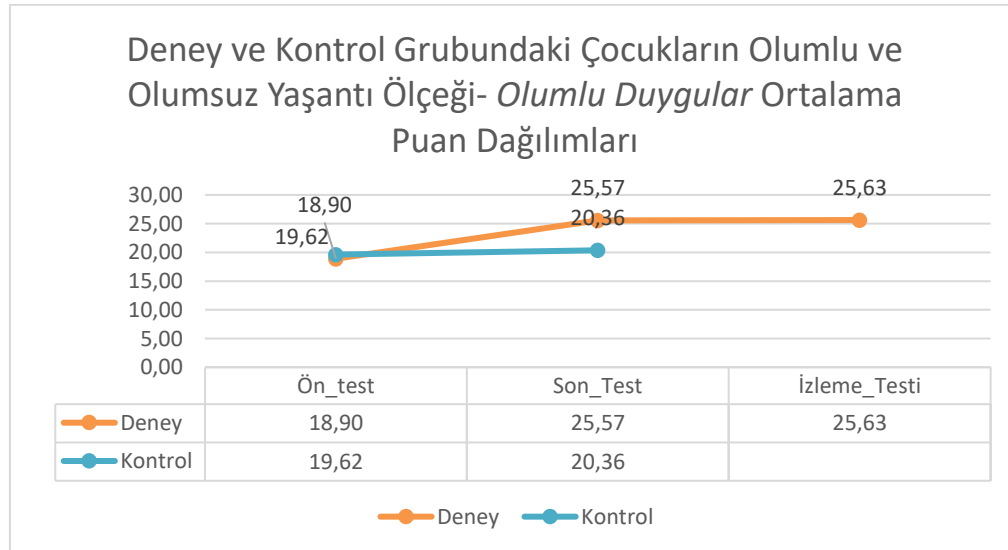
Pozitif psikoloji temelli uygulamaların birçok faydası bulunsa da bu uygulamaların etkililiği katılımcıların kişiliği, motivasyonu, çabası ve istekliliği oranında değişebilmektedir (Shrivastava, Azhar, & Hyland, 2022; Ng, 2015; Lyubomirsky & Layous, 2013). Olumlu etkinin görülmemesinin bir başka nedeni de yaşam doyumunun hangi ölçme aracıyla ölçüldüğü olabilir (Shoshani vd., 2016). Altıncı sınıf öğrencilerine verilen pozitif eğitimin, iyi oluş göstergeleri üzerinde çok az bir artış sağladığı görülmüştür (Blaine, 2024). Benzer şekilde, Falt-Weckman ve arkadaşları (2024) ise pozitif eğitimin, çocukların iyi oluşunu arttırmada etkili olmadığını bulmuştur. Goldberg ve arkadaşları (2021) ise 4-12 yaş arası 639 çocuğun katıldığı pozitif eğitimin iyi oluşa ve derslere etkisini inceledikleri yarı

deneysel çalışmada, eğitim sonrası deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Bu durumun öğretmen uygulamalarından kaynaklanabileceği yorumu yapılmıştır.

Artan akademik baskı, ders dışı etkinlikler, sporda uzmanlık kazanma, yarı zamanlı işler, sosyalleşme ve sosyal medya kullanımı gibi birçok cazip gelen seçenek ergenlerin iyi oluş etkinliklerini evde devam ettirmesini zorlaştırır. Ayrıca, diğer derslere oranla iyi oluşa yönelik etkinlikleri önemsiz görebilirler (Strohmaier & Bailey, 2023). Tüm bu durumlar da uygulanan programların etkililiğini azaltabilmektedir. Programın neden faydalı olduğuna ilişkin bilgi verilerek ilgileri artırılabilir ve programın uygulandığı zaman aralığı dışında da çalışmayı devam ettirmeleri için gönüllü olmaları sağlanabilir. Ayrıca, iyi oluşu arttırmaya yönelik etkinlikler, ders programı içerisine yerleştirilerek çocukların normal öğrenimi parçası haline getirilebilir (Johnson, Taylor, Dray & Dunning, 2024).

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar

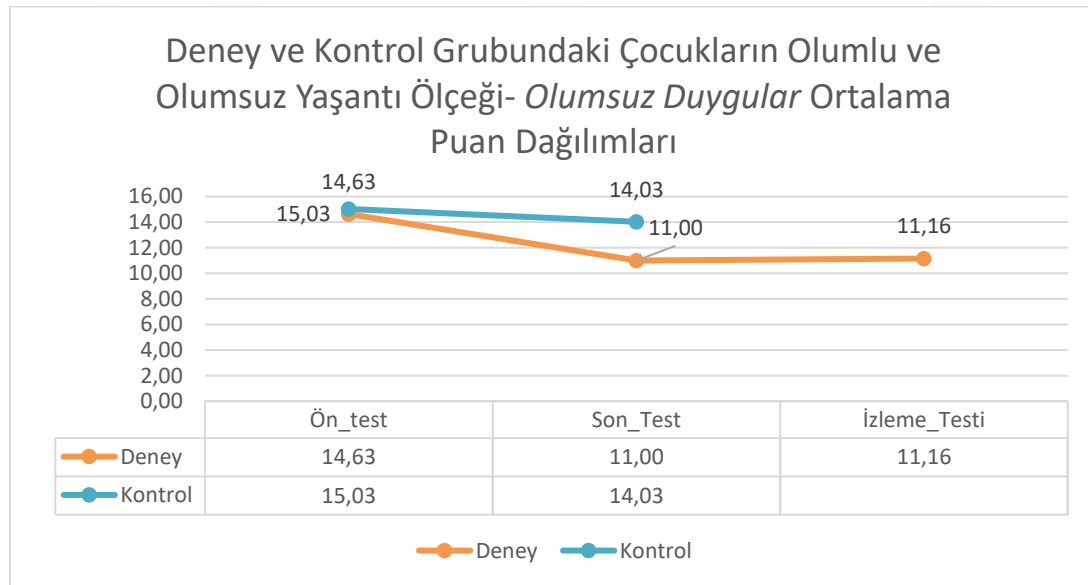
Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- *Olumlu Duygular* ön test-son test-izleme testi aritmetik puan ortalamalarına Şekil 13'te yer verilmiştir.



Şekil 13. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- Olumlu duygular ortalama puan dağılımları

Şekil 13 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği-Olumlu duygular son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=25,57$), ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ($\bar{x}=18,90$), izleme testi puanlarının da ($\bar{x}=25,63$), benzer şekilde ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen veriler ise son test puanlarının ($\bar{x}=20,36$) ve ön test puanlarının ($\bar{x}=19,62$) olduğunu göstermiştir. Ön test puan ortalamaları açısından deney grubu ($\bar{x}=18,90$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=19,62$) sonuçları birbirine yakın olmakla birlikte, son test puan ortalamalarının deney grubunun lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- *Olumsuz* Duygular ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarına Şekil 14’te yer verilmiştir.



Şekil 14. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- *Olumsuz* Duygular ortalama puan dağılımları

Şekil 14 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği-Olumsuz duygular son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=11,00$), ön test puan ortalamalarından daha düşük olduğu ($\bar{x}=14,63$), izleme testi puan ortalamalarının da ($\bar{x}=11,16$), benzer şekilde ön test puan ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen veriler ise son test puanlarının ($\bar{x}=14,03$) ve ön test puanlarının ($\bar{x}=15,03$) olduğunu göstermiştir. Ön test puan ortalamaları açısından deney grubu ($\bar{x}=14,62$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=15,03$) sonuçları birbirine yakın olmakla birlikte, son test puan ortalamaları deney grubunun lehine daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların homojen dağılımını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi ile ön test puanları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14.

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Olumlu Duygular	Deney	51	18,90	2,26	1,33	88	,19
	Kontrol	39	19,62	2,82			
Olumsuz Duygular	Deney	51	14,63	4,03	,48	88	,64
	Kontrol	39	15,03	3,79			

*p $\leq$,05

Tablo 14 incelendiğinde, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ön test puanında *Olumlu Duygular* (t(88)= 1,33; p $\geq$,05) ve *Olumsuz Duygular* (t(88)= ,48; p $\geq$,05) boyutları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak, deney ve kontrol gruplarının olumlu duygular ve olumsuz duygular açısından homojen olduğu, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve benzer özelliklerde çocukların katılım sağladığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği toplam puanına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Olumlu Duygular	Ön Test	51	18,90	2,26	50	-19,39
		Son Test	51	25,57	2,47		
	Olumsuz Duygular	Ön Test	51	14,63	4,03	50	5,92
		Son Test	51	11,00	2,40		
Kontrol	Olumlu Duygular	Ön Test	39	19,62	2,82	38	-1,18
		Son Test	39	20,36	3,68		
	Olumsuz Duygular	Ön Test	39	15,03	3,79	38	1,33
		Son Test	39	14,03	4,53		

*p $\leq$,05

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında *Olumlu Duygular* ($t(50) = -19,39$; $p \leq ,05$) ve *Olumsuz Duygular* ($t(50) = 5,92$; $p \leq ,05$) boyutlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların ön test ve son test ortalama puanları ise; *Olumlu Duygular* ön testi ($\bar{X}=18,90$) ve son testi ($\bar{X}=25,57$), *Olumsuz Duygular* ön testi ($\bar{X}=14,63$) ve son testi ($\bar{X}=11,00$). Kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise *Olumlu Duygular* ($t(38)=-1,18$; $p \geq ,05$) ve *Olumsuz Duygular* ($t(38)=1,33$; $p \geq ,05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kontrol grubunda bulunan çocukların ön test ve son test puanları ise; *Olumlu Duygular* ön test ($\bar{X}=19,61$) ve son testi ($\bar{X}=20,36$), *Olumsuz Duygular* ön test ($\bar{X}=15,02$) ve son testi ($\bar{X}=14,02$). Kontrol grubunda bir farklılık görülmezken, deney grubunu *Olumlu Duygular* ortalama puanında artış ve *Olumsuz Duygular* ortalama puanında düşüş bulunmuştur. Bu bulguda yola çıkılarak, deney grubuna verilen Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın olumlu duyguları arttırmada ve olumsuz duyguları düşürmede etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Olumlu Duygular	Ön Test Toplam	107,44	1	107,44	13,13	,00
	Grup	660,66	1	660,66	80,72	,00
	Hata	712,05	87	8,18		
	Toplam	50326,00	90			
Olumsuz Duygular	Ön Test Toplam	72,44	1	72,44	6,34	,01
	Grup	189,73	1	189,73	16,59	,00
	Hata	994,54	87	11,43		
	Toplam	14910,00	90			

* $p \leq ,05$

Elde edilen ANCOVA sonuçlarına göre, çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- *Olumlu Duygular* boyutu son test toplam puanları arasında ($f(1,87) = 80,72$; $p \leq ,05$) ve Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği- *Olumsuz Duygular* boyutu son test toplam puanları

arasında ($f(1,87)= 16,59$; $p \leq ,05$) anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, deney grubuna verilen eğitim, çocukların olumlu duygularını arttırmada ve olumsuz duygularını azaltmada etkilidir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın çocukların olumlu duyguları arttırma ve olumsuz duyguları azaltmada etkili olduğu görüldükten sonra programın olumlu ve olumsuz duygular üzerindeki kalıcılığı analiz edilmiştir. Bu kapsamda, deney grubunda yer alan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği *Olumlu Duygular* ve *Olumsuz Duygular* toplam puanına ilişkin son test ve izleme testi puanları, bağımlı örneklem t-testi analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17.

Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Olumlu Duygular	Son Test	51	25,57	2,47	50	-,48
		İzleme Testi	51	25,63	2,32		
	Olumsuz Duygular	Son Test	51	11,00	2,40	50	-1,10
		İzleme Testi	51	11,16	2,00		

* $p \leq ,05$

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği son test ve izleme testi toplam puanları arasında *Olumlu Duygular* ($t(50)= -,48$; $p \geq ,05$) ve *Olumsuz Duygular* ($t(50)= -1,10$; $p \geq ,05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Deney grubunda bulunan çocukların son test ve izleme testi puanları ise; *Olumlu Duygular* son test ($\bar{X}=25,57$) ve izleme testi ($\bar{X}=25,63$), *Olumsuz Duygular* son test ($\bar{X}=11,00$) ve izleme testi ($\bar{X}=11,16$). Puan ortalamaları incelendiğinde son test ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. OFPEP'in olumlu-olumsuz duygular açısından beş hafta sonra yapılan izleme testinde kalıcılık etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Program geliştirme sürecinde, olumlu ve olumsuz duyguların tanıtılması ve baş etme stratejilerine yönelik etkinliklere ve farkındalık uygulamalarına yer verilmiştir. İyi oluşu destekleyen bu uygulamalar aracılığıyla, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif

Eğitim Programı, geliştirme amacına uygun olarak çocukların olumlu duygularının artmasına ve olumsuz duygularının azalmasına katkıda bulunmuştur. Çocukların Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği alt boyutlarından alabilecekleri puan aralığı 6-30 iken deney grubunun olumlu duygular ön test ortalama puanı 18,9 ve olumsuz duygular ön test ortalama puanı 14,63 olarak bulunmuştur. Son testte ise deney grubundaki çocukların olumlu duygular puan ortalamaları 25,57'ye yükselmiş, olumsuz duygular puan ortalamaları ise 11'e düşmüştür ve yapılan analizler verilen eğitimin olumlu duyguları arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, pozitif psikoloji temelli uygulamaların çocukların olumlu duygularını arttırmada ve olumsuz duygularını azaltmada etkili olduğu alan yazında desteklenmektedir (Baourda vd, 2023; Falt-Weckman vd., 2024; Khanna & Singh, 2019; Liao vd., 2023; Roth vd., 2017; Shoshani vd., 2016; Yavuz, 2020; Yıldırım & Kardaş 2024).

Pozitif psikoloji temelli uygulamalar aracılığıyla olumlu duyguları arttıran unsurlar incelendiğinde; farkındalık becerileri (Arslan vd., 2022; Nelson vd., 2022; Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), iyi oluş (Arslan, 2022; Carter vd., 2016; Dağlı, 2023; Laakso vd., 2023) ve pozitif psikoloji ile ilgili diğer kavramlar (PERMA modeli, hayattaki üç iyi şey, minnettarlık ziyaretleri, en iyi halin, karakter güçleri, iyimserlik, umut, mizah) (Baourda vd, 2023; Falt-Weckman vd., 2024; Khanna & Singh, 2019; Laakso, Fagerlund, & Lagerstrom, 2024; Liao vd., 2023; Roth vd., 2017; Shoshani vd., 2016; Yavuz, 2020; Yıldırım & Kardaş 2024) olduğu görülmektedir.

Farkındalık uygulamaları, erken yıllardan itibaren çocukların öz şefkatlerini arttırmada, kaygı, depresyon ve stres belirtilerini azaltmada etkilidir (Lal & Kumar, 2023). Farkındalık uygulamalarının öznel iyi oluşun olumlu olumsuz duygular üzerine etkisine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır. Schonert-Reichl ve Lawlor (2010), 9-12 yaş arası çocukların olumlu duygularını farkındalık becerilerini destekleyerek arttırmayı amaçladıkları çalışmalarında, çocukların iyimserlik seviyelerini arttığını bulmuşlardır. Shoshani ve arkadaşları (2016) ise 2517 ergenin katıldığı çalışmada, Seligman'ın PERMA modelini temel alarak geliştirdikleri pozitif eğitim programının, deney grubunda olumlu duyguların ve iyimserlik seviyelerinin arttırdığı bulunmuştur. Nelson ve arkadaşları (2022), öğretmenler tarafından verilen farkındalık eğitiminin 9-12 yaş arası çocukların iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Toplam 1138 çocuğun katıldığı çalışmada, olumlu duygusal gelişimin arttığı bulunmuştur. İyi oluş

göstergelerinden biri olarak ele alınan psikolojik sağlamlıkta tespit edilen artışın, altı ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği bulunmuştur.

Farkındalık uygulamalarının etkisinin yanı sıra farklı uygulama dozlarının karşılaştırıldığı bir diğer çalışmada ise iki deney grubu (haftada iki gün- haftada iki güne ek günlük uygulamalar) ve bir kontrol grubu olmak üzere üç grup (n=91) oluşturulmuştur. Deney gruplarında kontrol grubuna oranla, duygu düzenleme becerilerinde artış gözlemlenmiştir. Farkındalık uygulamasının daha fazla yapılmasının müdahale etkililiğine katkıda bulunduğu ilişkin bir sonuca ise ulaşamamıştır (Portele, 2023).

Alanda, farkındalık uygulamalarının duygular üzerine olumlu etkisinin görülmediği çalışmalar da mevcuttur. Öğretmenler aracılığıyla verilen bir eğitim sonucunda, 9-10 yaş arası çocuklara verilen altı haftalık farkındalık eğitiminin olumlu olumsuz duygular açısından istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sebep olmadığı tespit edilmiştir (Amundsen vd., 2020). Atak ve Artan (2024), çocuk evlerindeki kız ergenlere uygulanan sekiz haftalık farkındalık uygulamasının ergenlerin algılanan stres ve öznel mutluluk seviyelerine etkisini araştırmıştır. 13-18 yaş arası toplam 40 çocuğun katıldığı çalışmada, eğitim programı sonrasında deney grubu lehine algılanan stres ve öznel mutluluk seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Campell ve arkadaşları (2019), ön test son test kontrol gruplu desende planlanan çalışmada, yaşları 13-19 arasında değişen çocuklara öğretmenler aracılığıyla verilen farkındalık eğitiminin olumlu ve olumsuz duygular açısından etkili olmadığını bulmuşlardır. Ancak olumsuz duygular boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olmasa da düşüş eğilimi gözlemlenmiştir. Her ne kadar farkındalık deneyimlerinin bireyin olumsuz duygularını azaltsa da; farkındalık becerilerinin olumlu-olumsuz tüm duyguların farkında olmayı sağladığı ve duygusal farkındalığın olumsuz duyguların algılanmasının artmasına sebep olabileceği şeklinde açıklamışlardır. Diğer bir ifadeyle, farkındalık uygulamalarının duygular açısından çocukların olumlu gelişimlerine katkı sağlayamamasının nedeni çocuğun duygularını daha iyi algılamaya başlamasından kaynaklanmış olabilir.

Farkındalık boyutu dışında, pozitif psikoloji kavramlarından bir ya da birden fazla boyutunu ele alan çalışmalarda da çocukların iyi oluşunun arttığı görülmektedir. Pozitif psikoloji temelli uygulamalar, kişilerarası ilişkileri geliştirme, genel sosyal becerileri destekleme ve diğerleri tarafından onaylanma/sevilme algılarını olumlu yönde geliştirme anlamında

başarılıdır (Baourda vd.; 2023). Doğası gereği, özellikle erken ergenlik döneminde sosyal duygusal gelişim ve okul başarısı için koruyucu bir faktördür (Shoshani vd., 2016). Pozitif psikoloji temelli uygulamaların, olumlu gelişim göstergeleri ve depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz belirtiler üzerindeki düşük-orta seviye arasında değişen oranlarda etkisinin 7,5 ay sonrasında yapılan izleme testlerinde de devam ettiği görülmüştür (Carr vd., 2023). Eğitim programlarının çok boyutlu hazırlanması, bu tarz programların kalıcılığını arttırmaktadır (Roth vd., 2017).

Arslan (2022), 13-15 yaş arası 36 çocuğun katıldığı yarı deneysel desende planladığı çalışmada, pozitif psikoloji temelli eğitim programının iyi oluşa etkisini araştırmıştır. Eğitim sonrasında, deney grubuna katılan çocukların olumlu duygularında artış olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, kaygı ve depresyon belirtilerinin de deney grubunda daha düşük olduğu görülmüştür. Arslan ve arkadaşları (2022) bir başka çalışmada ise Mevlana'dan seçilen hikayeler aracılığıyla verilen pozitif eğitimin iyi oluşa etkisini incelemiştir. Dört haftalık uygulama sonrasında, deney grubunun iyimserlik, mutluluk ve olumlu duygularında artış tespit edilmiştir. Ayrıca, depresyon, kaygı, kötümserlik ve negatif duygularında düşüş görülmüştür. Yıldırım ve Kardaş (2024), sekizinci sınıf öğrencilerinin karakter güçlerini geliştirmeye yönelik pozitif psikoloji temelli programının etkililiğini incelemiştir. Toplam 32 çocuğun katıldığı çalışmada, ergenlerin kötümserlik seviyelerinin azaldığı; toplam karakter güçleri, iyimserlik, özsaygı ve şükran düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Muro ve arkadaşları (2023) ise kısa süreli uygulanan pozitif psikoloji temelli eğitimin etkisini 12-19 yaş arası toplam 148 çocukla araştırdıkları çalışmada, kontrol grubuna oranla deney grubundaki katılımcıların kaygı seviyesinde düşüş ve motivasyonlarında artış olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir saatlik toplam beş oturumdan oluşan pozitif eğitim programının uygulanmasının uygun maliyetli olmasının yanı sıra, kısa süreli bir uygulamada bile; psikolojik iyi oluşu ve genel zihin sağlığını desteklemesi, pozitif psikoloji temelli uygulamaların önemini göstermektedir.

İyimserlik ve umut seviyesini arttırmaya yönelik geliştirilen bir diğer pozitif eğitim programının ise deney grubundaki çocukların (n=229) iyimserlik, umut, baş etme becerileri, sosyal beceriler ve özsaygılarında artış sağladığı bulunmuştur. Ayrıca, deney grubunda, kötümserlik ve kaygıda düşüş tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, okul ortamında verilen pozitif eğitim programı çocukların olumlu özelliklerini güçlendirirken, olumsuz duygularda

düşüş sağlamakta başarı göstermiştir (Baourda vd., 2023). İyi oluşu arttırmaya yönelik bir diğer pozitif eğitim uygulamasında ise kontrol grubuna oranla (n=66) deney grubunda (n=70) yalnız kalmaktan keyif almada ve sakinlik seviyesinde artış bulunmuştur. 10-12 yaş arası çocukların katıldığı bu çalışmada, kontrol grubunda gelişimsel olarak görülen olumsuz duygularda artış ve olumlu duygularda ise azalma tespit edilmiştir (Laakso vd., 2023). Diğer bir ifadeyle, pozitif eğitim programları, bu dönemde görülen olumsuz duygulara karşı koruyucu bir özellik göstermektedir. Koruyucu özelliğine ilişkin önemli çalışmalardan biri Zhao ve arkadaşlarının (2019) yürüttüğü çalışmadır. Toplam 173 sekizinci sınıf öğrencisinin katıldığı deneysel bir çalışmada, deney grubuna olumlu duygulara ilişkin bilgi ve beceriler öğretilmiştir. Uygulama sonrasında deney grubunun depresyon belirtilerinde anlamlı bir farklılığa ulaşılmazken kontrol grubunun depresyon belirtilerinde artış gözlemlenmiştir.

Ebeveyn ve çocuklara yönelik geliştirilen bir programda ise pozitif psikoloji uygulamalarının depresyon, kaygı ve olumlu-olumsuz duygulara etkisi incelenmiştir. Altı haftalık program sonrasında, ebeveynlerin (n=24) olumlu duygularında artış olduğunu ve depresyon, kaygı, stres ve negatif duygulanım düzeylerinde ise düşüş olduğunu tespit edilmiştir. Çocukların (n=24) ise kaygı düzeylerinde azalma tespit edilirken depresyon ve yaşam kalitesi düzeyinde istatistiksel bir farklılık bulunmamıştır (Yavuz, 2020).

Pozitif psikoloji temelli uygulamalar, duygular üzerine etkisinin yanında davranış problemleri üzerinde de olumlu etkilere sahiptir. Dağlı (2023), 9-11 yaş arası toplam 81 çocukla yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasında, duygu odaklı geliştirdiği pozitif psikoloji temelli programının, çocukların olumlu duygularını arttırması ve olumsuz duygularını azaltması üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin dört hafta sonra yapılan izleme testinde de devam ettiğini bulmuştur. Ayrıca, psikolojik stres, içselleştirilmiş problemler ve dışsallaştırılmış problemler puanlarının deney grubu lehine olduğu tespit edilmiştir.

Falt-Weckman ve arkadaşları (2024) lise öğrencileriyle yürüttükleri bir çalışmada, pozitif psikoloji programının, okulda yaşanan olumlu deneyimleri, mutluluk seviyesini ve olumlu duyguları arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak, bu etkinin küçük olduğu ve diğer değişkenler olan olumsuz duygular ve depresyon üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak, nitel veriler, öğrencilerin aldıkları eğitimin kişisel hayatlarında ve okuldaki çalışmalarında olumlu katkı sağladığını göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, pozitif

eğitim çalışmalarında veri çeşitliliği, araştırma sonuçları hakkında ek sonuçlar sunarak daha iyi değerlendirme sağlamaktadır.

Khanna ve Singh (2019), 11-13 yaş arası 372 çocuğun katıldığı çalışmada pozitif psikoloji temelli çeşitli uygulamaları ve bir plasebo grubuna verilen eğitimi karşılaştırmıştır. Pozitif psikoloji temelli minnettarlık ve karakter güçleri uygulamalarının olumlu duyguları arttırdığını ve olumsuz duyguları azalttığını göstermiştir. Aktif kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında bile, pozitif psikoloji temelli uygulamalar çocuklar üzerinde olumlu etkilere sahip olmasıyla eğitimde önemli bir yere sahiptir.

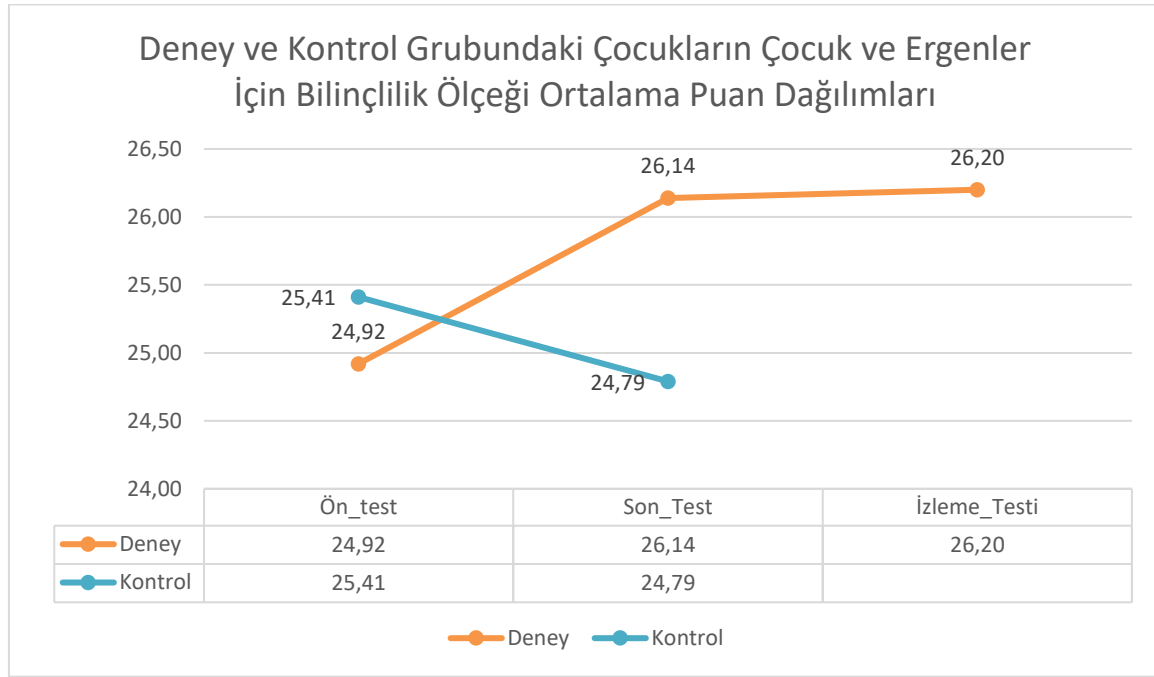
Pozitif psikoloji programlarının farklı uygulama yöntemlerinin etkisi üzerine çalışmalar da mevcuttur. 12-15 yaş arası toplam 438 ergenin katıldığı çalışmada, online pozitif eğitim programının kaygı, depresyon seviyelerinde ve yardım isteme davranışlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişim yaratmadığı görülmüştür (Subotic-Kerry vd., 2023). Telefon uygulaması aracılığıyla 8-10 yaş arası toplam 279 çocukla yürütülen bir başka çalışmada ise en az 30 günlük farkındalık uygulamaları yapılmasının, algılanan stresi ve olumsuz duygulanımı azalttığı bulunmuştur (Treves vd., 2023). Olumlu günlük tutmanın 8-11 yaş çocuklarının iyi oluşu üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada ise çocukların mutluluk seviyelerinin arttığı ve depresyon belirtilerinin azaldığı görülmüştür. Üç ay sonra yapılan izleme testinde de bu etkinin devam ettiği tespit edilmiştir. Mutluluk seviyesinin en düşük olduğu çocukların daha çok faydalandığı bulunmuştur (Carter vd., 2016)

Pozitif psikoloji uygulamalarının duygular açısından olumlu etkilerinin görülmediği çalışmalar da mevcuttur ve sonraki çalışmalara ışık tutması açısından önemlidir. Vangölü ve Kardaş (2022), yarı deneysel desende planladıkları çalışmada, pozitif psikoloji temelli eğitim programının kontrol grubuna oranla deney grubunun şükran seviyesine bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Rickard ve arkadaşları (2023) ise pozitif eğitim alanında uygulayıcı öğretmenlerin vermiş olduğu pozitif eğitimin 15 yaş ergenlerinin iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan çocukların (n=119) kontrol grubunda bulunan çocuklara oranla (n=34), depresyon, kaygı, bağımsızlık ve minnettarlık seviyelerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Kontrol grubunda az sayıda katılımcı olması ve program amacının bilinmesinin son testleri etkilediği; bu nedenle de bazı değişkenlerde farklılık ortaya çıkmadığı yorumu yapılmıştır. Araştırma sonucunda, okul ortamında pozitif eğitimi uygulayacak öğretmenlerin eğitimi ve ulaşılabilirliğine ilişkin zorluklar ifade edilmiştir.

Öğretmen ve programla ilişkili faktörlerin, çocukların pozitif eğitimden faydalanmalarını etkilediği belirtilmiştir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı Uygulamasında Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'ne İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ön test-son test-izleme testi puan ortalamalarına Şekil 15'da yer verilmiştir.



Şekil 15. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ortalama puan dağılımları

Şekil 15 incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puan ortalamalarının ($\bar{x}=26,14$), ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu ($\bar{x}=24,92$), izleme testi puanlarının da ($\bar{x}=26,20$), benzer şekilde ön test puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen veriler ise son test puanlarının ($\bar{x}=24,79$) ve ön test puanlarının ($\bar{x}=25,41$) olduğunu göstermiştir. Ön test puan ortalamaları açısından deney grubu ($\bar{x}=24,92$) ve kontrol grubunun ($\bar{x}=25,41$) sonuçları birbirine yakın olmakla birlikte, son test puan ortalamalarının deney grubunun lehine daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan çocukların homojen dağılımını değerlendirmek için bağımsız örneklem t testi ile ön test puanları incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	s.s	t	sd	p
Deney	51	24,92	2,39	1,00	88	,32
Kontrol	39	25,41	2,15			

*p $\leq$,05

Tablo 18 incelendiğinde, Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ön test puanında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur (t (88)1,00=; p $\geq$,05). Bu sonuçtan yola çıkılarak, deney ve kontrol gruplarının farkındalık puanları açısından homojen olduğu, iki grubun birbirine benzer özellikler taşıdığı ve benzer özelliklerde çocukların katılım sağladığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği toplam puanına ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını analiz etmek için bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Ön Test ve Son Test Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Ön Test	51	24,92	2,39	50	-3,02	,00
	Son Test	51	26,14	2,22			
Kontrol	Ön Test	39	25,41	2,15	38	1,42	,16
	Son Test	39	24,79	2,45			

*p $\leq$,05

Tablo 19 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur (t(50)= -3,02; p $\leq$,05). Deney grubunda bulunan çocukların ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =24,92) son testte artmıştır ($\bar{X}$ =26,14). Kontrol grubunda bulunan çocuklarda ise Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t(38)= 1,42; p $\geq$,05). Kontrol grubunda bulunan

çocukların ön test ($\bar{X}=25,41$) ve son test puan ($\bar{X}=24,79$) ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda bir farklılık görülmezken, deney grubunu Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği ortalama puanlarında artış bulunmuştur. Bu bulguda yola çıkılarak, deney grubuna verilen Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın genel farkındalık becerilerini arttırmada etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını değerlendirmek için ANCOVA analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Son Test Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Ön Test Toplam	32,719	1	32,719	6,445	,01
Grup	47,380	1	47,380	9,333	,00
Hata	441,679	87	5,077		
Toplam	59292,000	90			

*p ≤ ,05

Elde edilen ANCOVA sonuçlarına göre, çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir ($f(1,87)=9,3$; $p \leq ,05$). Diğer bir ifadeyle, deney grubuna verilen eğitim, çocukların farkındalık becerilerini arttırmada etkilidir.

Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın farkındalık seviyelerini arttırmada etkili olduğu görüldükten sonra programın farkındalık seviyesi üzerindeki kalıcılığı analiz edilmiştir. Bu kapsamda, deney grubunda yer alan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği toplam puanına ilişkin son test ve izleme testi puanları, bağımlı örneklem t-testi analizi ile değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 21'de yer verilmiştir.

Tablo 21.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği Son Test ve İzleme Testi Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gruplar	Testler	n	$\bar{X}$	s.s	sd	t	p
Deney	Son Test	51	26,14	2,22	50	-,40	,69
	İzleme Testi	51	26,20	2,14			

*p ≤, 05

Tablo 21 incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği son test ve izleme test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($t(50)=-,40$; $p \geq ,05$). Deney grubunda bulunan çocukların son test puan ortalamalarının ($\bar{X}=26,14$) ve izleme testi puan ortalamalarının ($\bar{X}=26,20$) olduğu tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, son test ve izleme testi puan ortalamalarının birbirine yakın değerlerde olduğu görülmüştür. OFPEP'in farkındalık açısından beş hafta sonra yapılan izleme testinde kalıcılık etkisinin devam ettiği görülmektedir.

Program geliştirme sürecinde, olumlu ve olumsuz duyguların tanıtılması ve baş etme stratejilerine yönelik etkinliklere ve farkındalık uygulamalarına yer verilmiştir. Farkındalık becerilerinin desteklenmesine yardımcı olan bu etkinlikler sayesinde, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı, geliştirme amacına uygun olarak çocukların farkındalık becerilerinin artmasına katkıda bulunmuştur. Çocukların Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği'nden alabilecekleri puan aralığı 0-32 iken deney grubunun ön test ortalama puanı 24,92 olarak bulunmuştur. Son testte ise çocukların farkındalık becerileri 26,14'e artmıştır ve yapılan analizler, verilen eğitimin farkındalık becerilerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, pozitif psikoloji temelli uygulamaların çocukların farkındalık becerilerini arttırmada etkili olduğu alan yazında destek bulunmaktadır (Atak & Artan, 2024; Carsley, Khoury & Heath, 2018; Devcich vd., 2017; Limpo vd., 2023; Magalhaes vd., 2023; Zoogman vd., 2015).

Farkındalık becerilerinin desteklenmesi, iyi oluşu arttırmasının yanı sıra akademik becerileri desteklemesi (Lau & Hue, 2011) ve yaratıcılıklarını arttırmasıyla (Cheung & Hui, 2023) çocukların yaşamında önemlidir. Sınıf ortamında uygulanması, saldırganlığı ve kaygıyı azaltırken aynı zamanda yürütücü işlevler becerilerini arttırmaktadır (Parker vd., 2014). Farkındalık uygulamaları, olumsuz olaylara verilen tepkileri azaltmada etkilidir (Nguyen &

Dorjee, 2022). Aktif kontrol gruplarıyla kıyaslandığı durumlarda da farkındalık uygulamalarının genel olarak faydalı olduğu bulunmuştur. Ancak olumlu etkileri, en çok çocukların sosyal duygusal gelişim özellikleri üzerindedir. Ayrıca, klinik çalışmalara katılan çocuklar, klinik olmayan çalışmalara katılanlara oranla daha çok faydalanmaktadır (Zoogman vd., 2015). Farkındalık becerilerini geliştiren unsurlar incelendiğinde; iyi oluş (Arslan vd., 2022), sanat (Cheung & Hui, 2023), farkındalık uygulamaları (Atak & Artan, 2024; Carsley, Khoury & Heath, 2018; Devcich vd., 2017; Limpo vd., 2023; Magalhaes vd., 2023; Zoogman vd., 2015) olduğu görülmektedir.

Limpo ve arkadaşları (2023), dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanan sekiz haftalık farkındalık eğitimi ardından, kontrol grubuna kıyasla farkındalık eğitimi alan grubun farkındalık seviyelerinin ve akademik becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermiştir. 13-18 yaş arası toplam 40 çocuğun katıldığı bir başka çalışmada ise çocuk evlerindeki kız ergenlere uygulanan sekiz haftalık farkındalık temelli grup uygulamasının deney grubu lehine farkındalık seviyelerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık sağladığı bulunmuştur (Atak & Artan, 2024).

Magalhaes ve arkadaşları (2023) ise altıncı sınıf öğrencilerinden (n=105) oluşan günlük uygulama grubu, haftada bir defa uygulama grubu ve sosyal duygusal eğitim alan kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturmuştur. On altı haftalık farkındalık programı ardından, günlük uygulama grubu ve haftada bir defa uygulama grubunda, bilişsel yeniden değerlendirme becerisinin kontrol grubuna oranla daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca günlük uygulama grubunun stres seviyelerinde azalma ve yaşam doyumunda artış bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle, sosyal duygusal gelişimi arttırmayı hedefleyen bir diğer programla karşılaştırıldığında bile farkındalık uygulamalarının daha sık uygulanması, çocukların psikolojik sağlıkları ve yaşam doyumları üzerindeki katkısı arttırmaktadır. Aktif kontrol grubuyla yapılan bir diğer çalışmada ise bir gruba farkındalık eğitimi bir gruba ise duygusal okuryazarlık eğitimi vermiştir. Elde edilen sonuçlar, her iki grubun da farkındalık becerilerinin arttığını ancak bu artışın en çok farkındalık grubunda olduğunu ve bu olumlu artışın 12 hafta sonra yapılan izleme testinde devam ettiğini göstermiştir (Devcich vd., 2017).

Farkındalık uygulamalarının, uzman yerine okul öğretmeni tarafından uygulanıp uygulanmaması da önemli bir faktördür. Carsley, Khoury ve Heath (2018), farkındalık

eğitiminin okul ortamında eğitim verilmiş bir öğretmen yerine alan uzmanı tarafından verilmesinin farkındalık becerilerini arttırmada daha etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak izleme testleri yapıldığında, okul öğretmeni tarafından verilen eğitimlerde olumlu artış etkisinin devam ettiği görülmüştür. Öğretmenler aracılığıyla verilen bir başka eğitimde ise (Amundsen vd., 2020), 9-10 yaş arası çocuklara verilen altı haftalık farkındalık eğitiminin farkındalık becerilerini arttırdığı ve bu etkinin üç ay sonra yapılan izleme testinde de devam ettiği görülmüştür.

Öğretmen gözlemlerine göre farkındalık uygulamaları çocukların öğrenme sürecine katılımlarını arttırmakta, okul devamsızlığını azaltmakta ve öğrenme heyecanı sağlamaktadır. Ayrıca, okul ortamında, çocukların davranışlarını olumlu yönde etkilemekte ve disiplin problemlerini azaltmaktadır. Farkındalık uygulamaları, duygusal kontrolü ve öz düzenleme becerilerini destekleyerek çocukların duygusal iyi oluşuna olumlu etkide bulunmaktadır. Duygu kontrolü becerini öğretmesi nedeniyle hem bireysel ve hem de tüm sınıfta gelişme sağlamaktadır (Laff, 2023).

Farkındalık becerilerinin etkisini anlamak için birçok çalışmanın incelendiği meta analiz çalışmaları da alanda önemli bir yere sahiptir. Kander ve arkadaşları (2024), farkındalık temelli müdahalelerin ergenlik dönemindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek için meta analiz çalışması yürütmüştür. İncelenen 32 çalışmadaki toplam katılımcı sayısı 3620'tir. Çoklu meta analitik analizleri sonrasında, farkındalık uygulamalarının ergenlerin dikkat, duygu ve davranış düzenleme, olumlu duygular, özdeğerlendirme, sosyal yetkinlik ve sosyal davranışlarında olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Ancak genel etkinin küçük olduğu tespit edilmiştir.

Nagpal ve Radliff (2023), farkındalık uygulamalarının 11-18 yaş arası çocukların sosyal duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini derleme çalışmasıyla incelemiştir. 2008-2023 yılları arasında yayınlanan 30 çalışmanın incelendiği araştırmada, farkındalık uygulamalarının etkisinin duygu yönetimi gibi becerilerde daha istikrarlı olduğu ancak öz farkındalık, sosyal farkındalık ve sosyal beceriler gibi konularda karışık sonuçlar olduğu görülmüştür. Araştırmacılar, bu durumu, uygulama, yöntem ve katılımcı faktörleriyle açıklanabileceğini belirtmiştir. Eğitim veren uzmanların yeterince konuyu özümsememiş olması, okul öğretmenlerinin uygulama yaptığı okullarda aktif kontrol grubuna da eğitim verilmesi, farklı okullarda çok sayıda katılımcının olduğu çalışmalarda okul yönetimlerinin ve dolayısıyla

okul atmosferlerinin farklılaşması ve uygulama süresinin yeterli olmaması, uygulama kaynaklı faktörler olarak açıklanmıştır. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin düşük olması ve örneklem sayısının düşük olması, yöntem kaynaklı faktörler olarak kategorize edilmiştir. Davranış problemleri olan çocukların müdahaleden daha fazla faydalanmaları, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçlarının farklılaşması, katılımcıların yaşı düştükçe kavramları anlamalarının zorlaşması ve daha çok desteğe ihtiyaç duymaları ve farkındalık uygulamalarından daha çok kadınların faydalanmaları, katılımcı kaynaklı faktörler olarak açıklanmıştır.

Farkındalık uygulamalarının, çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin oluşmadığı çalışmalar da bulunmaktadır ve sonuçların nasıl yorumlandığı araştırma sonuçlarının yorumlanması ve sonraki çalışmaların planlanması açısından önemli bir yere sahiptir. Sosyal duygusal öğrenmenin desteklendiği standart eğitim programıyla karşılaştırma yapılan bazı çalışmalarda, farkındalık eğitiminin ayrıca bir etkisi görülmemiştir (Kuyken, 2022; Montero-Marin vd., 2022). Sosyal duygusal gelişim açısından problemleri olan çocuklar için farkındalık eğitimlerinin uygun olmayabileceği yorumu da yapılmıştır. Daha küçük örneklemle yapılan bazı çalışmalarda da farkındalık uygulamalarının olumlu bir etkisi bulunamamıştır (Malboeuf-Hurtubise vd., 2021; Odgers Dargue, Creswell, Jones ve Hudson 2020). Bir meta-analiz çalışmasında ise farkındalık uygulamalarının aktif pasif kontrol grubu fark etmeksizin çocuk ve ergenlerin iyi oluşunda bir artış sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır (Dunning vd., 2022).

Alandaki farklı sonuçlar, farklı bağlamlarda yürütülen ve yürütülecek çalışmaların önemini göstermektedir. Eğitim grubunu kendi seçen çocukların eğitimden daha fazla faydalandıkları (Khanna & Singh, 2019) ve farkındalık uygulamalarının kültüre duyarlı etkisi (Nguyen & Dorjee, 2022) göz önüne alınmalıdır.

Farkındalık boyutu dışında, pozitif psikolojinin diğer kavramlarıyla da ilgili çalışmalar mevcuttur. Arslan ve arkadaşları (2022) bir çalışmada, Mevlana'dan seçilen hikayeler aracılığıyla verilen pozitif eğitimin farkındalık becerilerine etkisini incelemiştir. Dört haftalık uygulama sonrasında, deney grubunun kontrol grubuna oranla farkındalık becerilerinde artış tespit edilmiştir. Rickard ve arkadaşları (2023) ise pozitif eğitim alanında uygulayıcı öğretmenlerin vermiş olduğu pozitif eğitimin 15 yaş ergenlerinin iyi oluşuna etkisini incelemiştir. Deney grubunda bulunan çocukların (n=119), kontrol grubunda

bulunan çocuklara oranla (n=34), farkındalık seviyelerinde bir farklılığa ulaşamamıştır. Farklılığa ulaşamaması kontrol grubunda az sayıda katılımcı olması ve program amacının bilinmesinin son testleri etkilediği; bu nedenle de bazı değişkenlerde farklılık ortaya çıkmadığı yorumu yapılmıştır.

Genel bir değerlendirme yapılacak olursa, geliştirilen eğitim programının, pozitif eğitim uygulamalarını içerecek şekilde olumlu duygular ve farkındalık boyutuyla birlikte iki boyutlu olması çocuklara sağladığı katkıyı arttırmış olabilir. Ayrıca, bireysel ve grup etkinlikleri içermesi ve oyunlara yer verilmesi, çocukların programa karşı ilgisini ve yeni bilgileri öğrenmeye yönelik motivasyonlarını desteklemiş olabilir.

Programın etkililiğini arttıran bir diğer önemli unsur ise programın kuramsal temelinin Fredrickson'ın Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme kuramına dayanıyor olması olabilir. Kurama göre, olumlu duygular bireylerin olumlu davranışlarını arttırmanın yanı sıra olumlu kişisel kaynaklarını arttırmaya da katkıda bulunmaktadır. Bu doğrultuda, ele alınan program hedefleri, çocukların öznel iyi oluş ve farkındalık kazanımlarını desteklemiştir. Benzer şekilde, Akış kuramı temel alınarak hazırlanan etkinlikler, çocukların etkinliklerde akışı daha fazla deneyimlemesini sağlayarak programdan aldıkları verimi arttırmış olabilir.

Pozitif eğitim uygulamalarının yüz yüze yürütülmesi, sekiz haftadan uzun sürmesi ve zihin-beden temelli uygulamalar içermesi çocukların olumlu gelişimlerini arttırmada etkilidir (Carr vd., 2023). Bu açıdan, programın araştırmacı tarafından sınıf ortamında yüz yüze uygulanması ve on iki hafta sürmesi de katkı sağlamış olabilir. Ayrıca, özellikle farkındalık uygulamalarında, zihin-beden temelli etkinliklere yer verilmesi programın etkililiğini desteklemiş olabilir.

Araştırma sonuçları, çocukların potansiyellerine ulaşmalarında pozitif eğitimin iyi bir yol olduğunu kanıtlayan araştırmalara katkı sağlamaktadır (Carr vd., 2023; Vuorinen et al., 2019). Aynı zamanda, pozitif eğitimin, okul ortamında uygulanmasının çocukların olumlu gelişimlerini desteklemesiyle literatüre katkıda bulunmaktadır (Owens & Waters, 2020). Uzmanlar tarafından hazırlanan eğitim programlarının, öğretmenler aracılığıyla verilmesi de çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır (Amundsen vd., 2020; Mendes de Oliveira vd., 2022; Nelson vd., 2022; Water & Charles Higgins, 2021). Dolayısıyla araştırma sonuçları, geliştirilen bu programın, okul öğretmenleri tarafından kullanılması açısından umut vericidir.

11-12 Yaş Çocuklarının Farkındalık, Olumlu ve Olumsuz Duygular ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

11-12 yaş çocuklarından toplanan veriler aracılığıyla, 11-12 yaş çocuklarının farkındalık, olumlu-olumsuz duygular ve yaşam doyumu seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine katılan 118 çocuğun verileri birleştirilerek korelasyon analizi yürütülmüştür. Korelasyon analizinden elde edilen bulgulara Tablo 22’de yer verilmiştir.

Tablo 22.

Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği Ön Test Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları (n=118)

Boyutlar	F	OD	ODZ	YD	A	O	Ç	A
Farkındalık								
OO								
Olumlu Duygular	,314							
Olumsuz Duygular	-,545	-,632						
YD								
Toplam	,230	,699	-,537					
Arkadaş	,094	,361	-,322	,602				
Okul	,037	,507	-,345	,686	,141			
Çevre	,221	,480	-,361	,769	,331	,385		
Aile	,185	,458	-,361	,690	,157	,429	,520	
Benlik	,286	,597	-,458	,648	,326	,340	,360	,292

F: Farkındalık; OO: Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği, OD: Olumlu duygular; ODZ: Olumsuz duygular; YD: Yaşam doyumu, T: Toplam Yaşam doyumu; A: Arkadaş; O: Okul; Ç: Çevre; A: Aile; B: Benlik.

*p ≤, 05

Tablo 22 incelendiğinde, farkındalık ve öznel iyi oluşun yapıları olan olumlu duygu (r= ,31) ile arasında pozitif yönde orta düzeyde; toplam yaşam doyumu (r= ,230) ile pozitif yönde düşük düzeyde; olumsuz duygu ile (r=-,545) negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, çocukların farkındalık becerileri arttıkça olumlu duyguları artarken, olumsuz duyguları azalmaktadır.

Farkındalık ve öznel iyi oluş yapıları arasındaki orta düzeyde bulunan ilişki, alan yazındaki birçok çalışmayla da desteklenmektedir. Atak ve Artan (2024), 13-18 yaş arası ergenlerin farkındalık seviyesi arttıkça, yaşam doyumu ve öznel mutluluğunun da arttığını; algılanan stresin ise düştüğünü tespit etmiştir. Tan ve arkadaşları (2016) ise 15-17 yaş arası toplam 436 ergenin katıldığı çalışmada, ergenlerin farkındalık seviyesi yüksekse daha çok olumlu öz değerlendirme yaptıklarını ve yaşam doyumlarının da yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Wang ve Kong (2020) da benzer şekilde, 14-19 yaş arası ergenlerin farkındalık ve yaşam doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu; farkındalığın yaşam doyumunu yordadığını ortaya çıkarmışlardır. Yousefi Afrashteh ve Hasani (2022) de 12-18 yaş arası ergenlerin farkındalık seviyelerinin pozitif olarak iyi oluşla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ma ve Xiang (2023), 13-17 yaş arası toplam 504 ergenin katıldığı boylamsal bir çalışmada, farkındalık seviyesinin olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu pozitif yönde; olumsuz duygulanımı ise negatif yönde yordadığını bulmuşlardır. Olumsuz duygulanım ve farkındalık arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu ve öznel iyi oluşun da benzer bir şekilde farkındalığı pozitif olarak yordadığını tespit etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle, farkındalık ve iyi oluş yapıları arasında birbirini destekleyen bir ilişki bulunmaktadır (Özen Koç vd., 2023; Özkanat & Öğretir Özçelik, 2024; Wang, & Kong, 2014). Bu çalışmada, farkındalık ve yaşam doyumunu arasında bulunan düşük seviyedeki ilişki, alandaki diğer araştırma sonuçları göz önüne alındığında daha büyük örneklem gruplarıyla yeniden test edilmeye ihtiyaç duymaktadır.

Farkındalık, mutluluğu artırır (Zandi vd., 2021) ve yargılamadan içinde bulunan anı kabul etmeyi ve yönetebilmeyi (Huang vd., 2021; Shankland vd., 2020); duygu ve düşünceleri olduğu haliyle kabul etmeyi sağlar. Bu sayede, farkındalık becerileri yüksek olanlar, kendisiyle ilgili olumsuz duyguları daha az deneyimler ve iyi oluşla ilgili diğer becerileri desteklenir (Atak & Artan, 2024; Calin & Ginara, 2023; Tan vd., 2016; Kong, Wang, & Zhao, 2014; Yousefi Afrashteh & Hasani, 2022; Yüksel-Doğan & Metin, 2023). Benzer şekilde farkındalığın yüksek olması, bireyin kendisini olduğu gibi kabullenmesini kolaylaştırır. Kendi potansiyelini olduğundan daha az görenlere oranla, farkındalığı yüksek olanlar kendilerini daha olumlu görmeye eğilimlidir ve değiştiremeyecekleri olayları (kendileriyle ilgili olmayan), durumları daha kolay kabul ederler ve bu durum da onların yaşam doyumlarını arttırmaya yardımcı olur (Kong vd., 2014).

Farkındalık, bireyin dikkatini ve bilincini geliştirir, yeni kavramlar ve kategoriler oluşturmaya yardımcı olur, yeniliklere açık hale getirir, çevreye karşı duyarlılığını artırır ve olaylara farklı bakış açılarından bakmasını sağlayarak baş etme becerilerini güçlendirir (Wang et al., 2016). Bu özellikler de, farkındalığı yüksek olan bireylerin yaşamla ilgili olaylara daha duyarlı olmalarını ve yaşamdan daha fazla doyum sağlıyor olmalarını destekliyor olabilir.

Farkındalık becerilerini desteklemek ve içsel deneyimleri yargılamadan kabul etmek öz düzenleme davranışlarını geliştirir ve böylece iyi oluş becerileri güçlendirilmiş olur. Özellikle insan yaşamının stresli dönemlerinde, baş etme becerileri olarak kullanılmaktadır (Fino, Martoni & Russo, 2021). Farkındalık seviyesinin yüksek olmasının insan hayatına birçok katkısı bulunur: tükenmişlik sendromunu azaltır, olumlu duyguları artırır, uzun bir yaşam sağlar, yaratıcılığı, sağlığı ve yetkinlikleri destekler (Langer, 1989, 1997).

Farkındalık, beynin olumsuzluk yanlılığının da dengelenmesini sağlar. Olumlu olayların daha çok farkında olmaya ve keyfini çıkarmaya katkıda bulunur. Bu süreçte ortaya çıkan olumlu duygular da farkındalığı artırarak bir döngü oluşturur (Lottman, Zawaly & Niemic, 2017).

Farkındalık seviyesinin olumlu duygularla pozitif yönde, olumsuz duygularla negatif yönde ilişkili olması, Fredrickson'ın Olumlu Duyguları Genişletme ve İnşaa Etme Kuramıyla (ODGI) da açıklanabilir. ODGI kuramına göre, olumlu duygular bireylerin dikkatlerini artırır, bilişsel esneklik sağlar, davranış seçeneklerini çeşitlendirir ve bu durum da onların kişisel kaynaklarını artırır (Fredrickson, 1998, 2001). Birey sonrasında farklı duygusal durumlarda, bu kişisel kaynakları devreye sokarak kullanabilir (Fredrickson, 2005). Olumlu duygular, içsel motivasyonu artırır ve daha esnek, yaratıcı düşünmeyi sağlar (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Böylece, bireyin dikkati artar ve anın daha çok farkında olmayı sağlayarak farkındalığa katkıda bulunur.

Öznel iyi oluş göstergelerinden biri olan yaşam doyumunda, 11-16 yaş arasında meydana gelen düşüşün gelişimsel olduğu (Aymerich vd., 2021; Goldbeck vd., 2007; Orben vd., 2022; Wu & Becker, 2023) göz önüne alınacak olursa alanda yapılan araştırmalar önem kazanmaktadır. 11 yaşında kullanılan olumlu duygu ifadelerinin 50 yaşında iyimserlik, yaşam doyum, anlam ve sosyal iyi oluşla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademik beceriler ve sosyo-ekonomik durum kontrol edildiğinde dahi 11 yaşında kullanılan olumlu ifadeler ile yetişkinlikteki iyi oluş arasındaki ilişki anlamlılığını korumuştur (Coffey vd., 2023). Araştırma sonuçları göz önüne alınacak olursa, 11-12 yaş çocuklarıyla yürütülen bu çalışma, duygular ve yaşam doyumunu bağlamında önemini ortaya koymaktadır.

Farkındalık ve öznel iyi oluş yapıları arasındaki ilişkiye öz şefkat, öz saygı, duygu düzenleme, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik gibi beceriler aracılık etmektedir (Dong & Geng, 2022; Wang & Kong, 2020; Yousefi Afrashteh & Hasani, 2022). Bu bağlamda,

sonraki çalışmalarda aracılık eden faktörlerin de araştırılması, çalışma bulgularının anlaşılması için değerlidir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, "*Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın* 11-12 yaş çocuklarının iyi oluş ve farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi" amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın bulgular doğrultusunda elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

- Bu çalışma, Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği kullanılarak deney ve kontrol grubundan toplanan veriler doğrultusunda; araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın 11-12 yaş çocuklarının yaşam doyumu, olumlu duygular ve farkındalık seviyelerini arttırma ve olumsuz duyguları azaltmada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.
- Ön testlerden elde edilen veriler, deney ve kontrol grubu çocuklarının Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı uygulandıktan sonra deney grubundaki çocukların Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği, Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçlilik Ölçeği puanları artış göstermiştir ve artışın izleme testinde devam ettiği görülmüştür.
- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın etkililiği; deney ve kontrol gruplarının ön testleri kontrol edilerek ANCOVA analiziyle son

testlerinin incelenmesi sonucunda iki grup arasında anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir.

- Korelasyon analizleri doğrultusunda farkındalık ve öznel iyi oluşun yapıları olan olumlu duygularla pozitif yönde orta düzeyde; olumsuz duygularla negatif yönde orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yürütülen bu çalışma, Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın 11-12 yaş çocuklarının yaşam doyumu, olumlu duygular ve farkındalık seviyelerini artırma ve olumsuz duygularını azaltmada etkili olduğunu ve programın bu amaçla kullanılabileceğini göstermiştir. Türkiye'de erinlik dönemindeki çocuklara yönelik pozitif psikoloji temelli eğitim programları sınırlı olduğundan geliştirilen bu programın devamlılığı ve ulaşılabilirliği önemli bir konudur. Bu doğrultuda, yürütülen çalışmanın farklı gruplara uyarlanması ve uygulanması önem arz etmektedir.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı, çocukların yaşam doyumu, olumlu duyguları ve farkındalık becerilerini arttırmada etkili olduğu sonucu doğrultusunda; diğer araştırmacılara geliştirilen eğitim programının çocukların akademik başarılarına etkisini incelemesi önerilebilir.
- Bu programda sosyal duygusal gelişimin temel alınması sebebiyle, sonraki çalışmalarda bilişsel ve fiziksel gelişim alanlarına yönelik uygulama veya değerlendirme yapılabilir.
- Araştırma kesitsel desende planladığından değişkenler arasında gelişimsel yorumlar yapmak için boylamsal çalışmalar yürütülebilir, aracı rolü olabilecek diğer değişkenler (çocukla ilgili ya da çocuğu içine alan diğer sistemler) incelenebilir.
- Gelişimsel olarak öneme sahip olan değişkenler (kimlik, bağımsızlık, yakınlık, cinsellik, başarı) ve/veya pozitif psikolojideki diğer değişkenlerin (minnettarlık, mizah, iyimserlik, olumlu duygu) aracılık rolü incelenebilir.

- Pozitif psikoloji konu alanıyla ilgili diğer değişkenler (umut, iyimserlik, karakter güçleri, motivasyon, fiziksel sağlık, psikolojik sağlamlık vb.) temel alınarak tek boyutlu ya da çok boyutlu pozitif eğitim programları geliştirilebilir.
- Özdeğerlendirmelerden oluşan veriler toplanması sebebiyle, sonraki çalışmalarda, aile, öğretmen veya akran değerlendirmeleri gibi farklı ölçme yöntemleri kullanılabilir.
- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı çocuklara yönelik geliştirilmiş bir programdır. Sonraki çalışmalarda, uygulama grubu olarak öğretmene ve/veya aileye yönelik programlar geliştirebilir, okul temelli uygulanabilir.
- Verilerin yalnızca 11-12 yaş çocuklarından elde edilmesi nedeniyle araştırma sonuçlarının genelleştirilebilmesi için farklı yaş grupları ya da farklı demografik özelliklere sahip gruplarla da çalışılabilir.
- Aktif kontrol grubu aracılığıyla, farklı program içerikleriyle karşılaştırılarak programın etkililiği test edilebilir.
- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın etkililiği, nicel yöntemlerle test edilmesi sebebiyle sonraki çalışmalarda nitel yöntemler dahil edilerek veri çeşitliliği sağlanabilir.
- Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programı'nın etkililiği, dijital ortamlarda, çevrimiçi veya mobil uygulamalar aracılığıyla test edilerek yeniden değerlendirilebilir.

Araştırmadaki sınırlılıklara rağmen ergenlerin öznel iyi oluşuna ve farkındalık becerilerine ilişkin elde edilen sonuçlar alana katkı sağlamaktadır. Sonuç olarak, pozitif psikoloji uygulamalarına etki edebilecek değere sahiptir. Ayrıca, okul öğretmenlerine ve diğer alan uzmanlarına iyi oluşu artırma ve güçlendirmede yardımcı niteliğe sahip bilgiler sunmaktadır. Gelecekte planlanacak önleyici ve müdahale çalışmalarında kullanılabilir.

KAYNAKLAR

- Alfalah, A. A., & Alganem, S. A. (2020). The impact of construal level on happiness, hope, optimism, life satisfaction, and love of life: A longitudinal and experimental study. *Australian Journal of Psychology*, 72(4), 359–367. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12297>
- Alpay, M. R. (2021). *Farkındalık temelli beden eğitimi derslerinin ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altınay, B. (2018). *12-15 yaş grubu ergenlerin gelecek yönelimlerinin Pozitif psikolojinin bazı değişkenleri açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Argues Rey, R., Bolsas Valero, A. P., Harnandez Paniello, S., & Salvador Monge, M. M. (2014). *The ‘happy classrooms’ programme. Positive psychology applied to education*. https://educaposit.blogspot.com/p/blog-page_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, G. (2022). *Ergenlerde ruh sağlığı ve iyilik halinin desteklenmesinde okul temelli pozitif psikoloji müdahalesinin etkililiği*. https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=TUP0EJsAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&sortby=pubdate&citation_for_view=TUP0EJsAAAAJ:kuK5TVdYjLIC

- Arslan, G., Yıldırım, M., Zangeneh, M. & Ak, İ. (2022). Benefits of positive psychology-based story reading on adolescent mental health and well-being. *Child Indicators Research* 15, 781–793. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09891-4>
- Amundsen, R., Riby, L. M., Hamilton, C., Hope, M. & McGann, D. (2020). Mindfulness in primary school children as a route to enhanced life satisfaction, positive outlook and effective emotion regulation. *BMC Psychology*, 8 (71). <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00428-y>
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: America's perception of life quality*. New York: Plenum.
- Arguis-Rey, R. (2021). Positive education in practice. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds). *The Palgrave Handbook of positive education*. (pp. 49-74). Palgrave Micmillan: Switzerland.
- Aymerich, M., Cladellas, R., Castello, A. Casas, F., & Cunill, M. (2021) The evolution of life satisfaction throughout childhood and adolescence: differences in young people's evaluations according to age and gender. *Child Indicators Research* 14, 2347–2369. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09846-9>
- Atak, I. & Artan, T. (2024). Effects of a mindfulness-based groupwork program on adolescents in a children's home, *Social Work in Health Care*, 63(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/00981389.2024.2302631>
- Bakosh, L. S., Snow, R. M., Tobias, J. M., Houlihan, J. L., & Barbosa-Leiker, C. (2016). Maximizing mindful learning: Mindful awareness intervention improves elementary school students' quarterly grades. *Mindfulness*, 7(1), 59–67. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0387-6>
- Baourda, V. C., Brouzos, A., & Vassilopoulos, S. P. (2023). Efficacy of the “Feel Good - Think Positive”, a school-based positive psychology intervention targeting optimism and hope in children, *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2297216>

- Bauer, C. C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioral Neuroscience*, 133(6), 569–585. <https://doi.org/10.1037/bne0000337>
- Bauer, C. C. C., Rozenkrantz, L., Caballero, C., Nieto-Castanon, A., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M., Phillips, D. T., Gabrieli, J. D. E., & Whitfield-Gabrieli, S. (2020). Mindfulness training preserves sustained attention and resting state anticorrelation between default-mode network and dorsolateral prefrontal cortex: A randomized controlled trial. *Human Brain Mapping*, 41(18), 5356–5369. <https://doi.org/10.1002/hbm.25197>
- Bayrakçı, A. (2018). *Ergenlerde pozitif psikoloji eğitiminin yaşam doyumu ve kimlik gelişimi üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernay, R., Graham, E., Devcich, D. A., Rix, G. & Rubie-Davies, C. M. (2016). Pause, breathe, smile: a mixed-methods study of student well-being following participation in an eight-week, locally developed mindfulness program in three New Zealand schools. *Advances in School Mental Health Promotion*, 9(2), 90-106. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2016.1154474>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9784-4>
- Blaine, J. (2024). Schools are in the future business: exploring outcomes of a positive education programme for adolescents in Hong Kong. *Education Journal*, 13(4), 199-210. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20241304.17>
- Boehm, J. K., Qureshi, F. & Kubzansky, L. D. (2023). In the words of early adolescents: a novel assessment of positive psychological well-being predicts young adult depressive symptoms. *Journal of Adolescent Health*, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2023.10.029>

- Boiler, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health* 13 (119).
- Broderick, P. C. (2013). *Learning to breathe: A mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. Oakland: New Harbinger
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calin, M. F., & Ginara, D. M. (2023). The effects of mindfulness practices on well-being. *Technium Social Sciences Journal*, 46, 268-278. <https://doi.org/10.47577/tssj.v46i1.9358>
- Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., & Shaine, M. D. (2019) The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: a nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556989>
- Cardenas, D., Lattimore, F., Steinberg, D., & Reynolds, K. J. (2022). Youth well-being predicts later academic success. *Scientific Reports*, 12(2134). <https://doi.org/10.1038/s41598-022-05780-0>
- Carr, A. (2004). *Positive Psychology: The science of happiness and human strengths*. New York: Brunner-Routledge.
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyons, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbett, C., Drumm, C. & Burke, T. (2023). The evidence-base for positive psychology interventions: a mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9(3), 693–707. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0839-2>

- Carter, P. J., Hore, B., McGarrigle, L., Edwards, M., Doeg, G., Oakes, R., ... Parkinson, J. A. (2016). Happy thoughts: Enhancing well-being in the classroom with a positive events diary. *The Journal of Positive Psychology*, 13(2), 110–121. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1245770>
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2019). Subjective well-being decreasing with age: new research on children over 8. *Child Development*, 90(2), 375–394. <https://doi.org/10.1111/cdev.13133>
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and flourishing. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp.273-295). Palgrave Macmillan: Switzerland
- Chatterjee, A., Damodar, S. K., & Hema, M. A. (2021). Influence of positive metacognitions and meta-emotions, and mindfulness on well-being. *Indian Journal of Health and Well-being*, 12(1), 51-56.
- Cheung, H. N., & Hui, A. N. N. (2023). Impact of a mindfulness-based program on creativity and mindfulness disposition of school children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. <https://dx.doi.org/10.1037/aca0000598>
- Chen, X., & Page, A. (2016). Stability and instability of subjective well-being in the transition from adolescence to young adulthood: Longitudinal evidence from 20991 young Australians. *PLoS ONE*, 11(5), e0156399. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0156399>
- Chodkiewicz, A. R., & Boyle, C. (2017). Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Review of Education*, 5(1), 60–86. <https://doi.org/10.1002/rev3.3080>
- Coffey, J.K., Nelson-Coffey, S.K., Parsley, H. & Pluess, M. (2023). Positive emotion expression at age 11 is associated with multiple well-being outcomes 39 years later. *Current Psychology*, 42, 21954–21966. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03218-4>
- Cohen, S., & Pressman, S. D. (2006). Positive affect and health. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 122–125. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2006.00420.x>

- Cohn, M. A. & Fredrickson, B. L. (2009). Broaden and build theory of positive emotions. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 105-110). USA: Wiley-Blackwell.
- Conoley, C. W. & Close Conoley, J. (2009). Positive Psychology for Educators. In R. Gilman, E. S. Huebner & M. J. Furlong. *Handbook of positive psychology in schools* (pp.463-476). Routledge: Newyork
- Cook-Cottone, C. P. (2017). *Mindfulness and yoga in schools*. New York: Springer.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları. Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of Positive Psychology* (pp. 394-400). USA: Wiley-Blackwell.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Çatak, P. D. & Ögel, K. (2010). Mindfulness temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13, 85-91.
- Çıkrıkçı, Ö. (2016). The validity and reliability study of Turkish version of child and adolescents mindfulness measure (CAMM), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916.
- Çivitçi, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 51-60.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem akademi.
- Dağlı, H. H. (2023). *İlkokul Öğrencilerinde Pozitif Psikoloji Müdahalesinin Ruh Sağlığı ve İyilik Hali Üzerinde Etkisi: Duygu Odaklı Bir Yaklaşım*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

- Daly, M. (2022). Cross-national and longitudinal evidence for a rapid decline in life satisfaction in adolescence. *Journal of Adolescence*, 94(3), 422–434. <https://doi.org/10.1002/jad.12037>
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493–541). Springer: Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_20
- Devcich, D. A., Rix, G., Bernay, R. & Graham, E. (2017). Effectiveness of a mindfulness-based program on school children's self-reported well-being: a pilot study comparing effects with an emotional literacy program. *Journal of Applied School Psychology*, 33(4), 309-330. <https://doi.org/10.1080/15377903.2017.1316333>
- Devrim-Kahraman, B. (2020). *Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- de Faria, S. R., Pedras, S., Inman, R., Lopes, J. C., & Moreira, P. A. S. (2023). Subjective well-being and school engagement before versus during the COVID-19 pandemic: What good are positive emotions? *Journal of Research on Adolescence*, 33, 973–985. <https://doi.org/10.1111/jora.12853>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2009). Assessing subjective well-being: progress and opportunities. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being. social indicators research series* (pp.25-65). Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_3

- Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D., & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology*, 58(2), 87–104. <https://doi.org/10.1037/cap0000063>.
- Diener, E., Napa Scollon, C., & Lucas, R.E. (2009). The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. In E. Diener (eds) *Assessing well-being. social indicators research series* (pp. 67-100). Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). Advances in subjective well-being research. *Nature Human Behaviour*, 2, 253–260. <https://doi.org/10.1038/s41562-018-0307-6>.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Ditrich, T. (2017). The conceptualisation and practice of mindfulness: Buddhist and secular perspectives. *Mindfulness and Education: Research and Practice*, 3–32.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2, 222–235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Dolhinow, P. J. (1987). At play in the fields. In H. Topoff (Ed.), *The natural history reader in animal behavior* (pp. 229–237). New York: Columbia University Press.
- Dong, X. & Geng, L. (2022). The role of mindfulness and meaning in life in adolescents' dispositional awe and life satisfaction: the broaden-and-build theory perspective, *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03924-z>
- Downey, C. A., Chang, E. C., Zettler, I., Yang, H. & Muyan-Yılık, M. (2022). A final reappraisal: do we really need to develop positive psychology around the world? In E. C. Chang, C. Downey, H. Yang, I. Zettler & M. Muyan-Yılık (Eds.), *The International handbook of positive psychology: a global perspective on the science of positive human existence* (pp. 557-566). Switzerland: Springer.

- Dunning, D., Tudor, K., Radley, L., Dalrymple, N., Funk, J., Vainre, M., Ford, T., Montero-Marín, J., Kuyken, W., & Dalglish, T. (2022). Do mindfulness- based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 135–142. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300464>
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7, 757–797. <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>
- Ergüner-Tekinalp, B. & Işık, Ş. (Ed.). (2019). *Eğitimde pozitif psikoloji uygulamaları*. Ankara: Pegem akademi.
- Fabris, M.A., Settanni, M., Longobardi, C., & Marengo, D. (2023). Sense of belonging at school and on social media in adolescence: associations with educational achievement and psychosocial maladjustment. *Child Psychiatry & Human Development*. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01516-x>
- Falt-Weckman, S., Fagerlund, A., Londen, M. & Lagerström, M. (2024) Using evidence-based applied positive psychology to promote student well-being. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1415519>
- Fariz, S. (2022). *Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ergenlerde öznel iyi oluş ve dijital oyun bağımlılığına etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Fineburg, A. C. & Monk, A. (2015). Different approaches to teaching positive psychology. In S. Joseph (Ed.), *Positive Psychology in Practice. Promoting human flourishing in work, health, education and everyday life* (pp. 267-278). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Fino, E., Martoni, M. & Russo, P.M. (2021). Specific mindfulness traits protect against negative effects of trait anxiety on medical student wellbeing during high-pressure periods. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 1095–1111. <https://doi.org/10.1007/s10459-021-10039-w>

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44–51. <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., et al. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70–95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300–319.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transaction of the Royal Society B*, 359, 1367–1377.
- Fredrickson, B. L. (2005). The broaden-and-build theory of positive emotions. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The Science of Well-Being* (pp. 217–238). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198567523.003.0008>
- Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown.
- Fredrickson, B. L. (2013a). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L. (2013b). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*, 68(9), 814–822. <https://doi.org/10.1037/a0033584>

- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Froh, J. J. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez (Ed.), *The Encyclopedia of positive psychology* (pp.711-716). UK: Wiley-Blackwell
- Fu, M. (2024). The influence of positive psychology interventions on adolescent well-being: a systematic literature review. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 32, <https://doi.org/10.54097/3g493r69>
- Fung, J., Kim, J.J., Jin, J. Grace, C., Bear, L. & Lau, A. S. (2019). A Randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0425-7>
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *General Psychology*, 9, 103–110.
- Gallagher, M. W. & Lopez, S. H. (2021). Strengthening positive psychology. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp.48-56). Oxford University Press: USA
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. New york: Routledge.
- Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H., & Blumberg, S.J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in US children. *The Journal of Pediatrics*, 206, 256-267.e253. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.09.021>
- Gil, K. M., Carson, J. W., Porter, L. S., Scipio, C., Bediako, S. M., & Orringer, E. (2004). Daily mood and stress predict pain, health care use, and work activity in African American adults with sickle-cell disease. *Health Psychology*, 23(3), 267–274. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.23.3.267>

- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research* 16, 969–979. <https://doi.org/10.1007/s11136-007-9205-5>
- Goldberg, J. M., Sommers-Spijkerman, M. P. J., Clarke, A. M., Schreurs, K. M. G. & Bohlmeijer, E. T. (2021) Positive education in daily teaching, the promotion of wellbeing, and engagement in a whole school approach: a clustered quasi-experimental trial, *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 148-167, <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1988989>
- Gonzalez-Carrasco, M. & Casas, F. (2024). Well-being in late childhood and early adolescence: evolution and explanatory factors. *Current Psychology*, (43), 19847–19861. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05772-5>
- Green, S., Oades, L. G., & Robinson, P., (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych: The Bulletin of the Australian Psychological Society*, 33(2), 16-17.
- Green, S. (2014). Positive education: An Australian perspective. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 401–415). New York: Routledge
- Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. New York, NY: Atria Paperback.
- Güler, T. & Uz Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik sınıf/okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 409-429.
- Günay Cır, K. (2020). *Çocukların ve ebeveynlerinin mutluluk ve umut düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hektner, J., & Asakawa, K. (2000). Learning to like challenges. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult* (pp. 95–112). New York: Basic Books.
- Hefferon, K. & Boniwell, I. (2011). *Pozitif psikoloji: kuram, araştırma ve uygulamalar* (T.Doğan, Çev.). Ankara: Nobel.

- Heintzelman, S.J., Kushlev, K. & Diener, E. (2023). Personalizing a positive psychology intervention improves well-being. *Applied Psychol Health Well Being*, 15(4), 1271-1292. <https://doi.org/10.1111/aphw.12436>
- Hermann, I. E. (2023). *Teachers' descriptions of classroom-based mindfulness practices and the benefits to students' well-being and school performance*. Doctor of Philosophy, Grand Canyon University, Phoenix, Arizona.
- Howell, K. H., Coffey, J. K., Fosco, G. M., Kracke, K., Nelson, S. K., Rothman, E. F., & Grych, J. H. (2016). Seven reasons to invest in well-being. *Psychology of Violence*, 6(1), 8–14. <https://doi.org/10.1037/vio0000019>
- Howell, A. J., Keyes, C. L. M. & Passmore, H.A. (2013). Flourishing among children and adolescents: structure and correlates of positive mental health, and interventions for its enhancement. In Carmel Proctor & P. Alex Linley (Eds.), *Research, applications, and interventions for children and adolescents: a positive psychology perspective* (p.59-79). New York: Springer.
- Huang, C., Tan, Y., Cheung, S.P. & Hu, H. (2021). Adverse childhood experiences and psychological well-being in Chinese college students: mediation effect of mindfulness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph18041636>
- Huebner, E.S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007497.57754.e3>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., & Jiang, X. (2013). Assessment and promotion of life satisfaction in youth. C. Proctor & P. A. Linley (Eds). *Research, applications, and interventions for children and adolescents: a positive psychology perspective* (pp.23-42). New York: Springer.
- Hunter, J., Cross, M., & Pressman, S. (2021). The associations between positive affect and health: findings and future directions. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp.1393-1421). Oxford University Press: USA

- 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. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Işık, E. (2020). *Bilinçli farkındalık aile eğitim programının ebeveynlerin bilinçli farkındalıkları, yetkinlik algıları ve iletişim düzeyleri ile çocuk davranış sorunları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Immordino-Yang, M., Darling-Hammond, L., & Krone, C. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları, nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten.
- Joseph, S. (2015). The future of positive psychology in practice. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice. promoting human flourishing in work, health, education and everyday life* (pp. 823-828). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Jost, G. M., Hang, S., Shaikh, U., & Hostinar, C. E. (2023). Understanding adolescent stress during the COVID-19 pandemic. *Current Opinion in Psychology*, 52(101646). <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2023.101646>
- Jovanovic, V., Rudnev, M., Iqbal, N., Rice, S., & Zemojtel-Piotrowska, M. (2022). Cross-cultural measurement of positive and negative emotions in adolescence: Evidence from three countries. *Journal of Happiness Studies*, 1–18. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00521-6>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastropheliving: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. USA: Delta.

- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York, NY: Hyperion.
- Kabat-Zinn J. (2003) Mindfulness-based interventions in context: Past, present and future. *Clinical Psychology Science Practice*, 10(2), 144-156.
- Kabat-Zinn J. (2013) *Full catastrophe living: how to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. New York: Bantam Books.
- Kahneman, D., Kreuger, A. B., & Schkade, D. A. (2004). A survey method for characterizing daily life experience: The Day Reconstruction Method. *Science*, 306, 1776–1780.
- Kander, T. N., Lawrence, D., Fox, A. Houghton, S. & Becerra, R. (2024). Mindfulness-based interventions for preadolescent children: A comprehensive meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 102(101261), <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101261>
- Kaunhoven, R. J., & Dorjee, D. (2017). How does mindfulness modulate self-regulation in pre-adolescent children? An integrative neurocognitive review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 74, 163–184. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.01.007>
- Keipi, T., Oksanen, A., Hawdon, J., Näsi, M., & Räsänen, P. (2017). Harm-advocating online content and subjective well-being: A cross-national study of new risks faced by youth. *Journal of Risk Research*, 20(5), 634–649. <https://doi.org/10.1080/13669877.2015.1100660>
- Kern, M. L. & Wehmeyer, M. L. (2021). Introduction and overview. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education*. (pp. 1-20). Palgrave Micmillan: Switzerland
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43, (2) 207–222. <http://www.jstor.org/stable/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America’s youth flourishing? *The American Journal of Orthopsychiatry*, 76, 395–402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>

- Khanna, P., Singh, K. (2019). Do all positive psychology exercises work for everyone? replication of Seligman et al.'s (2005) interventions among adolescents. *Psychological Studies*, 64, 1–10, <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00477-3>
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 12, 932.
- Kim, E. S., Wilkinson, R., Okuzono, S. S., Chen, Y., Shiba K., Cowden, R. G., & VanderWeele, T. J. (2024) Positive affect during adolescence and health and well-being in adulthood: An outcome-wide longitudinal approach. *PLoS Medicine*, 21(4), e1004365. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1004365>
- Klapp, T., Klapp, A., & Gustafsson, J.-E. (2024). Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 39, 275–296. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>
- Knoop, H. H. (2011). *Education in 2025: How positive psychology can revitalize education*. New York: Routledge.
- Kong, F., Wang, X., & Zhao, J. (2014). Dispositional mindfulness and life satisfaction: The role of core self-evaluations. *Personality and Individual Differences*, 56, 165–169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.09.002>
- Kratz, A. L., Davis, M., Zautra, A. J. & Tennen, H. (2009). Emotions. In Shane J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 315-320). USA: Wiley-Blackwell
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and vices in positive psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Kuyken W, Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J. Williams, J. M. G. (2022). The effectiveness and cost-effectiveness of a mindfulness training programme in schools compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence: the MYRIAD cluster randomised controlled trial. *BJM Mental Health*, 25, 99-109. <http://dx.doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>

- Kibe, C. & Boniwell, I. (2015). Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. In S. Joseph (Ed.), *Positive psychology in practice. promoting human flourishing in work, health, education and everyday life* (pp. 297-312). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Laakso, M., Fagerlund, A. & Lagerstrom M. (2024). Increasing student well-being through a positive psychology intervention: changes in salivary cortisol, depression, psychological well-being, and hope. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1-20. <https://doi.org/10.1111/aphw.12616>
- Laakso, M., Fagerlund, A., Pesonen, A.-K., Figueiredo, R. A. O., & Eriksson, J. G. (2023). The impact of the positive education program flourishing students on early adolescents' daily positive and negative emotions using the experience sampling method. *The Journal of Early Adolescence*, 43(4), 385-417. <https://doi.org/10.1177/02724316221105582>
- Laff, R. H. (2023). *A global perspective on mindfulness-based interventions in schools*. Doctor of Philosophy, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, California.
- Lal, D. M. & Kumar, S. V. (2023). Mindfulness-based intervention on psychological factors among students: a meta-analytic study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, <https://doi.org/10.1007/s10942-023-00514-1>
- Langer, E. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Langer, E. (1997). *The power of mindful learning*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Langer, E. (2009). Mindfulness. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 618-622). USA: Wiley-Blackwell.
- Langer, E. J. & Ngunjiri, C. T. (2021). Well being: mindfulness versus positive evaluation. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp.774-807). Oxford University Press: USA

- Larson, R.W., Moneta, G., Richards, M. H., & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73(4), 1151–1165. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00464>
- Lau, N. S., & Hue, M. T. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: Well-being, stress, and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(4), 315–330. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.639747>
- Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in proactive: Consideration for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school context. *New Directions for Youth Development*, 142, 83–95. <https://doi.org/10.1002/yd.20098>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lee, J., Weiss, A., Ford, C. G., Conyers, D., & Shook, N. J. (2022). The indirect effect of trait mindfulness on life satisfaction through self-esteem and perceived stress. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02586-7>
- Leggett-James, M. P., & Laursen, B. (2023). The consequences of social media use across the transition into adolescence: body image and physical activity. *The Journal of Early Adolescence*, 43(7), 947–964. <https://doi.org/10.1177/02724316221136043>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249–262.
- Li, M., Gu, Y., Ma, Y., Liu, M., & Tang, Y. (2022). Positive emotions, hope, and life satisfaction in Chinese college students: How useful is the broaden-and-build model in studying well-being in victims of intimate partner violence? *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13/14), NP12706–NP12715. <https://doi.org/10.1177/08862605211005131>
- Li, S., Meng, X., Xiong, Y., Zhang, R. & Ren, P. (2024). The developmental trajectory of subjective well-being in Chinese early adolescents: the role of gender and parental involvement. *Child Indicators Research*, 17, 731–752. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10099-x>

- Liao, Y. H., Lee, M. F., Sung, Y.T, & Chen, H. C. (2023). The effects of humor intervention on teenagers' sense of humor, positive emotions, and learning ability: a positive psychological perspective. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1463–1481. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00654-2>
- Limpo, T., Vieira, A. I., Magalhaes, S., Rocha, R., Cordeiro, C., Rodriques, R., Coelho, A., Nobrega, R., Jacop, J., Cardoso, P., Pinheiro, M., & Castro, S. L. (2023). Examining the impact and moderating effects of an 8-week mindfulness-based program in grade 4. *Mindfulness*, 14, 2026–2043. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02189-2>
- Lindsey, E. W., (2009). Emotional development. In S. J. Lopez (Ed.), *The encyclopedia of positive psychology* (pp. 307-309). USA: Wiley-Blackwell.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: the higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47, 878-884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Lombas, A.S., Jimenez, T.I., Arguis-Rey, R. Hernande-Paniello, S., Valdivia-Salas, S. & Martin-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness* 10, 1642–1660. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01132-8>
- Lottman, T. J., Zawaly, S. & Niemiec, R. (2017). Well-being and well-doing: bringing mindfulness and character strengths to the early childhood classroom and home. In C. Proctor (Ed.), *Positive psychology interventions in practice* (pp. 83-105). Switzerland: Springer.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2009). Measuring positive emotions. In E. Diener (Ed.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 139–155). Springer: Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_7
- Lucas, R. E., Diener, E., Grob, A., Suh, E. M., & Shao, L. (2000). Cross-cultural evidence for the fundamental features of extraversion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 452–468.

- Lyons, K. E. & Delange, J. (2016). Mindfulness matters in the classroom: the effects of mindfulness training on brain development and behavior in children and adolescents. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education integrating theory and research into practice* (pp. 271-284). USA: Springer.
- Lyubomirsky, S., & Layous, K. (2013). How do simple positive activities increase well-being? *Current Directions in Psychological Science*, 22(1), 57–62. <https://doi.org/10.1177/0963721412469809>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803-835.
- Ma, L. & Xiang, Y. (2023). Mindfulness and subjective well-being among Chinese adolescents: a longitudinal study and a weekly diary investigation. *Journal of Happiness Studies*, 24, 1861–1881. <https://doi.org/10.1007/s10902-023-00662-2>
- Maciejewski, D. F., Lier, P. A. C. van, Branje, S. J. T., Meeus, W. H. J., & Koot, H. M. (2017). A daily diary study on adolescent emotional experiences: Measurement invariance and developmental trajectories. *Psychological Assessment*, 29(1), 35–49. <https://doi.org/10.1037/pas0000312>
- Magalhaes, S., Carvalhais, L., Oliveira, P., Francisco, C., Mourisco, C., Leal, T. & Limpo, T. (2023). Promotion of psychological well-being and life satisfaction in pre-adolescents through mindfulness amidst covid-19. *Mindfulness*, 15, 174–188. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02269-3>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Léger-Goodes, T., Mageau, G. A., Joussemet, M., Herba, C., Chadi, N., Lefrançois, D., Camden, C., Bussi eres,  . L., Taylor, G.,  thier, M. A., & Gagnon, M. (2021). Philosophy for children and mindfulness during COVID-19: Results from a randomized cluster trial and impact on mental health in elementary school students. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 107, 110260. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2021.110260>

- Moneta, G. B., Schneider, B., & Csikszentmihalyi, M. (2001). A longitudinal study of the self-concept and experiential components of self-worth and affect across adolescence. *Applied Developmental Science*, 5(3), 125–142. https://doi.org/10.1207/s1532480xads0503_2
- Marquez, J., & Long, E. (2021). A global decline in adolescents' subjective well-being: a comparative study exploring patterns of change in the life satisfaction of 15-year-old students in 46 countries. *Child Indicators Research*, 14, 1251–1292. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09788-8>
- Martin, K., Huebner, E. S., & Valois, R. V. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence? *Psychology in the Schools*, 45, 705–714.
- Martz, L. C. (2024). *Happy groups: An evaluation of a brief positive psychology interventions with adolescents*. Doctor of Philosophy, The University of Montana, Missoula.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Waltham, MA: Brandeis University.
- McCraty, R. & Rees, R. A. (2021). New perspectives on the role of the heart in positive emotions, intuition, and social coherence. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 1327-1361). Oxford University Press: USA
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2023). *2022 PISA Türkiye Raporu*. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_01/26152404_pisa2022_rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985–994. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x>
- Mendelson, T., Dariotis, J. K., Feagans Gould, L., Smith, A. S. R., Smith, A. A., Gonzalez, A. A., et al. (2013). Implementing mindfulness and yoga in urban schools: A community-academic partnership. *Journal of Children's Services*, 8(4), 276–291. <https://doi.org/10.1108/JCS-07-2013-0024>

- Mendes de Oliveira, C., Santos Almeida, C.R. & Hofheinz Giacomoni, C. (2022). School-based positive psychology interventions that promote well-being in children: a systematic review. *Child Indicators Research*, 15, 1583–1600. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09935-3>
- Mihalopoulos, C., Vos, T., Pirkis, J., & Carter, R. (2011). The economic analysis of prevention in mental health programs. *Annual Review of Clinical Psychology*, 7 (1), 169–201. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032210-104601>
- Monsillion, J., Zebdi, R. & Romo-Desprez, L. (2023). School mindfulness-based interventions for youth, and considerations for anxiety, depression, and a positive school climate—a systematic literature review. *Children*, 10, 861. <https://doi.org/10.3390/children10050861>
- Montero-Marin, J., Allwood, M., Ball, S., Crane, C., De Wilde, K., Hinze, V., Jones, B., Lord, L., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Blakemore, S.-J., Byford, S., Dalglish, T., Ford, T., Greenberg, M. T., Ukoumunne, O. C., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2022). School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial? *Evidence Based Mental Health*, 25(3), 117–124. <http://dx.doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- Moreta-Herrera, R., Oriol-Granado, X., Gonzalez-Carrasco, M. & Vaca-Quintana, D. (2023). Examining the relationship between subjective well-being and psychological well-being among 12-year-old-children from 30 countries. *Child Indicators Research* 16, 1851–1870. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10042-0>
- Moskowitz, J. T. (2003). Positive affect predicts lower risk of AIDS mortality. *Psychosomatic Medicine*, 65, 620–626. <http://dx.doi.org/10.1097/01.PSY.0000073873.74829.23>
- Muro, A., Tejada-Gallardo, C., Illa, J., Goma-O-Frelxanet, M., Mendez-Ulrich, J. L. ... Cladellas, R. (2023). The kids aren't alright: a brief positive psychological intervention during the covid-19 pandemic in a Spanish sample of adolescents. *School Mental Health*, 15, 1173–1184. <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09613-x>

x

- Hanh Nhat, T. & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. Parallax Press.
- Nagata, J. M., Sajjad, O. M., Smith, N., Zamora, G., Dhama, S., Al-shoaibi, A. A. A., Ganson, K. T., Testa, A., Moreno, M. A., Kiss, O., Baker, F. C. & Jackson, D. B. (2024). Social media use and alcohol sipping in early adolescents: a prospective cohort study. *Substance Use & Misuse*, 59(6), 971–976. <https://doi.org/10.1080/10826084.2024.2310501>
- Nagpal, M., Radliff, K. A (2023). Systematic review of mindfulness-based school interventions on social emotional outcomes with adolescents *Child Youth Care Forum* 53, 563–610. <https://doi.org/10.1007/s10566-023-09783-4>
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2021). The experience of flow: theory and research. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp.582-616). Oxford University Press: USA
- Nelson, L., Roots, K., Dunn, T. J., Rees, A., Hull, D. D., & Gordon, W. V. (2022) Effects of a regional school-based mindfulness programme on students’ levels of wellbeing and resiliency. *International Journal of Spa and Wellness*, 5(1), 1-15, <https://doi.org/10.1080/24721735.2021.1909865>
- Ng, W. (2015). Boosting well-being with positive psychology interventions: moderating role of personality and other factors. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 45, 79–87. <https://doi.org/10.1007/s10879-014-9291-y>
- Nguyen, T. U. & Dorjee, D. (2022). Impact of a mindfulness-based school curriculum on emotion processing in Vietnamese pre-adolescents: An event-related potentials study. *Developmental Science*, 1-20. <https://doi.org/10.1111/desc.13255>
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil well-being. *Educational & Child Psychology*, 25, 119–134.
- Noble, T., & McGrath, H. (2013). *Bounceback!* Retrieved from <https://www.bounceback-program.com/about>.

- Noble, T. & McGrath, H. (2014). Well-being and resilience in school settings. In G. A. Fava & C. Ruini (Eds.), *Increasing psychological well-being in clinical and educational settings* (pp. 135-152). London: Springer.
- Norrish, J., Robinson, J. & Williams, P. (2011). *Positive emotions*. Institute of positive education: Geelong Grammar School.
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 432–439.
- Odgers, K., Dargue, N., Creswell, C., Jones, M. P., & Hudson, J. L. (2020). The limited effect of mindfulness-based interventions on anxiety in children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00319-z>
- OECD (2013), *OECD guidelines on measuring subjective well-being*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264191655-en>
- O’Grady, P. (2013). *Positive psychology in the elementary school classroom*. London: W. W. Norton & Company.
- Ohannessian, C. M., & Vannucci, A. (2021). Social media use and externalizing behaviors during early adolescence. *Youth & Society*, 53(6), 871-893. <https://doi.org/10.1177/0044118X20901737>
- Oishi, S., Diener, E. & Lucas, R. E. (2021). Subjective well being: the science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 533-552). Oxford University Press: USA
- Orben, A., Lucas, R. E., Fuhrmann, D., & Kievit R. A. (2022). Trajectories of adolescent life satisfaction. *Royal Society Open Science*, 9(211808). <http://doi.org/10.1098/rsos.211808>
- Owens, R. L., & Waters, L. (2020). What does positive psychology tell us about early intervention and prevention with children and adolescents? A review of positive psychological interventions with young people. *The Journal of Positive Psychology*, 15(5), 588–597. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1789706>

- Özen Koç, Ö., Soysal, S. ve Bilge, F. (2023). Ergenlerde bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 154-169.
- Özkanat, Z., & Öğretir Özçelik, A. D. (2024). Erinlik dönemindeki çocukların farkındalık ve öznel iyi oluş durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 71, 275-297. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1409346>
- Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, & Deniz M. E. (2011) Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Park, G. (2013). *Well-being and achievement*. Unpublished Manuscript. Department of Psychology, University of Pennsylvania.
- Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M. & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: evaluation of the Master Mind program, *Advances in School Mental Health Promotion*, 7(3), 184-204. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.916497>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., and Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Portele, C. (2023). *Mindfulness in the education system effects of two different mindfulness-based trainings in pre- and elementary school*. Doctor of Philosophy, University of Regensburg, the Faculty of Human Sciences, Regensburg.
- Porter, B., Oyanadel, C., Saez-Delgado, F., Andaur, A., & Penate, W. (2022). Systematic review of mindfulness-based interventions in child-adolescent population: A developmental perspective. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1220–1243. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080085>
- Proctor, C. (2013). The importance of good character. In C. Proctor & P. A. Linley (Eds), *Research, applications, and interventions for children and adolescents: a positive psychology perspective* (pp.13-21). New York: Springer

- Proctor, C. (2017). (Ed.), *Positive psychology interventions in practice*. Switzerland: Springer.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583–630.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths Gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377–388. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.594079>
- Quereshi, F., Guimond, A. J., Delaney, S., Boehm, J. K., Kubzansky, L. D. (2024). Who benefits and how: five dimensions of adolescent psychological well-being and their relative impact on cardiometabolic health in adulthood. *Journal of Adolescent Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2024.02.013>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175, 1142–1150. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rechtschaffen, D. (2016). *The mindful education workbook: lessons for teaching mindfulness to students*. Norton Professional Books: London.
- Rickard, N. S., Chin, T., Cross, D., Hattie, J., & Vella-Brodrick, D. A. (2023) Effects of a positive education programme on secondary school students' mental health and wellbeing; challenges of the school context. *Oxford Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2211254>
- Roth, R. A., Suldo, S. M., Ferron, J. M., & Dowdy, E. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: efficacy of a multicomponent positive psychology interventions targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21–41. <https://doi.org/10.1080/02796015.2017.12087610>
- Russell, J. A. (1980). A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1161-1178.

- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Saboor, S., Medina, A., & Marciano, L. (2024). Application of positive psychology in digital interventions for children, adolescents, and young adults: systematic review and meta-analysis of controlled trials. *JMIR Mental Health*, 11. <https://doi.org/10.2196/preprints.56045>
- Saha, R., Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2010). A longitudinal study of adolescent life satisfaction and parenting. *Child Indicators Research*, 3, 149–165. <https://doi.org/10.1007/s12187-009-9050-x>
- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness based stress reduction for school-age children. In S. C. Hayes & L. A. Greco (Eds.), *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families* (pp. 139–161). Oakland, CA: Context Press/New Harbinger.
- Sariot-Ertürk, Ö. (2019). *Olumlu ebeveynlik programı: okul öncesi çocuklarda problem davranışlara etkisi ve kendini düzenleme becerisinin aracı rolü*. Doktora Tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S.-J., Dick, B., Ezech, A. C., & Patton, G. C. (2012). Adolescence: A foundation for future health. *The Lancet*, 379(9826), 1630–1640. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(12\)60072-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)60072-5)
- Scafuto, F., Ghiroldi, S., Montecucco, N. F., Vincenzo, F. D., Quinto, R. M., Presaghi, F. & Iani, L. (2023). Promoting well-being in early adolescents through mindfulness: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Adolescence*, 1–13. <https://doi.org/10.1002/jad.12252>
- Schonert-Reichl, K. A. & Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>

- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple to- administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52–66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realise your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2013). *Building the state of wellbeing: A strategy for South Australia* (Adelaide Thinker in Residence 2012–2013). South Australia: Government of South Australia. <http://www.thinkers.sa.gov.au/Thinkers/MartinSeligman/default.aspx>
- Seligman, M. E. P. (2015). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 1-12). New York: Oxford university press.
- Seligman, M. E. P., & Adler, A. (2018). *Positive education. Global happiness policy report*. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/ghc-2018/GHC_Ch4.pdf
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35(3), 293-311.
- Shankland, R., Tessier, D., Strub, L., Gauchet, A. & Baeyens, C. (2020). Improving mental health and well-being through informal mindfulness practices: an intervention study. *Applied Psychology: Health And Well-Being*, 13(1), 63–83. <https://doi.org/10.1111/aphw.12216>
- Shapiro, S., & Carlson, L. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Shapiro, S., Jazaieri, H. & de Sousa, S. (2021). Meditation and positive psychology. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 1698-1726). Oxford University Press: USA
- Sheinman, N. & Russo-Netzer, P. (2021). Mindfulness in education: Insights towards an integrative paradigm. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 609-642). Palgrave Macmillan: Switzerland
- Sherhoff, D., Knauth, S., & Markris, E. (2000). The quality of classroom experiences. In M. Csikszentmihalyi & B. Schneider (Eds.), *Becoming adult* (pp. 141–164). New York: Basic Books.
- Shoshani, A. Steinmetz, S. & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73-92. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>
- Shrivastava, A., Azhar, H., & Hyland, L. (2022). A personal journey of studying positive psychology: reflections of undergraduate students in the United Arab Emirates. *Teaching of Psychology*, 51(4), 414-424. <https://doi.org/10.1177/00986283221106689>
- Steinberg, L. (2013). *Adolescence*. McGraw Hill: USA.
- Strohmaier, S., & Bailey, N.W. (2023). Do not keep calm and carry on: school-based mindfulness programmes should test making mindfulness practice available in the school day. *Mindfulness*, 14, 3086–3097. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02249-7>
- Subotic-Kerry, M., Braund, T.A., Gallen, D., Li, S. H., Parker, B. L., Achilles, M. R., Chakouch, C., Baker, S., Werner-Seidler, A. & O’dea, B. (2023). Examining the impact of a universal positive psychology program on mental health outcomes among Australian secondary students during the COVID-19 pandemic. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 17, 70. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00623-w>

- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165–195. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007498.62080.1e>
- Tan, J., Yang, W., Ma, H., & Yu, Y. (2016). Adolescents' core self-evaluations as mediators of the effect of mindfulness on life satisfaction. *Social Behaviour and Personality*, 44(7), 1115–112. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2016.44.7.1115>
- Telef, B. B. (2013). Olumlu ve Olumsuz Yaşantı Ölçeği: Ergenler için geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 14, 62–68.
- Tidmand, L. (2021). Building positive emotions and playfulness. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of positive education* (pp. 421-440). Palgrave Macmillan: Switzerland
- Treves, I. N., Olson, H. A., Ozernov-Palchik, O., Li, C. E., Wang, K. L., Arechiga, X. M., ... Gabriell, J. D. E. (2023). At-Home use of app-based mindfulness or children: a randomized active-controlled trial. *mindfulness*, 14, 2728–2744. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02231-3>
- Tugade, M. M., Devlin, H. C. & Fredrickson, B. (2021). Positive Emotions. In C. R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards & S. C. Marques (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 77-105). Oxford University Press: USA
- Tuncel, İ. (2019). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. Hasan Şeker (Ed.). *Eğitimde program geliştirme, kavramlar, yaklaşımlar*. (s.19-70). Ankara: Anı
- Uekawa, K., Borman, K., & Lee, R. (2007). Student engagement in U.S. urban high school mathematics and science classrooms: Findings on social organization, race, and ethnicity. *Urban Review*, 39, 1–43.
- Ulusoy, M. A. (2020). *Pozitif psikoloji temelli grup rehberliğinin 7. Sınıf öğrencilerinin yalan söyleme eğilimlerine ve benlik saygısına etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uzun, B., (2020). Farkandalık ve özgüven. Z. Kızıltepe (Ed.), *Çocuklarda öz güven hakkında her şey içinde* (s. 49-60) Ankara: Nobel Yayınevi.

- Uzun, B. & Kral, T. (2021). Fark et, anda kal; namıdiğer Mindfulness: Farkandalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültüre duyarlılığı. *International Journal of Science and Education*, 4(1), 16-27. <https://doi.org/10.47477/ubed.783928>
- Vangölü, M.S., & Kardaş, F. (2022). Ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumu ve şükran düzeylerini arttırmaya yönelik bir müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4(1), 11-27. <https://doi.org/10.47793/hp.1045601>
- Veenhoven, R. (1984), *Conditions of Happiness*. D. Reidel: Dordrecht.
- Voltmer, K., Hondrich, F. & von Salisch M. (2023). Daily breath-based mindfulness exercises in a randomized controlled trial improve primary school children's performance in arithmetic. *Scientific Reports*, 13, 22169. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-49354-0>
- Vuorinen, K., Erikivi, A., & Uusitalo-Malmivaara, L. (2019). A character strength intervention in 11 inclusive Finnish classrooms to promote social participation of students with special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12423>
- Wang, X., Geng, L., Zhou, K., Ye, L., Ma, Y., & Zhang, S. (2016). Mindful learning can promote connectedness to nature: Implicit and explicit evidence. *Consciousness and Cognition*, 44, 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2016.06.006>
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843–852.
- Wang, K., & Kong, F. (2020). Linking trait mindfulness to life satisfaction in adolescents: The mediating role of resilience and self-esteem. *Child Indicators Research*, 13, 321–335. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09698-4>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering Happiness: A Eudaimonist's Perspective. *Journal of Positive Psychology*, 3, 234-252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Waters, L. (2011a). A review of school based positive psychology interventions. *The Australian Educational and developmental psychologist*, 28(2), 75-90.

- Waters, L. (2011b). *Leading cultural change at schools through a positive psychology approach*. Conference for Australian Association for Educational Researchers, Nov 27–Dec 1, Hobart.
- Waters, L., & Charles Higgins, M. (2021). The impact of a teacher-based positive education intervention on student wellbeing literacy. *Journal of School and Educational Psychology*, 2(1), 22–43. <https://doi.org/10.47602/josep.v2i1.12>
- White, M. A. & Murray, A. S. (2015). Building a Positive Institution. In M. A. White & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp.1-26). London: Springer
- White, M. A., Slemp, G. R., & Murray, A. S. (Eds.). (2017). *Future directions in well-being: Education, organizations and policy*. Switzerland: Springer Nature.
- White, M. A., & Waters, L. E. (2014). A case study of ‘the good school’: Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 10(1), 69-76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>
- World Health Organization (WHO) (2020) *Guidelines on Mental Health Promotive and Preventive Interventions for Adolescents*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- World Health Organization (WHO) (2021). *Mental Health of Adolescents*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Wu, Y. & Becker, M. (2023). Association between school contexts and the development of subjective well-being during adolescence: a context-sensitive longitudinal study of life satisfaction and school satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 52, 1039–1057, <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01727-w>
- Wu, R., Huebner, E. S., Zhou, J. & Tian, L. (2021). Relations among positivity, positive affect in school, and learning flow in elementary school students: A longitudinal mediation model. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1310-1332. <https://doi.org/10.1111/bjep.12418>

- Wyn, J. (2007). Learning to “become somebody well”: Challenges for educational policy. *Australian Educational Researcher*, 34(3), 35–52. <https://doi.org/10.1007/BF03216864>
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin öznel iyi oluşu arttırma stratejileri, oyun bağımlılığı ve ekran ilişkilerinin, öznel iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, Ü. (2020). *Pozitif psikoloji müdahale yöntemlerinin tip 1 diyabetli çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ. & Kardaş, F. (2024). Examining the effectiveness of a positive psychology-based psychoeducation program on adolescents' character strengths. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 26(1), 92-103. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1411176>
- Yousefi Afrashteh, M., & Hasani, F. (2022). Mindfulness and psychological well-being in adolescents: the mediating role of self-compassion, emotional dysregulation and cognitive flexibility. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 9, 22. <https://doi.org/10.1186/s40479-022-00192-y>
- Yüksel-Doğan, R. & Metin, E. N. (2023). Exploring the relationship between mindfulness and life satisfaction in adolescents: the role of social competence and self-esteem. *Child Indicators Research* 16, 1453–1473. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10028-y>
- Zandi, H., Amirinejhad, A., Azizifar, A., Aibod, S., Veisani, Y. & Mohamadian, F. (2021). The effectiveness of mindfulness training on coping with stress, exam anxiety, and happiness to promote health. *Journal of Education and Health Promotion*, 10(1).
- Zhao, Y., Yu, F., Wu, Y., Zeng, G. & Peng, K. (2019) Positive education interventions prevent depression in Chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10(1344). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01344>

- Zhu, G., Zheng, J., Ratner, K., Li, Q., Estevez, M. & Burrow, A. L. (2024). How trait and state positive emotions, negative emotions, and self-regulation relate to adolescents' perceived daily learning progress. *Contemporary Educational Psychology*, 77, 102275. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2024.102275>
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4>



EKLER



Ek.1.Ölçek Kullanım İzinleri

Özkan Özkan <

9 Haz 2021 Çar 12:15



Alıcı: ben ▾

Sayın Zeliha Solak,

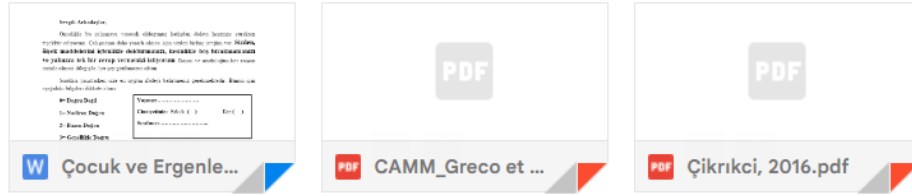
İlginiz için teşekkür ederim. Ölçme aracını çalışmanızda kullanmanızdan memnuniyet duyarım. Ekte ölçme aracının maddelerinin yer aldığı dosya yer almaktadır. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Saygılarımla

Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

3 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Bulent Baki Telef <

9 Haz 2021 Çar 11:47



Alıcı: ben ▾

Merhabalar,

Ekte ölçeği, geçerlik ve güvenirliğini gönderiyorum. İyi çalışmalar.

Zeliha Solak <

, 9 Haz 2021 Çar, 11:32 tarihinde şunu yazdı:

PhD. Bulent Baki TELEF,

Positive Psychological Counseling and Guidance Center, Turkey.

3 ek • Gmail tarafından tarandı ⓘ



Asım Çivitci <

11 Haz 2021 Cum 12:20

Alıcı: ben

Ölçek maddeleri ektedir. Başarı dileklerimizle..

Prof.Dr. Asım ÇİVİTCİ

Pamukkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

Asım Çivitci, PhD

Professor of Counseling and Guidance

Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, Turkey

Bir ek • Gmail tarafından tarandı



Ek.2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.05.2022-E.361941



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-604.01.02-361941
Konu : Değerlendirme ve Onay

18.05.2022

Sayın Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Zeliha SOLAK'ın, Prof.Dr.Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK danışmanlığında yürüttüğü *“Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin İyi Oluş ve Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi”* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 10.05.2022 tarih ve 09 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 651

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM

Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ayşe Dilek ÖĞRETİR ÖZÇELİK

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Ek 3. Milli Eğitim İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-E.385819

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022-E.385778



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-51711408
Konu : Araştırma İzni

13.06.2022

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 31.05.2022 tarihli ve 373318 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Zeliha SOLAK'ın "Olumlu Duygular ve Farkındalık Temelli Pozitif Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin İyi Oluş ve Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı resmi ve özel ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Ölçme Araçları (7 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Ek.4. Araştırmacı Farkındalık Eğitimi Sertifikaları





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...