



T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**POZİTİF PSİKOLOJİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ ŞEFKAT, PSİKOLOJİK
SAĞLAMLIK VE MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

HURİYE AKSAKAL COŞKUN

**İzmir
2025**

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

POZİTİF PSİKOLOJİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM
PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ
ŞEFKAT, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE MUTLULUK
DÜZEYLERİNE ETKİSİ

HURİYE AKSAKAL COŞKUN

TEZ DANIŞMANI
Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Tuba BAĞATARHAN

JÜRİ ÜYESİ
Doç. Dr. Erol ESEN

JÜRİ ÜYESİ
Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

04/02/2025

Huriye AKSAKAL COŞKUN



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 26.02.2025

Tez Başlığı: Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Şefkat, Psikolojik Sağlık ve Mutluluk Düzeylerine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 270 sayfalık kısmına ilişkin, 24.02.2025 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 25'dir**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ✓

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ✓

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Sekiz (8) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK İKİ SAYFA ✓	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) USB içinde. ✓	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Huriye Akşakal Coşkun

Öğrenci No

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans

Statüsü : Yüksek Lisans ✓ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

Huriye AKSAKAL COŞKUN

DANIŞMAN

Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU

26.02.2025

26.02.2025

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamı gerçekleştirirken farklı zamanlarda ve farklı şekillerde birçok değerli kişi emeğini ve katkısını eksik etmeyerek beni desteklemiştir.

Öncelikle kendisiyle çalışma imkânı bulduğum için çok şanslı hissettiğim değerli tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU'ya tüm nezaketi, anlayışı, desteği, yol göstericiliği,engin bilgisi ve bana olan inancı için sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Zorlandığım zamanlarda gösterdiği şefkatin ve tüm süreçteki kolaylaştırıcı her koşul için sarf ettiği çabasının benim için kıymeti ifade edilemez.

Tez izleme jürimde bulunarak değerli önerileriyle tezime katkıda bulunan kıymetli hocalarım Sayın Doç. Dr. Tuba BAĞATARHAN'a ve Sayın Doç. Dr. Erol ESEN'e teşekkür ederim.

Tez sürecimin tümünde desteğini hep hissettiğim, birlikte çalışmış olmaktan dolayı her daim mutluluk duyacağım değerli okul müdürüm Sayın Gökhan ÖZBARUTLUOĞLU'na içtenlikle teşekkür ederim. Göstermiş olduğu anlayışın ve desteğinin kıymetini hep hatırlıyor ve saklıyor olacağım.

Yıllardır çok uzağımda yaşamasına rağmen desteğini sürekli üzerimde hissettiğim sevgili yol arkadaşım ve meslektaşım Gizemsu KARAÇAY'a her zaman benimle kaldığı ve tez sürecim boyunca sorularımı içtenlikle yanıtlayıp bilgisini paylaştığı için teşekkür ederim.

Dünyadaki güzellikleri görmemi sağlayan, varlığından dolayı hep çok özel hissettiğim, kaygılı olduğum ve devam etmekte zorlandığım her anda sevgisiyle, neşesiyle, gülen yüzüyle elimden tutan kıymetli dostum Seda DUMAN'a hayatımın her alanında ve tez sürecimde bana olan inancı ile yardımları için sonsuz teşekkür ederim.

Varlığı ve derin sevgisi sayesinde kendimi hep daha güçlü hissettiğim sevgili abim Veli AKSAKAL'a çok teşekkür ederim. Hep yanımda olması ve nerede olursam olayım hayatım boyunca benimle olacağını bilmek sahip olduğum en büyük hazinelerdendir.

Sevgileriyle tamamlanabildiğim canım yeğenlerim Eymen AKSAKAL ile Pamir Kemal AKSAKAL'a seçimlerimde hep daha iyi olana yönelmemi sağladıkları

için sonsuz minnettarım. Onları büyütmenin ve onlarla büyümenin tarafıma verilmiş bir hediye olduğuna inanıyorum.

Hayatım boyunca kendi ayakları üzerinde durabilecek biri olabilmem için beni destekleyen, her türlü imkânı sunan, daima beni sabırla ve ilgiyle dinleyen, yorulduğumda yanı başımda olup yükümü hafifleten, hem ebeveyn hem dost olan ve hep çok seven kıymetli annem Sultan AKSAKAL ile babam Hayati Kemal AKSAKAL'a teşekkürü borç bilirim. Onların kızı olmak h len dünyadaki en değerli ocuk olarak hissettiriyor.

Beni benden daha çok düşünen ve sevgisiyle daima sarıp sarmalayan değerli eşim Furkan COşKUN'a tüm sevgimle sonsuz teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca gösterdiği desteği, fedak rlığı, sabrı, inancı ve ilgisi olmasaydı biliyorum ki asla sonuca varamazdım. Yan yana yürüdüğümüz ve birlikte hayal kurabildiğimiz her ana tarif edemeyeceğim kadar çok minnettarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xiii
ABSTRACT.....	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	4
1.3. Problem Cümlesi	6
1.4. Denenceler.....	7
1.5. Araştırma Soruları	7
1.6. Sınırlılıklar	8
1.7. Varsayımlar	8
1.8. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
.....	10
2.1. Pozitif Psikoloji.....	10
2.1.1. Pozitif Psikolojinin Tarihsel Kökleri ve Felsefi Temelleri	10
2.1.2. Pozitif Psikoloji Temel Kavramları	12
2.1.2.1. Yaşam Doyumu.....	12
2.1.2.2. Pozitif Duygular	15
2.1.2.3. Pozitif İlişkiler.....	16
2.1.2.4. Akış	17
2.1.2.5. Yaşamda Anlam.....	18
2.1.2.6. Başarı	19
2.1.2.7. Karakter Güçleri ve Erdemler	20
2.1.2.8. Umut	21
2.1.2.9. İyimserlik	23
2.1.2.10. Minnettarlık.....	24
2.1.2.11. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness).....	25
2.1.3. Pozitif Psikoloji Müdahaleleri	27
2.1.3.1. Seligman ve Arkadaşlarının Pozitif Psikoterapisi.....	28

2.1.3.2. İyi Oluş Psikoterapisi.....	28
2.1.3.3. Yaşam Kalitesi Terapisi	29
2.1.3.4. Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi	31
2.2. Öz Şefkat.....	32
2.2.1. Öz Şefkatin Faydaları.....	34
2.2.2. Öz Şefkati Etkileyen Faktörler.....	35
2.2.3. Öz Şefkatin Bileşenleri	37
2.2.3.1. Öz Nezaket (Self-Kindness).....	37
2.2.3.2. Ortak İnsanlık Hissiyatı (Common-Humanity).....	37
2.2.3.3. Farkındalık (Mindfulness).....	38
2.2.4. Öz Şefkat İle İlgili Yaklaşımlar	40
2.2.4.1. Psikanalitik Yaklaşım	40
2.2.4.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	40
2.2.4.3. Hümanist Yaklaşım.....	41
2.2.4.4. İlişkisel Yaklaşım.....	42
2.2.4.5. Duygu Düzenleme Yaklaşımı	42
2.3. Psikolojik Sağlamlık	43
2.3.1. Psikolojik Sağlamlığın Faydaları	44
2.3.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler	45
2.3.2.1. Risk Faktörleri.....	45
2.3.2.2. Koruyucu Faktörler	46
2.3.3. Psikolojik Sağlamlık Model ve Yaklaşımları	47
2.3.3.1. Henderson ve Milstein'in Psikolojik Sağlamlık Çemberi Modeli	47
2.3.3.2. Benard Modeli.....	48
2.3.3.3. Benson Özellikler Kazandırma Psikolojik Sağlamlık Kuramı.....	49
2.3.3.4. Weinstein Beklenti İletişimleri Modeli	50
2.3.3.5. Wolin ve Wolin Modeli	50
2.3.3.6. Krovetz Psikolojik Sağlamlık Kuramı	51
2.3.3.7. Richardson Sağlamlık ve Sağlamlığın Meta Kuramı	52
2.3.3.8. Süreklilik Kuramı.....	52
2.3.3.9. Kobasa Arabuluculuk Modeli	53
2.3.3.10. Brown ve Rhodes'un Kuramsal Modeli.....	53
2.4. Mutluluk.....	54
2.4.1. İyi Oluş (Mutluluk)	54
2.4.2. Öznel İyi Oluş	54
2.4.3. Psikolojik İyi Oluş	55

2.4.4. Mutluluğu Etkileyen Faktörler	57
2.4.5. Mutluluk İle İlgili Kuramlar	59
2.4.5.1. Uyum Kuramı	59
2.4.5.2. Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı	60
2.4.5.3. Erek (Amaç) Kuramı.....	61
2.4.5.4. Akış Kuramı.....	62
2.4.5.5. Etkinlik Kuramı.....	62
2.4.5.6. Haz ve Acı Kuramı	63
2.4.5.7. Yargı Kuramı	64
2.5. İlgili Araştırmalar	64
2.5.1. Pozitif Psikoloji İle İlgili Araştırmalar.....	65
2.5.1.1. Pozitif Psikoloji İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	65
2.5.1.2. Pozitif Psikoloji İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	66
2.5.2. Öz Şefkat İle İlgili Araştırmalar.....	68
2.5.2.1. Öz Şefkat İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	68
2.5.2.2. Öz Şefkat İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	69
2.5.3. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar	70
2.5.3.1. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	71
2.5.3.2. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	72
2.5.4. Mutluluk İle İlgili Araştırmalar.....	73
2.5.4.1. Mutluluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	73
2.5.4.2. Mutluluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
BÖLÜM III	77
YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Çalışma Grubu.....	79
3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Veri Toplama Süreci	84
3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları.....	85
3.3.2.1. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ)	85
3.3.2.2. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ).....	86
3.3.2.3. Ergen Mutluluk Ölçeği (EMÖ)	87
3.3.2.4. Oturum Değerlendirme Formu.....	88
3.3.2.5. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	89
3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçları	89

3.3.3.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	89
3.4. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulama Süreci	89
3.4.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi	89
3.4.1.1. Literatür Taraması	90
3.4.1.2. Uzman Görüşü	90
3.4.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programına İlişkin Uygulama Süreci	92
3.4.2.1. Pilot Uygulama	92
3.4.2.2. Asıl Uygulama	92
3.5. Verilerin Analizi	98
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	98
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	99
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	99
3.6.1. Araştırmanın Nicel Aşaması İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	100
3.6.2. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	102
3.7. Araştırmacının Rolü	103
BÖLÜM IV	105
BULGULAR	105
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	105
4.1.1. Betimsel İstatistikler	105
4.1.2. Birinci Denenceye Dair Bulgular	113
4.1.2.1. Pozitif Öz Şefkat Düzeyine Dair Bulgular	115
4.1.2.2. Negatif Öz Şefkat Düzeyine Dair Bulgular	117
4.1.3. İkinci Denenceye Dair Bulgular	119
4.1.4. Üçüncü Denenceye Dair Bulgular	121
4.1.5. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programında Yer Alan Her Oturumun Değerlendirilmesine Dair Bulgular	124
4.1.5.1. PPT-PEP'nin Birinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	124
4.1.5.2. PPT-PEP'nin İkinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	125
4.1.5.3. PPT-PEP'nin Üçüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	126
4.1.5.4. PPT-PEP'nin Dördüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	126

4.1.5.5. PPT-PEP'nin Beşinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	127
4.1.5.6. PPT-PEP'nin Altıncı Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	128
4.1.5.7. PPT-PEP'nin Yedinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	128
4.1.5.8. PPT-PEP'nin Sekizinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	129
4.1.5.9. PPT-PEP'nin Dokuzuncu Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	129
4.1.5.10. PPT-PEP'nin Onuncu Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	130
4.1.5.11. PPT-PEP'nin On Birinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	131
4.1.5.12. PPT-PEP'nin On İkinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	131
4.1.5.13. PPT-PEP'nin On Üçüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	132
4.1.5.14. PPT-PEP'nin On Dördüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	133
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	133
4.2.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Katkıları Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular.....	135
4.2.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programından Beklentiler Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular.....	137
4.2.3. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının İçeriği Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular.....	140
4.2.4. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programında Kullanılan Materyaller/ Etkinlikler Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular	142
4.2.5. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Oturum Süresi Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular.....	144
4.2.6. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Grup Liderinin Özellikleri Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular	145
BÖLÜM V	148
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	148
5.1. Tartışma.....	148
5.1.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Şefkat Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	148
5.1.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	157

5.1.3. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma	165
5.2. Sonuç ve Öneriler	176
5.2.1. Sonuç	176
5.2.2. Öneriler	177
5.2.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	177
5.2.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	178
KAYNAKÇA	180
EK 1. Etik Kurul İzni	220
EK 2. Uygulama İzni	221
EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu	223
EK 4. Ebeveyn Onam Formu	225
EK 5. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği Kullanım İzni	227
EK 6. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kullanım İzni	228
EK 7. Ergen Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni	229
EK 8. Oturum Değerlendirme Formu	230
EK 9. Kişisel Bilgi Formu	232
EK 10. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	234
EK 11. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Oturum Planları	235
EK 12. Öğrencinin Akademik Öz Geçmişi	249

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Yarı deneysel desen	78
Tablo 2 Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ve Ki-kare testi sonuçları	80
Tablo 3 Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına ait temalar	91
Tablo 4 Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı oturumlarının amaçları, yöntemleri ve teknikleri, materyalleri	94
Tablo 5 Betimsel istatistikler	105
Tablo 6 Grupların ön test ölçümlerine ait bağımsız değişkenler t testi bulguları	107
Tablo 7 Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları	108
Tablo 8 Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara uygulanan varyans homojenliği (Levene) testi sonuçları	110
Tablo 9 Kovaryans matrisinin eşitliği varsayımının test edilmesi (Box's M testine ilişkin sonuçlar)	112
Tablo 10 Deney ve kontrol grubu ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları	112
Tablo 11 Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ve negatif öz şefkat alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri	113
Tablo 12 Deney ve kontrol gruplarının ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat alt boyutunun ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları	115
Tablo 13 Deney ve kontrol gruplarının ÇÖŞÖ negatif öz şefkat alt boyutunun ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları	117
Tablo 14 Deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	119
Tablo 15 Deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları	120

Tablo 16 Deney ve kontrol gruplarının EMÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri	122
Tablo 17 Deney ve kontrol gruplarının EMÖ ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları.....	122
Tablo 18 PPT-PEP'nin birinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları ...	124
Tablo 19 PPT-PEP'nin ikinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları....	125
Tablo 20 PPT-PEP'nin üçüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları..	126
Tablo 21 PPT-PEP'nin dördüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	126
Tablo 22 PPT-PEP'nin beşinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları..	127
Tablo 23 PPT-PEP'nin altıncı oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları...	128
Tablo 24 PPT-PEP'nin yedinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları.....	128
Tablo 25 PPT-PEP'nin sekizinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları.....	129
Tablo 26 PPT-PEP'nin dokuzuncu oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	129
Tablo 27 PPT-PEP'nin onuncu oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları..	130
Tablo 28 PPT-PEP'nin on birinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	131
Tablo 29 PPT-PEP'nin on ikinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	131
Tablo 30 PPT-PEP'nin on üçüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	132
Tablo 31 PPT-PEP'nin on dördüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları	133
Tablo 32 Katılımcıların PPT-PEP'nin katkılarına ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları	135
Tablo 33 Katılımcıların PPT-PEP'dan beklentilerine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları	138
Tablo 34 Katılımcıların PPT-PEP'nin içeriğine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları	140
Tablo 35 Katılımcıların PPT-PEP'nda kullanılan materyallere/etkinliklere ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları.....	142

Tablo 36 Katılımcıların PPT-PEP'nin oturum süresine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları	144
Tablo 37 Katılımcıların PPT-PEP'nin grup liderinin özelliklerine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları	145



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İç içe desen.	78
Şekil 2. Program geliştirme aşamaları.	89
Şekil 3. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ilişkin akış şeması	134



ÖZET

POZİTİF PSİKOLOJİ TEMELLİ PSİKO-EĞİTİM PROGRAMININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ ŞEFKAT, PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK VE MUTLULUK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Bu çalışmanın temel amacı, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda ortaokul öğrencilerine yönelik 14 oturumluk psiko-eğitim programı geliştirilmiş, uygulanmış ve programın etkililiği test edilmiştir.

Araştırmada psiko-eğitim programının etkililiğini test etmek için karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla, 2 (deney – kontrol) x 3 (ön test - son test - izleme testi) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Psiko-eğitim programının oturumlarının tamamlanmasının ardından deney grubundaki katılımcılarla araştırmadaki nitel boyut için yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, her bir grupta (deney - kontrol) 10 katılımcı olmak üzere toplam 20 ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada deney grubu katılımcılarına 14 oturumluk pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı uygulanırken kontrol grubu katılımcılarına herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel müdahale öncesi programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Ergen Mutluluk Ölçeği, Oturum Değerlendirme Formu ile Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Nicel veriler analiz edilirken betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler için t-testi ve tekrarlı ölçümler için ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada saptanan nicel bulgular, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk puan ortalamalarında psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklerin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak artış olduğunu ve bu artışın kalıcı olduğunu

göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunun bulguları ise, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının katılımcıların olumlu duygularını artırdığını, sosyal ilişkilerini desteklediğini, beceri düzeylerini artırdığını, içeriğinin yeterli olduğunu, oturum sayısının yeterli ve oturum süresinin artırılabilir olduğunu, programda kullanılan materyaller ile etkinliklerin eğlenceli ve yararlı olduğunu, grup liderinin etkili liderlik özellikleri taşıdığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine olumlu katkısının bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif psikoloji, öz şefkat, psikolojik sağlık, mutluluk, psiko-eğitim.

ABSTRACT

THE EFFECT OF POSITIVE PSYCHOLOGY-BASED PSYCHO-TRAINING PROGRAM ON SELF-COMPASSION, PSYCHOLOGICAL RESILIENCE AND HAPPINESS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

The main purpose of this study is to examine the effect of the positive psychology-based psycho-education program developed and implemented within the scope of the research on the self-compassion, psychological resilience and happiness levels of middle school students. In line with the purpose of the research, a 14 session psycho-education program for middle school students was developed, implemented and the effectiveness of the program was tested.

In the research, in order to test the effectiveness of the psycho-education program, a nested design from mixed method designs was used. For the quantitative dimension of the research, a 2 (experimental - control) x 3 (pretest - posttest - follow-up test) quasi-experimental design was used to examine the effect of the experimental procedure. Following the completion of the sessions of the psycho-education program, semi-structured individual interviews were conducted with the participants in the experimental group for the qualitative dimension of the research.

The study group of the research consisted of a total of 20 middle school 6th and 7th grade students, 10 participants in each group (experimental - control). While the 14-session positive psychology-based psycho-education program was applied to the experimental group participants in the research, no action was applied to the control group participants. The pilot implementation of the program was carried out before the experimental intervention. Self-Compassion Scale for Children, Child and Adolescent Psychological Resilience Scale, Adolescent Happiness Scale, Personal Information Form, Session Evaluation Form and Semi-structured Individual Interview Form were used as data collection tools in the research.

Descriptive statistics, t-test for independent samples and ANOVA techniques for repeated measures were used to analyze the quantitative data. Content analysis was used to analyze the qualitative data. The quantitative dimension of the research show that there is a statistical increase in the mean scores of self-compassion, psychological resilience and happiness of the middle school students in the experimental group who participated in the

positive psychology-based psycho-education program compared to the mean scores of self-compassion, psychological resilience and happiness of the subjects in the control group after the psycho-education program and this increase is permanent. The findings of the qualitative dimension of the research revealed that the positive psychology-based psycho-education program increased the positive emotions of the participants, supported their social relations, increased their skill levels, the content was sufficient, the number of sessions was sufficient and the session duration could be increased, the materials and activities used in the program were fun and useful and the group leader has effective leadership characteristics.

As a result, it was determined that the positive psychology-based psycho-education program contributed positively to the self-compassion, psychological resilience and happiness levels of middle school students.

Keywords: Positive psychology, self-compassion, psychological resilience, happiness, psycho-education.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amaç ve önemi, problem cümlesi ve alt problem cümleleri, çalışma ile ilgili sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Sağlıklı olma hali Dünya Sağlık Örgütü tarafından sadece hastalığa sahip olmamakla değil sosyal, zihinsel ve bedensel olarak tam bir iyilik hali içinde olmak ile açıklanmaktadır (WHO, 2006). Ruh sağlığı bakımından ise, iyi oluş halinin hastalıkların önlenmesi ve bireyin uyumunu bozan durumlara karşı patoloji odaklı sağlanan ruh sağlığı hizmetleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Eryılmaz, 2017). 1950’li yıllarda psikoloji alanının öne çıkmaya başlayan pozitif boyutunun 1990’larda gelişmesi ile kişilerin işlevselliğini artırmayı amaçlayan çalışmalar çoğaldığı ve pozitif psikoloji anlayışının oluştuğu bilinmektedir (Eryılmaz, 2013).

Pozitif psikolojinin kurucusu olan Martin Seligman (2002), bireyin yalnızca zayıflığının veya rahatsızlığının incelenmesinin yeterli olmadığını bunlarla birlikte olumlu niteliklerinin ve güçlü yönlerinin de incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Tedavi etmenin yalnızca olumsuz olanı onarmak ile olmayacağını olumlu olanın inşası ile gerçekleşeceğini ifade etmektedir. Seligman’ın görüşüne göre psikoloji alanının yalnızca sağlık ya da hastalık ile ilişkisi bulunmamaktadır. Aynı zamanda içgörü, oyun, iş, gelişim, eğitim ve sevgi ile ilgili alanları da kapsamaktadır. Pozitif psikoloji kişinin yaşamını var olduğu durumdan daha iyi bir duruma taşımasına ve yaşama bağlı kalmasına yardımcı olan, pozitif olan ile ilgilenen bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Akt., Peterson, 2000).

Pozitif psikoloji yaklaşımı bireyin yalnızca olumlu ruh haline odaklanması şeklindeki doğru olmayan bakış açısından dolayı kimi bilim insanlarınca “pollyannacılık” olarak adlandırılmıştır. Pozitif psikoloji alanı bireyin olumlu ruh haline odaklanırken aynı zamanda yaşadığı zorlukları da önemseyerek bu zorluklara odaklı çalışmalar da gerçekleştirmektedir. Bunlarla birlikte kişilerin iyi oluşları ve güçlü yönleri de pozitif psikoloji yaklaşımının odağında yer almaktadır (Weiten vd., 2016). Kişilerin yaşamlarındaki zorlukların, işlemeyen kurumların ve işlevi bulunmayan aile yapılarının da pozitif psikolojinin göz önünde bulundurduğu ve bunları geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların gerçekleştirildiği konular olduğu görülmektedir (Gable ve Haidt, 2005).

Çalışma alanının oldukça geniş olduğu görülen pozitif psikoloji yaklaşımının ele aldığı konulardan biri de öz şefkat kavramıdır. Kişilerin oldukça iyi olduğu alanların yanında diğerlerinden daha az başarılı olduğu alanlar da bulunmaktadır. Bununla baş edebilmek için bireyin kendini açık bir biçimde görmesi ve daha az güçlü olan yönlerinin farkında olması gerekmektedir. Kişi kendini açıklıkla kabul edebildiğinde kendine ilgi, nezaket ve şefkat ile yaklaşmış olmaktadır. Öz şefkat; kırılgan olan ve kusurları bulunan ortak insani durumu olduğu şekliyle kabullenmeyi, yaşamdaki acıların farkına vararak onlara nezaket göstererek yaklaşmayı ve acıyı iyileştirme isteğini içermektedir (Neff, 2022).

Kişilerin mutluluk durumlarını duygularına ve deneyimlerine olan yaklaşımları ve onlara yükledikleri anlamların biçimleri belirlemektedir. Karşılaştıkları zorlayıcı durumların biteceğine, zamanla hissettikleri olumsuz duyguların azalacağına, gelecekte olumlu şeyler yaşayabileceğine inanmayan bireylerin mutlu olmaları mümkün görünmemektedir. Kişinin mutlu olması problemlerden ve zorluklardan uzak bir yaşam sürmesi anlamına gelmemektedir. İyi bir yaşam, zorluklar ile baş edebilmek için psikolojik anlamda hazırlıklı bulunmayı ve yaşamdaki zorluklara rağmen anlam bulabilmeyi içermektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Psikolojik sağlık olarak ifade edilen bu kavram pozitif psikoloji alanında oldukça ele alınan bir başka kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hayatın her anında karşılaşılabilecek olan zorlu durumlarla yüzleşmeyi ve baş etmeyi sağlayan psikolojik sağlık kavramının pozitif psikoloji yaklaşımında oldukça önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Hayattaki olumsuz durumlar ve değişimler karşısında güçlü kalabilmek, bir süre boyunca geriye gidilse de sonucunda toparlanabilmek, tüm zorluklara rağmen yaşam amacını devam ettirebilmek psikolojik sağlık olarak açıklanmaktadır (Luthar vd., 2000; Richardson vd., 1990).

Psikolojik sağlık; bireyi hareketliliğe, uyuma, diğerleriyle pozitif ilişkilere ve işbirliğine yöneltmek bireyin yaşamında her açıdan çok daha sağlıklı bir biçimde var oluşuna katkı sağlamaktadır. Kişinin karşılaştığı zorlu durumlar ile baş edebilmesinde etkisi bulunan yalnızca tek bir yol bulunmamaktadır. Bu sebeple, bireyin deneyimlediği her zorlu durumda baş etme biçimini ve kullandığı becerilerini düzenleyebilmesi gerekmektedir. Bireyin göstereceği bu esneklik psikolojik sağlık kavramını açıklamaktadır (Carver, 1998; Lazarus, 1993).

Mutluluk kavramının pozitif psikolojide de oldukça popüler bir konu alanı olarak yer aldığı görülmektedir. Pozitif psikoloji bağlamında mutluluk Seligman (2022) tarafından anlık ve kalıcı olmak üzere iki farklı şekilde ele alınmaktadır. Anlık mutluluk neredeyse her

birey tarafından farklı biçimlerde deneyimlenebilmektedir. Kalıcı mutluluğu sağlamanın ve artırmanın ise pozitif psikolojinin amacı olduğu belirtilmektedir. Bireyin kalıcı mutluluğuna dışsal faktörlerden çok bireyin mutluluğunu sağlayan bilinçli eylemleri katkı sağlamaktadır. Mutluluk erdem ile ilişkili bulunarak, erdemli eylemlerin sonucunda mutluluğun ortaya çıktığı öne sürülmektedir.

Csikszentmihalyi (2020), mutluluğun tesadüfen elde edilmediğini ve bireyin başına rastgele bir biçimde gelmediğini açıklamaktadır. Bireyin mutluluğunu olayları yorumlama biçimi belirlemektedir. Bununla birlikte mutluluğun bireyler tarafından inşa edilmesi, yetiştirilmesi ve savunulması gereken bir koşul olduğu ifade edilmektedir. İçsel deneyimlerine karşı kontrol sahibi olmayı öğrenen bir birey yaşam kalitesini de belirleyebilmektedir. Bu durum insanların mutluluğu deneyimlemeye en çok yaklaştığı nokta olarak belirtilmektedir.

Pozitif psikoloji yaklaşımı ile birlikte başlayan yalnızca hastalıkların tedavisini değil aynı zamanda olumlu olanın desteklenmesini ve geliştirilmesini de içeren bakış açısı psikoloji alanındaki önleyici çalışmaların önemini artırmıştır. Seligman'a (2002) göre önleyici çalışmaların odağında bireyin zayıf olduğu alanların düzeltilmesinin yer alması gerekmektedir. Araştırmacıların önleyici çalışmalarda bireye yetkinlik kazandırmayı amaçlamalarının gerektiği vurgulanmaktadır. Önleyici çalışmalar, kişinin deneyimlediği zorlu durumların önüne geçmeyi ve bireyin yeterliliği destekleyip geliştirmeyi amaçlayan programlı çalışmalar olarak açıklanmaktadır. Bununla birlikte, Korkut-Owen (2020) sahip olduğu koşullar sebebiyle önleyici çalışmalar için okulların oldukça uygun ortamlar olduğuna işaret etmektedir.

Kişilerin olumlu yönlerinin desteklemeyi, geliştirmeyi, olumsuz olan davranışları ve duyguları azaltmayı amaçlayan müdahale programlarını oluşturmak ve uygulamak son dönemlerde pozitif psikoloji alanının önceliği olarak öne çıkmaktadır. Bu müdahale programları, pozitif psikolojinin bireyin iyi oluşunu ve pozitif psikolojik sağlığını artırma çabasını içermektedir (Donaldson vd., 2015; Schueller vd., 2014). Bu amaç doğrultusunda literatürde bireylerin pozitif psikolojik sağlığını destekleyen ve geliştiren çok sayıda müdahale programının geliştirildiği görülmektedir.

Bireylerin iyi oluş hallerine odaklanılarak pozitif psikolojinin kurumlarda da kullanılıyor olması oldukça önem taşımaktadır. Yurt dışında pozitif psikolojinin eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde uygulanmasına dönük gerçekleştirilen çalışmalar dikkat

çekmektedir. Pozitif okullar geliştirme amaçlı müdahale programları geliştirilerek uygulanmakta ve bununla birlikte öğrencilerin iyi oluşlarına katkı sağlanmaktadır (Bannink, 2021). Okullarda yalnızca akademik gelişimi destekleyen çalışmalara yer vermek yeterli olmamaktadır. Pozitif eğitim müdahaleleri ile gerekli destek sağlanabilmektedir (Seligman vd., 2009). Okullarda pozitif psikolojiye dayanan çalışmalara yer verilmesi öğrencilerin iyi oluşunu geliştirirken aynı zamanda ilgi alanlarında, akademik becerilerinde, arkadaşlık ilişkilerinde ve öğrenmeye dönük istekliliklerinde de iyi oluşu geliştirmektedir (Bernard ve Walton, 2011; Waters, 2011).

Öğrencilerin eksik olan yönlerine odaklanan eğitim sisteminin geride kalması ile artık yeteneklerini ve güçlü yanlarını odağına alan çalışmaların eğitim kurumlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sayede öğrencilerin hedeflerine ulaşmakla ilgili olan motivasyonları sorunları odağında bulunduran yaklaşımlara göre daha yüksek olmaktadır. Güçlü yanlarının vurgulanması, öğrencilerin olumlu gelişim göstermelerini desteklemektedir (Park ve Peterson, 2009). Bireyin güçlü yanlarına yapılan vurgu bedensel ve psikolojik sağlığı ve kişisel gelişimi ile ilgili önem taşımakla birlikte madde bağımlılığı, zorbalık ya da depresyon gibi riskli durumların engellenmesine de yardımcı olmaktadır (Bolier vd., 2013).

Buradan hareketle, kişinin deneyimlediği zorlu yaşantıların ardından onlarla mücadele ederek toparlanabilmesini anlatan psikolojik sağlamlığın (Greville-Cleave, 2023), bu zorluklara dair duygularını ve düşüncelerini farkındalıkla yaşarken zorlukları insanlığın bir parçası olarak görüp kendine nezaketle yaklaşmayı anlatan öz şefkatin (Neff, 2022) ve doyum sağlayan hayatın kaynağı olan mutluluğun (Diener, 1984) pozitif psikoloji temelinde hazırlanan bir program bağlamında incelenmesi önemli görülmektedir. Bu durum yaşamlarının karmaşık bir döneminde olan ortaokul öğrencilerinin yaşayacakları zorluklarla baş etmelerine destek olacak ve bu zorluklarla baş etmelerinde kullanabilecekleri güçlü yanlarının farkına varıp geliştirmelerine yardımcı olacak ve mutluluklarına katkı sağlayacak bir programın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde, pozitif psikolojiye dayanan bir programın ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine olan etkisinin incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmada pozitif psikoloji temelli geliştirilen bir psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırma kapsamında Pozitif Psikoloji Temelli

Psiko-eğitim Programı geliştirilmiş, uygulaması gerçekleştirilmiş ve etkisi test edilmiştir. Geliştirilen psiko-eğitim programı ile ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine olumlu bir katkının sağlanması hedeflenmiştir.

Kişinin ve yaşamın bir bütün halinde ele alındığı pozitif psikoloji yaklaşımında olumsuz olan taraflar göz ardı edilmeyerek kabul edilmektedir. Odağında problem olan bakış açılarının olumsuz olanı gereğinden daha fazla merkeze aldığına vurgu yapılmaktadır. Buna karşın olumluya ve güçlü yanlara odaklanmanın kişinin ve toplumun iyi oluşunu artıracığı belirtilmektedir. Kişinin sorunlarını ele alıp yalnızca onlara odaklanmak yerine yapabildikleri, güçlü ve olumlu tarafları, potansiyeli ön planda tutulmaktadır. Pozitif psikoloji mutluluk ile yakından olan ilişkisinin yanında öz şefkat, karakter güçleri, akış, psikolojik sağlamlık veya anlam gibi kişinin veya toplumun güçlü olmasına destek olacak birçok kavram ile ilişkili bulunmaktadır (Demir ve Türk, 2020).

Kişinin yaşamındaki zorlukların veya risklerin olumsuz etkilerini hafifleten, azaltan ya da sonlandıran, kişinin uyumunu ve yeterliklerini geliştiren tüm durumlar koruyucu faktörleri açıklamaktadır (Masten, 1994). Koruyucu faktörlerin problem davranışlara yönelik önleyici olabileceği, risk faktörlerini azaltabileceği ve bireyin sosyal davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceği açıklanmaktadır (Jessor vd., 2003; Jessor ve Turbin, 2014).

Olumsuz durumlar karşısında kendini suçlayan bireyler öfke, umutsuzluk, yalnızlık, utanç ve korku gibi negatif duygular hissedebilmektedirler. Bireyin kendine yönelik bu eleştirel ve suçlayıcı yaklaşımı bir baş etme yöntemi olarak işlevsel olmamaktadır. Zorlu durumlarda kişinin acıyı yaşamın bir parçası olarak kabullenmesi ve kendine yönelik şefkatli olması ise bir baş etme yöntemi olarak işlevsel bulunmaktadır (Neff, 2003a). Bununla birlikte kişilerin yaşadığı olumsuz ve stresli durumlara verdikleri yapıcı ve pozitif tepkilerin içerdiği bireysel farklılıklar ve bu durumlar karşısında kişilerin geliştirdiği uyum becerileri psikolojik sağlamlığı açıklamaktadır (Masten ve Obradovic, 2006; Rutter, 1987).

Buradan hareketle bireylerin yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında uyumlarını destekleyebilecek olan öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve olumlu duygulanımlara sahip olunması olarak açıklanan mutluluğun (Myers ve Diener, 1995) mevcut araştırmada ele alınmasının ve ortaokul öğrencilerine yönelik koruyucu bir işlev taşıyabilecek pozitif psikoloji temelli bir psiko-eğitim programının geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Okullarda gerçekleştirilen çalışmaların pozitif psikolojiye dayandırılmasının öğrencilere katkıları olduğu açıklanmaktadır. Okul ortamında pozitif psikoloji temelli çalışmalara dâhil edilen öğrencilerin; olumlu düşüncelerinin arttığı, öğrenme becerilerinin, kurduğu ilişkilerden aldığı tatminlerinin arttığı ve okuldaki iyi oluşlarının yükselip okulu önceye göre daha fazla çekici buldukları belirtilmektedir (Waters, 2011). Bu yüzden pozitif psikoloji temelli geliştirilen bir psiko-eğitim programının ortaokula devam etmekte olan bir öğrenci grubunun öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine olan etkisinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Eğitim ortamındaki çalışmaların pozitif psikoloji temelli gerçekleştirilmesinin öğrencilerin ilişkilerine, iyi oluşlarına ve akademik alandaki başarılarına olumlu katkılarının bulunduğu bilinmektedir (Bernard ve Walton, 2011; Shoshani ve Slone, 2017; Waters, 2011). Eğitim alanında pozitif psikoloji yaklaşımının kullanılması ve geliştirilen programların bu temel ile şekillenmesi tavsiye edilmektedir (Aydın vd., 2013). Bireylerin ruh sağlığı için önleyici çalışmaların gerçekleştirilmesi oldukça önemli bulunmaktadır. Pozitif psikoloji temelli müdahale programlarının ruh sağlığına destek olduğu görülmektedir (Green vd., 2011; Shoshani ve Slone, 2017). Bu anlamda eğitim ortamında uygulaması gerçekleşen araştırma kapsamında geliştirilmiş olan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının öğrencilere olumlu katkılar sunacağı beklenmektedir.

Literatür taramalarına bakıldığında psikolojik sağlamlık, öz şefkat ve mutluluk değişkenlerinin çalışılmış olduğu ve pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programlarının geliştirilmiş olduğu (Alkal, 2022; Fariz, 2022; Haeck vd., 2015; Kendirci, 2019; Püsküllü, 2024; Yücel, 2024) görülmektedir. Ancak pozitif psikoloji temelli olarak geliştirilmiş bir psiko-eğitim programının, ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Karmaşık bir dönemde olan ortaokul öğrencilerinin gelişimlerini sağlayabilecek bu değişkenlerin pozitif psikoloji temelli bir psiko-eğitim programı bağlamında incelenmesinin alanda yeni ve farklı bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ortaokul öğrencileri ile yapılacak olan yeni çalışmalara da yol gösterici bir nitelik taşıması bakımından önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Karma araştırma deseninin kullanıldığı bu araştırmanın iki temel problemi şu şekildedir:

1. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

2. Deney grubunda yer alan katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Denenceler

Araştırmanın temel amacı çerçevesinde aşağıdaki denenceler test edilecektir.

1. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin öz şefkat puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.

2. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.

3. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin mutluluk puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.

1.5. Araştırma Soruları

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yukarıdaki denencelerin sınanması ile birlikte deney grubunda yer alan öğrencilerin katılmış oldukları pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı hakkındaki görüşlerini kapsamlı bir şekilde inceleyebilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların programın katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların programdan beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların programın içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların programda kullanılan materyallere ve etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

5. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların programın süresine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan katılımcıların grup liderine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim - öğretim yılında Balıkesir ili Karesi ilçesinin Mehmet Azman Çavuş Ortaokulu'nda 6. ve 7. sınıfa devam etmekte olan öğrenciler ile sınırlıdır.

2. Araştırmada yararlanılan ölçme araçlarının ölçtüğü ve vurguladığı nitelikler ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

1. Araştırmada veri toplamak amacıyla yararlanılan ölçeklere katılımcıların doğru ve içten bir biçimde yanıt verdikleri,

2. Katılımcıların psiko-eğitim programının oturumlarına gönüllü katılım sağladıkları,

3. Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sorularına katılımcıların doğru ve içten bir biçimde yanıt verdikleri,

4. Araştırmada kontrolü sağlanamayan değişkenlerin programa katılmış olan deney ve kontrol grubunu oluşturan katılımcılara eşit bir biçimde ve oranda etki gösterdiği varsayılmaktadır.

1.8. Tanımlar

Pozitif Psikoloji: Merkezinde insanın ideal işleyişinin (kurum, birey, toplum ve ilişki bazlı) ve iyi oluşun yer aldığı psikoloji alanındaki sosyal ve bilimsel bir harekettir (Bannik, 2021).

Psiko-eğitim Grupları: Katılımcıların davranışsal anlamda becerilerini geliştirme, belirlenmiş bir konu alanı hakkında duyuşsal ve bilişsel anlamda öğrenme, tutum geliştirme ve büyüme sağlama amacı ile oluşturulan gruplardır (Brown, 2018).

Öz Şefkat: Bireyin kendine olan anlayışlı ve nazik tutumunu, deneyimlediği acıların yalnız kendisi için değil tüm insanlar için olabileceğine ilişkin bakış açısını ve yaşadığı acıyla ilgili dengeli farkındalığını ifade etmektedir (Neff, 2022).

Psikolojik Sağlamlık: Kişinin karşılaştığı zorlu durumlar ile yüzleşmesini, bu zorlukların ardından toparlanmasını ve olumsuz duygular ile etkili bir biçimde baş edebilme yeteneğini açıklamaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Mutluluk: Negatif duyguların az, pozitif duyguların ise sıklıkla deneyimlenmesi ve yaşamdan alınan doyumun yüksek olmasıdır (Diener, 1984).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında pozitif psikoloji, öz şefkat, psikolojik sağlamlık, mutluluk ile ilgili kuramsal bilgiler yer almaktadır. Öncelikle pozitif psikoloji tanımlanarak, tarihsel kökleri, felsefi temelleri, temel kavramları ve müdahaleleri ele alınmıştır. Ardından öz şefkat ve öz şefkati etkileyen unsurlar, öz şefkatin bileşenleri ve öz şefkat ile ilgili kuramlara yer verilmiştir. Psikolojik sağlamlığın tanımı yapılarak psikolojik sağlamlığı etkileyen faktörler ile psikolojik sağlamlık model ve yaklaşımları incelenmiştir. Sonrasında mutluluğun tanımı, mutluluğun etkilendiği faktörler ve mutluluk ile ilgili kuramlar kapsamlı bir biçimde açıklanmıştır. Son olarak pozitif psikoloji, öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleşen araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Pozitif Psikoloji

Pozitif psikoloji, bireyin en yüksek potansiyeline ulaşmasını amaçlayan ve yaşamı anlamlı kılan unsurları inceleyen bir bilimsel yaklaşımdır. Başka bir deyişle, insanların zenginleşmesini sağlayan süreçlerin, niteliklerin ve koşulların bilimsel bir incelemesidir (Greville-Cleave, 2023).

Pozitif psikolojide olumsuz düşünceler göz ardı edilmeden uyumlu düşünce süreçleriyle bütünleştirilmektedir. Tamamen olumlu düşünceye odaklanmak yerine olumlu ve olumsuz düşünceler bir denge içinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, yaşamdaki sorunları çözmenin ötesine geçip bireyler için olumlu nitelikler oluşturabilen bir değişime ulaşmaktır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

2.1.1. Pozitif Psikolojinin Tarihsel Kökleri ve Felsefi Temelleri

1990'ların sonlarında psikolojide yeni bir akım olarak pozitif psikolojinin ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir (Eryılmaz, 2017). Psikoloji bilimi, 2. Dünya Savaşı'nın sonrasında iyileşme odaklı çalışmalara yoğunlaşmıştır. Bireylerdeki işlev bozukluklarının, bir hastalık olarak tedavi edildiği görülmektedir. Bu dönemde patolojiye gösterilen bu yoğun ilgi, bireyin ve gelişen toplumun ihtiyaçlarını göz ardı ederek dengesizlik oluşturmuştur. Buna karşın pozitif psikoloji, psikolojiyi yalnızca yaşamdaki olumsuzlukları onaran bir bilim olmaktan çıkarıp olumlu nitelikler geliştirebilen bir alana dönüştürmeyi amaç edinmiştir (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

Pozitif psikolojinin kurucusu olarak Martin Seligman'ın 1998'de Amerikan Psikoloji Derneği başkanlığı yaptığı dönem, pozitif psikolojinin kurulduğu tarih olarak kabul edilse de akımın temelini çok daha eskiye dayandığı söylenebilir. Bu süreçte bilim insanlarının gerçekleştirdiği çalışmalar pozitif psikoloji olarak tanımlanmasa da bireyin olumlu niteliklerine dair birçok bakış açısı ortaya koymuştur. Pozitif psikolojinin, tarihsel akış içerisinde bireyin olumlu niteliklerine odaklanan tüm farklı bakış açılarını birleştirdiği ve bilimsel yöntemler ile incelediği söylenebilir (Demir ve Türk, 2020).

Pozitif psikolojinin temelinde olan görüşler incelendiğinde Aristoteles'in düşünebilen varlıklar olarak insanlar için nasıl bir yaşamın değerli olduğuna dair sorgusu ele alınabilir. Aristoteles bu incelemesinde insanlar için en yüksek iyiyi araştırmış ve bunun mutluluk olduğu sonucuna varmıştır (Mason ve Tiberius, 2009). Mutluluğa ilişkin soru bu tarihsel süreçten beri birçok düşünürün inceleme konusu olmuştur. Merkezine zevki alan Hedonizm ve en yüksek mutluluğu sağlamayı amaçlayan Faydacılık gibi çeşitli teoriler geliştirilmiştir (Eid ve Larsen, 2008). Aristoteles'ten sonra mutluluk üzerine incelemeler yapan faydacı yaklaşımın mutluluğu ilk kez ölçme girişiminde bulunan yaklaşım olduğu bilinmektedir (Pawelski ve Gupta, 2009).

Pozitif psikolojinin temelleri incelendiğinde Batı felsefesinin önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Pozitif psikolojinin oluşumundaki etkisi çoğunlukla kabul edilmese de Budizm ve Hinduizm'in bu temelde yer alan Doğu gelenekleri olduğu söylenebilmektedir. Pozitif psikolojinin çalışma alanında olan sevgi, neşe, nezaket ve şefkat, Budizm ve Hinduizm'de mutluluğun anahtarı olarak kabul edilmiştir. Budizm'deki farklı yaklaşımlar, pozitif duyguların geliştirilebilmesine yönelik çeşitli yöntemler belirtmektedir. Bu yöntemlerden olan meditasyon, yoga ve farkındalık gibi uygulamalar, pozitif psikoloji içerisinde de randomize kontrollü çalışmalar dahilinde yer almaktadır (Boniwell, 2012).

Adleryan kuramın bütüncül bakış açısının günümüzün pozitif psikoloji yaklaşımıyla birçok benzerliğinin bulunduğu görülmektedir. Adler bireysel psikoloji adını verdiği akımı tanımlarken iyimserlik ve mutluluk taşıyan bir bilim ifadesini kullanmıştır (Moore, 2012). Pozitif psikolojinin temel kavramları arasında yer alan anlam kavramı, insanın anlam arayışını ele alan Victor Frankl tarafından şekillendirilmiştir (Frankl, 2018).

Pozitif psikolojiye önemli katkılar sağlamış akımlar arasında hümanist psikoloji öne çıkmaktadır. Hümanist psikoloji, bireyin kendine özgü dünyasını ve bakış açısını anlamaya odaklanmaktadır. Bu bakış açısıyla birey aktif bir varlık olarak kabul edilmekte ve bireyin

olumlu yönleri ön plana çıkarılmaktadır (Hefferon ve Boniwell, 2014). 1954 yılında, pozitif psikoloji terimi Abraham Maslow'un "Motivasyon ve Kişilik" kitabında ilk kez kullanılmış ve Maslow bu kitabında psikolojinin hastalıklara ve bozukluklara odaklanmak yerine bireyin yaşamı anlamlı kılan yönlerine yönelmesi gerektiğini vurgulamıştır (Knoop, 2014). Carl Rogers (1961), geliştirdiği koşulsuz olumlu kabulün, bireyin kişisel büyümesinin temelini oluşturduğunu ve olumlu duygusal gelişimi sağladığını belirtmiştir. Yalom (1980), bireyin yaşam amacının bilinde olmasının ve anlamlı bir hayat yaşamasının yaşama dair bağlılığını artırdığını savunarak yaşamda anlama dair kapsamlı araştırmalar gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen tüm bu çalışmaların pozitif psikolojinin temelinde yer aldığı söylenebilir.

Süreç içinde bireyin güçlü yanlarını ve pozitif taraflarını vurgulamış olan tüm gelişmelerin etkisinin bir sonucu olarak pozitif psikoloji akımı ortaya çıkmıştır. Pozitif psikolojinin son yıllardaki gelişimine bakıldığında Pozitif Psikoloji Merkezi'nin kurulması, Pozitif Psikoloji Yönetim Kurulu'nun oluşturulması ve Journal of Positive Psychology gibi birçok derginin ve çok sayıda kitabın yayımlanması gibi bir dizi önemli adım atılmıştır. Yüksek lisans programlarının açılması ve bu programlara pozitif psikoloji derslerinin dâhil edilmesi de bu alana olan ilginin artmasına katkıda bulunmaktadır. Pozitif psikolojinin popülaritesi her geçen gün artmaya devam etmektedir (Linley vd., 2006).

2.1.2. Pozitif Psikoloji Temel Kavramları

Bu bölümde, pozitif psikolojinin çalışma alanını oluşturan temel kavramların incelemesine yer verilmiştir.

2.1.2.1. Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşamlarına yönelik bilişsel bir değerlendirme sürecidir. Bireylerin yaşam doyumu yargıları, sahip olduğu koşulların kendi belirledikleri ideale göre ne düzeyde uygun olduğunun değerlendirilmesi ile gerçekleşen bir süreçtir. Yaşam doyumu dışsal faktörlerin etkisinin dışında, bireylerin kendi yaşamları için belirlediği içsel standartlara dayanmaktadır (Diener vd., 1985).

İnsanların yaşamlarının tüm yönlerini göz önünde bulundurdıklarında veya arkadaşlıkları, ailesi, çevresi, benliği gibi yaşamlarının bazı alanlarını değerlendirdiklerinde, yaşamlarından ne kadar tatmin olduklarına dair yaptıkları bilişsel yorumlamalar yaşam doyumu olarak tanımlanmaktadır (Suldo ve Huebner, 2006). Bireyin yaşamını kendi ölçütlerine göre değerlendirdiği bir kavram olarak ele alınmaktadır (Ülker-Tümlü ve Recepoğlu, 2013).

Neugarten'a (1961) göre, yaşam doyumu 5 ölçüte göre belirlenmektedir. Yaşamlarından yüksek doyum alan bireylerin; çoğunlukla hayatında iyimser tutum sergilemeleri, yaşamlarında belirledikleri amaçlara ulaştıklarına inanmaları, günlük hayatında gerçekleştirdiği etkinliklerden keyif alması, geçmişte yaşadıklarının sorumluluğunu alabilmeleri, yaşamlarına devam ederken amaç sahibi olmaları, yaşamlarını anlamlı kılmaları, olumlu benlik algısına sahip olmaları ve kendilerini değerli görmeleri beklenmektedir (Ümmet, 2012).

Yaşam doyumu; bireyin evlilik, eğitim, ilişki ve iş gibi çeşitli yaşam alanlarındaki doyumundan etkilenmektedir. Bireyin kendi ölçütlerine göre bir değerlendirmenin sonucu olan yaşam doyumu, bireysel olan bu yapısından ötürü birçok faktöre göre şekillenmektedir (Subaşı, 2021). Yaşam doyumunun en çok etkilendiği faktörlerin iş, çevresel alanlar, sağlık, gelir ve aile olduğu söylenebilmektedir (Yetim, 1985). Yaş ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ise yaşam boyunca yaşam doyumunun sabit bir çizgide ilerlemediği ve yaşla birlikte bazı dalgalanmaların oluşabildiği görülmektedir (Blanchflower ve Oswald, 2009; Clark vd., 2008).

Cinsiyetin yaşam doyumu üzerindeki etkileri ile ilgili birçok çalışma yapılmış ve farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 1980-2017 yılları arasında gerçekleştirilen 46 ampirik çalışmanın incelendiği bir meta-analizde yaşam doyumu ile cinsiyet arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet ve yaşam doyumu arasında belirgin bir fark bulunamazken ergen ve erkek çocuk gruplarının lehine az bir farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunun yaşı, nüfus çeşidi, araştırmanın gerçekleştirildiği coğrafi bölge, yaşam doyumu ölçümleri faktörlerinin incelenen çalışmalar arasındaki cinsiyetle ilgili farklılıklar ile bağlantılı olduğu saptanmıştır (Chen vd., 2020).

Japonya'da 2013 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada yaşları 15-89 arasında değişen 9280 kişi ile çalışılmış ve kadınların yaşamlarına ilişkin doyumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tiefenbach ve Kohlbacher, 2013). Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları belirlenmiştir (Tuzgöl-Dost, 2007).

Yaşam doyumu ile ilişkili olduğu düşünülen bir diğer etken ise gelir düzeyidir. Düşük gelir düzeyine sahip olan bireylerin yaşam doyumlarının, orta gelir düzeyine ve yüksek gelir düzeyine sahip olan bireylere kıyasla daha düşük olduğu bulunmuştur (Kuzulu vd., 2013). Yüksek gelir düzeyindeki ülkelerde yaşayan insanların, düşük gelir düzeyindeki

ülkelerde yaşayan insanlara göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu 123 ülke ile gerçekleştirilen bir araştırmada saptanmıştır (Deaton, 2008). Bireylerin temel gereksinimlerinin karşılanmasına destek olan gelirin, yaşam doyumu düzeylerini artırdığı bulunmuştur. Ancak gelir düzeyi hâlihazırda yüksekse, yaşam doyumu üzerindeki etkisi daha düşük olmaktadır (Diener ve Biswas-Diener, 2002).

Yaşam doyumunu belirlemede, eğitim düzeyi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim düzeyi arttıkça, kişilerin yaşam doyumlarının da yükseldiği bulunmuştur. Bu bulgunun sebebi olarak, eğitimin insanların belirledikleri hedeflere ulaşmalarına ve yaşamı anlamalarına olanak sağlaması gösterilebilmektedir (Oishi vd., 1999; Talo, 2021). 272 kişinin çalışma grubunu oluşturduğu ve yaşam doyumunun öğretmen adaylarındaki düzeyinin incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin bölüm tercihlerinin yaşam doyumu üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uz-Baş, 2011). 35 ülkeyi kapsayan bir başka araştırmada, eğitim ve yaşam doyumunun ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim düzeyi arttıkça insanların yaşam doyumları da yükselmektedir (Cheung ve Chang, 2009).

Literatüre bakıldığında medeni durum ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelendiği birçok araştırma mevcuttur. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada romantik ilişkisi olan bireylerin yaşamlarından daha fazla doyum aldıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaplan, 2022). 150 ülkeyi kapsayan bir çalışmada ise, yaşam doyumunu belirlemede bireylerin medeni durumunun erkeklere oranla kadınlarda daha etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir (Joshano, 2018). 586 evli bireyin çalışma grubunu oluşturduğu bir araştırmada, bireylerin evlilikten aldıkları doyumun, yaşamdan aldıkları doyumunu etkilediği saptanmıştır (Kasapoğlu ve Yabanı, 2018).

Sağlık ve yaşam doyumu ilişkisinin incelendiği araştırmalar, literatürde geniş bir yer bulmuştur. Bireylerin işlevsel durumlarının ve fiziksel performanslarının zayıf düzeyde olmasının, düşük fakat anlamlı olarak yaşam doyumlarını azalttığı saptanmıştır (Puvill vd., 2016). Orta yaş grubunda bulunan kadın katılımcılarla gerçekleştirilen bir araştırmanın bulguları; genele göre yüksek puanlı vücut kitle indeksine sahip olmanın ve yaşamlarındaki değişimlerin stres içermesinin uyku süresini düşürdüğünü, ayrıca sağlıkla ilgili stresi artırdığını göstermektedir. Bu durumun kadınların yaşam doyumunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır (Darling vd., 2012). 397 Çinli yetişkinin çalışma grubunu oluşturduğu bir araştırmada, kaygının ve depresyonun arttıkça bireylerin yaşam doyumunun azaldığı bulgusu elde edilmiştir (Bao vd., 2013).

İnsanların diğeriyle arasındaki olumlu ve güvenli olan ilişkilerin yaşam doyumunu artırdığı bulunmuştur (Haller ve Hadler, 2006). 1072 üniversite öğrencisinin dâhil olduğu bir araştırmada ise bireylerin algıladıkları sosyal desteğin, yüksek yaşam doyumuna sahip olmalarına yardımcı olduğu saptanmıştır (Topkaya ve Büyükgöze-Kavas, 2015).

Yaşam doyumunu kişisel ve birçok faktörden etkilenen yapısı dolayısıyla literatürde sıklıkla incelenmiş ve bu araştırmada belirli bir çerçevede ele alınmıştır. Bahsedilen faktörlerin etkisinin bireylere göre değişimler gösterebildiği ve çok daha başka faktörlerin de etkisinden söz edilebileceği görülmüştür.

2.1.2.2. Pozitif Duygular

Duygular insanların hayatını şekillendirirken aynı zamanda yaşantılarından etkilenen yaşamlarının ayrılmaz bir parçası olan psikolojik bir unsurdur (Sarp ve Tosun, 2011). Bireylerin deneyimlerinin sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve bireyleri eyleme geçmeye iten hisler olarak ifade edilmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda, duyguların çoğunlukla pozitif ve negatif olarak sınıflandırıldığı görülmektedir (Doğan ve Devecioğlu, 2009).

Duyguların bu sınıflandırmasına rağmen tümünün normal olduğunu belirtmek gerekmektedir. Kişinin yaşadığı duygulara verdiği anlam ve tepkiler, duygularını kullanma şekli, duyguların ayrışması açısından oldukça önemlidir. Olumlu duygular, bireylerinin hoşuna giden ve iyi hissetmelerine yardımcı olan duygular olarak ifade edilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Olumsuz duygular ise kaygı, suçluluk, utanma, mutsuzluk, öfke gibi bireylerin hoş olmayan şeklinde değerlendirdiği duygulardır (Diener vd., 1997).

Barbara Fredrickson'ın, pozitif duyguların pozitif psikoloji yaklaşımı kapsamında incelenmesinde öncü olduğu söylenebilmektedir. Fredrickson araştırmalarında, pozitif duyguların yapısını ve işlevini incelemiştir. Araştırmalarının neticesinde; genişletme ve oluşturma teorisini açıklamış, pozitif duyguların negatif duygulardan farklı olarak insanların sahip oldukları kaynakları meydana çıkaran, yaratıcı düşünmeyi destekleyen bir etkisi olduğunu belirtmiştir (Greville-Cleave, 2023). Olumlu duyguların kişinin içe dönüp diğerlerinden uzaklaşmasını önlediğini ve yeni deneyimler yaşamasına yardımcı olduğunu ileri sürmüştür (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Fredrickson'ın teorisi olumlu duyguların, kişilerin iyimser bakış açısına sahip olmalarını desteklediğini ve psikolojik sağlamlıklarını artırdığını öne sürmektedir. Ayrıca bireylerin problem çözümünde kullandığı becerilerini geliştirdiğini, diğerleriyle kurduğu ilişkilerin yapısını daha olumlu hale getirdiğini ve sağlığını artırdığını belirtmektedir

(Greville-Cleave, 2023). Olumlu duyguların bilişsel yönlü etkileri ise Ashby vd. (1999) tarafından nörofizyolojik teori ile ele alınmıştır. Olumlu duyguların dopamin üretimini artırdığı ve hafıza, yaratıcı düşünme gibi alanlarda bireylerin bilişsel performanslarını yükselttiği belirtilmektedir.

Seligman (2002), olumlu duyguları geçmiş, gelecek ve şimdi ile sınıflandırmıştır. Bireyin şimdiki zaman içinde deneyimlediği pozitif duygular arasında; akış, sakinlik, zevk, coşku ve lezzet belirtilmiştir. Şimdiki zaman ile ilişkilendirilen bu duygular, çoğunlukla kişilerin mutluluğu genel anlamda tanımlarken kullandıkları ifadelerdir. Bireyin gelecekle ilgili olarak deneyimlediği pozitif duygular; güven, umut, inanç ve iyimserliktir. Geçmiş zaman ile bağlantısı olan pozitif duygular ise huzur, gurur, memnuniyet, tatmin ve hoşnut olma'dır.

Olumlu duyguların ve daha uzun vadeli olan mutluluğun ilişkisi ile faydalarını inceleyen araştırmalar insanlara yarar sağlayan bazı sonuçlar sunmaktadır. Örneğin; kişilerin diğerleriyle kurduğu ilişkilerin nitelikli bir yapıda olmasına ve sosyalleşmelerine, yaratıcı fikirler üretmelerine ve etkisi yüksek olan kararlar almalarına yardımcı olmaktadır. Yaşam süresini uzatmakta ve bireyin sağlığını olumlu yönde etkilemektedirler. İş performansını yükseltirken daha fazla kazanç elde etmeyi, diğerleri tarafından beğenilme olasılığının artmasını, sebat etmeyi ve zorlu hedeflerde dahi performansının iyi olmasını sağlamaktadırlar (Greville-Cleave, 2023).

İnsanların yaşamına yönelik birçok yararı sebebiyle, pozitif duyguları sıklıkla deneyimlemek oldukça önemlidir. İyi hissetmenin yanında; bireylerin olumsuz duyguları kabul ederek deneyimlemek için kendilerine fırsat tanımaları, her duyguyu aşırıya kaçmadan kontrollü bir şekilde deneyimlemeleri, olumlu veya olumsuz deneyimledikleri her duygunun arasında bir denge sağlayabilmeleri duygularıyla kuracağı olumlu ilişkiye destek olacaktır (Koydemir ve Bulgan, 2019).

2.1.2.3. Pozitif İlişkiler

Bireyin diğerleriyle kurduğu olumlu ilişkilerin hem fiziksel sağlığı hem de psikolojik iyilik hali için önemli etkileri bulunmaktadır (Greville-Cleave, 2023). Yaşamında nitelikli ve olumlu ilişkiler kurabilen sosyal bireylerin diğerlerine göre çok daha mutlu oldukları görülmektedir (Diener ve Seligman, 2002). Kişilerin, samimi ve tatmin edici ilişkilere sahip olmaları psikolojik iyi oluşlarını olumlu etkilemektedir. Ait olma, sevgi, onaylanma, saygı gibi duyguların en olumlu şekilde deneyimlenebilmesi için ilişkiler temel görevi

görmektedir. Aynı zamanda bireyin sahip olduğu olumlu ilişkiler, yaratıcılığa ve üretkenliğe yardımcı olmaktadır (Ryff ve Keyes, 1995).

Abraham Maslow, insanların gereksinimleri ile ilgili bir hiyerarşi geliştirmiştir. Sevgi ve ait olma ihtiyacının, bireyler için en temel ihtiyaç olan fizyolojik ve güvenlik ihtiyacından hemen sonra geldiğini belirterek bu ihtiyacı merkezi bir konuma almıştır. Bowlby ise, bebeklerin bakım verenleriyle kurduğu güvenli bağların önemini bağlanma kuramı ile açıklamıştır (Greville-Cleave, 2023). Çocuğun bakım aldığı kişi ile kurduğu duygusal yakınlık ve kendini güvende hissedebilmesi, güvenli bağlanma olarak ifade edilmektedir. Güvenli bağlanma stili, çocukların mutluluğuna katkı sağlamakta ve yetişkin olduklarında olumlu ilişkiler kurabilmelerine destek olmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Seligman (2011), olumlunun çoğunlukla yalnız olmadığını ifade etmektedir. PERMA bileşenlerine sahip iyi oluş modelinde ise diğerleriyle kurulan olumlu ilişkinin iyi oluşu desteklediğini belirtmektedir. Seligman'a göre kişiler başarıyı, olumlu duyguları, anlamı ve amacı yaşamlarındaki olumlu ilişkileri aracılığıyla deneyimlemektedirler.

İnsanların mutlu bir yaşama sahip olmaları için, olumlu ilişkiler kurmaları ve sürdürmeleri oldukça önemlidir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Bireylerin diğerleriyle kurdukları olumlu ilişkilerin iyi oluşu sağlayan temel kaynaklardan olduğu söylenebilmektedir (Greville-Cleave, 2023).

2.1.2.4. Akış

Akış; bireylerin becerilerinin karşı karşıya oldukları zorlu durumların üstesinden gelmeye yeteceği hissi veren, performanslarını gösteren, belirli kurallar içeren ve belirlenen hedefe yoğunlaşan deneyimlerdir. Kişinin akışı deneyimlerken sahip olduğu yoğun konsantrasyon, onu odağından uzak düşüncelerden ve endişelerden uzaklaştırmaktadır. Zaman algısı zayıflamakta ve bireyin kendisiyle ilgili farkındalığı bulanıklaşmaktadır. Akışı meydana getiren aktivitelerin tatmini o kadar yüksektir ki, bireyler tehlike veya zorluk içerse dahi bu aktiviteleri sonuçlarından bağımsız olarak yalnızca deneyimlemek için gerçekleştirirler (Csikszentmihalyi, 2020).

Akış deneyimi esnasında kişinin gerçekleştirdiği etkinlik zorlayıcı olsa da kişi üstesinden geleceğini hissetmektedir. Ödüllendirici bir yapıda olan etkinlik, kişiyi istekli hale getirmektedir. Gerçekleştirdiği eylemle tam bir uyum içinde olarak tüm odağını bu eyleme vermektedir. Kişinin hedefleri açıktır ve kişi eylemlerinin sonuçlarıyla ilgili geri

bildirimi anında almaktadır. Kontrol sahibi olduğunu hisseden kişi başarısızlık endişesi yaşamamaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Akış deneyimleri, bireyin mutluluğunu artırarak, psikolojik sağlığını olumlu etkilemektedir. Akış deneyimi sırasında birey becerilerini en üst düzeyde kullandığını fark etmektedir. Birey kendini zinde, güçlü ve kontrollü hissetmektedir. Tüm konsantrasyonu gerçekleştirdiği etkinlikte olan bireyin, bu etkinliğin güçlüğü ile motivasyonu sağlanmakta ve özgüveni gelişmektedir. Akış deneyiminde olan bireyin beyinde salgılanan endorfin ve dopamin hormonları mutlu hissetmeyi sağlamaktadır. Ayrıca bu sayede konsantrasyon yüksek ve sürekli olmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Akışın bireyin kişisel büyümesine olumlu katkıları bulunmaktadır. Akış deneyimi esnasında kullandığı becerilerin gelişimi desteklenmektedir. Bununla birlikte akışın; olumlu bedensel sağlık, yüksek benlik saygısı, başarı ve akademik bağlılık ile ilişkili olduğu görülmektedir (Greville-Cleave, 2023).

Yılmaz ve Talu (2022) tarafından lise öğrencileri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, akış kuramı temelli psiko-eğitim programının stresle başa çıkmada destekleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 78 çalışan ile 1 hafta süren bir araştırmada, bireylerin akış deneyimlerken yüksek motivasyon ile daha olumlu iş yeri yaşantılarına sahip oldukları belirlenmiştir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989). Akış deneyiminin ergenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, akış yaşayan ve yaşamayan iki grubun karşılaştırıldığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları; akış deneyimi bildiren ergenlerin, akış deneyimlemeyen gruba kıyasla daha yüksek psikolojik iyi oluşa, yaşam doyumuna ve hedonik dengeye sahip olduklarını göstermektedir (Bassi vd., 2014). 191 girişimci ile gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucuna göre ise, iş yerinde yaşanan akış deneyimleri iş verimini ve bireylerin iyi oluşlarını artırmaktadır. Ayrıca akış halinde olan bireylerin, başarının tanımını içsel olarak yaptıkları belirlenmiştir (Sherman vd., 2015). Akışın literatürde sıklıkla incelendiği ve araştırmaların sonuçlarına göre akış deneyimlerinin bireyin iyi oluşunu desteklediği söylenebilmektedir.

2.1.2.5. Yaşamda Anlam

Yaşamda anlam, geçmişten bugüne kadar sıkça sorgulanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorgulama, “Yaşamın anlamı nedir?” şeklindeki felsefi bir soruyla başlamaktadır (Battisa ve Almond, 1973). Adler (2021), yaşamda anlamı diğerlerine ilgiyle yaklaşmak, bütüne dâhil olmak ve insanların iyiliğine katkıda bulunmak olarak tanımlamıştır. Frankl (2018), yaşamın anlamını bireylerin doğuştan gelen bir gücü ve temel

gereksinimi olarak ifade etmiştir. Bu gücün, bireyi yaşamın amacını ve anlamını aramaya yönlendirdiğini belirtmiştir. Yalom (2018), yaşamın anlamını ararken; yaşamın anlamının ne olduğu, insanların dünyaya gelme ve ölüme rağmen yaşamaya devam etme sebebi gibi sorgulamaları temel almaktadır.

İçinde anlam barındırmayan bir hayat, hikâyesi eksik ve çabalamaya değmeyecek bir hayat olarak ifade edilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Kişinin kendinden daha büyük olanla birleşen yaşamı anlamı getirmektedir. Kişi sahip olduğu güçleri, iyiliği ve bilgiyi artırmak için kullandığında anlamlı bir yaşama sahip olmaktadır (Seligman, 2022). Seligman'ın PERMA modeli bileşenlerinden olan anlamın mutluluğa olumlu katkıların olduğu, bireylere yaşamları için yön gösteren ve temel sağlayan bir işlevinin bulunduğu belirtilmektedir (Greville-Cleave, 2023). Anlayıştan temel alan, kişinin rolünü ve yaşamını anlamlandırdığı bilişsel deneyimler anlam olarak tanımlanmaktadır (Steger, 2012). Amaç ise kişiyi eylemleri için motive eden istekleri işaret etmektedir (Emmons, 2003). Anlamlı bir yaşama sahip olan bireylerin; zorlayıcı, emek verdikleri ve yaşamlarını değerli kılan amaçlarının olduğu söylenebilmektedir (Csikszentmihalyi, 2020).

Pozitif psikoloji alanındaki araştırmalar yaşamın anlamının; dayanıklılığı artırdığını, zorlukların ardından toparlanmayı desteklediğini, amaç ve hedef belirlemek için yön sağladığını göstermektedir. Paul Wong, bireylerin mutluluğu için temel olarak anlamın bileşenlerini PURE şeklinde kodlamaktadır. Bu bileşenler amaç, anlayış, sorumluluk ve eğlenme/değerlendirme olarak açıklanmaktadır. Amaç, bireylerin yaşamlarında yön işlevi görmektedir. Anlayış ise kişinin yaptığı şeylere, olduğu kişiye ve bunları daha geniş bir şemaya nasıl koyabileceğine dair farkındalığı ile tanım bulmaktadır. Doğru olanı yapmak, değerler doğrultusunda davranmak ve eylemlerin sorumluluğunu üstlenmek sorumluluk bileşenini oluşturmaktadır. Eğlenme/değerlendirme, anlamın duygularla ilişkili boyutu ve değerlendirmeye dair bileşeni olarak tanımlanmaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Gerçekleştirilen araştırmalar ve literatür ışığında, yaşamda anlam bireye özgü, yaşam boyu süren ve bireyin amaçlarını da kapsayan motivasyon olarak ifade edilebilmektedir (Demirbaş, 2010).

2.1.2.6. Başarı

Başarı, kişinin belirlediği hedeflere doğru ilerleme duygusunu ve nihayetinde onları gerçekleştirme yeterliliğini içermektedir (Ryan ve Deci, 2000). Martin Seligman'ın iyi oluş kuramında, başarı beş temel bileşenden biri olarak ele alınmaktadır. Modelin diğer

bileşenleri olan olumlu ilişkiler, anlam ve olumlu duygular başarı tarafından desteklenmiyor olsa da kişiler yalnızca başarı duygusuna ulaşmak istemektedirler (Seligman, 2012).

Amaçlar ve amaçları gerçekleştirme yeterliliği için gerekli olan başarı, uzmanlık ve başarmanın sonucu olan her çeşit deneyim, başarmayı oluşturmaktadır. Başarı bireyleri motive edici işlev taşımaktadır. Seligman'a (2011) göre başarı, çaba ve beceri olmak üzere iki bileşenin etkisiyle çok daha yüksek olmaktadır. Kişi hedefiyle ilgili beceri ve bilgiye sahip olduğunda çok daha hızlı ve yaratıcı düşünebilecek, daha kontrollü ve planlı olabilecektir. Ayrıca hızlı öğrenme becerisi, kişiler için daha çok bilgi öğrenmeye olanak tanımaktadır. Bu etkenler, daha yüksek performans ve başarıyı getirebilecektir. Başarıyı artıran bu faktörlerin yanında kişinin yeterince iyi olmadığı alanlarda uzmanlaşması ve yeterliliğini artırması da başarısını destekleyecektir (Greville-Cleave, 2023).

Yaptıkları ise gelişmeyi ve öğrenmeyi hedefleyen birey, akış halinde ve bağlılıkla eylemlerini gerçekleştirdiğinde, olumlu veya olumsuz fark etmeksizin sonuçtan bağımsız bir şekilde başarı duygusunu deneyimlemektedir (Seligman, 2011). Bireyin başarma duygusu, eylemlerinin sonucundan etkilenmekle birlikte, belirlediği hedeflere ulaşma süreci ile de ilişkili bulunmaktadır (Tunç, 2022).

2.1.2.7. Karakter Güçleri ve Erdemler

Kişilerin güçlü yanlarını keşfetmelerini ve kullanmalarını sağlayarak potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmak pozitif psikoloji alanının temel amaçlarından biridir. Pozitif psikoloji alanında gerçekleştirilen araştırmalar, kişinin sahip olduğu erdemleri ve bu erdemlerin açıklayıcısı olan karakter güçlerini keşfetmesinin ve kullanmasının önemine işaret etmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Farklı koşullarda ve zaman boyunca gözlemlenebilen psikolojik özellik erdem olarak tanımlanmaktadır. İlmîlilik, bilgelik, aşkınlık, cesaret, adalet ve insaniyetten oluştuğu belirtilen altı erdemin hepsini veya çoğunu kendi iradesi ile sergileyen kişinin erdemli olduğu söylenebilmektedir (Seligman, 2022). Erdemleri açıklayan yapılar, mekanizmalar ve süreçler ise karakter güçleri olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile karakter güçleri erdemleri sergilemeye imkân tanıyan farklı yollardır (Peterson, 2006). Kişinin güçlü yanlarını doyumu yüksek, mutlu ve kaliteli bir yaşama sahip olmak için işlevsel bir şekilde kullanması, güçlü yanlarının farkında olması ile açıklanmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004).

Peterson ve Seligman'ın (2004) öncü olduğu araştırmaların sonucunda 6 erdem ve bu erdemleri açıklayan 24 karakter gücü sınıflandırması ortaya çıkmaktadır. Bilgelik, insaniyet, adalet, ılımlılık, aşkınlık ve cesaret 6 ana erdem olarak ifade edilmektedir. Seligman (2022) tarafından bilgelik erdemini içeren karakter güçleri; merak, öğrenme aşkı, açık fikirlilik, yaratıcılık, toplumsal zekâ ve bakış açısı olarak açıklanmaktadır. Cesaret erdeminin kapsadığı karakter güçleri; yüreklilik, azim ve doğruluktur. İnsaniyet erdemi ile ilişkili karakter güçleri, nezaket ve sevgidir. Bağlılık, adil olma ve liderlik karakter güçleri, adalet erdemini oluşturmaktadır. Alçakgönüllülük, öz-denetim ve tedbirlilik karakter güçleri ise ılımlılık erdeminin kapsamındadır. Altıncı erdem olan aşkınlık ise, karakter güçlerinden olan güzelliğin ve estetiğin değerini bilme, umut, minnettarlık, bağışlayıcılık, maneviyat, mizah ve coşku ile ilişkili görülmektedir.

Bireyin karakter güçlerini yaşamında daha fazla kullanması stresini zamanla düşürmektedir. Kişinin benlik saygısının ve özgüveninin artması ile ilişkili bulunmaktadır. Bireylerin psikolojik sağlamlıklarının yükselmesine yardımcı olmaktadır. Karakter güçlerini yaşamlarında daha çok kullanan bireyler yaşadıkları zorlukların ardından daha hızlı toparlanabilmektedirler. Ayrıca karakter güçlerinin, bireylerin artan pozitif enerji ve iyi oluş seviyeleri ile bağlantılı olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca bireyin belirlediği amaçlara ulaşmasına yardımcı olduğu, iş performansını yükselttiği ve işine olan bağlılığını artırdığı araştırma bulguları olarak karşımıza çıkmaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Birey karakter gücünün farklı kullanım yollarına dair sürekli bir arayış içindedir. Gücünü kullanmak bireyi tüketmek yerine canlandırmaktadır. Kişi karakter gücüne dair uğraşlar vererek projeler üretmektedir. Gücünü ilk defa kullanan birey hızlı bir şekilde öğrenerek yeniden kullanabilmek için seçenekler bulmaktadır. Ayrıca kişi gücünü kullanmaktan kendini alamamaktadır. Bu ölçütleri taşıyan bireylerin, ilgili karakter gücünü taşıdığı söylenebilmektedir. Karakter güçlerinin farkında olup yaşamlarında sıklıkla ve birçok ortamda güçlerini kullanan bireylerin, iyi bir yaşama sahip olacaklarını söylemek mümkündür (Seligman, 2022).

2.1.2.8. Umut

Umut insanlığın var olduğu günden bugüne dek, insanların yaşamaya devam etmesini sağlayan, iyi oluşunu destekleyen ve ruh sağlığına olumlu katkıları bulunan süreçleri açıklamada aktif şekilde kullanılan bir kavramdır (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Kişinin belirlediği hedeflere ulaşması için gerekli yolları bulması ve bu yolları uygulamaya koyma konusunda motivasyon göstermesini sağlayan yetenek umut olarak ifade edilmektedir

(Snyder, 2002). Lazarus (1993), bireyin yaşayabileceği kötü şeylerden korkarken kendisi için daha iyiyi arzulamasını umut olarak tanımlamaktadır.

Umudun birçok yönü olan insani bir özellik olduğu söylenebilmektedir. Çoğunlukla olumlu duygular arasında kabul edilse de kişinin yaşadığı belirsiz ve sıkıntılı hallerde daha sıklıkla gözlemlenmektedir. Bilişsel bir temele dayanan umut, aynı zamanda duygusal boyutuyla da geleceğe dair isteklere ulaşma konusunda gerekli motivasyonu sağlamaktadır. Kişinin hâlihazırda sonuçlanmamış istekleri ile ilgili olarak deneyimlediği pozitif duygu olarak da ifade edilmektedir (Nazir, 2020).

Umudun ana şartlarından biri, bireyin yoksunluk hissetmesi, yani içinde bulunduğu koşulların bireyi yeterince tatmin etmemesi, bireye zarar vermesi ya da tehdit içermesidir. Kişi olacaklar hakkında kaygılanmaktadır ve iyiye yönelik gelişen değişimi umut etmektedir. Fakat geleceğin ne getireceğini bilme imkânsızlığı olacaklar hakkında kesin bir tahminde bulunmayı engellemektedir. Arzuladıklarına ya da gereksinim duyduklarına sahip olamayan kişi umutsuzluğa kapılabilmektedir. En zorlu şartlarda umut etmek imkânsız görünse dahi, kişi umuda gereksinim duyar ve bunu başarır. Dolayısıyla umudun yaşamdaki zorluklarla baş etmede en önemli kaynaklardan biri olduğu söylenebilmektedir (Lazarus, 1999).

Bireyin ulaşmak istedikleri ile ilgili gerekli kaynakları ve planlamaları sağlamadan hedefler belirlemesi ve motivasyon göstermesi yanlış umut olarak tanımlanmaktadır (Kwon, 2002). Gerçekleştirilen araştırmaların sonucuna göre, yanlış umudun ortaya çıkması üç sebep ile ilişkilidir. Kişi gerçeklerle örtüşmeyen beklentilere sahip olduğunda (Beavers ve Kaslow, 1981), uygun olmayan hedefleri gerçekleştirdiğinde (Snyder vd., 2002) ve belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için etkili olmayan yöntemlere ve yetersiz stratejilere başvurduğunda (Kwon, 2000) yanlış umut meydana gelmektedir. Bireyin ulaşmak istediği hedefle ilgili olarak hayal kırıklığı yaşama olasılığı da mevcuttur. Bu durum bireyin uyumunun ve iyi oluşunun azalmasına sebep olabilmektedir (Nazir, 2020).

Seligman ve Csikszentmihalyi tarafından psikolojide yeni bir akım olarak geliştirilen pozitif psikoloji, kişilerin güçlü yanlarını keşfetmeye ve geliştirmeye odaklanan birçok uygulamanın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bireyin gelecekte güzel şeyler yaşayabileceğine ilişkin pozitif olma gücü şeklinde tanımlanan umut, pozitif psikolojideki 24 karakter gücünden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Geleceğe dair yapılan planlar, arzu edilen iyi şeylerin gösterilen çaba doğrultusunda gerçekleşeceğine

ilişkin beklentiler, bir başka ifade ile umut, bireyin yaşadığı ana neşe katarak yaşamını belirlediği amaçlara göre sürdürmesine katkı sağlamaktadır (Seligman, 2022).

2.1.2.9. İyimserlik

Her daim olumlu bir bakış açısına sahip olmak ve iyi olana yönelmek iyimserlik olarak açıklanmaktadır. İyimserlik, bireyin kişilik yapısının bir unsurudur. İyimser bir kişi bir problem ile karşı karşıya kaldığında o problem ile baş edebilmekte ve çözüm üretebilmektedir. Ayrıca iyimser bir kişi yaşadığı problemin kendine katkıları olacağını düşünmektedir (Uzun, 2014). İyimserler gerçekçi bir bakış açısıyla birlikte, içinde bulundukları durumun en iyi yanlarını görmeye çalışarak yaşadıkları zorlukları gelişme ve büyümeye yönelik bir fırsat olarak kabul etmektedirler (Scheier ve Carver, 1992).

İyimser bireyler karşılaştıkları olumsuz durumların sorumluluğunu yalnızca kendilerine yüklemek yerine, dış faktörlerin ve diğer kişilerin etkisini de göz önünde bulundurmaktadırlar. Ayrıca iyimser kişi, yaşadığı olumsuzluğun tekrarlanmayabileceğini, hayatının yalnızca belirli bir kısmını etkilediğini ve diğer alanlarda benzer bir durumla karşılaşmayabileceğini düşünmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

İyimserlik bireyin güçlüklerle başa çıkmasını kolaylaştırmaktadır. İyimser bir birey yaşadığı zorluklar karşısında yılmak yerine, kendine güven duyarak olumlu bir tutum sergilemektedir. İyi bir öz değerlendirme yapan iyimser kişi, yaşamdan büyük beklentiler içinde olmayarak kendini değerli görmektedir. Kendini ifade ederken çekingen, kısıtlanmış hissetmeyerek rahat ve açık bir tavır sergilemektedir. Kendine güven duyan iyimser kişi, diğerleriyle kolayca bağlantı kurabilmekte ve samimi ilişkiler geliştirebilmektedir (Kutlu, Balcı ve Yılmaz, 2004).

İyimserlik yaşamdan daha fazla doyum alma ve daha yüksek iyi oluş ile ilişkilendirilmektedir. İyimserlik kalp sağlığını korumaktadır ve bireyin hastalıklara karşı direncini artırmaktadır. İyimser bireyler herhangi bir ameliyatın ardından hızlı bir iyileşme süreci yaşayarak, iyimser olmayan bireylere göre yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedirler. İyimserlik yaşamdaki zorlu durumlara uyumu kolaylaştırmaktadır. İyimser bireyler güçlükler karşısında azimli bir tutum sergilemektedirler. Ayrıca iyimser bireyler, endişe, kaygı, depresyon gibi problemler ile daha az sıklıkla karşılaşmaktadırlar (Greville-Cleave, 2023). İyimserliğin kaygı durumlarında koruyucu bir faktör olduğu bilinmektedir (Singh ve Jha, 2013).

Kötümser ve iyimser bireyler, karşılaştıkları güçlükleri açıklarken farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. İyimser insanlar karşı karşıya oldukları zorlu durumu; kalıcı olmayan, belirli, dışsal nedenler ile açıklarken kötümserler kalıcı olan, belirli olmayan ve içsel nedenler ile açıklamaktadırlar (Greville-Cleave, 2023). Kişinin sahip olduğu kötümser düşüncelerin farkına varıp onlara karşı koyması iyimserlik geliştirmesinin etkili bir yoludur. Negatif düşüncelere karşı koymanın en etkili yöntemi ise, bu düşüncelerin gerçeklikten uzak olduğunun farkındalığına varabilmektir (Seligman, 2022).

2.1.2.10. Minnettarlık

İngilizcede “gratitude” kelimesine karşılık gelen minnettarlık, Latincece incelik anlamında kullanılan ‘gratia’ kelimesinden kökenini almaktadır (Seligman, 2022). Bireyin hayatında olumlu giden şeyleri fark etmesi, yaşadığı olumsuzlukların içindeki iyiyi görmesi, diğerlerinin ona karşı olan nezaketi ve yardımı için teşekkür etmesi, sahip olduklarına ve güçlü yönlerine karşı olan ilgi ve saygısı minnettarlık olarak tanımlanmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Minnettarlık kişilerin tutumlarının yanı sıra içsel yaşantıları ile de açıklanmaktadır (Friedman ve Toussaint, 2006). Kişi, hayvan veya insanlara minnettarlık duyabilirken aynı zamanda soyut varlıklara da (evren veya yaratıcı gibi) minnettar olabilmektedir. Ancak, bireyin olumsuz duygular hissetmesine yol açan borçlu hissetmek ile minnettar olmak aynı anlamı karşılamamaktadır. Borçlu hissetmek, bireyin yetersizlik duygusu ile diğerlerinin istekleri doğrultusunda davranması gerektiğini düşünmesine sebep olabilmektedir. Birey bu deneyimi sonucunda anksiyete, depresyon, stres veya huzursuzluk gibi problemler yaşayabilmektedir (Yelpaze, 2020).

Pozitif psikoloji alanındaki çalışmalarda minnettarlık, kişinin karakter güçleri arasında yer almaktadır. Seligman (2022) minnettarlığın, diğerlerinin karakter yapısındaki mükemmel olanların farkına varmak ve kıymetini kavramak olduğunu belirtmektedir. Kişinin hayatı takdir etmesi, hayata karşı duyduğu şükran ve hayranlık olarak ifade edilmektedir. Minnettarlık somut veya soyut varlıklara yönelik duyulabilirken kaynağı bireyin kendisi olmamaktadır.

Minnettar olmanın olumlu duygulanımlar olan yaşam memnuniyeti, iyimserlik, esenlik, pozitif inançlar, güven, özgecilik, maneviyat, pozitif duygular, canlılık, mutluluk ve bağışlayıcılık ile olumlu ilişkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte olumsuz bazı duygulanımlardan olan kırılma, düşmanlık, anksiyete, duygusal sıkıntı, stres, saldırganlık, depresyon ve öfke ile olumsuz bir ilişkisi mevcuttur (Friedman ve Toussaint, 2006). Minnettarlık insanların yaşam doyumlarını etkilemektedir. Minnettarlığı yüksek olan

bireylerin mutluluğu da artmaktadır. Ayrıca diğerlerine gösterilen minnettarlık ve bu yolla ifade edilen takdir, onların iyi oluşunu desteklemektedir (Greville-Cleave, 2023).

Minnettarlık, kişilerin sahip olduklarına dair farkındalıklarını artırarak bunları takdir etmelerini sağlamaktadır. Kişiler bu deneyimin verdiği haz ile içinde bulundukları andan doyum alabilmektedirler. Minnettarlık, diğerleri için cömertlik gösterme ve yardım etme davranışlarını artırarak kişiler arası ilişkileri güçlendirmektedir (McCullough vd., 2008).

Diğerleri ile ilişki kurmaya ve kurulan bu ilişkileri devam ettirmeye minnettarlığın önemli bir katkı sağladığı öne sürülmektedir. Bununla birlikte minnettarlık, kişinin sosyal ilişkilerinde kuracağı bağlılığı destekleyerek güçlendirmektedir (Bartlett vd., 2012). Bir başka deyişle, kişinin minnettarlığını diğerlerine ifade etmesi, onlarla kurduğu ilişkileri çok daha kaliteli bir hale getirmektedir. Minnettarlığın ifade edilmesi, kişinin diğerleri tarafından olumlu bir biçimde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Minnettarlığı yüksek olan kişiler yaşadıkları zorlayıcı durumlarla daha kolay baş edebilmektedirler. Zor zamanların ardından yaşamını gözden geçirerek şu an sahip olduğu şeylerin farkına varabilen birey, önceliklerini daha kolay belirleyebilmektedir. Ayrıca minnettarlığın bireyin kronik hastalıklar ile başa çıkmasını kolaylaştırdığı bilinmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Minnettarlık uygulamaları yapan bireylerin kararlılık, enerji, farkında olma, nezaket ve heves gibi olumlu hallerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Bannink, 2021). Birey yaşamında sergilediği minnettarlık tutumunun gelişmesi için minnettar hissettiği şeylere dair günlük tutma veya mektup yazma gibi bazı uygulamalar gerçekleştirebilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Minnettarlık uygulamalarını sıklıkla tekrarlayan bireyin farklı bakış açıları geliştirmesi kolaylaşacak, çeşitli becerileri gelişecek ve pozitif duygularında artış gözlemlenebilecektir (Greville-Cleave, 2023).

2.1.2.11. Bilinçli Farkındalık (Mindfulness)

Bilinçli farkındalık, 30 yıldan fazladır Batı'da ele alınmaktadır ve temeli meditasyona dayanmaktadır (Greville-Cleave, 2023). Bilinçli farkındalığın tarihi; oldukça eskilere, Buda'nın farkındalık öğretisine uzanmaktadır ve Buda'nın öğretisinde kullanmış olduğu eski Pali dilinde var olan sat kelimesinden temellenmektedir. Sat, bireyin deneyimlediği farkındalığın şimdiki zamanında, dikkatini verdiklerini hatırlaması ile ilişkilendirilerek çevirisi hafıza olarak yapılmaktadır. 1881 senesinde ise, Rhys Davids'in çevirisinde farkındalık terimini kullanması ile günümüze kadar kullanımının bu terim ile

gerçekleştirdiği görülmektedir (Lewey ve Lewey, 2018). Kavram, İngilizce’de mindfulness kelimesinde karşılığını bulurken dilimizde ise bilinçli farkındalık olarak kullanılmaktadır.

Kişinin yaşamda karşılaştığı her şeyle ilişki kurabilmesinde iyileştirici etkisi olan yol, farkındalık (mindfulness) olarak açıklanmaktadır (Kabat-Zinn, 2018). Farkındalık kişinin bilinçli bir biçimde dikkatini vermesi ile ortaya çıkmaktadır. Kişi farkındalığı yargılamalarda bulunmayarak, hayatı buna bağıymışçasına şimdiki zamanda deneyimlemektedir (Kabat-Zinn, 2012).

O anda yaşananlara yönelik daha az tepkisel yaklaşmayı destekleyen bir beceri olan farkındalık, bireyin yaşamış olduğu deneyimlerin tümüyle ilişki kurmasına yardımcı olarak acı seviyesini düşürmekte ve esenliği artırmaktadır. Kişinin farkındalık halinde olması, şimdiki zamanda olup bitenlerin farkına varması ile ilişkilendirilerek uykudan uyanmaya benzetilmektedir. Kişi farkındalığı deneyimlerken dikkatini geçmişte olanlara veya gelecekte olacıklara vermeden, yaşadığı anda olanları yargılamadan kabullenerek tam olarak şimdiki zamanda bulunmaktadır. Böylesi bir dikkat, kişinin neşeli olmasına katkı sağlayarak enerji ve berraklık oluşturmaktadır (Germer vd., 2005).

Bilinçli farkındalığın deneyimlenebilmesi için bireyin amaca sahip olması, yargılamalarda bulunmaması ve şimdiki zamana tüm dikkatini vermesi gerekmektedir. Bireyin yaşamakta olduğu deneyime yönelik yargısız olması, bilinçli farkındalığın temelini oluşturmaktadır. Ayrıca deneyimle ilişkili olan tüm duyguların farkındalığında bulunarak, kabullenici bir yaklaşıma sahip olma durumunu da içermektedir. Bir diğer koşul olan şimdiki zamanda olma, bireyin yapmakta olduğu şeylere bütün dikkatini vermesi ile gerçekleşmektedir. Bununla birlikte kişinin farkındalığının farkında olması ve dikkatini yaşamakta olduğu duruma amaçlı bir biçimde vermesi gerekmektedir. (Kabat-Zinn, 1994).

Bilinçli farkındalık, kişinin duygu düzenleme becerilerine olumlu katkı sağlamaktadır. Pozitif duyguların artmasına ve negatif duyguların ise azalmasına etkisi bulunmaktadır. Bununla birlikte duygusal tepkiselliğin azalması ile ilişkisi bulunmaktadır. Anksiyete, depresyon ve fiziksel rahatsızlıkların azalması da bilinçli farkındalığın faydaları arasında yer almaktadır. Ayrıca bilinçli farkındalığı deneyimleyen bireylerin daha esnek düşünecekleri, işleyen belleklerinde gelişmeler görüleceği, düşüncelerine yönelik farkındalıklarının yükseleceği ve negatif düşünceler ile daha az meşgul olacakları söylenebilmektedir (Greville-Cleave, 2023).

Kişi dikkatini nefesine yönelttiğinde, farkındalık düzeyi yükselmektedir. Odaklanarak gerçekleşen nefes alışverişi, bilinçli farkındalık deneyimini gerçekleştirirken, kişinin duygularını fark ederek düzenlemesine fırsat tanımaktadır. Nefes alışverişi esnasında bedene ve beden farklı kısımlarına odaklanan dikkat de farkındalık üzerine olumlu katkı sağlamaktadır. Farkındalık düzeyini artırmak amaçlı katılım sağlanabilecek bazı grup programları, bilinçli farkındalık meditasyonu, farkındalık yürüyüşü, gün içinde yapılan işlerin bazılarını farkındalık ile gerçekleştirme, beş duyu alıştırmaları ve bilinçli farkındalık yoga uygulamaları daha yüksek bir farkındalık deneyimi oluşturmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Farkındalık oturmak ve farkındalık yemek egzersizleri de bilinçli farkındalık için oldukça etkili aktiviteler olarak görülmektedir (Greville-Cleave, 2023).

Sürekli olarak farkındalık halinde olmak gerektiği ve farkındalığın her an var olan bir gereksinim olduğu düşüncesinin yanlış olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bilinçli farkındalık, kişinin uygun bulduğu ve istediği durumlara yönelik, şu ana odaklanması ile gerçekleşen ve bu doğrultuda bireye birçok yararlar sağlayan bir deneyimdir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

2.1.3. Pozitif Psikoloji Müdahaleleri

Bireylerdeki olumsuz yapıları iyileştirmek ve bireylerin sahip olduğu olumlu yapıları geliştirmek için bazı araçlara gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda kullanılabilecek araçlar arasında pozitif müdahaleler yer almaktadır.

Pozitif psikoloji müdahaleleri, bireylerin olumlu davranışlarında, düşüncelerinde ya da duygularında gelişim sağlama amacı taşıyan yöntem ve uygulamalar olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin iyi oluş düzeylerini artırmada, pozitif psikoloji müdahalelerinin önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Müdahale yönteminin, programların veya tedavilerin pozitif psikoloji müdahalesi olarak ele alınabilmesi için bireyin güçlü yönlerini geliştirme odaklı olması gerekmektedir (Sin ve Lyubomirsky, 2009).

Literatürde pozitif psikoloji müdahalelerinin farklı başlıklar ile incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada; pozitif psikoloji müdahalelerinden Seligman ve Arkadaşlarının Psikoterapisi, İyi Oluş Psikoterapisi, Yaşam Kalitesi Terapisi ve Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi ele alınarak incelenmiştir.

2.1.3.1. Seligman ve Arkadaşlarının Pozitif Psikoterapisi

Seligman ve arkadaşları tarafından geliştirilen yaklaşım Pozitif Psikoterapi olarak adlandırılmaktadır. Pozitif Psikoterapi, patolojik problemlerin çözümünde yalnızca olumsuz belirtilere müdahale etmenin yetersiz olduğu görüşünü savunmaktadır. Etkili bir çözüme ulaşabilmek için; karakter güçlerine, pozitif duygulara ve anlama odaklanmanın gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Olumlu olanın geliştirilmesi ile olumsuz belirtilerin yok edilmesinin ve gelecekte tekrarlanmasının önlenilebileceğinin mümkün olduğu belirtilmektedir (Seligman vd., 2006).

Pozitif Psikoterapi'nin üzerinde durduğu üç temel odaktan ilki keyifli bir hayat, gelecek, geçmiş ve şimdiki zamanla ilişkili olan olumlu duygular olarak açıklanmaktadır. Kişilerin dingin ve hoşnut olmaları, yaşamlarına dair memnuniyet göstermeleri geçmişle, o ana dair gelişen somatik hazlar ve eğitim-öğrenim gerekliliği olan karmaşık hazlar yaşanmakta olan an ile umut, iyimserlik ve inanç ise gelecekle ilişkili olumlu duyguları oluşturmaktadır. Olumlu duyguları maksimuma, olumsuz duyguları ise minimuma getiren hayat keyifli olarak belirtilmektedir. Bireylerin güçlü yönleri ve yetenekleri doğrultusunda sürdürdüğü aktif bir yaşam ise bilgelik, liderlik, sevgi, nezaket ve dürüstlük gibi özellikleri içeren karakter güçlerini tanımlamaktadır. Anlam ise, bireyin kendisinden büyük bir şeye çaba göstererek ona hizmet ettiğinde ve aitlik hissettiğinde ortaya çıkmaktadır (Duckworth vd., 2005).

Bu üç odak Seligman tarafından geliştirilerek, ilişkiler ve başarıma alanlarının eklenmesi ile beş alana odaklanan yeni iyi oluş kuramı oluşturulmuştur. Olumlu, destekleyici ve ilgili bir yaklaşıma sahip bireyler arası bağlar ilişkiler alanını, bireyin hedeflerine ve belirlediği yeterliliğe ulaşma yolundaki başarı deneyimleri ise başarıma alanını açıklayarak PERMA modelini tamamlamaktadırlar (Greville-Cleave, 2023).

2.1.3.2. İyi Oluş Psikoterapisi

Ryff (1989) tarafından geliştirilen psikolojik iyi oluş modeli İyi Oluş Psikoterapisi'nin temelini oluşturmaktadır. İyi Oluş Psikoterapisi'nde kişilerin yaşamlarındaki zorluklara yönelik verdikleri mücadelenin gelişimlerini sağladığı savunulmaktadır.

Kişilerin iyi oluşlarına katkı sağlayan altı boyut; özerklik, diğerleriyle olumlu ilişkiler, yaşam amacı, kişisel gelişim, kendini kabul ve çevresel hâkimiyet olarak belirtilmektedir. Bireylerin kendilerine yönelik olumlu değerlendirmeleri ve geçmişte

yaşamış olduklarına dair olumlu bakış açıları kendini kabul boyutunu, bireylerin devamlı olan gelişimlerine, değişimlerine ve büyümelerine dair duyguları ise kişisel gelişim boyutunu açıklamaktadır. Anlamlı ve belirli hedefler taşıyan yaşama sahip olma ile ilişkili bakış açısı yaşam amacı boyutunu, diğerleriyle kurulan nitelikli, güvenilir ve samimi ilişkiler ise olumlu ilişkiler boyutunu ifade etmektedir. Bireylerin, sahip oldukları çevreyi etkin bir biçimde yönetebilme becerisi ise çevresel hâkimiyet alanı olarak, kendi hayatının kontrolünü elinde tutma ve kendi seçimlerini yapma yeteneği ise özerklik alanı olarak belirtilmektedir (Brim vd., 2004).

İyi Oluş Psikoterapisi; iyi oluşu artırmayı, kişisel büyümeyi desteklemeyi, bireylerin iyi oluşunu azaltan inançlarında ve tutumlarında değişiklik sağlamayı amaçlamaktadır (Ruini ve Fava, 2009). Özetle, İyi Oluş Psikoterapisi bireyin problemlerine odaklanan, problemlerin çözümünde bireyi yönlendiren, yapılandırılmış ve eğitim modeli temelli bir yaklaşım olarak iyi oluşu artırmaya katkılar sunmaktadır (Fava ve Ruini, 2003).

2.1.3.3. Yaşam Kalitesi Terapisi

Yaşamdaki yüksek memnuniyet ve mutluluk daha anlamlı ilişkiler kurmayı, olumlu bir sağlığı ve daha fazla başarıyı desteklemektedir. Yaşam Kalitesi Terapisi bireylerin herhangi bir mutsuzluğa sahip olmalarını gerektirmemekle birlikte mutluluklarının artmasının mevcut memnuniyeti yükselteceğini ve gelişimlerine katkı sağlayabileceğini savunmaktadır. Pozitif psikoloji; Yaşam Kalitesi Terapisi tarafından kişilerin güçlü yönlerinin, mutluluklarının ve tüm insanlar için daha kaliteli bir yaşamın incelendiği bir yaklaşım olarak açıklanmaktadır. Yaşam Kalitesi Terapisi, hayatın kıymetli alanlarında danışanların en önemli gereksinimlerini, isteklerini ve hedeflerini saptamalarına, gerçekleştirmelerine ve sürdürmelerine destek olmayı amaçlamaktadır (Frisch, 2006).

Yaşam Kalitesi Terapisi'nde belirtilen amaçlar doğrultusunda, 16 ayrı alanda kişilerin yaşam kalitelerinin artırılabilmesi açıklanmaktadır. Bu alanlar; para & yaşam standartları, sağlık, arkadaşlar, öğrenme, öz saygı, iş, yaratıcılık, ev, komşular, çocuklar, akrabalar, toplum, amaçlar & değerler ve yaşam felsefesi, oyun ya da serbest zaman etkinlikleri, sevgi ve romantik ilişkiler, yardım & topluma hizmet olarak belirtilmektedir (Frisch, 1998).

Yaşam Kalitesi Terapisi'nde para ve yaşam standardının; araba gibi sahip olunan şeyler, kazanılan para ve bireylerin gereksinim duydukları şeyleri ve parayı gelecekte elde edeceklerine dair inançları olmak üzere üç bileşeni bulunmaktadır. Sağlık, kişinin beden

zinde olması, bir hastalığının bulunmaması ve ağrı ya da bedeninde bir sakatlığın olmaması ile açıklanmaktadır (Frisch, 1994). Kişilerin kendileriyle benzer deneyimler yaşamış, benzer yaşam şartlarına sahip ve zorlu durumlarda kendilerine destek gösteren kişi veya kişiler ile kurdukları arkadaşlık ilişkilerinin yaşam kalitelerini artırabileceği belirtilmektedir (Frisch, 2006).

Yaşam Kalitesi Terapisi'nde öğrenme, kişilerin ilgi duydukları alanlarda yeni bilgi ve beceri kazanmaları olarak tanımlanmaktadır. Öz saygısı yüksek olan kişilerin kendilerini bütün olarak kabul ederek sevdikleri ve kendilerine saygı duydukları belirtilmektedir. İş ise kişilerin zamanlarının büyük kısmını nasıl geçirdikleri ya da kariyerleri ile ilişkili görülerek iş kapsamındaki görevleri, birlikte çalışılan kişileri ve kazanılan parayı içermektedir. Yaratıcılık; günlük problemlerin üstesinden gelirken zekice ve yenilikçi çözümler üretmeyi ve örgü, fotoğrafçılık gibi hobileri gerçekleştirirken hayal gücünü kullanmayı kapsamaktadır. (Frisch, 1994). Ev alanı; daire ya da evi ve çevresinde bulunan bahçeyi içermektedir. Yaşam Kalitesi Terapisine göre evin fiziksel koşulları kişilerin yaşam kalitelerini etkilemektedir (Frisch, 2006).

Yaşam Kalitesi Terapisi çerçevesinde komşuluk; yaşanılan evin çevresi, çevrenin güzelliği, çevredeki suç miktarı ve komşularla kurulan olumlu ilişkinin bir bütünü olarak tanımlanmaktadır. Çocuklar ile ilgili alan ise, kişilerin çocuğu veya çocukları ile nasıl bir ilişki içinde olduklarını ve onlara ilgi gösterirken var olan etkileşimlerini kapsamaktadır. Akrabaları kapsayan alan, kişilerin kendilerinin ve eşlerinin ebeveynleriyle, kardeşleriyle, büyükanne ve büyükbabalarıyla, amca, hala veya teyzeleri nasıl bir etkileşime sahip oldukları ile açıklanmaktadır. Yaşanılan çevrenin estetiği, suç oranı ve o çevreye dâhil olan kişilerin sevilme durumları ile birlikte yaşanılan kırsal çevre, kasaba, şehir ve o çevredeki park, restoran gibi eğlence mekânları toplum alanını oluşturmaktadır. Amaçlar, değerler ve yaşam felsefesi alanı ise, kişilerin hayatta önemli olarak gördüğü şeyler ve nasıl yaşamaları gerektiği ile ilgili inançlarını kapsamaktadır. Bireylerin yaşamın anlamına ilişkin fikirlere sahip olmalarını ve bu fikirler doğrultusunda hayatlarını devam ettirmelerini de içermektedir. Kişilerin mesai saatleri dışındaki zamanlarda gerçekleşen ve çoğunlukla ücretsiz olan kişileri rahatlatan, eğlendiren ve gelişme imkânı sunan faaliyetler, oyun ya da serbest zaman faaliyetleri şeklinde ifade edilmektedir (Frisch, 1994). Sevgi ve romantik ilişkiler; partnerlerin arasındaki sevgiyi, anlayışı, ilgiyi ve cinselliği içeren yakın ve olumlu ilişkiyi içermektedir (Frisch, 2006). Yaşam Kalitesi Terapisi yardım ve topluma hizmet alanını;

ihtiyaç sahibi kişilere yardım etmek ve içinde bulunulan toplumu yaşamak için daha iyi bir yer yapmaya katkıda bulunmak ile ele alınmaktadır (Frisch, 1994).

Özetle, Yaşam Kalitesi Terapisinin danışanların yaşam kalitelerini terapi sürecinde değerlendirerek düşük olan alanları belirleyen ve bu alanlardaki kalitenin artırılması için danışanların gereksinim duydukları farkındalığı ve becerileri kazanmasına destek olan bir pozitif psikoloji müdahalesi olduğu söylenebilmektedir (Frisch, 2006).

2.1.3.4. Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi

Peseschkian'ın Pozitif Psikoterapisi, bireylerin olumlu özellikleri ile güçlü yönlerine odaklı ve farklı kültürlerden gelen bireylere katkı sağlayan bir yaklaşım benimsemektedir (Peseschkian, 1996). Pozitif Psikoterapi'nin; umut, denge ve konsültasyon olmak üzere üç temel ilkesinin bulunduğu belirtilmektedir. Umut ilkesi, bireylerin karşı karşıya oldukları problemlerin üstesinden gelebileceklerine inanmaları ve üstesinden gelebilecek yeteneğe sahip olmaları ile açıklanmaktadır. Denge ilkesi; bireylerin yaşamlarının beden, ilişki, maneviyat, başarı gibi farklı alanlarında dengeyi sağlayarak uyum içinde bir yaşam sürdürmeleri olarak ifade edilmektedir. Bireylerin karşılaştıkları problemler ile baş ederken, çevresinde bulunan diğer bireylerle işbirliği halinde olması ise konsültasyon ilkesi olarak tanımlanmaktadır (Peseschkian, 1980).

Pozitif Psikoterapi'de kişilerin yeteneklerinin ve kapasitelerinin önemi üzerinde durulmaktadır. Bilme kapasitesi ve sevmek kapasitesi olmak üzere, kişilerin doğuştan iki kapasiteye sahip oldukları savunulmaktadır (Peseschkian, 1996). Bilme kapasitesiyle ilişkili olarak dürüstlük, başarı, sadakat, düzen, adalet gibi ikincil yetenekler meydana gelmektedir. Sevmek kapasitesi ile ilişkili olarak ise umut, sevgi, inanç, sabır, güven gibi birincil yetenekler meydana gelmektedir. Ayrıca Pozitif Psikoterapi'de terapinin beş aşaması olduğu belirtilmektedir. Bu aşamalar; gözlem/uzaklaşma, envanter, durumsal cesaretlendirme, sözelleştirme ve amaçların genişletilmesi aşamaları olarak açıklanmaktadır (Peseschkian, 1987).

Pozitif Psikoterapi'de, ruhsal bozuklukların sebebinin kişiliği oluşturan bir parça olarak yeteneklerin gelişmesinde yaşanan problemler olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle, terapi sürecinde yeteneklerin aşırı gelişmesini ya da hiç gelişmemesini önleyerek kişilerin yeteneklerini en iyi şekilde kullanabilmesine yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Peseschkian, 1996).

2.2. Öz Şefkat

Şefkat, acı çekmek anlamına gelen Latince “compati” sözcüğünden türemektedir (Strauss vd., 2016). Lazarus (1991), şefkati başkasının yaşadığı zorluklardan ve acılardan dolayı bireyin sıkıntı hissetmesi ve onun acısına yönelik iyileştirme isteği taşıması olarak tanımlamaktadır. Diğerlerinin acısından etkilenecek onlara yardımcı olmayı istemek şefkatin temasını oluşturmaktadır. Goetz vd. (2010) ise şefkati, diğerlerinin hissettiği acıya şahit olurken meydana gelen ve sonrasında yardım etme isteği uyandıran duygu olarak açıklamaktadırlar.

Şefkat ile ilgili tanımların ortak paydası, başkalarının hissettiği acıdan etkilenmenin de ötesine geçerek onlara yardımda bulunmak için eyleme geçme isteği olarak görülmektedir. Tüm büyük dünya dinleri tarafından ele alınan bir kavram olmakla birlikte, Budist felsefenin ana ilkesi olarak psikoloji literatüründe öne çıkmaktadır. Budizm’de şefkat, yalnızca duygusal bir etkilenmeden ziyade bilgelik ve akıldan temellenen, diğerlerinin acılarını hafifletmeye yönelik aktif bir çabayı da içeren tepki olarak kabul edilmektedir (Strauss vd., 2016).

Budist bakış açısına benzer bir biçimde Kanov vd. (2004) tarafından şefkat; davranışsal ve duyuşsal bileşenlere sahip olmanın yanında, diğerlerinin deneyimlerini zihinde canlandırmayı ve mantıksal bir biçimde değerlendirmeyi içermesi yönüyle bilişsel bileşenlere de sahip bir kavram olarak görülmektedir. Tepki verme, fark etme ve hissetme olmak üzere şefkatin 3 yönden meydana geldiği öne sürülmektedir. Şefkat, fark etme yönüyle diğerinin acısının farkında olmayı, acısını tanımayı ve sonucunda tepki vermeyi içermektedir. Diğerinin acısını hissederek veya hayal ederek empatik endişe duymak ve acısına duygusal tepkide bulunmak hissetme yönü olarak tanımlanmaktadır. Tepki verme yönü ise, diğerinin acısını azaltmak amacı ile eyleme geçme isteğini taşımayı açıklamaktadır.

Bireyin acısından kaçınması veya acısını görmezden gelmesi yerine acısını tanıyarak, ona açık olarak, onu kabullenerek nezaketli bir yaklaşımla kendini iyileştirme ve acısını azaltma isteği öz şefkati tanımlamaktadır (Neff, 2003a). Kendine şefkat göstermenin nitelikleri arasında, bireyin acısını açık bir şekilde görebilmek ve tanıyabilmek için acısı ile karşı karşıya olup onu anlamaya çalışması ve kabullenmesi yer almaktadır. Öz şefkat, kişinin mutluluğuna ve sağlığına yönelik isteğini içermektedir. Öz şefkat, bireyin var olduğu durumu aktif bir biçimde daha olumlu bir hale getirmesine yardımcı olmaktadır. Budist felsefeye göre, bir kimsenin başkalarını gerçek anlamda önemseyebilmesi için öncelikle

kendine değer vermesi gerekmektedir. Bireyin kendine şefkat göstermesi, diğerlerine şefkatle yaklaşması kadar önem taşımaktadır (Neff, 2022).

Yaşanan acıların farkındalığı ile onlara karşı yargılayıcı bir tutum takınmadan anlayışlı yaklaşmak ve acıları hafifletmeye yardımcı olmak için kendine yönelik destekleyici ve duyarlı bir tutum sergilemek öz şefkat ile açıklanmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Ayrıca kendine şefkat gösterebilmek, kişinin hatalarını ve başarısızlıklarını affetmesini ve bir insan olarak mükemmel olmadığının bilinci ile kendine saygısını da içermektedir (Neff, 2003a).

Yaşamdaki problemler ve mutsuzluklar ile başa çıkabilmek için, bireyin kendine şefkat göstermesi sağlıklı bir seçenek olarak kabul edilmektedir. Bireyin olumsuz duygularına ve yaşadığı zorlu durumlara direnç göstererek onlarla savaşması yerine acısını anlayış ve şefkat ile kabul edebilmesi öz şefkat olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, kişinin çok sevdiği bir kimseye olan yaklaşımını kendine de gösterebilmesidir. Kişi doğuştan var olan bir öz şefkat ile parmağı kesildiğinde yarasını temizlemek, bandajlamak ve yarasının iyileşmesini sağlamak istemektedir. Bireyin doğuştan var olan bu isteğini, acıları önlemek ve mutlu olmak için artırarak gereksinim duyduğu sevgiyi kendine göstermesi öz şefkat olarak açıklanmaktadır (Germer, 2009).

Kişi kendine nezaketle yaklaştığında, kendini birbiri ile bağlantılı ve geniş bir bütünün parçası olarak gördüğünde; güvenli, emniyetli, değerli ve kabul edilmiş bir kişi olduğunu hissedebilmektedir. Kişinin bu şekilde hissetmesi kendini diğerlerinden üstün görmesini veya benliğini olduğundan daha büyük görmesini gerektirmemektedir. Öz şefkat, diğerlerinin ve benliğin arasında bulunan ego koruyucu sınırları yumuşatarak kişinin diğerlerine gösterdiği şefkati kendine de gösterebilmesini bir alışkanlık haline getirmektedir (Neff, 2011).

Özetle, bireyin öz şefkati deneyimleyebilmesi için öncelikle acının var oluşunu kabullenmesi gerekmektedir. Birey, acının yanından geçip gitmek yerine acıyı fark ederek anlamaya çalıştığında ve hafifletme isteğini taşıdığı anda kendine şefkat gösterebilmektedir (Neff ve Dahm, 2015). Başka bir ifadeyle, kişinin zor bir durumla veya acıyla karşılaştığında kendiyi kurduğu ilgi ve bakım içeren ilişki yani kendine dönük şefkat öz şefkati açıklamaktadır (Neff, 2003b).

2.2.1. Öz Şefkatin Faydaları

Bireyleri zorlayan duygularla baş edebilmek için öz şefkat oldukça güçlü bir araç olarak görülmektedir. Birey yaşamını kontrol eden duygusal ve yıkıcı tepkileri içeren döngüden pek çok zaman öz şefkat sayesinde kurtulabilmektedir. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmaların en tutarlı ve güçlü bulgularından biri olarak; kendine daha fazla şefkat gösterebilen bireyler daha az depresif ve endişeli hissetmektedirler. Ayrıca daha fazla öz şefkat, daha az düşmanca hisler, korku, sıkıntı, asabiyet gibi olumsuz duygularla ilişkili bulunmaktadır. Bununla birlikte öz şefkatin yetersizlik, utanç ve korku gibi güvensizliğe sebep olan duygularla baş etme gücü ruminasyonun daha az yaşanmasını sağlamaktadır (Neff, 2022). Kişinin stresli olduğu durumlarda deneyimlediği tüm olumsuz duygular, öz şefkat sayesinde düzenlenebilmektedir (Neely vd., 2009).

Kendine daha fazla şefkat gösteren bireyler, daha yüksek duygusal zekaya sahip olabilmektedir. Bu sayede kaygılandıklarında veya telaşlandıklarında yaşadıkları duygusal dengeyi koruyabilmektedirler. Öz şefkat, bireyin duygusal iyi oluşuna, iyimserliğinin ve mutluluğunun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca bireyin en zorlu zamanlarında bile hayattaki zenginlik ve güzellikleri fark ederek takdir etmesine ve kendisini geliştirmesine imkan tanımaktadır. Birey bir insan olarak kusurlu oluşunu öz şefkatin yardımı ile kabul ederek kendini daha canlı, güvenli ve kabul edilmiş hissedebilmektedir (Neff, 2022).

Kişi kendine öz şefkat göstererek, kendini sert bir biçimde yargılamanın olumsuz sonuçlarından korunarak psikolojik dayanıklılığını artırabilmektedir (Neff vd., 2007). Öz şefkat, olumsuz duyguları ortadan kaldırarak olumlu duygular üretmeyi ifade etmemektedir. Aksine, olumsuz duyguları kabul ederek yeni olumlu duygular oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Kendine şefkat gösteren bireylerin, öz şefkati düşük olan bireylere göre olumsuz duyguları ve düşünceleri daha az bastırma eğiliminde oldukları görülmektedir (Neff, 2022). Bununla birlikte öz şefkat düzeyinin yüksek olmasının depresyon, anksiyete ve stres düzeyinin düşük olması ile ilişkili olduğu açıklanmaktadır (MacBeth ve Gumley, 2012).

Öz şefkati yüksek olan bireylerin; diğerlerine göre daha nitelikli, tatmin edici ve mutlu romantik ilişkilere sahip oldukları görülmektedir. Hem kendi gereksinimlerinin hem de diğerinin gereksinimlerinin farkında olmak ilişkilerde dengelemeyi ve tamamlamayı sağlamaktadır. Kusurlu insanlığını şefkat ile kabul eden birey, kusurları ile karşı karşıya kaldığında çok daha kolay sakinleşerek rahatlayabilmekte ve çok daha hızlı olumlu duygular oluşturabilmektedir. Ayrıca yaşama dair daha meraklı olabilmekte ve keşfetmeye, ilgiye, risk almaya daha açık bir eğilim göstermektedirler. Öz şefkati yüksek bireyler, yaşamlarının

anlam taşıdığını ve değerli olduğunu hissederek gelişimlerine dair tatmin ve memnuniyet duymaktadırlar. Sonuç olarak, öz şefkat bireylere bambaşka bir varoluş şekli için oldukça önemli bir fırsat sunmaktadır (Neff, 2022).

2.2.2. Öz Şefkati Etkileyen Faktörler

Öz şefkatin etkilediği birçok faktörle birlikte etkilendiği faktörler de bulunmaktadır. Aile, bu faktörler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin yetişkin yaşamında kendine şefkat gösterebilmesi, çocukluk dönemindeki yetiştirilme şekli ile ilişkili bulunmaktadır (Neff, 2003a). Bakım veren kişilerin, erken dönemlerde çocuklara verdikleri empati duygusu bireylerin içsel duyguları fark etme ve tanıma becerisi ile bağlantılı görülmektedir (Stolorow vd., 1987).

Çocukluklarında ebeveynlerinden şefkat, anlayış gördüklerini hissederek ve ebeveynleri ile samimi, destekleyici bir ilişki içinde olan bireylerin, yetişkin dönemlerinde daha fazla öz şefkat sahibi olmaya eğilimli oldukları bilinmektedir (Neff, 2003a). Ebeveynleri ile mesafeli, eleştirel bir ilişkiye sahip olan veya çocukluk döneminde istismar edilen bireylerin ise yetişkin dönemlerinde daha az öz şefkate sahip olmaları olası görülmektedir (Brown, 1999). Ayrıca kendilerine yeterince şefkat göstermeyen ebeveynlerin, çocuklarına zorlu durumlar veya acı karşısında daha az öz şefkate sahip olmayı örtük veya açık bir biçimde öğretebilecekleri düşünülmektedir. Bunlara ek olarak; sosyo-ekonomik durum, ebeveynlerin eğitim durumu, bireyin ebeveynleri ile arasındaki yakınlık ve ebeveynlik tarzı gibi faktörlerin bireylerin öz şefkat düzeylerini etkilediği bilinmektedir (Bluth vd., 2020).

Alanyazın incelendiğinde kültür ve öz şefkat arasındaki ilişkide bazı belirsizlikler görülmektedir. Kolektivist bir toplumun üyesi olan bireylerin, bilhassa Asyalıların, diğer kültürlerle göre benlik duygularının birbirine daha fazla bağlı olduğu ifade edilmektedir (Markus ve Kitayama, 1991). Ayrıca bulundukları kültür dolayısıyla Asyalılar yaşamlarında Budist öğretiler ile sıkça karşılaşmaktadırlar. Bu sebeplerden ötürü, Asyalıların Batı toplumundaki bireylere göre daha fazla öz şefkat eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Buna karşın, Asyalı insanların Batılılara nazaran daha fazla öz eleştiride bulunma eğilimi daha az öz şefkatli olma ile ilişkilendirilmektedir (Neff, 2003b). ABD, Tayland ve Tayvan'da psikolojik iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmanın bulgularına göre, ortalama öz şefkat düzeyi ABD'de ortalama bir seviyede, Tayvan'da en düşük seviyede, Tayland'da ise en yüksek seviyede bulunmaktadır. Gerçekleştirilen

araştırmanın sonuçları kültürler arasında farklılıklar bulunsa dahi öz şefkatin evrensel yararları bulunduğu işaret etmektedir (Neff vd., 2008).

Kadınların erkeklere göre daha empatik olduklarını (Eisenberg ve Lennon, 1983; Zahn-Waxler vd., 1991) ve daha fazla birbirine bağlı benlik algısına sahip olduklarını (Cross ve Madson, 1997; Gilligan, 1988) gösteren araştırma bulguları, kadınların erkeklere kıyasla kendilerine daha fazla şefkat gösterebileceklerini düşündürmektedir (Neff, 2003a). Ancak gerçekleştirilen başka araştırmaların sonuçları kadınların erkeklere göre daha fazla öz eleştiride bulunma ve sorunlarla başa çıkarken daha fazla düşüncelere dalma eğiliminde olduklarını göstermektedir (Leadbeater vd., 1999; Nolen-Hoeksema vd., 1999). Bu araştırmaların bulguları ise kadınların erkeklere göre daha az öz şefkate sahip olabileceklerine işaret etmektedir (Neff, 2003a). Yarnell vd. (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ise kadınların erkeklere kıyasla daha az öz şefkate sahip olma eğilimlerini desteklemektedir.

Literatür, yaş faktörünün öz şefkat üzerindeki etkisine dair, yaşam dönemleri arasında öz şefkatin en düşük olduğu dönemin ergenlik olduğunu belirtmektedir (Neff, 2003a). Ergenlik dönemindeki bilişsel gelişmeler, diğerlerinin düşüncelerini veya niyetlerini anlama becerisinde, iç gözlemde, öz yansıtma ve üst bilişte gerçekleşen artışlar birtakım sorumlulukları da getirmektedir (Keating, 1990). Ergenlik dönemindeki bireyler keşfetmeye başladıkları yetenekleri ile birlikte, sosyal yaşamdaki konumlarını ve kimliklerini belirlemek için çabalarırken sıklıkla kendilerini diğerleri ile kıyaslayıp değerlendirmektedirler (Brown ve Lohr, 1987; Harter, 1990). Ergenlikte artış gösteren beden imajı ile ilgili problemler, akademik başarılarına dair yaşadıkları stres, popülerlik ve akran grubuna uyum sağlama gereksinimi, flört, seks gibi baskılar çoğunlukla ergenlerin kendilerine ilişkin olumsuz değerlendirmeler yapmalarına sebep olmaktadır (Harter, 1993; Simmons vd., 1973; Steinberg, 1999).

Ayrıca ergenlik, yoğun bir içe kapanmanın ve benmerkezci düşünme yapılarının görüldüğü bir dönem olabilmektedir (Elkind, 1967). Benmerkezci düşünceleri; eşsiz deneyimlerini herhangi birinin anlayamayacağı şeklinde ortaya çıkan kişisel masal ve davranışlarının, fiziksel görünümünün diğerlerinin odağında olduğu şeklinde ortaya çıkan hayali seyirci biçiminde görülebilmektedir. Ergen benmerkezciliği ile birey kendini daha fazla eleştirebilmekte, yalnızlık hissedebilmekte ve duygularına yoğun bir şekilde kapılabilmektedir. Gelişim dönemleri arasında öz şefkate en fazla gereksinim duyulduğu

dönem ergenlik olmasına karşın, bu sebepler dolayısıyla öz şefkat ergenlikte daha az gözlemlenmektedir (Neff, 2003a).

2.2.3. Öz Şefkatin Bileşenleri

Öz şefkat; öz nezaket, ortak insanlık hissiyatı ve farkındalık olmak üzere 3 temel bileşenden meydana gelmektedir. Bireyin kendini yargılamadan, kendine yönelik eleştirel bir tutum takınmadan anlayışlı ve nazik olması öz nezaket olarak tanımlanmaktadır. Yaşanan acıların sonucunda yalnız hissetmeden ve yabancılaşmadan, bireyin deneyimlerinde diğerleri ile bağlantılı kalması ortak insanlık hissiyatı bileşenini ifade etmektedir. Farkındalık bileşeni ise, bireyin acılarını olduğundan daha büyük göstermek veya görmezden gelmek yerine, yaşam deneyimlerine karşı denge içeren bir farkındalık ile yaklaşmasını belirtmektedir (Neff, 2022).

2.2.3.1. Öz Nezaket (Self-Kindness)

Çoğu insan tarafından normal kabul edilen insanların devamlı olarak yaptığı kendine yönelik aşağılayıcı yorumları ve yargılamaları durdurmak öz nezaketi tanımlamaktadır. Öz nezaket, kişinin yaşamındaki başarısızlıkları ve zaafı sürekli suçlaması yerine bir başka yol olarak onları anlamasını içermektedir. Kişi öz nezaketi seçtiğinde, iyileşmek için kendine karşı anlayış, sıcaklık ve nezaket göstermektedir. Böylece zihinlerindeki huzursuzluğu dindirebilmekte ve sakinleşebilmektedir (Neff, 2022).

İşlerin yolunda gitmemesi durumunda, kişiler kendilerini eleştirmeye ve yargılamaya eğilim göstermektedirler. Kimi zaman da kişiler kendilerine nezaket göstermeyi hak etmediklerini düşünmektedirler (Germer, 2009). Bu gibi zorlu zamanlarda kişinin kendini acımasızca yıpratmak yerine başka seçeneklerinin de bulunduğunu kabul etmesi gerekmektedir. Kişi kendine nezaketle yaklaştığı zamanlarda zihnini ve bedenini değiştirebilmektedir. Sıkılmış ve kaygılı olmak yerine sakin, memnun, güvende hissetmekte ve diğerlerine güven duymaktadır. Öz nezaket kişinin acı duymasına sebep olan deneyimlere tepki gösterirken kendini güvende hissetmesine ve korkuyu temel alan davranışlarda bulunmamayı sağlamaktadır (Neff, 2022).

2.2.3.2. Ortak İnsanlık Hissiyatı (Common-Humanity)

Bireyin kendini sevmesi ve kendini kabul etmesi oldukça önemli olmasına karşın yeterli olmamaktadır. Öz şefkatin bir diğer bileşeni olan ortak insanlık hissiyatı, insanların hayatının birbirine bağlı bir yapıda olduğunu ifade etmektedir. Birey yaşamındaki

olumsuzluklara odaklandığında, yaşamındaki şeyler üzerinde kontrol sağlayamadığını hissettiğinde, olmayı arzuladığı kişi olamadığında ve istediklerini elde edemediğinde hayal kırıklığı, çaresizlik, öfke veya korku hissedebilmektedir. Birey ortak insanlık hissiyatı aracılığıyla diğer insanların da hayal kırıklığı ve yetersizlik duygularını deneyimlediğini anımsamaktadır. Her insanın bu duyguları ve deneyimleri yaşadığını bilmek bireyi rahatlatırken aynı zamanda ortak insanlık hissiyatını kavramasını sağlamaktadır (Neff, 2022).

Koydemir ve Bulgan (2019), bireyin yaşamındaki problemleri kişisel algılamadan geniş bir çerçevede tüm insanlığın deneyimleyebileceği problemler şeklinde yorumlamasını ortak insanlık hissiyatı olarak tanımlamaktadırlar. Birey ortak insanlık hissiyatı ile deneyimlerini ve duygularını kendini ayrıştıran ve yalnızlaştıran bir nitelikle görmek yerine tüm insanları içine alan bir çerçevede değerlendirme yaparak ortak paydaşım duygusu ile yorumlamaktadır (Neff, 2003a).

Ortak insanlık duygusu her insanın hata yapabileceğini, başarısızlık yaşayabileceğini ve zaman zaman yetersiz hissedebileceğini kabul etmeyi içererek öz şefkatin merkezinde yer almaktadır. Kusurlar insan olmanın doğal bir parçası olarak görüldüğü için birey zayıf yönlerini kapsamlı ve geniş bir bakış açısı ile görebilmektedir. Benzer bir biçimde, yaşamdaki zorlu koşullar ortak insanlık duygusunda bir çerçeveye yerleşmektedir ve birey acıyı deneyimlerken yalnız olmadığını, aksine diğer insanlara bağlı olduğunu hissetmektedir (Neff, 2011).

2.2.3.3. Farkındalık (Mindfulness)

Farkındalık, öz şefkatin üçüncü temel bileşeni olarak, kişinin yaşadığı anda olanları açık bir biçimde görmesi ve yargılamadan kabullenmesi olarak ifade edilmektedir. Kişinin gerçeklerle yüzleşirken hâlihazırdaki durumuna karşı en etkili ve en şefkatli yaklaşımı gösterebilmesi için her şeyi olduğu gibi algılaması gerekmektedir (Neff, 2022).

Farkındalık, Koydemir ve Bulgan (2019) tarafından bireyin içinde bulunduğu ana odaklanarak hoşlanmadığı düşüncelerini ve duygularını uzun uzadıya düşünmeden ve yargılamadan sadece onların farkında olması şeklinde açıklanmıştır. Atalay (2019) farkındalığın yalnızca mevcut anı fark etmeyi ve mevcut anda yaşamayı içermediğini ifade etmektedir. Farkındalık, şimdi anda gerçekleşenleri fark etmek ve fark edilen tüm şeyleri karşılama şekli olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bireyin var olanı algılamasının ve algıladığı şeyi kabul etmesinin birleşiminden meydana gelmektedir. Algılamak yalnızca

bireyin dikkat etmesi ile ilişkili iken, farkındalık bireyin şimdiki anı şefkatli, sevgi içeren bir kalbin ve bilinçli bir aklın birlikteliği ile algılaması olarak ifade edilmektedir.

Farkındalık, dikkatin mevcut ana odaklı olmasından dolayı bireyin özgürleşmesine katkı sağlamaktadır. Çünkü bireyin gerçekleşen şeyleri yorumlamasından çok, algı akışına odaklanması her anın canlılığının ve tazeliğinin korunmasını sağlamaktadır. Ayrıca farkındalık, gerginlik hissi yaratan zihinsel kurgulardan uzak kalma imkânı sunmaktadır. Hayatına farkındalığı katabilen bireylerin, yaşamlarının daha başka olmasını isteme ihtimalleri düşük görülmektedir. Farkındalık kişilerin yaşam ile ilgili yararları içgörüler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede kişiler yaşamdaki duygusal acılara daha kolay katlanabilmekte ve yaşamdaki başarıları, başarısızlıkları sakinlikle kabul edebilmektedir (Germer, 2009).

Öz şefkatin temel bileşenleri farklılıklarına rağmen birbirleri ile etkileşime girerek karşılıklı bir biçimde beslenmekte ve gelişmektedirler. Ortak insanlık duygularını ve öz şefkati meydana çıkarabilmek için bireyin, deneyimlediği olumsuzluklar ile arasında zihinsel bir sınır koyması gerekmektedir. Bireyin bunu yapabilmesi için belirli bir farkındalığa sahip olması gerekmektedir (Neff, 2003a).

Farkındalığın yargılamayan ve taraf tutmayan yönü daha fazla öz anlayışı sağlarken öz eleştiriyi de azaltmaktadır (Jopling, 2000). Farkındalık bu şekilde, öz nezaketi doğrudan bir yol ile geliştirmektedir (Neff, 2003a). Dengeli bir bakış açısı ile farkındalık, diğerlerinden kopuk olma ve yalnızlık duygularını oluşturan benmerkezciliğe doğrudan bir biçimde karşı koymaktadır. Bu sayede bireylerin diğerlerine olan bağlılığını da artırmaktadır (Elkind, 1967).

3 temel bileşenin karşılıklı etkileşim halinde olmasının bir sonucu olarak, ortak insanlık hissiyatı ve öz nezaket farkındalığın artmasına katkı sağlayabilmektedir. Birey kendini kabul etme deneyimini yaşayacak kadar kendini azarlamayı ve yargılamayı bıraktığında, olumsuz duyguların etkisi azalarak duygu ve düşünceleri ile ilişkili farkındalığı daha dengeli bir biçimde sürebilecektir (Fredrickson, 2001). Yaşamdaki başarısızlıkların ve acıların yalnızca kendi için olmadığını anımsayan birey, deneyimini daha geniş bir açıdan değerlendirebilmektedir. Bununla birlikte, duygularına ve düşüncelerine karşı dikkat geliştirerek onlarla aşırı özdeşleşmekten kaçınabilmektedir (Neff, 2003a). Sert yargılamalara maruz kalan benlik bireyin kendine dair farkındalığının artmasına sebep olmakta ve bunun sonucunda güçlü bir benlik algısı oluşarak birey izole hale gelebilmektedir (Brown, 1999).

2.2.4. Öz Şefkat İle İlgili Yaklaşımlar

2.2.4.1. Psikanalitik Yaklaşım

Winnicott (1953; 1971) tarafından psikanalitik yaklaşımdaki nesne ilişkileri kuramında açıklanan potansiyel alan kavramı, öz şefkatin yapısı ile uyum göstermektedir. Bilhassa, öz şefkatin bileşenlerinden olan farkındalık ile benzerlikleri bulunmaktadır. Ogden'in çalışmasında Winnicott'un potansiyel alan kavramı, gerçeklik ve fantezinin arasındaki bir alanda bulunan deneyim alanı olarak açıklanmaktadır (Akt., Kirkpatrick, 2005).

Kavramın kaynağı, bebeğin büyüme sürecinde anne-çocuk birlikteliğinden uzaklaşarak iki farklı birey olarak çocuk ve anneye dönüşümünden gelmektedir. Fantezi alanında bebek kendine yetebileceği fikrini taşımaktadır. Ancak bebek geliştikçe istediklerinin her daim en iyi şekilde gerçekleşmediğini fark etmektedir. Bu durum bebeğin 'ben' kısmının sonlandığını ve 'ben değil' kısmının başladığını algılamasına sebep olmaktadır (Kirkpatrick, 2005).

Winnicott'a (1971) göre, potansiyel alanda çocuk kendi bireyselliğini, annenin var oluşunu fark etmeye başladığında deneyimleyebilmektedir. Çocuğun "ben" ve "ben değil" kavramlarına dair farkındalığı öz şefkatin gelişmesini sağlamaktadır. Öz şefkati oluşturan bileşenler; öz nezaket, farkındalık ve ortak insanlık hissiyatı benliğin nesnel bir açıdan görülmesini gerektirmektedir. Potansiyel alan, farkındalık ve ortak insanlık hissiyatına dair gelişmeye başlayan bilinç ile ilişkilendirilebilmektedir (Akt., Kirkpatrick, 2005).

2.2.4.2. Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Budizm ve BDT, insanların düşüncelerinin evreni meydana getirdiğine dair ortak bir bakış açısına sahip olmaları bakımından benzerlik göstermektedirler. Hem BDT hem de Budizm, bireylerin düşünceleri ile başa çıkma yolları konusunda ve bu düşüncelerin meydana gelme sebepleri ile ilgili yol göstermektedirler (Gilbert, 2005).

Bilişsel Davranışçı Terapilerin (BDT) temelleri, 1960'lı yıllarda Skinner, Eysenck ve Wolpe tarafından gerçekleştirilen klinik araştırmalar ile ortaya çıkan birinci kuşak davranışçı terapilere dayanmaktadır. Bilişsel Davranışçı Terapiler (BDT), döneme hâkim olan psikanalitik yaklaşımdan belirgin bir biçimde ayrılması ile sunduğu yeni bakış açısıyla önem taşımaktadır (Hayes, 2004). Birinci kuşak davranışçı terapilerin bilişin ve dilin psikopatoloji ve tedavisindeki önemini tam anlamıyla ele almaması ikinci kuşak davranışçı terapilerin

ortaya çıkış sebebi olarak görülmektedir. Psikoloji alanında “bilişsel devrim” olarak bilinen ikinci kuşak davranışçı terapiler, Ellis ve Aaron Beck’in öncülüğünde 1970’li yıllarda popülerlik kazanmaya başlamıştır ve bireyin bilişsel yorumlamalarını ön planda tutmaktadır. Üçüncü kuşak davranışçı terapilerin ortaya çıkışı ise 1990’larda başlamaktadır. Psikopatoloji ve tedavisinde biliş ve dile verilen önem korunarak rahatsızlık veren deneyimlere karşı kabullenici ve yargılamayan bir tutum sağlayabilmek vurgulanmaktadır (Herbert ve Forman, 2014). Öz şefkatin üç temel bileşenlerinden biri olan farkındalık, üçüncü kuşak davranışçı terapilerin de temel bileşenlerinden biri olma niteliği taşımaktadır (Bach, 2004).

2.2.4.3. Hümanist Yaklaşım

Bireyin potansiyeline önem veren hümanist yaklaşımda, bireylerin yaşamını diledikleri şekilde yönlendirebilecekleri fikrine odaklanılmaktadır (Onur, 2018). Hümanist yaklaşım, danışmanlık teorisi ve öz şefkatin yapısı ilişkisi için en uygun yaklaşım olarak görülmektedir (Kirkpatrick, 2005).

Hümanist yaklaşımın öncüleri olan Rogers, Fromm, Ellis ve Maslow’un çalışmalarında öz şefkat kavramının içeriği ile uyumlu ortak noktalar görülmektedir. Rogers’ın bireyin kendine yönelik anlayışına vurgu yapan “koşulsuz olumlu saygı” kavramı, Maslow’un bireylerin gelişiminde önem taşıyan bir nitelik olarak belirttiği başarısızlığın ve acının kabulü, Ellis’in bireylerin iyi oluşları için temel şart olarak ifade ettiği “koşulsuz kendini kabul” öz şefkat kavramı ile ilişkili bulunmaktadır (Neff, 2003a). Rogers’ın koşulsuz olumlu saygı kavramı, bireyin hoşlanmadığı yönlerini dahi zamanla kendinden bir parça olarak kabul etmesine ve kendini bulabileceklerinden korkmadan dinleyebilmesine vurgu yapmaktadır (Rogers, 1961). Akılcı Duygusal Davranış Terapisinde ise Ellis, bireyin sınırlılıklarının affedilmesi üzerinde durmaktadır. Bahsedilen bu kavramların öz şefkat ile ilişkili olduğu görülmektedir (Grossack, 1974).

Gestalt teorisinin öz şefkatle, bilhassa öz şefkatin farkındalık boyutuyla, yakın bir ilişkisinin bulunduğu görülmektedir. Farkındalık, kişinin sahip olduğu duygularını, özellikle güçlü olan duygularını, kabul ederek aşırı kontrolcü bir şekilde yaklaşmadan duyguları ile baş edebilmesine olanak tanımaktadır (Kirkpatrick, 2005). Ayrıca öz şefkat, Gestalt teorisinin temel kavramları arasında olan zemin ve figür ile de ilişkili bulunmaktadır (Perls vd., 1951).

Öz şefkat, bireyin kendini kabulünü ortak insanlık duygusu ile açıklamaktadır. Aşırı bireycilikten uzak kalarak, benliğin diğerleri ile birlikteliğini ve diğerleri ile bağlılık

duygusunda sorumluluğu desteklemesi noktasında hümanist yaklaşım ile benzerlik göstermektedir (Neff, 2003a).

2.2.4.4. İlişkisel Yaklaşım

İlişkisel yaklaşımın temelinde, ilişkilerin psikolojik gelişimi sağladığı ve ilişkilerdeki kopukluklar sebebiyle yalnızlaşmanın birçok psikolojik probleme ve acıya yol açtığı düşüncesi yer almaktadır. Bireyi diğerlerinden bağımsız bir varlık olarak kabul eden ve dayanıklılığın bireysel varlıkta yattığını ileri süren gelişim modelini geride bırakan ilişkisel yaklaşım, dayanıklılığın bireyin ilişki kurma kapasitesine bağlı olduğunu belirtmektedir (Jordan, 2013).

İlişkisel yaklaşımda gelişim, duyguların kontrolünde olan bağımlılığa bağlı bir süreç olarak açıklanmaktadır. Ayrıca kadınların, empatik uyum becerilerinin ve karşılıklı kapasitelerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Karşılıklı empati, bireylerin gelişiminin ve büyümeyi destekleyen ilişkilerin temelinde yer almaktadır. İlişkilerin, yaşamın oldukça önemli bir parçası olduğu ve büyüme ile iyileşmenin de en temel kaynağı olduğu açıklanmaktadır. Acının ve ıstırapın ana sebebi olan izolasyon, kurulan ilişkilerdeki bağlantının kopmasıyla ortaya çıkmaktadır. Öz şefkatin de temel öğelerinden biri olarak bireyin sosyal çevresinden uzaklaşmasında ve kendini yargılamasında oldukça önemli bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Jordan, 2017).

Ayrıca Jordan'ın ele aldığı öz empati kavramı, öz şefkat ile uyum göstermektedir. Kişinin kendine yönelik hoşgörü ve anlayış içeren bir tutum içinde olması olarak açıklanan öz empati, öz şefkat ile oldukça yakın bir kavram olarak öne çıkmaktadır. Yaşamının bir döneminde kişi tarafından reddedilen ve yargılanan yönlerin yeniden değerlendirilip kabul edilmesini sağlayan “düzeltici ilişkisel deneyim” olarak öz empati, öz şefkatin 3 temel bileşeni olan öz nezaket, ortak insanlık hissiyatı ve farkındalık ile de benzeşmektedir (Neff, 2003a).

2.2.4.5. Duygu Düzenleme Yaklaşımı

Kişinin var olan duygularının farkında oluşu ile birlikte, bu duyguların yoğunluğunu ve süresini kontrol edebilmesi ve deneyimlediği olumsuz, zorlayıcı durumlarda duygularının anlamında ve doğasında değişiklik sağlayabilmesi duygu düzenleme kavramını ifade etmektedir (Thompson, 1994). Zorlayıcı olsalar da nefret, korku ve öfke gibi duygular yıkıcı etki göstermemektedirler. Duygulara fazlaca bağlanmak veya duyguları kabullenmemek duyguların birey üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olmasına neden olmaktadır. Bununla

birlikte bireyin fiziksel veya zihinsel acılarını artırmaktadır. Duyguları sağlıklı bir biçimde deneyimleyebilmek, öz şefkat ve farkındalık içeren bir yaklaşım ile mümkün olmaktadır (Germer, 2009).

Bireyler yaşamlarının belirli dönemlerinde başarısızlık, keder, tükenmişlik, üzüntü gibi olumsuz duyguları deneyimleyebilmektedirler. Zorlayıcı duygularla başa çıkabilmek için bireylerin sakinleşmeye, rahatlamaya ve bir zarara uğramadan yaşadığı deneyimi atlatmaya gereksinimleri bulunmaktadır. Birey acısının ve zorlayıcı duygularının farkında olarak, kendine karşı yargılayıcı olmayan bir tutum sergileyerek ve acılarını hafifletme isteği taşıyarak öz şefkatini geliştirebildiğinde zorlayıcı duyguları ile baş edebilmektedir (Deniz vd., 2008).

Kişi zorlayıcı duygulara karşı direnç gösterip onları uzaklaştırdıkça, duygular olumsuz ve yıkıcı bir hale bürünmektedir. Bunun yerine kişi duygularını şefkat ve dikkat halinde kabullendiğinde onlara karşı olumsuz bakış açısından uzaklaşabilmektedir. Kişi farkındalık aracılığı ile dikkatini düzenlediğinde, duygularını doğrudan düzenleme olanağı bulunmaktadır (Germer, 2009).

2.3. Psikolojik Sağlamlık

İnsanlar yaşamları boyunca ekonomik problemler, kazalar, işten çıkarılma, şiddet görme gibi birçok zorluk ve sıkıntı ile karşılaşabilmektedirler (Koydemir ve Bulgan, 2019). Yaşam süreci ilerledikçe, dostlarının veya aile üyelerinin kayıplarıyla artan bir şekilde yüzleşmektedirler. Zorlu yaşantılar ile baş edebilme durumu bireylere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Kimi bireyler üstesinden gelemeyecekleri bir acı deneyimlerken, bazı bireyler ise bu acıyı daha az şiddetli ve daha kısa bir süre ile deneyimlemektedirler (Bonanno, 2004).

Bireylerin yaşamlarındaki deneyimlerine ve duygularına yükledikleri anlam ve onlara yaklaşımları mutluluk düzeylerini etkilemektedir. Mutlu bir hayata sahip olmak ise bireylerin zorluklardan ve sıkıntılardan uzak olması anlamına gelmemektedir. Mutlu bir hayat sürdürmek; zorlu yaşantılara rağmen anlam bulma ve sorunlarla baş etmek için bireyin psikolojik olarak hazır oluşu ile mümkün olabilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Psikolojik sağlamlık veya alanyazındaki bir diğer kullanımı ile psikolojik dayanıklılık, bireyin zorlukları ve sıkıntıları deneyimlemesinin sonucunda onların üstesinden gelmesi veya onlarla baş etmesi ile ilgili süreci açıklamaktadır (Meredith vd., 2011). Bir başka ifade ile bireyin yaşadığı zorlu durumlarla yüzleşebilmesi, zorlukların ardından

toparlanabilmesi ve toparlanmasına engel olan olumsuz duyguları ile etkili bir biçimde baş edebilmesini sağlayan yetenek, psikolojik sağlamlığı ifade etmektedir (Greville-Cleave, 2023).

Psikolojik sağlamlığın üç temel tanım çerçevesinde sınıflandığı belirtilmektedir. Psikolojik sağlamlığın bir süreç olarak zamanla geliştiğini kabul eden veya bireyin sahip olduğu bir kapasite olduğunu ileri süren tanımlar ilk ana çerçeveyi oluşturmaktadır. Direnç dayanıklılığı olarak psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklar karşısında güçlü kalabildiğinde ortaya çıkmaktadır. Bir diğer tanımı ile bireyin deneyimlediği zorlu yaşantıların ardından geri dönmesi, uyum sağlayabilmesi veya yaşadığı zorlukların öncesindeki ilk haline dönmesi anlamına gelmektedir. Adaptasyon olarak da adlandırılmakta ve bireyin iyileşme dayanıklılığına işaret etmektedir. Üçüncü bir tanımı ile psikolojik sağlamlık, yaşanan zorlukların ardından gelen büyüme ile ilişkilendirilerek yeniden yapılanma dayanıklılığı olarak görülmektedir (Meredith vd., 2011).

Olumsuzlukların var olduğu, sürekli değişen dünyada her gelişim döneminden bireyin, yaşam süresince karşılaştığı zorlu durumlarla yüzleşmesini ve bu zorluklarla baş etmesini sağlayan beceri psikolojik sağlamlık ile açıklanmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Bireyler psikolojik sağlamlık ile travmatik veya sıkıntılı deneyimlere rağmen olumlu bir biçimde uyum gösterebilmektedirler. Psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklar ile karşı karşıya kalması durumunda, olumsuz deneyimlerin istenmeyen etkilerini değiştirebilmeyi ve olumlu uyumun gerçekleşmesine yardımcı olan bir yapı olarak görülmektedir (Luthar ve Cicchetti, 2000). Pozitif psikoloji alanında ise, psikolojik sağlamlık temel bir bileşen olarak var olmaktadır (Ivtzan vd., 2020).

2.3.1. Psikolojik Sağlamlığın Faydaları

Psikolojik sağlamlığın kişilerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığına ilişkin faydaları bulunmaktadır. Psikolojik sağlamlığa sahip kişiler, yaşamdan daha fazla doyum olarak daha yüksek canlılığa sahip olmaktadır. Duygusal dengelerinin çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Pozitif ilişkiler kurabilmektedirler. Diğer kişilerin olumlu duygular deneyimlemelerine katkı sağlamaktadırlar. Yaşamdaki engellerin ve zorlukların kontrol edilebilir olduğunu düşünmektedirler. Günlük yaşamın akışında deneyimledikleri stres verici yaşantılar ya da büyük sıkıntılar ile başa çıkmada daha yüksek yetenek sergilemektedirler. Meraklıdırlar ve yeni deneyimlere karşı istekleri bulunmaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler, zorlukları ve sıkıntıları kendilerinin ve diğerlerinin gelişimi ve iyiliği için bir fırsat olarak algılamaktadırlar. Çevrelerindeki diğer bireyler üzerinde bir etki sağlayabileceklerine inanmaktadırlar. Değiştiremeyecekleri deneyimleri kabullenerek, yanlışlarından dersler çıkararak duygularını kendilerine fayda sağlayacak biçimde düzenlemektedirler. Yaşamlarında var olan zorluklarda dahi bir anlam bulmak için çabalamaktadırlar. Geleceğe dair planlar yaparak hayatın kimi alanlarında başarıyı deneyimlemek için motive hissetmektedirler. Yaşamda aktif ve üretken bir şekilde yer alarak hedeflerini gerçekleştirirken kararlılık göstermektedirler. Esnek bir yapıya sahip olduklarından yaşamın değişen şartlarına, zorluklara ve kısıtlılıklara kolayca uyum gösterebilmektedirler (Southwick vd., 2005).

Psikolojik sağlamlığa sahip bireylerin iç görüye sahip oldukları, yaşamlarında merak duygusu taşıdıkları ve mizah anlayışlarının var olduğu bilinmektedir (Masten, 2001). Ayrıca bu bireyler, yaşamdaki gerçekleri kabullenebilmektedirler. Yaşamın anlamlı oluşuna dair inanç besleyerek, harekete geçebilmek için çaba göstermektedirler. Kendisinin dışında gerçekleşen, değiştiremeyecekleri gerçeklerle ilişkili düşünce ve inançlarını değerlendirerek değişiklik sağlayabilmektedirler. Yaşamda hataların da var olduğunu, kendilerinin de diğer bireylerin de hatalar yapabileceğini ve her daim çözüme ulaşamayacaklarını anlayışla kabul edebilmektedirler (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Ayrıca yaşamlarının belirli bir alanında psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin başka alanlarda da psikolojik açıdan sağlam olma olasılıklarının diğer bireylere göre daha yüksek olacağı belirtilmektedir. Psikolojik sağlamlığı olan bireyler; stres, zorluk içeren deneyimlerin ve olumsuz duyguların istenmeyen etkilerini daha kolay bir biçimde dengeleyebilmektedirler (Greville-Cleave, 2023).

2.3.2. Psikolojik Sağlamlığı Etkileyen Faktörler

Psikolojik sağlamlığın doğasından dolayı birçok koruyucu faktörü ve risk faktörünü içeren çok boyutlu yapıdan oluştuğu söylenebilmektedir (Bergeman ve Wallace, 1999). Aşağıda psikolojik sağlamlığın içerdiği risk faktörleri ve koruyucu faktörler ayrıntılı bir biçimde ele alınmaktadır.

2.3.2.1. Risk Faktörleri

Ortak nitelikleri barındıran bir grup bireyde olumsuz bir sonucun meydana gelme ihtimalinin artması risk olarak adlandırılmaktadır (Smith ve Hayslip, 2012). Bir başka ifade ile belirli bir ölçüt doğrultusunda negatif sonucu tahmin eden kişilerin veya çevresinin

ölçülebilir nitelikleri risk faktörleri olarak belirtilmektedir (Wright ve Masten, 2012). Risk faktörlerinin bir kısmı olumsuz sonuçlara sebep olurken, bir kısmı ise olumsuz sonuçlarla yalnızca ilişkili bulunmaktadır. Risk faktörleri; sosyo-kültürel, genetik, demografik ve biyolojik koşullara veya niteliklere sahip olabilmektedir (Gizir, 2007).

Hangi şartların veya nelerin risk faktörlerini oluşturduğuna dair psikolojik sağlık literatüründe fikir birliğine varılmış ölçütler bulunmamaktadır. Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları ise risk faktörlerinin belli başlı noktalarda toplandığını göstermektedir (Altundağ, 2020). Bireysel, çevresel ve ailesel risk faktörleri literatürde uzlaşılan başlıkları oluşturmaktadır (Balcı, 2018).

Bireysel risk faktörleri incelendiğinde erken doğumun (Masten, 2001), kronik hastalıkların (Kralik vd., 2006; Nakashima ve Canda, 2005) ve olumsuz yaşam olaylarının (Masten vd., 1990; Tiet vd., 1998) psikolojik sağlık çerçevesinde etkili olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin boşanması (Rutter, 1985; Tebes vd., 2004), aile içi şiddet yaşantıları (Anderson vd., 2012), ebeveynlerin psikopatolojisi ya da hastalığı (Werner, 1993), ebeveynin madde kullanımı (Masten, 2001) ailesel risk faktörleri olarak kabul edilmektedir.

Kişinin kendisi ve ailesi ile ilişkili faktörleri kapsamayan çevresel ve sosyal faktörler, çevresel risk faktörleri olarak adlandırılmaktadır (Varıcıer, 2019). Toplumsal şiddet ve ailesel felaketler (Jones, 2007), yoksulluk ve ekonomik problemler (Masten, 2001; Schoon vd., 2004), sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması (Chen vd., 2011), doğal afet, terör ve savaş gibi toplumsal travmalar (Masten ve Narayan, 2012) çevresel risk faktörleri olarak belirtilmektedir.

2.3.2.2. Koruyucu Faktörler

Zorluğun ya da riskin olumsuz etkilerini hafifleten, azaltan veya riski tümüyle ortadan kaldıran, kişinin yeterliliğini geliştiren ve sağlıklı bir şekilde uyum göstermesini sağlayan durumlar koruyucu faktörler olarak ifade edilmektedir (Masten, 2001; Rutter, 1987). Kişilerde olumlu sonuçları öngören ya da bu olumlu sonuçlar ile ilişkili olan çevresel veya bireysel niteliklerin koruyucu faktörler olduğu belirtilmektedir (Smith ve Hayslip, 2012).

Psikolojik sağlık ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları pek çok farklı risk alanının, kültürün veya yaş grubunun incelendiğini göstermektedir. Buna karşın araştırmaların genel sonucu olarak; koruyucu faktörlerin bireysel, çevresel ve ailesel şeklinde

tanımlandığı ve bireyler risk altında olduklarında bu faktörlerin nasıl etki sağladığı hakkında bilgi verdiği görülmektedir (Gizir, 2007). Bu çalışmada koruyucu faktörler; bireysel, çevresel ve ailesel olmak üzere üç temel başlık halinde ele alınmaktadır.

Bir grup kişide veya kişilerin içinde bulundukları koşullarda, problem ya da risk bağlamında olumlu sonuçları yordayan bir nitelik olarak koruyucu faktörler, olumsuz şartların veya yüksek bir riskin varlığında ortaya çıkarak olumlu bir etki sağlamaktadırlar (Masten ve Reed, 2002). Bireyde olumlu sonuca katkı sağlayan koruyucu faktörler arasında, bireyin yaşam amacına, yüksek benlik saygısına, geleceğine dair olumlu beklentilere ve olumlu mizaca sahip olması yer almaktadır. Ayrıca sağlık, zekâ, kendini kabul, öz yeterlilik, iyimserlik, özerklik, umut, öz denetim ve problem çözme becerisi de bireysel koruyucu faktörler olarak belirtilmektedir (Altundağ, 2020). Bunlarla birlikte sosyal yeterlilik de bireysel koruyucu faktör olarak kabul edilmektedir (Chen vd., 2000; Luthar, 1991; Benard, 1991).

Bireyin aile desteğine ulaşabilir olması (Luthar ve Zigler, 1991), ailenin aktif bir biçimde izleme halinde olması (Buckner vd., 2003), çocuğun ailenin işine ve yaşamına dair anlamlı katılımı için destekleyici ebeveyn tutumu (Benard, 1991), ev ortamının düzenli olması, ebeveynler arasındaki uyumun yüksek oluşu ile sağlanan olumlu aile iklimi, ailenin çocuğunun eğitimiyle ilgili sürece dahil olması, otoriter ebeveyn tutumu, lise sonrasında ebeveynlerin eğitimlerine devam etmesi, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik avantajlar, bakım alınan kişiler ile kurulan samimi ilişki (Masten ve Reed, 2002) araştırmalarda ailesel koruyucu faktörler açısından ele alınmaktadır.

Okulların etkili oluşu, kamusal güvenliğin yüksek oluşu, bireyin sağlık ile ilgili hizmetlere erişebilir oluşu, sağlık ve acil durum hizmetlerindeki olumluluk, yaşanan çevrenin kolektif etkililiğinin yüksek oluşu, toplumsal kuruluşlarla sağlanan olumlu ilişkiler (Masten ve Reed, 2002), bireyin okula dair olumlu deneyimlerinin oluşu (Luthar ve Zigler, 1991) çevresel koruyucu faktörler ile ilişkili bulunmaktadır.

2.3.3. Psikolojik Sağlık Model ve Yaklaşımları

2.3.3.1. Henderson ve Milstein'in Psikolojik Sağlık Çemberi Modeli

Henderson ve Milstein (2003) okulların; kişilerin problemlerin ardından toparlanma ile ilgili becerilerini geliştirmeleri, baskı ve problemlere uyum göstermeleri ve iyi bir hayat sürdürmek için ihtiyaç duyulan mesleki, akademik ve sosyal yeterliliklerini güçlendirmeleri için oldukça önemli ortamlar olduğunu belirtmektedirler. Bireysel ve çevresel koruyucu

faktörleri destekleyen şartları; toplumun, ailenin ve okulun nasıl oluşturacağını açıklayan altı adımdan meydana gelen strateji psikolojik sağlamlık çemberi modeli şeklinde adlandırılmaktadır.

Benard'ın (1991) gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarından üç boyut psikolojik sağlamlık çemberi modelinde yer almaktadır. Bu boyutlardan ilki olan yüksek beklentiler, genç bireylerin başarıya ulaşacaklarına dair inançları ile ilgili dönüt verilmesini ve başarıya ulaşmaları için ihtiyaç duydukları kaynakların sağlanmasını açıklamaktadır. Bir diğer boyut olan ilgi ve destek; cesaretlendirmeyi, destek sağlamayı ve koşulsuz saygı, sevgiyi belirtmektedir. Son olarak katılım fırsatları boyutu, genç bireylere katılım ve yeterlilik isteklerini anlamlı şekillerde ortaya koyma olanağının tanınmasına işaret etmektedir.

Temelinde Hawkins vd. (1992) çalışmalarının yer aldığı Psikolojik Sağlamlık Çemberi Modeli, riskleri minimize etme işlevi bulunan üç unsur içermektedir. Açık ve net sınırlar ile beklentiler unsuru, genç bireylerin davranışlarında önemli bir etkisi bulunan tutumları ve kuralları belirterek gençlerdeki riskli davranışları belirtilmesinin, tutarlı şekilde uygulanmasının, açıkça ifade edilmesinin ve sonuçlarıyla birlikte açıklanmasının gerekliliğinden bahsedilmektedir. Sosyal bağları artırma unsuru ise, genç bireylerin yaşamlarındaki yetişkinler ve akranları ile pozitif ilişkilerinin artırılmasını amaçlamaktadır. Yaşam becerilerinin öğretilmesi unsurunda ise; problem çözme, dirayet ve kararlılık, çatışma çözme, stres yönetimi, karar verme ve iş birliği gibi beceriler açıklanmaktadır.

Psikolojik Sağlamlık Çemberi Modelinde sunulan altı unsurla ilişkili stratejiler geliştirilerek sağlamlığı artıran ve risk faktörlerinin azalmasını sağlayan çevreler oluşturulabilmektedir (Bindal, 2018).

2.3.3.2. Benard Modeli

Benard'ın (1991) geliştirdiği psikolojik sağlamlık modeline göre sağlam bireyler yetiştirebilmek onlar ile şefkat ve destek içeren ilişkiler geliştirmek ile mümkün olmaktadır. Çocuğun çalıştığı, oynadığı ve yaşamını sürdüğü üç çevre olan topluma, eve ve okula odaklanmak oldukça önemli görülmektedir. Odaklanılacak bu üç çevrede, anlamlı katılım olanağının sağlanması, desteğin ve ilginin gösterilmesi, belirlenen yüksek beklentiler ile pozitif geri bildirimin verilmesi şeklinde üç etkinliğin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Psikolojik açıdan sağlam olan bireylerin sonradan ve doğuştan gelen bazı kişisel nitelikleri bulunmaktadır. Diğerlerinden pozitif tepkiler alma yeteneği ve mizacın uyumlu bir yapısının bulunması psikolojik açıdan sağlam kişilerden doğuştan getirdikleri kişisel

nitelikler olarak açıklanmaktadır. Sonradan kazanılan kişisel nitelikler arasında bireylerin kimlik duygusu taşımaları, diğerlerine sevecenlik ve empati göstermeleri, bağımsız bir biçimde hareket edebilme, etkili iletişim ile ilgili becerilere sahip olmaları, beklenti ve amaçların gerçekçi olması, kendisine dair mizah anlayışına sahip olmaları, karar verme problem çözme becerilerinin bulunması, sağlıklı olmayan kişilerden, durumlardan ve ortamlardan uzak kalma becerisi gibi özellikler yer almaktadır (Benard, 1991).

Negatif durumlar mizahla karşılandığında, problem daha kolay kabul edilerek geleceğe dair umut beslenebilmektedir. Bağımsız hareket edebilen, önemli görevleri yalnız üstlenebilen ve girişimlerde bulunan bireylerin psikolojik açıdan daha sağlam oldukları açıklanmaktadır. Olumsuz şartlara rağmen olumlu bir geleceğe sahip olmaya ilişkin inanç, bireyin amaçlarına yönelik yüksek bir motivasyonla çabalamasına imkân sağlamaktadır. Köklerini kabul ederek gurur duyabilen kişiler, kurdukları güçlü bağ ile olumsuzlukların üstesinden gelebilmektedirler. Strese karşı dayanıklı olma, toplumun bir üyesi olarak katkı sağlama, tutku ve heyecan taşıma, soyut düşünme, değerler içeren sorumlu bir yaşam sürme, esneklik, yüksek IQ, başarısızlıklardan ders çıkarma gibi nitelikler psikolojik sağlamlığı yüksek bireyleri ifade etmektedir. Ayrıca olumsuz etkiye sahip ortam ve bireylerden uzaklaşmak, olumlu yaşantılar için planlar yapmak, bir konuya dair derin düşünebilmek ve çözümler üretebilmek psikolojik açıdan sağlam oluşla ilişkilendirilmektedir (Thomsen, 2002; Brooks ve Goldstein, 2004).

2.3.3.3. Benson Özellikler Kazandırma Psikolojik Sağlamlık Kuramı

Peter Benson tarafından geliştirilen Özellikler Kazandırma Psikolojik Sağlamlık Kuramı 1989 yılından günümüze kadar varlığını sürdürmektedir. Benson yönetimindeki The Search Institute, çocukların gelecekte donanımlı ve sağlıklı bireyler olmaları için onlara birtakım nitelikler kazandırmaya yönelik çalışmaktadır. Enstitü tarafından belirlenen hem dışsal hem de içsel sekiz ayrı kategoriye ayrılan kırk niteliği, bireylere kazandırmak amaçlanırken yetişkinlerin genç bireylere sundukları deneyim ve ortamlar bu özelliklerin kazandırılmasında önemli bir yer tutmaktadır. Kimi bireyler olumlu bir aileden veya bakım verenden destek görürken kimi bireyler ise destek aldığı kurumlar aracılığıyla özellik kazanmaktadırlar. Bireyler bu bireysel veya kurumsal özelliklerden ne kadar fazlasına sahip olurlarsa riskli davranışlarda bulunma olasılıkları da o kadar az olmaktadır (Thomsen, 2002).

Özellikler Kazandırma Kuramı dört ana amaç doğrultusunda işlev görmektedir. İlki, bireylerin kısa veya uzun süreli iyi oluşları için deneyimlere, gelişim süreçlerine ve kaynaklara odaklanarak bireylerin olumlu gelişime destek sağlayacak bir dil oluşturulması

şeklinde açıklanmaktadır. Diğer amaç, bireylerin ve sosyalleştikleri toplumun ortak bir görüş çerçevesinde birleşimini sağlayarak bütün bir gelişim resmi elde edebilmektir. Kişinin özellik kazanmasında kaynak rolü olan toplum unsurlarını eyleme geçirmek ve güçlendirmek bir diğer amaç olarak ifade edilmektedir. Kuramın temel aldığı son amaç kişilere özellik kazandırmak, olumlu gelişim süreçleri ve deneyimler için bazı araştırmaları gerçekleştirmek olarak açıklanmaktadır (Benson, 2002).

Bireyler yaşamları süresince deneyimleri aracılığıyla yeni özellikler kazanmaya devam etmektedirler. Özellik kazanma sürecinde toplum, okul ve aile bireyin yaşamında etkin bir rol almaktadır. Özellikler Kazandırma Kuramı, gençler için en uygun ortamı oluşturmak için yetişkinleri gençler ile ilişki kurmaya teşvik etmektedir. Genç bireylerin daha fazla özellik kazanabilmeleri için ihtiyaç duyulan desteğe ulaşmak üzere toplulukları aktif hale getirmek amaçlanmaktadır (Thomsen, 2002).

2.3.3.4. Weinstein Beklenti İletişimleri Modeli

Weinstein Beklenti iletişimleri Modelinde, öğrencilere yönelik beklentilerde öğretim ortamına odaklanılmaktadır. Pozitif bir iklim oluşturabilmek için öğretim ortamında, heterojen seçilmiş bireylerden oluşan ve ilgi alanlarına uygun oluşturulan esnek gruplar gibi düzenlemelerin gerektiği açıklanmaktadır. Sınıf içi ilişkilerde kurulan iletişimin devamlı olmasına, gerçekleştirilen etkinliklere katılım sağlanmasına, gruplar arasında ortak beklentilerin var olmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin yüksek katılım göstermeleri, anlamlı ve üst düzeyde görevlerde bulunmaları için öğretimde işbirliğine dayanan stratejiler kullanmak, öğrenciye lider olma fırsatı tanımak, öğrenciye odaklı bir yaklaşım benimsemek ve çeşitli yeteneklere uygun performans olanakları sağlamak için öğrencinin sorumluluk alması, değerlendirme süreci ve motivasyon gibi değişiklikler fayda sağlamaktadır (Weinstein vd., 1991).

2.3.3.5. Wolin ve Wolin Modeli

Wolin ve Wolin modeli, psikolojik sağlamlığı olan kendi danışanlarıyla gerçekleştirdikleri kendi araştırmaları ile çerçevelenmektedir. Bireyin verdiği mücadele veya çektiği sıkıntılar sağlamlığı ortaya çıkarma amacı ile yeniden biçimlendirilmektedir. Steven Wolin'in psikiyatrist olarak yıllarca geleneksel tıp alanında çalışmasının etkisi ile modelde teşhis konulması, bozukluğu tanımlanması ve terapi aracılığı ile farmakolojik, davranışsal müdahalelerin uygulanması önerilmektedir. Güçsüz ve hasta konumundaki danışana nasıl tekrardan iyi olacağı gösterilmektedir. Steven Wolin'in bireylerin yaşamlarındaki sıkıntılara

karşın kendilerine iyi gelen davranışları tespit edip kaydetmesi ve bunun sonrasında Sybil Wolin ile sağlamlık içeren davranışları gruplandırmalarının sonucu olarak yedi tane sağlamlık içeren davranışa ulaşıldığı bilinmektedir (Thomsen, 2002).

Ulaşılan davranışlar yedi sağlamlık davranışı olarak adlandırılmaktadır. Yaratıcılık davranışı bireyin acılarını ve olumsuz deneyimlerini sanat aracılığıyla bir sanat dalı ile ifade etmesini, bağımsızlık davranışı ise bireyin problemleri olan bir aileden fiziksel ve duygusal olarak kendini uzakta tutmasını ifade etmektedir. Yaşanılan zorlukların ve acıların gülererek etkisini azaltmak mizahı, problemleri ailelerin meydana getirdiği umutsuzluk ile mücadele etmek harekete geçmek ise girişimi tanımlamaktadır. Problemleri ailelerin vermediği bakım, güven ve sevgiyi diğer insanlar ile bağ kurarak sağlamak ilişkiler davranışını işaret etmektedir. Olumsuzluklar ile dolu dünyada birey vicdanına bağlı kalarak daha adaletli eylemlerde bulunabilmektedir. Bunun sonucu olarak bireyde iyilik duygusu artmakta ve birey çok daha pozitif bir bakış açısına sahip olmaktadır (Wolin ve Wolin, 1993).

Kişilerin geçmişte deneyimledikleri zorlukların, güçlerinin ve verdikleri mücadelenin deneyimlemekte oldukları zorluklar, hâlihazırdaki güçleri ve vermekte oldukları mücadele ile bir birleşim halinde olduğu savunulmaktadır. Temelde bireyin dayanıklı olmasını yaşadığı zorluklar sağlamaktadır. Kişi psikolojik açıdan nasıl sağlam olduğunun farkındalığına bilişsel anlamda varabildiğinde elde ettiği bu bilgiyi benliğine dâhil edebilmektedir (Thomsen, 2002).

2.3.3.6. Krovetz Psikolojik Sağlamlık Kuramı

Krovetz'in (1999) geliştirdiği psikolojik sağlamlık kuramı, bireyin yaşamındaki koruyucu faktörlerin zorlukları ve sıkıntıları atlatmaları için kaynak olduğu görüşüne dayanmaktadır. İçinde bulunduğu toplumun, ailesinin ve okulunun fertleri bireye karşı beklentilere sahip ise, bireyi önemsiyor ve destekliyor ise bireyin yaşadığı zorlukların üstesinden gelebileceği ve geleceğe dair umut besleyeceği savunulmaktadır. Öğrencilerin zorlukların ardında toparlanabilmeleri ve olumlu bir geleceğe sahip olmaları için okul topluluğunun bir bütün olarak destek vermesinin gerekliliği açıklanmaktadır. Koruyucu faktörlere her kişide belli bir düzeyde rastlanmakla birlikte, kişinin erken yaşlarda koruyucu faktörlere sahip olması bu faktörlerin olumsuz yaşantılarla baş edebileceği kadar güçlü olmasını sağlamaktadır (Chavkin ve Gonzalez, 2000).

Bireylerin zorlukları ve sıkıntıları daha kolay bir biçimde aşmaları için yaşamlarında bazı koruyucu faktörlerin bulunması gerektiği belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda

bireylerin çocukluklarında kazanmaları gereken koruyucu faktörler dört başlık halinde açıklanmaktadır. Bunların; hedef belirleyebilme, özerlik, sosyal yetkinlik ve problem çözme becerisi olduğu ifade edilmektedir. Psikolojik sağlık için ana kaynaklar olarak kabul edilen bu koruyucu faktörlerin, kazanılması ve geliştirilmesi bireylerin psikolojik sağlık düzeylerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Krovetz, 1999).

2.3.3.7. Richardson Sağlık ve Sağlamlığın Meta Kuramı

Richardson vd. (1990) tarafından oluşturulan Richardson Sağlık ve Sağlamlığın Meta Kuramı; bireylerin psikolojik açıdan daha sağlam olabilmeleri için zorlukları, sıkıntıları, stresli ve riskli yaşantıları deneyimlemelerinin, bunun sonucunda dağılmalarının, deneyimlerinden öğrendikleri ile daha fazla koruyucu faktör ve baş etme becerilerini kullanarak yeniden toparlanmalarının gerekliliğine odaklanmaktadır. Kuramın temel unsurları arasında; yaşam olayları, etkileşim, biyolojik, psikolojik ve ruhsal iç denge, sağlık, işlevsizlik, bozulma, uyumsuzluk, dağılma, yeniden bütünleşme ve biyolojik, psikolojik ve ruhsal koruyucu faktörler yer almaktadır.

2.3.3.8. Süreklilik Kuramı

Süreklilik Kuramında, bireyin bağlantı halinde olduğu sosyal çevresindeki üyelerin tutarlı bir biçimde devam ettirdiği pozitif tutumların ve verdikleri güçlü desteğin psikolojik sağlamlığın gelişmesine yardımcı olduğu savunulmaktadır (Levitt vd., 1995). Öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının gelişimine; yaşamlarındaki dışsal varlıkların ilişkilerindeki şefkatli yaklaşımı, anlam taşıyan etkinliklere katılımı ve yüksek beklentileri etki etmektedir (Constantine vd., 1999). Kişinin ilişki halinde olduğu bireylerden şefkatli bir yaklaşım görmesi ve bu tutumun tutarlılık göstermesi psikolojik sağlık düzeyinin de bir tutarlılık içinde olmasını sağlayacaktır (Noddings, 1992). Öğrencilerin sağlayacakları katkı ve katılım olanakları ile ilgili farklı ve ilgi uyandıran etkinliklere dâhil olmaları, psikolojik sağlamlığın gelişimine katkı sağlayan anlamlı katılım olanakları unsuru ile açıklanmaktadır (Goodlad, 1984; WestEd, 2000). Öğrencilerin sorumlulukları üstlenerek başarıyı deneyimleyebileceklerinin, dolaylı veya direkt mesajlar ile aktarılması psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkileyen unsurlardan olarak ifade edilmektedir (WestEd, 2000).

Özetle, bireyler anlamlı katılım olanaklarına ve yüksek beklentilere sahip ise, gelişim dönemleri boyunca sahip olduğu ilişkilerde diğerlerinden şefkat gördüğü tutarlı deneyimler edindi ise psikolojik sağlamlıkları olumlu yönde gelişecek ve okul ortamında akademik performansı artacaktır (Wasonga, 2002).

2.3.3.9. Kobasa Arabuluculuk Modeli

Arabuluculuk Modeli 'ne göre psikolojik sağamlık, zorlu ve sıkıntı içeren yaşam olaylarının bir fırsat olarak görölmesini ve bunlar ile başa çıkma becerilerinin aktif bir biçimde kullanılmasını sağlamaktadır. Zorluklar karşısında, yaşanan zorluk ile birey arasında arabulucu görevi gören psikolojik sağamlık, kişiliğın stres ve zorluklara direnç gösterilmesine yardım eden bir niteliğı olarak görölmektedir. Birey stres ve zorluk içeren yaşam olaylarına maruz kaldığında bunlardan kaçınma davranışı göstermek yerine problemlerini çözümlmeye ve çevresinde buna destek olacak olan kaynakları bulmaya çaba göstermektedir. Bireyin bu yaklaşımı iyi oluşunu ve mutluluğunu destekleyerek psikolojik sağamlılığını artırmaktadır. Yaşanılan zorlu yaşam olayları birey için bir deneyim olarak bireyin yaşamına katkı sağlamaktadır (Kobasa, 1979).

Kobasa, psikolojik sağamlığı bireyi aktif bir şekilde yaşamlarında kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir kişilik özelliğı olarak açıklamaktadır (Terzi, 2005). Stres ve zorluk içeren yaşam olayları üzerinde kontrol sağladığını hisseden, yaşamlarında anlam ve amaç duygusu taşıyan, değışim hakkında olumlu görüşleri olan bireyler zorluklarla daha kolay baş edebilmektedirler. Psikolojik sağamlılığın bireylerin yaşamında tek bir alan için sağlam olmayı değıl, aynı zamanda ruh sağlığı açısından ve fiziksel olarak da sağlam olmayı açıkladığı ifade edilmektedir (Kobasa, 1979).

2.3.3.10. Brown ve Rhodes'un Kuramsal Modeli

Brown ve Rhodes (1991) tarafından geliştirilen modelde psikolojik sağamlılığın risk grubundaki genç bireylerde hangi faktörlerce ne şekilde ve ne sebeple desteklendiğı açıklanmaktadır. Modelde dokuz temel unsura odaklanılmaktadır. Çocukluk döneminde maruz kalınan stresli yaşam olayları, stres kaynakları olarak ifade edilmektedir. Etkili baş etmenin olmadığı durumlarda, çocuklar kişisel özelliklerini, geçmiş deneyimlerini ve bağılı olduğu çevrenin şartlarını dâhil ederek yaşadıkları zorlayıcı durumu ve çözüm yöntemlerini değılendirmektedirler. Çocuğın yetiştiğı ailenin ortamı, sahip olduğu zayıf ve güçlü yönler, cinsiyet, özel gereksinimler, zekâ ve sağlık ile ilgili olan kişisel nitelikler, kurduğı ilişkiler, okul, sorumluluklar, iş gibi çevresel şartlar zorluklara uyum sağlamasını etkilemektedir. Sağamlıktan önce işlevsel bozulmaya sebep etkenler düzenlenerek uyum sağlanmaktadır.

2.4. Mutluluk

2.4.1. İyi Oluş (Mutluluk)

Geçmişten günümüze kadar, mutluluğun birçok farklı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Genel olarak ifade edilecek olursa mutluluğun; bireyin yaşamından yeteri kadar doyum aldığını hissetmesi, günlük yaşamında pozitif duyguları yeteri kadar deneyimlemesi ve kalitesi yüksek bir yaşam sürdürmesi ile açıklanabileceği söylenebilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Bireylerin mutluluğu, pozitif psikolojide iyi oluş kavramı ile ele alınmaktadır. İyi oluş; kişilerin mutluluğu ve ihtiyaçlarının karşılanması ile bağlantılı olan haz kaynaklı iyi oluş (hedonik) ve kişilerin kendilerine yönelik farkındalığı ve kapasitelerini tam olarak kullanıyor olmaları ile ilişkili olan erdem kaynaklı iyi oluş (ödomonik) olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Diener vd., 1999). Erdem kaynaklı iyi oluşun (ödomonik) psikolojik iyi oluş ile haz kaynaklı iyi oluşun (hedonik) ise öznel iyi oluş ile eş değer görüldüğü söylenebilmektedir.

İyi oluş, farklı bakış açılarından ele alınan bir kavramdır. Sosyal iyi oluş kavramı; kişilerin temel gereksinimleri, sağlık, eğitim veya güvende olma gibi ihtiyaçlarıyla birlikte, dahil olduğu gruplardan, toplumdan ve ailesinden destek alabilmesi ile açıklanabilmektedir. Ayrıca kişilerin sosyal kurumların olanaklarına ve desteğine ulaşabilmeleri de bu kapsamda değerlendirilmektedir (Gamble, 2012). İyi oluşa yönelik bir diğer yaklaşım olan manevi iyi oluş, iyilik halinin ve maneviyatın bir sentezidir. Buradaki iyi oluş, kişilerin varoluşsal ve dini iyilik haline işaret etmektedir (Hill vd., 2000). Mental iyi oluş, toplumdaki her insanın ruhsal anlamda sağlıklı olmasını ifade etmektedir (Tekkurşun-Demir vd., 2018). Ruh sağlığının pozitif bileşeni olarak tanımlanan mental iyi oluş, kişilerin fiziksel iyi oluşları ile birlikte sosyal iyi oluşları ile de yakından ilişkilidir (Demirtaş ve Baydemir, 2019).

Mutluluk, literatürdeki bir diğer kullanım şekliyle iyi oluş, hedonik iyi oluş (öznel iyi oluş) ve ödomonik iyi oluş (psikolojik iyi oluş) olarak iki temel bileşene ayrılmaktadır (Greville-Cleave, 2023). İyi oluşa yönelik bakış açılarından olan öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş kavramlarının incelemesi aşağıda ayrıntılı olarak yer almaktadır.

2.4.2. Öznel İyi Oluş

İyi oluşun incelendiği araştırmaların sonucuna göre iyi oluşa dair, hedonik ve ödomonik olmak üzere iki farklı bakış açısı mevcuttur. Ödomonik boyut, bireyin kendini

keşfetmesi, potansiyelini açığa çıkarması, anlamlı ve tatmin edici bir yaşam sürdürmesi olarak belirtilmektedir. Bireyin yaşamında deneyimlediği haz ise hedonik boyutu ifade etmektedir (Ryff, 1989).

Ödomoniyi savunan Aristo ve hedonizmi savunan Aristippos ile Eski Yunan'a uzanan ayrışma, iyi oluşun boyutları arasındaki farklılığın temelini oluşturmaktadır. Aristippos yaşamdaki temel amacı hazzı en yüksek düzeye çıkarmak ve kişinin acılarını veya memnuniyetsizliklerini en düşük düzeye indirmek olarak belirtmiştir. Hedonik iyi oluş (öznel iyi oluş), pozitif psikolojide kişinin yaşadığı anlık hazzın sonucunda basit ve saf bir biçimde hissettiği mutluluğu ifade etmektedir (Greville-Cleave, 2023).

Kişilerin kendi yaşamlarına dair yapmış oldukları çeşitli olumlu veya olumsuz tüm değerlendirmeler öznel iyi oluşu ifade etmektedir. Kişilerin yapmış olduğu bu değerlendirmeler, yaşam olaylarının sonucu olarak vermiş oldukları mutsuzluk, neşe gibi duygusal tepkileri ve ilgi, bağlılık ve yaşam doyumu gibi bilişsel değerlendirmeleri kapsamaktadır (Diener, 2006).

Mutluluğun öznel olduğu görüşüne sahip psikologlar, bireylerin mutluluklarını derecelediklerinde mutluluğun ölçülebileceğini belirtmektedirler. Mutluluğu öznel bir fenomen olarak ifade eden bu psikologların mutluluk tanımı pozitif psikoloji alanında kullanımının oldukça sık olduğu görülmektedir. Öznel iyi oluşun, yaşam doyumu ve olumlu duyguların toplamından olumsuz duyguların çıkarılması ile oluştuğu ifade edilmektedir. Bu tanım, öznel iyi oluşun iki duyuşsal ve bir bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu işaret etmektedir (Greville-Cleave, 2023).

İnsanlar genellikle yaşamları boyunca başlarına gelenleri iyi veya kötü şeklinde nitelendirmeye yatkındırlar. Bu nedenle, yaşamlarına dair çeşitli yargılarda bulunabilmektedirler. Öte yandan farklı duyguları deneyimlemektedirler. Mutluluk, bilinçli olarak düşünülme de kişiler tarafından sıklıkla deneyimlenmektedir. İnsanların sahip olduğu, yaşadıklarını sürekli değerlendirmeye yatkın olan psikolojik sistemleri bu durumun sebebi olarak gösterilebilmektedir (Diener vd.,1997).

2.4.3. Psikolojik İyi Oluş

Aristoteles'in görüşüne göre iyi oluş hazzın ötesindedir. O, iyi oluşun kaynağının keyifli geçirilen vakitten ziyade, anlamlı ve değerli bir uğraşta bulunduğunu vurgulayarak ödomonizmi savunmuştur (Greville-Cleave, 2023). Aristo'nun savunduğu ödomonizmin bu bakış açısı, felsefede kullanılan mutluluk tanımı olarak söylenebilmektedir. Bu bakış

açısında gerçek mutluluk anlık hazlar sonucunda ulaşılan geçici bir şey değildir. Mutluluk bireyin tüm yaşamını kapsayan ve zamana yayılan bir hedeftir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Pozitif psikologların ödomonik iyi oluş tanımı, kişinin potansiyelini en üst düzeye çıkarması, anlam ve amaç içeren bir yaşam sürmesi, kendisinden daha büyük bir bütünün parçası olarak hissetmesi ile ulaşabileceği iyi oluşu ifade etmektedir (Greville-Cleave, 2023). Psikolojik iyi oluşun temelinde, anlam, amaç ve erdem içeren yaşamı tanımlayan ödomonik boyutun var olduğu görülmektedir (Deci ve Ryan, 2008).

Kişinin kendine yönelik olumlu bakış açısı ve farkındalığı, kendini olduğu gibi kabul etmesi, bununla birlikte gelişme ve iyileşmeye dönük sürekli çabası, yaşamına anlam katması ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurabilmesi de psikolojik iyi oluş tanımı çerçevesindedir (Aydoğan, 2019).

Bradburn (1969) iyi oluş ve ruh sağlığını, iyi olma hali ile birleştirerek tek bir çerçevede araştırmalar gerçekleştirmiştir. Olumlu duygular ve olumsuz duygular arasındaki dengenin bireyin psikolojik iyi oluşunu belirlediği belirtilmektedir. Bu duygusal dengede, olumlu duyguların yüksek olması durumunda psikolojik iyi oluşun yüksek olacağı, olumsuz duyguların daha fazla bulunduğu durumlarda ise psikolojik iyi oluşun düşük olacağı öne sürülmektedir.

Ryff'in (1989) tanımladığı psikolojik iyi oluşun özelliklerine bakıldığında oldukça önemli bir yer tutan kendini kabulün, bireyin işlevselliğini en üst düzeye çıkarmasına ve yüksek olgunluğa sahip olmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bireyin kendisi ile ilgili olumlu tutumlara sahip olması, diğerleriyle kurulan güven temelli, olumlu ve sıcak ilişkiler, bireyin hayatını seçimleriyle şekillendirmesi, kendi kararlarını vermesi ve kendi eylemlerini kontrol edebilmesi olarak tanımlanan özerklik, kişinin kendi psişik koşullarına göre ortam seçmesi veya öyle bir ortamı oluşturabilmesi olan çevresel hakimiyet ve bireyin potansiyelinin farkında olması, onu geliştirmesi ve kendini gerçekleştirmesi olarak tanımlanan kişisel gelişim de psikolojik iyi oluşun bileşenleri olarak öne çıkmaktadır.

Türkiye'de psikolojik iyi oluş, kurumların ve bireylerin verimlilik düzeylerini yükseltmek amacıyla ölçülmekte ve özellikle öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler ile ilgili araştırmalarda incelenmektedir (Sarı, 2023). Örneğin, ebeveynlerin psikolojik iyi oluşları ne kadar yüksekse, çocuklarının duygu düzenleme becerileri o kadar yüksek olmaktadır. Ayrıca, bu ebeveynlerin çocuklarında duygu düzenlemeyle ilgili sorunlara daha az rastlanmaktadır (Karaş ve Altun, 2022). Psikolojik iyi oluşu yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının sosyal

becerilerinin gelişimini destekleyebileceği söylenebilmektedir. Psikolojik iyi oluşun düşük olduğu ebeveynlerin çocuklarının sosyal davranışlarında ise olumsuzluklar görülebilmektedir (Kındıroğlu ve Yaşar Ekici, 2019). Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve olumlu okul iklimi algıları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmektedir (Aydoğan, 2019).

Pozitif psikoloji yaklaşımının öncülerinden olan Seligman'ın yeni iyi oluş kuramı, beş farklı bileşeni içeren PERMA modeli ile açıklanmaktadır. Olumlu duygular, bağlılık, ilişkiler, anlam ve başarıma bileşenleri iyi oluşun gelişme ve hazla ilgili olan boyutlarını kapsamaktadır (Greville-Cleave, 2023). Seligman'ın geliştirdiği iyi oluş modelinin hedonik ve ödonomik unsurlar içerdiği görülmektedir. Buradan yola çıkarak, Seligman'ın PERMA modelinde öznel iyi oluşu ve psikolojik iyi oluşu bütünleştirdiği söylenebilmektedir (Horan Dinç, 2023).

Pozitif duygu bileşeni kişiyi olumlu yönde etkileyen, mutlu hissetmesini sağlayan duyguları ve yaşantıları ifade etmektedir. Bağlılık veya bir diğer adıyla akış, kişinin zamanın nasıl aktığını anlayamadığı ve yaptığı işe kendini tamamen verdiği deneyimlerin sonucunda oluşan iyi oluşu tanımlamaktadır. Seligman'ın iyi oluş modelindeki bir başka değişken olan ilişkiler, bireyin diğerleriyle kurduğu destekleyici ve olumlu bağlardır. Bireyin yaşamındaki bu bağların, hayatının her döneminde iyi oluşunun sağlanması için mecburi olduğu söylenebilmektedir. Anlam bileşeni, bireyin hayatında hedeflerinin olmasını sağlayan ve dayanıklılığına katkısı olan bir temeldir. Modelin son unsuru olan başarıma ise; kişinin hedefine ulaşırken bir beceride ustalaşmasına, elde ettiği başarıya ve bu yolda edindiği her türlü deneyime işaret etmektedir (Greville-Cleave, 2023).

2.4.4. Mutluluğu Etkileyen Faktörler

Csikszentmihalyi'e (2020) göre, mutluluk insanları rastgele bir şekilde ve şans eseri bulmamaktadır. Para ile satın alınamamakta veya bir otoritenin emri sonucunda elde edilememektedir. Mutluluk dışsal faktörlere değil, bireyin yorumlamalarına bağlı bulunmaktadır. Birey içsel deneyimlerini kontrol edebildiğinde yaşam kalitesi yükselmekte ve bununla ilişkili olarak mutluluğa daha fazla yaklaşabilmektedir. İnsanlar mutluluğu yalnızca mutluluğun kendisi için arasalar da para, güç, sağlık ya da güzellik gibi hedefleri mutluluk getirmelerini bekledikleri için değerli görmektedirler. Bireyin mutluluğa en yakın olduğu durum ise, optimum deneyim ile açıklanmaktadır. Kişinin kendini akış halinde hissettiği optimum deneyimler mutluluğun düzeyini belirlemektedir.

Kişinin kalıcı mutluluk seviyesi ile anlık mutluluk seviyesini ayırt etmesi oldukça önemli bulunmaktadır. Bireyin anlık mutluluk düzeyi; iltifat, çikolata, yeni bir kıyafet, çiçek veya komedi filmi gibi etkenler tarafından artabilmektedir. Anlık mutluluk düzeyinin artması tek başına yeterli görülmemekte ve kalıcı mutluluk düzeyinin de yükseltilmesi ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bireyin tatmin edici sosyal ilişkileri kalıcı mutluluk düzeyi üzerinde olumlu etki göstermektedir. Her bireyin kendine özgü pozitif ve negatif duygu alanının bulunduğu ve bunun mutluluğu etkileyen kalıtım faktörünü açıkladığı belirtilmektedir. Bireyin mutluluk düzeyini, haz kısır döngüsü şeklinde adlandırılan etken, yaşamdaki olumlu şeylerin bitmeyeceği algısı oluşturarak onlara hızlı ve geriye dönüş olamayacak bir biçimde sağlanan uyuma neden olmaktadır (Seligman, 2022). Birey aldığı eşyalara, hoşuna giden bazı olaylara ya da yaşantılara hızlı bir biçimde uyum sağlayarak kısa bir süre içinde eski mutluluk düzeyine geri dönmektedir. Hedonik çark adı verilen bu durum sebebiyle birey kalıcı mutluluğu yaşayamamaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Mutluluk ile paranın ilişkisine bakıldığında ise paranın kendisinden ziyade, birey için taşıdığı önem etkili olmaktadır (Seligman, 2022). Bununla birlikte, bireyin gelir düzeyinin artmasının mutluluğunu da artıracığı bilinmektedir. Ancak pozitif yöndeki bu ilişkinin istatistiksel olarak pek güçlü olmadığı ve bir noktada durgun konuma geçtiği görülmektedir. Özellikle kişilerin gelir düzeyi üst ya da orta düzeyde ise para mutluluk üzerinde az miktarda etki göstermektedir. Ayrıca, kişilerin daha fazla kazandıkları para belirli bir ekonomik standarda ulaştıklarında onları mutlu etmemektedir. Bireyin temel gereksinimleri giderildikten sonra ve belli bir ekonomik standarda ulaşıldığında fazladan bir mutluluk sağlanamamaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Paranın mutluluk üzerindeki az miktardaki etkisine karşın evliliğin mutluluk ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğu bilinmektedir. Evlilik kişilerin mutluluk düzeyini artırırken, mutsuz bir evlilik sürdüren bireyler ise boşanmış veya bekâr bireylere göre daha az mutluluk düzeyine sahip olmaktadır (Seligman, 2022). Evliliğin yalnızca kendisinin kişiye kalıcı mutluluk getirmediği söylenebilmektedir. Bireyin kalıcı mutluluğuna diğerleri ile kurduğu olumlu ve kaliteli ilişkiler destek sağlamaktadır. Mutluluk üzerindeki bu etkinin arkadaşlıklar ve aile ilişkileri için de geçerli olduğu ifade edilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019).

Bireyin dışadönük kişilik yapısına sahip olması, olumlu ve zengin sosyal ilişkiler geliştirmesi mutluluğuna pozitif yönde etki etmektedir (Seligman, 2022). Bireyin gereksinimleri için değil sosyal statüsünü devam ettirmek amaçlı davranışlar sergilediği ve

yaşam standardı genel kabulü karşılmasına rağmen sosyal çevresinden daha düşük bir seviyede bulunduğu koşullarda mutluluk düzeyi azalmaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Dinin birey için yaşamda anlam oluşturmaya ve geleceğe dair umut geliştirmesi gibi katkılarından dolayı mutluluk üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Orta seviyede bir etkiye sahip olsa da bireyin yaşadığı olumsuz durumlar ve deneyimlediği olumsuz duygular mutluluk düzeyini azaltmaktadır (Seligman, 2022). Olumsuz duyguların bireylerin mutluluklarına olan olumsuz etkisi, olumlu duyguların mutluluğa olan olumlu etkisine göre daha güçlü bulunmaktadır (Greville-Cleave, 2023).

Bireyin kendini olduğu haliyle kabul etmesi, özsaygısının yüksek olması, yeterli düzeyde öz şefkat göstermesi, özerkliği hissetmesi yani kendisi ile kurduğu olumlu ilişki mutluluk düzeyini artırmaktadır. Bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasının ve onları sağlıklı biçimlerde kullanmasının mutluluk ile pozitif yönlü ilişkisinin bulunduğu bilinmektedir. İyimserlik, minnettarlık, nezaket ve yardım gibi davranış ve tutumların sürekliliği mutluluğun artışına işaret etmektedir. Anda kalabilen ve bulundukları anı bilinçli farkındalıkla yargısız ve amaçlı bir biçimde deneyimleyen bireylerin daha mutlu hissettikleri görülmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Yaşamda kendini düzenleyebilmenin, dürtülerini ve çabalarını kontrol edebilmenin ve onları uygun biçimlerde yönlendirebilmenin mutluluğu artırıcı bir etkisinin olduğu söylenebilmektedir (Greville-Cleave, 2023).

2.4.5. Mutluluk İle İlgili Kuramlar

2.4.5.1. Uyum Kuramı

Uyum Kuramında, bireyin yaşamı süresince deneyimlediği durumların ve olayların sürekli değişim halinde olan yapısına sağladığı uyum gücü ile mutluluğunun ilişkisine odaklanılmaktadır. Bireylerin gösterdikleri bu uyum sağlama gücünün etkisi ile zorlu bir durum yaşadktan sonra hissettikleri mutsuzluk uzun bir süre devam etmemektedir. Yine bu güç sayesinde olumlu bir deneyimden sonraki mutluluk duygularını da uzun süre deneyimleyememektedirler. Bunun sonucu olarak bireyler maruz kaldıkları olumsuz yaşam olaylarına veya deneyimledikleri tüm olumlu durumlara karşın var olan dengelerini koruyabilmektedirler (Tuzgöl-Dost, 2004).

Birey karşılaştığı yaşam olaylarını deneyimlerken olumlu veya olumsuz olmalarıyla ilişkili olarak mutluluk veya mutsuzluk hissedebilmektedirler. Fakat zaman içerisinde bu yaşam olayları birey üzerindeki etkisini yitirmeye başlamaktadır. Birey olumlu şartlara zamanla adaptasyon sağlayarak hissettiği mutluluğu devamlı olarak deneyimlememektedir.

Benzer bir biçimde, deneyimlediği olumsuz yaşam olaylarına da uyum göstererek mutsuzluğu sürekli hissetmemektedirler (Brickman ve Campbell, 1971).

Uyum Kuramına göre bireyin mutluluğu deneyimleri ile ilişkili olan bazı standartlara göre belirlenmektedir. Bireyin hâlihazırdaki yaşamı standardının üstünde ise yüksek olasılıkla birey mutlu hissetmektedir. Birey bu standardı farklı biçimlerde edinebilmektedir. Örneğin; birey ailesi tarafından kendisine aktarılanlara göre ulaşmak istediği bir düzey belirleyebilmektedir. Ya da bu standart bireyin benlik algısına göre şekillenebilmektedir (Diener, 1984).

Brickman ve Campbell'in (1971) gerçekleştirdiği uyum konulu araştırmada da bireylerin mutluluk düzeylerinin birey tarafından belirlenen standartlar ile ilişkili olduğu savunulmaktadır. Deneyimlenen yaşam olayları standarttan daha iyi ise birey mutlu hissetmektedir. Olumlu olaylarının devam etmesinin bireyde uyuma sebep olacağı ve bunun sonucu olarak da standartların yeni olumlu olaylarla ilişkili olarak yükseleceği belirtilmektedir. Lucas vd. (2003) benzer bir ifade biçimi ile bireylerin karşılaştacağı en sıra dışı olumsuz veya olumlu yaşam olaylarına dahi zamanla uyum sağladıklarını belirtmektedirler. Bireyler yaşamlarında deneyimledikleri çeşitli yaşam olaylarına karşı büyük tepkilerde bulunsalar da nihayetinde başlangıçta var olan mutluluk düzeylerine yeniden dönmektedirler.

2.4.5.2. Aşağıdan Yukarı ve Yukarıdan Aşağı Kuramı

Aşağıdan Yukarı Yaklaşımlar ve Yukarıdan Aşağı Yaklaşımlar arasındaki farklılıklar modern psikolojide oldukça popüler bir konu olarak ele alınmaktadır. Aşağıdan Yukarı Yaklaşımı ile ilişkili olarak kimi filozofların, pek çok küçük hazzın birleşiminin mutluluğa eşit olduğunu savunduğu bilinmektedir. Birey yaşamındaki mutluluğu belirlerken bazı zihinsel hesaplamalar aracılığıyla acılarını ve anlık hazlarını toplamaktadır. Sonuçta elde ettiği, yalnızca mutlu anların toplamı bireye mutlu bir yaşamı vermektedir. Kişinin yaşamında pozitif deneyimler geliştikçe daha olumlu bir tutuma ve daha iyimser bir yaklaşıma sahip olacağı ifade edilmektedir (Diener, 1984).

Bireyin hayatında doyum aldığı alanlar ile ilişkili deneyimlerinin toplamının mutluluğunu belirlediğinin savunulduğu Aşağıdan Yukarı Yaklaşımlarda bireyin mutlu olma sebebi olarak yaşadığı birden çok mutlu an gösterilmektedir. Bu yaklaşıma göre, kişi hayatındaki; arkadaşlık, aile veya iş gibi kişisel alanlarından doyum sağlıyor ise mutluluk düzeyi yüksek olmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004).

Yukarıdan Aşağı Yaklaşımında ise bireylerin karşılaştığı yaşam olaylarını deneyimlemeleri ile ilişkili olan evrensel bir eğilimin varlığından söz edilmektedir. Kişinin dünya ile arasındaki anlık etkileşimlerin bu eğilimler ile şekillendiği savunulmaktadır. Bir başka ifade ile kişi mutlu olmasından dolayı haz duymaktadır. Hazların sonucu olarak mutluluğun deneyimlenmediği belirtilmektedir. Mutlulukla ilgili Yukarıdan Aşağı Yaklaşımında kişiliğin evrensel niteliklerinin bir bireyin yaşadığı durumlara tepki verme biçimini etkilediği belirtilmektedir. Örnek verilecek olursa, iyimser bakış açısına sahip bir bireyin birçok duruma olumlu bir yorum getirebileceği söylenebilmektedir. (Diener, 1984).

2.4.5.3. Erek (Amaç) Kuramı

Erek Kuramı, belirlenen bir hedefe veya gereksinim duyulan duruma ulaşıldığında mutluluğun elde edildiği görüşüne dayanmaktadır (Diener, 1984). Wilson (1960) tarafından geliştirilen Erek Kuramı, bireyin gereksinimlerinin giderilmesinin mutluluğu getireceğini ve gereksinimlerinin karşılanmadığı durumların ise mutsuzluğa sebep olacağını varsaymaktadır (Akt., Brunstein vd., 1998). Brunstein (1993) ise kuramın bireylerin anlam taşıyan hedeflerine ulaşmasının, mutluluğunun sağlanmasında ve sürdürülmesinde etkili olduğu görüşü üzerinde temellendiğini ifade etmektedir.

Bireyin farkında olduğu ya da olmadığı, sonradan öğrenilen veya doğuştan var olan bazı gereksinimlerinin karşılanmasının mutluluğu getirdiğini savunan ihtiyaç teorilerinin aksine hedef teorileri mutluluğu bireyin farkında olduğu bazı istekler ile ilişkilendirmektedir. Birey bilinçli bir biçimde bazı hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. Hedeflerine ulaşan birey bunun sonucunda da mutluluğu elde etmektedir (Michalos, 1980). Bireyin hedeflerini gereksinimleri veya sahip olduğu bazı değerler belirleyebilmektedir. Bireyin isteklerinin giderilmesinin, ihtiyaçların ve hedeflerin mutluluk ile ilişkili olduğuna dair yaygın bir fikir birliği bulunmaktadır (Diener, 1984).

Ayrıca mutluluğun artışına tüm amaçların aynı oranda etki sağlamadığı bilinmektedir. Yalnızca bireyin istekleri ile uyumlu olan amaçların mutluluğa olumlu katkısının olacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte isteklere uyumlu olmayan amaçların da bireyde mutluluk düzeylerinde azalmaya sebep olabileceği açıklanmaktadır (Brunstein vd., 1998). Mutluluğa ulaşmada bir başka önemli unsur ise amaçların birey için gerçekçi ve ulaşılabilir bir nitelik taşıması olarak ifade edilmektedir (Tuzgöl-Dost, 2004).

Diener'in (1984) belirttiği üzere Erek Kuramı kapsamında mutluluğu olumsuz etkileyen dört unsur bulunmaktadır. Bireyin hedefleri ile isteklerinin birbiri ile çatıştığı

durumlarda mutluluğu yakalamak mümkün olmamaktadır. Ya da birey herhangi bir isteğe veya hedefe sahip olmamaktadır. Kimi zaman bireyler kısa süreli mutluluğa sebep olabilecek hedefler taşımaktadırlar. Bu hedeflerin başka hedefler ile çakışması durumunda ise mutluluğu olumsuz etkileyen uzun dönemli sonuçlara maruz kalabilmektedirler. Son unsur ise becerilerin düşük veya şartların olumsuz oluşu ya da ulaşılamayacak düzeyde olan yüksek hedefler olarak açıklanmaktadır.

2.4.5.4. Akış Kuramı

Akış Kuramının kurucu olarak Csikszentmihalyi (2020), bireylerin optimum deneyimlerine dair ortak niteliklerin bulunduğunu belirtmektedir. Birey sürdürdüğü eylemi yoğun bir odaklanma ile gerçekleştirmektedir. Bu esnada konsantrasyonu sayesinde yaşamdaki problemler ile ilgili endişe taşımamakta ve ilgisi olmayan durumları düşünmemektedir. Belirli kurallara bağlı ve amaç doğrultusunda sürdürülen eylem birey için zorlu fakat başarılabilir bir nitelik taşımaktadır. Aynı zamanda bireye performansına ilişkin dönüt vermektedir. Birey için gerçekleştirmekte olduğu eylem son derece tatmin edicidir ve bu esnada bireyde zaman algısı kaybolmaktadır.

Erek Kuramının hedefe varılması ile ilgili sonuç odaklı yaklaşımının aksine Akış Kuramında önemli olanın süreç olduğu ifade edilmektedir (Seferoğlu, 2023). Akış aktivitelerinin esas amacı, bireye haz sağlayan bir deneyim imkânı sağlaması olarak belirtilmektedir. Bu aktiviteler spor, sanat, dini tören, oyun veya gösteri gibi deneyimler olabilmektedir. Akış aktiviteleri aynı zamanda beceri gerektirmektedirler. Bireyin becerileri ile uyum gösteren akış deneyimleri, deneyim süresince bireye haz verebilmektedir. Bu aktiviteler öylesine tatmin edicidir ki birey aktiviteyi zorluk veya tehlike içerse dahi deneyimi ve aktiviteyi sevdiği için gerçekleştirmektedir. Akış aktivitelerinin her zaman keyif verici olması gerekmemektedir. Kimi zaman acı verici olsa dahi bu deneyimler uzun vadede bireyi mutluluğa en yakın noktaya getirebilmektedirler (Csikszentmihalyi, 2020).

2.4.5.5. Etkinlik Kuramı

Erek Kuramında mutluluk belirli bazı durumlar ile ilişkilendirilirken Etkinlik Kuramında mutluluğun insan etkinliklerinin aracılığı ile elde edildiği savunulmaktadır. Örneğin, dağ tırmanışı esnasında zirvede olmanın yerine dağa tırmanma etkinliği bireye daha yüksek bir mutluluk sağlayabilmektedir. Etkinlik Kuramının ilk ve önemli temsilcilerinden biri olarak Aristoteles'in, erdemli etkinliklerin mutluluğu getirdiği görüşünü savunduğu bilinmektedir. Aristoteles'e göre bireylerin bazı mevcut yetenekleri en iyi şekilde

kullanıldığında mutluluğa ulaşılmaktadır. Etkinlik Kuramında etkinlikler; egzersiz, hobi ya da sosyal etkileşim gibi evrensel şekilde ifade edilmektedir (Diener, 1984).

Etkinlik Kuramında hedeflere ulaşma sürecinde gerçekleştirilen eylemlerin bireye doyum sağladığı açıklanmaktadır. Kişinin yetenekleri ile uyumlu olarak belirlediği hedefleri gerçekleştirmek için etkinliklerde bulunması mutluluğunu olumlu yönde etkilemektedir (Tuzgöl-Dost, 2004).

Etkinlik Kuramında öz farkındalığın mutluluğa olumsuz etkisinin bulunacağı konusunda yaygın bir yaklaşımın olduğu görülmektedir (Csikszentmihalyi ve Figurski, 1982). Mutluluğu elde etmeye yoğunlaşmanın mutluluğa herhangi bir faydasının olmayacağı belirtilmektedir. Birey odağını önemli hedeflere ve aktivitelere verdiğinde mutluluk beklenmedik bir biçimde elde edilmektedir (Diener, 1984).

2.4.5.6. Haz ve Acı Kuramı

Literatürde mutluluk ile ilgili olarak gereksinimleri ve hedefleri elde etmenin bireyi mutluluğa götüreceği hakkında bir yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşım, haz ve acının yakından ilişkisini gündeme getirmektedir. Birey yaşamındaki eksikler doğrultusunda bazı gereksinimlere veya hedeflere sahip olmaktadır. Gereksinimler ve hedeflerin kaynağı esasında bireyin yaşamındaki yoksunluklardan veya eksikliklerden gelmektedir. Bireyin sahip olduğu eksiklik ve bununla ilişkili olan mutsuzluğu ne kadar fazla ise hedefini elde ettiğindeki mutluluğu da o kadar fazla olmaktadır. Haz ve Acı Kuramına göre, bireyin tüm gereksinimlerinin karşılanması en yüksek mutluluğu elde etmesini sağlamamaktadır. Tüm istek ve hedefler karşılandığı takdirde ise maksimum mutluluğa ulaşmak mümkün olmayabilmektedir (Diener, 1984).

Haz ile acının ve mutluluk ile ilişkisi bağlamında, sevincini yoğun deneyimleyen bireylerin olumsuz duyguları da daha yoğun deneyimleyen bireyler olduğu söylenebilmektedir (Diener vd., 1985). Haz ve acının ilişkili olduğu bir başka nokta ise bireyin hedeflerine olan bağlılığı olarak açıklanmaktadır. Birey belirlediği büyük bir hedefi elde etme yolunda gösterdiği çabanın sonucunda başarısızlığı deneyimlediyse mutsuzluğu oldukça büyük olmaktadır. Çabasının sonucunda başarıyı deneyimlediyse de büyük bir mutluluk hissetmektedir. Bireyin belirlediği hedefe karşı beslediği ilgi düşük ise hedefini elde edememek çok fazla bir mutsuzluğa sebep olmamaktadır. Buradan hareketle; bireyin katılımının, gösterdiği çabanın ve bağlılığının yaşayacağı duyguların yoğunluğunu belirlediği söylenebilmektedir (Diener, 1984).

Solomon (1980) tarafından geliştirilen Rakip Süreç Teorisi de haz ve acının ilişkisini vurgulamaktadır. Birey yaşamında olumlu bir şeyi kaybettiğinde mutsuzluk hissederken, olumsuz bir şeyi yitirdiğinde ise mutluluk hissetmektedir. Bireyin yaşamındaki olumlu ya da olumsuz şeylere alışmasının, yeniden karşılaştığı durumlarda mutluluğu veya mutsuzluğu daha az bir şekilde hissetmesine neden olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yaşamdaki bir nesneye alışmış olmanın o nesneyi kaybetmeye dair daha büyük bir mutsuzluk ya da mutluluğa yol açacağı ifade edilmektedir. Olumlu şeyler zamanla mutluluk sağlama etkisini kaybetse dahi oluşturduğu alışkanlık sebebiyle kaybedilmesi durumunda hissettireceği mutsuzluk oldukça fazla olmaktadır.

2.4.5.7. Yargı Kuramı

Mutluluk ile ilişkili bazı kuramlarda mutluluğun var olan şartlar ile belirli bazı standartların karşılaştırılması sonucunda meydana geldiği savunulmaktadır. Birey tarafından belirlenen standartlar var olan koşullardan daha düşük ise mutluluk oluşmaktadır. Yargı Kuramı olayların olumsuz veya olumlu olma durumu hakkında bilgi vermiyor olsa da yol açacakları etkinin miktarını öngörmektedir. Yargı Kuramının mutluluğa dair odak noktasını standartlar oluşturmaktadır. Kişinin sahip olduğu şartlar standartların üstünde ise mutluluk hissedilmektedir. Kişi bu standartları farklı şekillerde edinebilmektedir. Örneğin; aile veya benlik algısı standart belirlemede etkili olabilmektedir (Diener, 1984).

Yargı Kuramı ele alınan standarda göre iki alt başlık halinde incelenebilmektedir. Çok Yönlü Uyuşmazlık Kuramına göre mutluluk, bireyin hâlihazırdaki koşullarını bazı standartlar ile karşılaştırmasının sonucuna bağlı bulunmaktadır. Sosyal Karşılaştırma Kuramı ise kişilerin yaptıkları karşılaştırmaların, sonuçta kendileri için olumlu duygulanım sağlayacak şekilde gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Kişinin bunu gerçekleştirirken kullandığı yöntemler bireyin kendine olan saygısını koruyabilme ve doyum elde etme arzusu ile açıklanmaktadır (Tuzgöl-Dost, 2004).

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yapılan literatür incelemesi sonucunda ulaşılan pozitif psikoloji, öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk kavramlarını konu alan ve ergen örneklemini yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Pozitif Psikoloji İle İlgili Araştırmalar

Hem Türkiye’de hem de dünya çapında, pozitif psikoloji alanında birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde pozitif psikoloji ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırma konuları ele alınmaktadır.

2.5.1.1. Pozitif Psikoloji İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

12-15 yaş aralığındaki ergen çalışma grubu ile Altınay (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çeşitli pozitif psikoloji kavramlarının ergenlerin geleceğe dair yönelimlerini ne şekilde yordadığı ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, öznel iyi oluş ile iyimserliğin umudu artırdığını ve gelecek yönelimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca ergen bireylerin gelecek yönelimlerinin; iyimser ve öznel iyi olma ile algıladıkları aile desteği durumlarını artırdığı belirtilmektedir.

Alkal’ın (2022) ergen bireylerin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmasında pozitif psikoloji yaklaşımına dayanan psiko-eğitim programının, psikolojik esnekliğe ve riskli davranışlara olan etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen nicel bulgular; uygulanan psiko-eğitim programının Riskli Davranışlar Ölçeği toplam puanlarını azalttığını ve psikolojik esneklik puanlarını artırdığını ifade etmektedir. Nitel bulgular incelendiğinde ise araştırmacı tarafından uygulanan psiko-eğitim programının psikolojik esneklik düzeyinde artışa ve riskli davranışlarda azalmaya yönelik etkisinin bulunduğu görülmektedir.

8 oturumdan meydana gelen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının lisede öğrenimlerine devam eden ergenlerin dijital oyun bağımlılığı ve öznel iyi oluş durumlarına olan etkisinin Fariz (2022) tarafından incelendiği araştırma bulguları, psiko-eğitim programının ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırdığını ve dijital oyun bağımlılıklarını ise azalttığını göstermektedir. Ayrıca bir ay süreli izleme çalışmasının sonucunda da aynı bulguların etkililiğini koruduğu görülmektedir.

7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin çalışma grubunu oluşturduğu Ulusoy (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, pozitif psikoloji temelli geliştirilen grup rehberliğinin benlik saygısı ve yalan söyleme eğilimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın bulguları, pozitif psikoloji temelli grup rehberliğinin katılımcıların benlik saygısı düzeyleri üzerinde artırıcı etkisinin olduğunu ve yalan söyleme eğilimleri üzerinde ise azaltıcı etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Yavuz'un (2020) gerçekleştirdiği araştırmada, Tip1 diyabet kronik hastalığı bulunan 7-13 yaş arasındaki katılımcıların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşları üzerinde pozitif psikoloji müdahale yöntemlerinin etkililiği sınanmıştır. Pozitif psikoloji müdahalesi altı haftalık bir süreci kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları ise, çocukların sağlık ve depresyon ile ilişkili yaşam kalitesi seviyelerinde anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ancak anksiyete seviyelerinde azalmanın var olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin anksiyete, negatif duygulanım, depresyon ve stres seviyelerinde azalma görülürken, pozitif duygulanım ve mutluluk seviyelerinde ise artış saptanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın bulguları Tip 1 diyabet kronik hastalığına sahip çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşları üzerinde pozitif psikoloji müdahalelerinin olumlu etkilerinin bulunduğunu göstermektedir.

2.5.1.2. Pozitif Psikoloji İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Proctor vd. (2011) 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada "Strengths Gym" isimli temeline güçlü yönleri alan programı okul müfredatına 6 aylık bir süre dâhilinde eklemişlerdir. Geliştirilen program ile güçlü yönlerin oluşturulması, yeni güçlü yönlerin keşfedilmesi ve başkalarının güçlü yönlerinin tanınması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubunu oluşturan öğrencilerin uygulamanın ardından yaşam doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

7., 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada okul temelli bir pozitif psikoloji müdahalesi 15 oturum olarak uygulanmıştır (Shoshani ve Steinmetz, 2014). Müdahale programı ile öğrencileri güçlendirmek ve ruh sağlıklarına olumlu katkı sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik verilen eğitimler ile eğitim personelinin güçlendirme amacı güdülmüştür. Müdahale programının uygulanmasının ardından programın katılımcıların kişilerarası duyarlılık semptomları ile anksiyete, üzüntü ve depresyon belirtilerinde azalmaya katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte programın öz yeterliliğe, öz saygıya ve iyimserliğe olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul temelli çok bileşenli pozitif psikoloji müdahalelerinin ergen bireylerin sıkıntı (anksiyete, depresyon ve stres) ve iyi oluş durumları üzerindeki etkisi Tejada-Gallardo, Blasco-Belled vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen bir meta-analiz çalışması ile incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, okul temelli çok bileşenli pozitif psikoloji müdahalelerinin ergenlerin iyi oluş düzeylerinde artışı sağlarken anksiyete, depresyon ve stres düzeylerini azalttığını göstermektedir.

Suldo vd. (2014), 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcılara grupla iyi olma eğitimi uygulamışlardır. Uygulanan pozitif psikoloji müdahalesi öğrencilerin öznel iyi oluşunu artırmak amacı ile 10 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Programın içeriğinde olumlu duygular ile karakter güçlerine vurgu yapılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların yaşam doyumu düzeyleri ile ilgili olarak etkili sonuçlar vermektedir.

Avustralya'daki genç bireylerin iyi oluş düzeyleri ve ruh sağlıkları üzerinde web tabanlı ve açık erişimli pozitif psikoloji programının etkilerinin sınındığı araştırma Manicavasagar vd. (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Altı haftalık bir süreçte uygulanan programda bilinçli farkındalık, anlam, karakter güçleri, minnettarlık, pozitif ilişkiler, akış, sağlıklı yaşam, umut ve iyimserlik temaları ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, web tabanlı ve açık erişimli pozitif psikoloji programına katılan ergenlerin iyi oluş düzeylerinin arttığını gösterirken stres, depresyon ve anksiyete düzeylerinin azaldığını göstermektedir.

Yatarak tedavi görmekte olan yeme bozukluğuna sahip ergenlerin öznel mutluluk ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde beş oturumluk pozitif psikoloji müdahale programının etkililiği Harrison vd. (2015) tarafından sınanmıştır. Çalışma grubunu yaşları 11-18 arasında değişen 8 kız oluşturmuştur. Uygulamanın sonucunda katılımcıların %87,5'lik kısmı yaşam doyumu ile ilgili, %75'lik kısmı ise öznel mutluluk ile ilgili anlamlı bir artış belirtmiştir. Ayrıca araştırma bulgularının 6 aylık izleme sürecinin sonucunda da tekrarlandığı saptanmıştır.

Quinlan vd. (2014) tarafından 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada "Awesome Us" isimli sınıf temelli program 6 hafta boyunca katılımcılara uygulanmıştır. Program karakter güçlerine vurgu yaparak katılımcıların ilişkileri, iyi oluşları, katılımları ve sınıf iklimi ile ilgili olumlu etki sağlama amacı taşımaktadır. Araştırma sonucunda programın öğrencilerin doyum, iyi oluş, olumlu duygu, katılım, sınıfa uyum ve sınıfa bağlılık düzeylerinde artışa katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

7. sınıfta öğrenim görmekte olan 42 katılımcının çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada pozitif psikoloji müdahalelerinin katılımcıların psikopatoloji semptomları ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi sınanmıştır (Roth vd., 2017). Deney grubunda olan katılımcılarda uygulamanın ardından öznel iyi oluşun tüm boyutlarına dair kazanım sağlandığı görülürken, kontrol grubuna kıyasla psikopatoloji semptomlarını bildiriminin deney grubunda daha az görüldüğü tespit edilmiştir. Yedi haftalık izleme sürecinin sonunda ise aynı bulguların tekrar ettiği saptanmıştır.

2.5.2. Öz Şefkat İle İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelemesi yapıldığında öz şefkati konu alan araştırmaların çeşitli örneklem gruplarını ve problemleri içeren geniş bir yelpazede ele alındığı görülmektedir. Bu bölümde öz şefkat ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırma konuları ele alınmaktadır.

2.5.2.1. Öz Şefkat İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ergenlik gelişim döneminde bulunan 18 ortaokul öğrencisinin öznel iyi oluş, öz şefkat korkusu ve öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisini sınamak amacıyla Yıldırım (2018) tarafından Öz Şefkat Geliştirme Programı geliştirilmiştir. 6 oturumdan meydana gelen programın uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan ergenlerin öznel iyi oluş ve öz şefkat düzeylerinde artış görülürken öz şefkat korkusu düzeylerinde ise azalmanın olduğu belirlenmiştir. 6 haftanın ardından gerçekleşen izleme testi ise ölçümlerde artışın bulunduğunu göstermiştir.

Sakarya vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 350 öğrencinin öz şefkat ve iyimserlik kötümserlik düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenerek aralarındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları; pozitif öz şefkat ile iyimserlik arasında pozitif yönlü, negatif öz şefkat ile iyimserliğin arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Ayrıca pozitif öz şefkat ile kötümserlik arasında negatif yönlü, negatif öz şefkat ile kötümserlik arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. 11-12 yaş aralığında olan katılımcıların 13-14 yaş aralığında olan katılımcılara göre daha yüksek pozitif öz şefkat puan ortalamasına sahip oldukları saptanmıştır. Pozitif öz şefkat alt boyutu ile ilgili puanlarda katılımcılarının babalarının öğrenim durumlarının, negatif öz şefkat alt boyutu ile ilgili puanlar ise sınıf, cinsiyet ve gelir durumu değişkenlerinin anlamlı bir farklılığın oluşturduğu belirtilmektedir.

Ceritoğlu ve Sakarya (2024), ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin ebeveyn tutumları ile öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ebeveyn tutumları ile öz şefkat durumuna etki eden değişkenleri belirleyebilmek için 310 öğrenci ve ebeveynlerinin çalışma grubunu oluşturduğu bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği için pozitif öz şefkat puanlarında 5. sınıfa devam eden öğrencilerin lehine, negatif öz şefkat puanlarında ise 7. sınıfa devam eden öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Anne Baba Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği'nin baskıcı otoriter alt boyutunun puanlarında; annenin eğitim durumu değişkeni için ortaokul ve ilkokul mezunu

anneler lehine, ebeveynlik durumu değişkeni için babalar lehine, babanın eğitim durumu değişkeni için ise ilkökul mezunu olan babaların lehine anlamlı farklılık saptanmıştır.

Dursun'un (2023) gerçekleştirdiği araştırmada 9-13 yaş grubunda bulunan özel yetenekli bireylerin bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik düzeyleri ile öz şefkat düzeylerine anne baba tutumlarının etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda öğrenim görmekte olan 201 özel yetenekli katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçları katılımcıların bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik düzeyleri ile öz şefkat düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin çocuklarının ruhsal özerkliklerine yönelik tutumlarının katılımcıların öz şefkat düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Atalar (2023), yaşları 8 ile 14 arasında değişen ve sevgi evleri sitesinde yaşayan 121 korunmaya muhtaç çocuğun öz şefkat düzeyleri, yaşam doyumları ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada, öz şefkat ve bağlanma stilleri yaşam doyumunun yordayıcı olarak ele alınmıştır. Bulgular yaşam doyumu ile öz şefkat arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını göstermektedir. Bu bulguya dayanarak öz şefkatin yaşam doyumunu yordamadığı söylenebilmektedir.

2.5.2.2. Öz Şefkat İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bluth vd. (2018), geniş bir örnekleme ele alarak öz şefkatin sağlamlık ve merak/keşfetme ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunu özel okulda ve devlet okulunda öğrenim görmekte olan 1057 ergen oluşturmaktadır. Katılımcılara uygulanan çevrimiçi anketlerin sonucunda öz şefkatin sağlamlık ve merak/keşfetme ile arasında pozitif ilişkinin var olduğu saptanmıştır. Psikolojik sağlamlık ile öz şefkat arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkeninden etkilendiği ve erkek katılımcılarda kadınlara göre daha güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkeninin öz şefkatin dayanıklılık veya merak/keşif ile olan ilişkisini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sebeple ergenlik gelişim dönemi boyunca öz şefkatin merak/keşif ve sağlamlık ile ilişkisinin bulunduğu belirtilmiştir.

Bluth ve Eisenlohr-Moul (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada 47 ergen katılımcının beş ayrı grup şeklinde dahil olduğu 8 hafta süren bilinçli öz şefkat programı uygulanmıştır. Araştırmada ergenlerin kaygı, stres, depresif belirtiler, minnettarlık, psikolojik sağlamlık ve merak/keşif durumları üzerinde bilinçli öz şefkat programının etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Uygulama sonucunda programın ergenlerin

minnettarlık, sağlamlık ve merak/keşif düzeylerinde artış olduğu ile stres düzeylerinde azalma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ergen bireyler için cep telefonları ile ulaşabilecekleri uygulamanın aracılığıyla öz şefkat ve farkındalık temelli programın uygulanabilirliğini sınamak amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir (Donovan vd., 2016). 20 katılımcı bir ay boyunca mobil uygulamayı kullanmışlardır. 1 ayın sonucunda ergenlerden elde edilen veriler öz şefkat ve farkındalık temelli programın öz şefkat düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Somatik semptomlar gösteren ve kronik ağrıları olan ergenlerle gerçekleştirilen araştırmada öz şefkatin bileşenlerinden biri olan farkındalık temelli geliştirilen stres azaltma (MBSR) programının uygulanabilirlik durumu değerlendirilmiştir (Ali vd., 2017). Çalışma grubunun yaş aralığı, 10 yaşındaki bir katılımcının haricinde, 12-18 arasında değişmektedir. 8 hafta süresince uygulanan farkındalık temelli geliştirilen stres azaltma (MBSR) programının ardından elde edilen veriler programın kaygı, ağrılar ve günlük yaşam etkinlikleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

10-13 yaş grubu aralığında olan 83 katılımcının dahil olduğu çalışmada 12 hafta süresince uygulanan farkındalık eğitim programının katılımcıların öfke, depresyon, anksiyete ve duygusal dayanıklılık durumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Esmailian vd., 2017). Eğitim programı öz şefkatin bileşenlerinden olan farkındalık temelli olarak geliştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 83 katılımcı boşanmış ebeveynlere sahiptir. Uygulamanın ve iki aylık izleme sürecinin sonunda elde edilen veriler programın anksiyete, öfke ve depresyon düzeyleri üzerinde azaltıcı, duygusal dayanıklılık düzeyi üzerinde ise artırıcı etkisinin bulunduğunu göstermektedir.

Bluth vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ergenlere yönelik geliştirilen farkındalık müdahalesinin ergenlerin duygusal iyi oluşları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca farkındalık ve öz şefkat arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Çalışma grubunu 10-18 yaş grubu aralığında bulunan ergenler oluşturduğu araştırmanın bulguları müdahalenin uygulanmasının ardından ergenlerin öz şefkat, stres, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinde olumlu yönde gelişme olduğunu göstermektedir.

2.5.3. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Araştırmalar

Literatür incelemesi yapıldığında psikolojik sağlamlığı çeşitli şekillerde konu alan birçok araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu bölümde psikolojik sağlamlık ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırma konuları ele alınmaktadır.

2.5.3.1. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Koçhan (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ortaokul düzeyinde 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin okula bağlanma, psikolojik sağlamlık ve okul tükenmişliği düzeylerine hazırlanan Psikolojik Sağlamlık Psiko-Eğitim Programı'nın etkililiği sınanmıştır. 8 oturum şeklinde uygulanan programın ardından elde edilen ölçümler programın deney grubundaki öğrencilerin okula bağlanma, psikolojik sağlamlık ve okul tükenmişliği düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğunu göstermektedir. İki aylık izleme sürecinin sonucunda tekrarlanan ölçümler de aynı bulguları vermiştir.

Babalarını yitirmiş olan 12-14 yaş grubu aralığında bulunan ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde, geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Programı'nın etkililiğini Tararar (2020) tarafından araştırılmıştır. 32 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada deney grubundaki 16 öğrenciye 5 oturum süren Psikolojik Sağlamlık Programı uygulanmıştır. Uygulamanın sonucunda programın ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

11-16 yaş grubu aralığındaki cinsel istismara uğramış kızların ve ebeveynlerinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada deney grubundaki 19 kız çocuğuna uygulanan Psikolojik Sağlamlık Geliştirme Programı'nın etkililiği sınanmıştır (Oksal, 2022). 10 oturum şeklinde uygulanan programın ardından elde edilen veriler deney grubundaki kız çocuklarının kontrol grubu ile kıyaslandığında psikolojik sağlamlıklarının ve güçlerinin arttığını, güçlüklerinin azaldığını göstermektedir. Bu bulgularla ilişkili olarak ise deney grubundaki kız çocuklarının ebeveynlerinin depresyon düzeylerinin azaldığı görülmektedir.

Gizir'in (2004) yoksulluk riski taşıyan 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 872 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada, ergenlerin akademik başarıları üzerinde etkisi olan psikolojik sağlamlık ile ilgili koruyucu faktörler incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda dışsal koruyucu faktörler olarak akran ilişkilerindeki ilgi ve sevecenlik, okul ortamında ilgi ve sevecenlik, ailenin yüksek beklentisi belirlenmiştir. Ayrıca gelecek konusunda umutlu olmak, öz yeterlilik, içten denetimlilik, yüksek eğitimsel beklenti ve empati ise içsel koruyucu faktörler olarak açıklanmıştır.

Uz-Baş ve Yurdabakan'ın (2017) gerçekleştirdiği araştırmada 10-15 yaş grubu aralığında bulunan ortaokulda öğrenim gören 254 ergenin yaşam doyumu düzeyleri üzerinde okul ikliminin ve psikolojik sağlamlığın etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde

edilen veriler, ergenlerin yaşam doyumları ile ilgili olarak okul ikliminin ve psikolojik sağlamlığın anlamlı birer yordayıcı olduklarını göstermektedir.

2.5.3.2. Psikolojik Sağlamlık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hindistan'daki ergen bireylerin yükleme biçimleri üzerindeki etkilerini belirlemek için depresyonu önlemek amacıyla geliştirilen Penn Psikolojik Sağlamlık Programı (PRP) 6 oturum boyunca Sankaranarayanan ve Cyclic (2014) tarafından uygulanmıştır. Araştırmaya yaşları 14-15 arasında değişen 58 ergen dahil olmuştur. Araştırmanın sonucunda, 29 ergenden oluşan deney grubunun kontrol grubundaki ergenlere göre iyimser açıklama biçimlerinde artış görüldüğü ve kötümser yönelimlerinde azalmanın olduğu belirtilmektedir.

De Villiers ve Van den Berg (2012), 11-12 yaş grubunda bulunan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarını değerlendirmek için hazırladıkları psikolojik sağlamlık programının etkililiğini sınamışlardır. Yoksulluk, şiddet ve stresin sıklıkla görüldüğü Güney Afrika'da yaşayan 161 ergen araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmaktadır. Stres yönetimi, problem çözme becerileri, duygusal düzenlemeler ve kişilerarası iletişim becerilerine odaklanan psikolojik sağlamlık programı 15 oturumdan oluşmaktadır. Programın uygulanmasının ardından elde edilen veriler, programın ergenlerin öz değerlendirme ve duygusal düzenleme durumlarına olumlu katkısının olduğunu göstermektedir. Dış kaynaklarda veya genel sosyal destek, aile gibi unsurları içeren kişilerarası iletişim becerilerinde artış gözlemlense de programın bunlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yaşayan ergen grubunun ruh sağlığı durumları üzerinde psikolojik sağlamlık temelli önleme odaklı müdahale programının etkililiğini sınamak amacıyla araştırma gerçekleştirilmiştir (Dray vd., 2014). Çalışmaya deney ve kontrol grubuna rastgele atanacak şekilde 32 ortaokul dâhil edilmiştir. Deney grubunda yer alan ortaokullarda öğrenim gören ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerine etki eden iç ve dış faktörleri geliştirmeyi amaçlayan bir psikolojik sağlamlık temelli müdahale programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan ergenlerden 7. sınıfa devam ederlerken ve 3 yılın ardından 10. sınıfta öğrenim görürlerken veri toplanmıştır. Psikolojik sağlamlık temelli müdahale programının etkililiğini sınamak amacıyla 10. sınıfta iken hem deney hem de kontrol grubundaki ergenlere anket uygulanmıştır. Bu şekilde iki grup arasındaki ruh sağlığı ile ilişkili problemler karşılaştırılmıştır. Gerçekleştirilen bu araştırma yazarların görüşüne göre; okul ortamında psikolojik sağlamlık temelli önleme odaklı bir müdahale programının etkisini inceleyen, tesadüfi kontrollü bir araştırma deseni

kullanılan, psikolojik sağlamlıkla ilişkili iç ve dış faktörlerin kapsamlı bir ölçümünün gerçekleştirildiği, programın unsurlarını okul ortamına, ortaklarına ve ortamına katarak belirlenen süreçte ergen bireylerin ruh sağlığı problemleri ile ilişkili riskleri azaltmaya odaklanan ilk çalışmadır. Araştırmanın bulguları ise psikolojik sağlamlık temelli önleme odaklı müdahale programının ergenlerin psikolojik sağlamlığını, ruh sağlamlığını ve yaşamsal kazanımlarını artırıcı etkisi olduğunu göstermektedir.

Güney Afrikalı olan ve AIDS sebebi ile ailesini yitiren bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde geliştirilen “Read-me-to-Resilience (Bana Psikolojik Sağlamlık İçin Oku)” isimli müdahale programının etkililiği Wood vd. (2012), tarafından araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 9-14 yaş aralığında bulunan 34 katılımcı oluşturmaktadır. Kültüre dayalı, sorunlarla olumlu bir biçimde baş etmeyi, umudu, problem çözme ve geniş düşünme becerisini, karakterleri ile özdeşim kurabilmeyi destekleyici nitelik taşıyan 22 hikâye katılımcılara anlatılmıştır. 26 hafta süren uygulamanın sonucunda elde edilen bulgular programın katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına, kişilerarası ilişkilerine ve özgüven düzeylerine olumlu katkısı olduğunu göstermektedir.

Uganda’da AIDS sebebiyle ailelerini yitiren 10-15 yaş grubu aralığındaki 326 katılımcı ile gerçekleşen araştırmada okul temelli akran grubu destek müdahalesinin katılımcıların psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir (Kumakech vd., 2009). Uygulanan müdahale programının içeriğinde grup etkinlikleri, rol oynama ve öyküleme gibi çeşitli teknikleri yer almıştır. Araştırmanın sonucunda ise programın katılımcıların öfke, depresyon ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlık düzeylerini azalttığı bulunmuştur.

2.5.4. Mutluluk İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması sonucunda ulaşılan mutluluk ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırma konularına yer verilmektedir.

2.5.4.1. Mutluluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ortaokul öğrencileri ile Kaya ve Sezgin (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul yaşam kalitesi ve eğitim stresinin okul ortamındaki mutluluk düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiştir. 411 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırmanın bulguları okul yaşam kalitesinin ve eğitim stresinin boyutlarından olan statünün, beklentiye karşı umutsuzluğun, çalışma baskısının, okula yönelik duyguların ve öğretmenin okuldaki mutluluğun %31’inin açıkladığını göstermektedir. Tüm bu boyutlar ile birlikte okul ortamındaki mutluluk arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu saptanmıştır.

Ortaokula devam etmekte olan öğrencilerin mutluluk düzeylerini göreceli bir biçimde ve önem sırası ile çalışma baskısının, statünün, okula yönelik duyguların, beklentiye karşı umutsuzluğun ve öğretmen boyutunun anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

10 farklı ilde ortaokul öğrencisi olan 600 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmada okula bağlılık ile öğretmen etkililiği algısı arasındaki ilişkide mutluluğun etkisi incelenmiştir (Bora ve Altınok, 2021). Katılımcılar farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip illerde yaşayan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları katılımcıların mutluluk, okula bağlılık ve öğretmen etkililiği algılarının iyi bir düzeyde bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca mutluluk, okula bağlılık ve öğretmen etkililiği algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaşadıkları ilin sosyo-ekonomik düzeyine göre bu değişkenlerin anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrencilerin öğretmen etkililik algılarının okula bağlılığı doğrudan etkilediğini ve mutluluk düzeyleri üzerinde ise dolaylı bir biçimde etki sağladığını göstermektedir.

Mert ve Kahraman (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 6. ve 7. sınıfa devam eden ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeyleri ile aile ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 362'si kız ve 385'i erkek olan 747 öğrenci dâhil edilmiştir. Araştırmanın sonuçları katılımcıların destekleyici aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasında olumlu, orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Engelleyici aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasında ise olumsuz, orta düzeyde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ortaokul öğrencilerinin destekleyici aile ilişkilerinin artmasının mutluluk düzeylerini de artırdığı yönünde bir sonuç elde edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin okula aidiyet duyguları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve mutluluk düzeylerini bazı demografik değişkenlere göre inceleyen araştırma Şanlı (2024) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 460 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin mutluluk düzeyleri ile okula aidiyet duyguları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğu elde edilmiştir. Katılımcıların mutluluk düzeylerinin yaşanılan yer, cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Algılanan sosyo-ekonomik düzey, algılanan sağlık durumu, algılanan akademik başarı, sınıf ve sosyal, sportif, kültürel etkinliklere düzenli katılım değişkenlerinin ise mutluluk düzeyini anlamlı bir şekilde etkilediği belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine, sağlık durumlarına ve akademik başarılarına yönelik olumlu algıları mutluluk düzeylerini artırmaktadır. Sosyal, sportif ve kültürel etkinliklere düzenli katılım sağlayan öğrencilerin daha yüksek bir mutluluk düzeyine sahip

olduğu saptanmıştır. Ayrıca 5. sınıfta öğrenim gören katılımcıların 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören katılımcılara göre mutluluklarının daha yüksek bir düzeyde olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Kurt'un (2019) gerçekleştirdiği araştırmada yaşları 10-14 arasında değişen üstün zekâlı bireylerin mutluluk doyumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 381 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcıların mutluluk düzeyleri ve duygusal zekâ alt boyutları hanedeki kişi sayısı, cinsiyet ve eğitim alınan kurumdan memnun olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Mutluluk düzeyi ile duygusal zekânın alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Duygusal zekânın alt boyutlarından olan bireyler arası, olumlu etki, stres yönetimi ve genel ruh hali boyutlarının katılımcıların mutluluk üzerinde ileri düzeyde, anlamlı bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır.

2.5.4.2. Mutluluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hojjat vd. (2015), okul temelli müdahalenin risk grubunda bulunan ergenlerin atılgañlık ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, her iki ebeveyni madde bağımlısı olan ve kırsal bölgede yaşayan yüksek risk grubundaki kız ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Atılgañlık eğitimi sekiz oturum şeklinde 28 kız öğrenciden oluşan deney grubuna uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda gerçekleştirilen müdahalenin deney grubunu oluşturan katılımcıların mutluluk ve atılgañlık düzeylerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Hong Kong'ta yaşayan ergenlerin benlik kavramı ve ilişki tarzı aracılığı ile cinsiyetin yaşam doyumları ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmanın çalışma grubunu 1428 katılımcı oluşturmaktadır (Chui ve Wong, 2015). Araştırmanın bulguları, yaşam amacının ve öz saygının ergenlerin daha yüksek mutluluğı ve yaşam doyumu ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Katılımcıların fazla sayıda yakın arkadaşına sahip olma durumlarının mutluluklarını artırdığı belirlenmiştir. Erkek bireylerde yüksek akademik başarının yüksek mutlulukla ilişkisi bulunurken kız katılımcılarda benzer bir bulguya ulaşılamamıştır.

Finlandiyalı 12 yaşında olan 737 bireyin depresyon ve mutluluk düzeyleri ile diğer kişiler ve aile bireyleri ile ilişkileri, ebeveynlerinin alkol kullanımı ve tartışma durumlarına ilişkin deneyimleri ve yakın arkadaş sayısı arasındaki ilişki Uusitalo-Malmivaara ve Lehto (2012) tarafından araştırılmıştır. Araştırmanın bulguları bireylerin mutluluk düzeylerinin

cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Yakın arkadaş sayısının ve yakın aile ilişkilerinin düşük mutluluğu yordadığı belirlenmiştir. Erkek katılımcılarda yakın aile ilişkileri ve yakın arkadaş sayısının, kızlarda ise diğer kişilerle yakın ilişkilerin ve yakın aile ilişkilerinin yüksek mutluluğu yordadığı saptanmıştır.

Ortaokulda ğrenim görmekte olan 383 öğrencinin empati, umut ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Kim ve Koh, 2014). Araştırmanın sonucunda ortaokul ğrencilerinin mutluluk düzeylerinin, umut ve empati düzeylerine göre farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir. Empati ve umut düzeyi yüksek olan katılımcıların mutluluk düzeylerinin de yüksek olduğu, empati ve umut düzeyi düşük olan katılımcıların ise mutluluk düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, araştırmada yer alan çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının geliştirilmesi, programın uygulamasına ilişkin süreci, verilerin toplanması ve analizi hakkındaki bilgiler sunulmuştur.

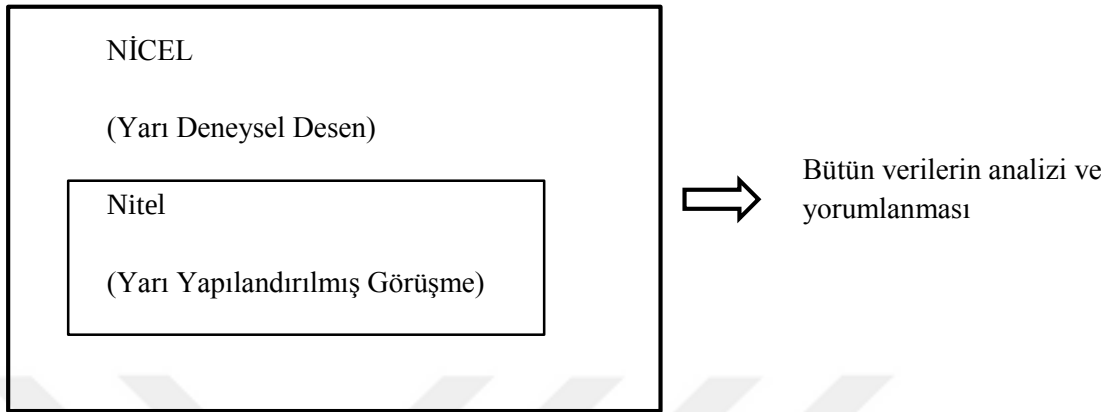
3.1. Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırmada, karma yöntem deseninden yararlanılmıştır. Karma yöntemde nicel ve nitel yaklaşımların farklı biçimlerde birleştirilerek araştırma sorusunun daha iyi anlaşılması amaçlanırken nicel ve nitel yöntemler tek bir araştırmada bir arada kullanılır (Gardner, 2012). Araştırmada karma yöntem desenleri arasında yer alan iç içe desen kullanılmıştır. İç içe desen, nicel veya nitel verilerin yer aldığı ya da bu verilerin birlikte bulunduğu geniş bir desendir. Araştırmacı tarafından deseni zenginleştirmek amacıyla nitel bir araştırmaya nicel aşama eklenebilir ya da nicel bir araştırmaya nitel aşama dâhil edilebilir (Mazlum ve Mazlum, 2017).

Bu araştırmanın önceliği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin nicel verilerdir. Araştırmada pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkililiğine dair ulaşılan nitel veriler ve nicel veriler birleştirilmiştir.

Gerçekleştirilen deneyi güçlendirmek, katıldıkları müdahale programına dair katılımcıların görüşleri ile deneyimlerini derinlemesine anlayabilmek, uygulamaya ilişkin sürecin değerlendirmesini yapabilmek ve kullanılan deneysel yöntemin düzeyini geliştirmek amaçları doğrultusunda araştırmacıların deneysel çalışmalara nitel yöntemleri dâhil ettikleri görülmektedir (Plano-Clark ve Ivankova, 2018). Bir diğer ifadeyle, farklı bakış açıları (nicel ve nitel) sunması ve bu şekilde araştırmaya ilişkin ayrıntılı bilgi edinme olanağı tanınması ile ulaşılan nicel verilerle nitel verileri birleştirme imkânının bulunması karma yöntemin tercih edilmesine sebep olmaktadır (Creswell, 2019).

Mevcut araştırmada uygulanan psiko-eğitim programının etkililiği, nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi ile detaylı bir biçimde değerlendirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. İç içe desen.

Bu araştırmanın nicel boyutunda, ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkililiğini değerlendirme amacı doğrultusunda deney ve kontrol grublu, ön test, son test ve izleme testi ölçümlü (2 x 3) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeyleridir. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan yarı deneysel desen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Yarı Deneysel Desen

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test	İzleme
Deney Grubu	KBF	Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı	KBF	KBF
	EMÖ		EMÖ	EMÖ
	ÇGPSÖ		ÇGPSÖ	ÇGPSÖ
	ÇÖŞÖ		ÇÖŞÖ	ÇÖŞÖ
Kontrol Grubu	KBF		KBF	KBF
	EMÖ		EMÖ	EMÖ
	ÇGPSÖ		ÇGPSÖ	ÇGPSÖ
	ÇÖŞÖ		ÇÖŞÖ	ÇÖŞÖ

Not. KBF (Kişisel Bilgi Formu), EMÖ (Ergen Mutluluk Ölçeği), ÇGPSÖ (Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği), ÇÖŞÖ (Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği).

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı deney grubuna 2023-2024 eğitim-öğretim yılında haftada 2 oturum olmak üzere 14 oturumda uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı uygulanmadan önce (ön test), uygulamanın ardından (son test) ve uygulamadan bir ay sonra (izleme testi) Ergen Mutluluk Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu fenomenolojik (olgu bilim) yöntemden yararlanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yöntemin kullanıldığı araştırmalarda veri kaynakları, gerçekleştirilen araştırmanın odağındaki olguyu yaşayan bireyler olmakla birlikte aynı zamanda yaşadığı bu olguyu yansıtabilen ve dışı vurabilen bireylerdir (Creswell, 2012). Bu araştırmada, deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerinin pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı hakkındaki görüşlerini incelemek ve ayrıntılı bir şekilde bilgi sağlamak amacı doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda, deney grubunu oluşturan öğrencilerin program hakkındaki görüşleri ile ilgili olarak detaylı bilgi elde edebilmek için tüm katılımcılar sürece dâhil edilmişlerdir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Balıkesir ili Karesi ilçesi Mehmet Azman Çavuş Ortaokulu’nun 6. ve 7. sınıfına devam etmekte olan öğrencileri oluşturmaktadır. 5. sınıf öğrencileri kademe değişikliğinden dolayı uyum sürecinde olmaları sebebiyle araştırmaya dâhil edilmemiştir. 8. sınıf öğrencileri ise ortaokuldan liseye geçiş için LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavına hazırlanıyor olmaları dolayısıyla yoğun bir süreç geçirebilmektedirler ve kaygı yaşayabilmektedirler. Bu durum göz önünde bulundurularak 8. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma grubuna alınmamışlardır.

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı uygulanmadan önce 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin sınıflarına girilerek araştırmacı tarafından çalışma tanıtılmış ve katılım çağrısı yapılmıştır. Çalışmaya katılmak için gönüllü olan 62 tane öğrenciye Ergen Mutluluk Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği uygulanmıştır. Yabancı uyruklu olduğu tespit edilen 6 öğrenci dil bariyeri dolayısıyla

araştırmanın dışında tutulmuşlardır. Ayrıca özel eğitim gereksinimli olduğu belirlenen 3 öğrenci ve ölçekleri tam doldurmadığı tespit edilen 3 öğrenci araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun sonucunda araştırma 50 öğrenciden alınan verilerle sürdürülmüştür. Araştırma ölçekleri incelendiğinde Ergen Mutluluk Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar yüksek mutluluğu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar yüksek psikolojik sağlamlığı, Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği'nin pozitif öz şefkat alt boyutundan alınan yüksek puanlar yüksek öz şefkati ve Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği'nin negatif öz şefkat alt boyutundan alınan yüksek puanlar ise düşük öz şefkati ifade etmektedir. Ölçek puanlamalarının sonucunda araştırmanın çalışma grubunu (10 deney – 10 kontrol olmak üzere) oluşturacak öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk puanları düşük olan 20 katılımcı belirlenmiştir.

Belirlenen katılımcılar ile ön görüşmeler yapılarak psiko-eğitim programı tanıtılmıştır ve programa katılmayı isteyip istemedikleri değerlendirilmiştir. Görüşmelerin sonucunda katılım için gönüllü olan 20 öğrenciden Gönüllü Katılımcı Onam Formu alınmıştır. Sonrasında aileleri ile iletişime geçilmiştir ve çocuğunun araştırmaya katılımını kabul eden ailelerden Ebeveyn Onam Formu alınmıştır. Ardından kura yöntemi ile deney ($n=10$; 5 kız, 5 erkek) ve kontrol ($n=10$; 5 kız, 5 erkek) grupları oluşturulmuştur. Yapılan kura sonrasında gruplar arasında ölçülen değişkenler ve sosyo-demografik özellikler açısından eşitlikleri kontrol edilmiştir ve eşit bir dağılımın gerçekleşmesi sağlanmıştır. Gerekli izinler doğrultusunda psiko-eğitim oturumlarına başlanmıştır.

Deney ve kontrol grupları arasında sosyo-demografik değişkenler ile ilgili olarak gruplar arasında farklılığın bulunup bulunmadığına dair ki-kare testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sosyo-demografik özellikleri hakkındaki bilgiler ile bunlara ilişkin gerçekleştirilen ki-kare testi sonuçlarına dair bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Sosyo-Demografik Özellikleri ve Ki-kare Testi Sonuçları

Gruplar				
	Deney		Kontrol	
Demografik Özellikler	F	%	F	%
Cinsiyet				

Kız	5	50.00	5	50.00
Erkek	5	50.00	5	50.00
X ²	1.00			
Yaş				
11	5	50.00	5	50.00
12	5	50.00	5	50.00
X ²	1.00			
Sınıf				
6. Sınıf	5	50.00	5	50.00
7. Sınıf	5	50.00	5	50.00
X ²	1.00			
Annenin Eğitim Durumu				
Okuma-yazma bilmiyor	0	0	0	0
Okur-yazar	1	10.00	1	10.00
İlkokul	1	10.00	2	20.00
Ortaokul	4	40.00	4	40.00
Lise	3	30.00	2	20.00
Üniversite	1	10.00	1	10.00
Yüksekokul	0	0	0	0
X ²	1.00			
Babanın Eğitim Durumu				
Okuma-yazma bilmiyor	0	0	0	0
Okur-yazar	1	10.00	1	10.00
İlkokul	2	20.00	1	10.00
Ortaokul	2	20.00	3	30.00
Lise	4	40.0	4	40.00
Üniversite	0	0	0	0
Yüksekokul	1	10.00	1	10.00
X ²	1.00			
Aile Tipi				

Çekirdek	9	90.00	10	10.00
Geniş	1	10.00	0	0
Tek Ebeveyn	0	0	0	0
Yetiştirme Yurdu	0	0	0	0
Diğer	0	0	0	0
X ²	1.00			
Aile Birliklik Durumu				
Evli	10	100.00	9	90.00
Boşanmış	0	0	1	10.00
X ²	1.00			
Sosyo-ekonomik Düzey				
Üst	1	10.00	2	20.00
Orta	9	90.00	8	80.00
Alt	0	0	0	0
X ²	1.00			

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin 5'inin kız (%50.0), 5'inin erkek (%50.0) ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 5'inin kız (%50.0), 5'inin erkek (%50.0) olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubunu oluşturan öğrencilerin 5'inin 11 yaşında olup 6. sınıfa devam ettiği (%50.0), 5'inin 12 yaşında olup 7. sınıfa devam ettiği (%50.0) ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 5'inin 11 yaşında olup 6. sınıfa devam ettiği (%50.0), 5'inin 12 yaşında olup 7. sınıfa devam ettiği (%50.0) görülmektedir.

Annenin eğitim durumu incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin anneleri arasında okuma-yazma bilmeyen ve yüksekokul mezunu olan annenin bulunmadığı belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin 1'inin okur-yazar (%10.0) olduğu, 1'inin ilkokul mezunu (%10.0) olduğu, 4'ünün ortaokul mezunu (%40.0) olduğu, 3'ünün lise mezunu (%30.0) olduğu, 1'inin üniversite mezunu (%10.0) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin annelerinin ise 1'inin okur-yazar (%10.0) olduğu, 2'sinin ilkokul mezunu (%20.0) olduğu, 4'ünün ortaokul mezunu

(%40.0) olduğu, 2'sinin lise mezunu (%20.0) olduğu, 1'inin üniversite mezunu (%10.0) olduğu görülmektedir.

Babanın eğitim durumu incelendiğinde deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babaları arasında okuma-yazma bilmeyen ve üniversite mezunu olan babanın bulunmadığı belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının 1'inin okur-yazar (%10.0) olduğu, 2'sinin ilkokul mezunu (%20.0) olduğu, 2'sinin ortaokul mezunu (%20.0) olduğu, 4'ünün lise mezunu (%40.0) olduğu, 1'inin yüksekokul mezunu (%10.0) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin babalarının ise 1'inin okur-yazar (%10.0) olduğu, 1'inin ilkokul mezunu (%10.0) olduğu, 3'ünün ortaokul mezunu (%30.0) olduğu, 4'ünün lise mezunu (%40.0) olduğu, 1'inin yüksekokul mezunu (%10.0) olduğu görülmektedir.

Aile tipi durumu incelendiğinde ise deney grubunu oluşturan öğrencilerin 9'unun çekirdek aile tipine (%90.0) sahip olduğu ve 1'inin geniş aile tipine (%10.0) sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının (n=10) ise çekirdek aile tipine (%100.0) sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrenciler arasında tek ebeveyn ve yetiştirme yurdu tipinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 2'de aile birliktelik durumu incelendiğinde ise deney grubunu oluşturan öğrencilerin tamamının (n=10) ebeveynlerinin evli (%100.0) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 9'unun evli ebeveynlere (%90.0) sahip olduğu ve 1'inin ise boşanmış ebeveynlere (%10.0) sahip olduğu görülmektedir.

Katılımcıların sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde deney grubunu oluşturan öğrencilerin 1'inin üst sosyo-ekonomik düzeye (%10.0) sahip olduğu ve 9'unun orta sosyo-ekonomik düzeye (%90.0) sahip olduğu görülmektedir. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin ise 2'sinin üst sosyo-ekonomik düzeye (%20.0) sahip olduğu ve 8'inin orta sosyo-ekonomik düzeye (%80.0) sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt (ortanın altı) sosyo-ekonomik düzeye sahip olan katılımcının bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ki-kare testinin sonucu incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında; cinsiyet, yaş, sınıf, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, aile tipi, aile birliktelik durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir, $X^2 (N = 20) = 1.00, p > .05$.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Veri Toplama Araçları

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda nicel ve nitel ölçümler gerçekleştirilmiştir. Ölçme araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Çalışma gruplarının oluşturulmasının anlatıldığı kısımda deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Verilerin toplanması ve pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının uygulanmasının öncesinde Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne başvuruda bulunularak etik kurul izni hakkında gerekli izin alınmıştır (EK 1). Programın uygun çalışma grubuna uygulanabilmesi için Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne uygulama izni için başvuru yapılmış ve yasal izin alınmıştır. Uygulama izninin alınması ile duyuru işlemleri yapılarak uygulamaya başlanmıştır (EK 2). Yasal izinlerin sonrasında, Balıkesir'in Karesi ilçesinde bulunan Mehmet Azman Çavuş Ortaokulu'nda 6. ve 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerden çalışma grubunu oluşturacak olanları belirleyebilmek amacıyla bu öğrencilere Ergen Mutluluk Ölçeği (Işık ve Üzbe-Atalay, 2019), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015) ve Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (Çakmak vd., 2018) uygulanmıştır. Düşük mutluluk, psikolojik sağlamlık ve öz şefkat puanına sahip olduğu belirlenen ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunu toplamda 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmak istediğini belirten öğrencilerden gönüllü olduklarını beyan ettikleri Gönüllü Katılımcı Onam Formu (EK 3) alınmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin ailelerinden ise çocuğunun araştırmaya katılımı konusunda izin verdiklerini beyan ettikleri Ebeveyn Onam Formu (EK 4) alınmıştır.

Psiko-eğitim programının uygulanmaya başlamasından 1 hafta önce deney grubu ile kontrol grubunda bulunan öğrencilere ön test uygulaması yapılmıştır. Psiko-eğitim programının son oturumu olan 14. oturumda ise son test uygulaması yapılmıştır. Her oturumun sonunda deney grubundaki katılımcılardan toplanan oturum değerlendirme formu ile veriler elde edilmiştir. Psiko-eğitim programı tamamlandıktan 1 hafta sonra deney grubundaki öğrenciler ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Psiko-eğitim programının tamamlanmasından 1 ay sonra ise deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılara izleme testi uygulanmıştır.

3.3.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ölçümler için Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ), Ergen Mutluluk Ölçeği (EMÖ), Oturum Değerlendirme Formu ve Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır.

3.3.2.1. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ)

Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ), Sutton vd. (2017) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması, 8-12 yaş grubu çocukların öz şefkat düzeylerini belirlemek için Çakmak vd. (2018) tarafından yapılmıştır. Ölçek pozitif ve negatif özellikleri değerlendirmekte ve çocukların kendileriyle ilgili bilgi vermesine dayanmaktadır. Ölçekte çocukların öz şefkat düzeylerini ölçen 12 madde bulunmaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara Sıra, 4=Sık Sık, 5=Her Zaman). Ölçek pozitif ve negatif olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin 6'sı olumlu, 6'sı olumsuz anlam içermektedir. Olumlu anlam içeren cümlelerden oluşan maddeler 2., 3., 5., 6., 7. ve 10. maddelerdir. 1., 4., 8., 9., 11. ve 12. maddeler ise olumsuz anlam taşıyan cümlelerden oluşan maddelerdir.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır (Çakmak vd., 2018). Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçlarına göre 12 maddenin 2 faktörde toplandığı ve birinci faktörün tek başına toplam varyansının %34.191'ini; iki faktör birlikte toplam varyansın %48.55'ini açıkladığı bulunmuştur. AFA sonucunda ortaya çıkan alt ölçeklerinden biri pozitif öz şefkattir. Bu alt ölçek 6 maddeden oluşmakta ve toplam varyansın %34.19'unu açıklamaktadır. Faktör yükleri ise .62 ve .82 arasında değişmektedir. İkinci alt ölçek negatif öz şefkattir. Negatif öz şefkat alt ölçeği 6 madde içermekte ve toplam varyansın %14.36'sını açıklamaktadır. Faktör yükleri ise .55 ile .69 arasında değişmektedir. Madde toplam test korelasyon değerlerinin 0.388-0.465 aralığında olduğu saptanmıştır. ÇÖŞÖ'nün iki faktörlü yapısını sınamak amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizin sonucu model ve veri arasındaki uyumun yüksek olduğunu göstermiştir. ÇÖŞÖ'nün uyum iyiliği değerleri incelendiğinde gereken değerlerin tümünün (CFI değerinin 0.96; GFI 0.94; AGFI 0.91; NFI 0.94 ve NNFI 0.95) iyi bir uyum için 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. RMSEA değeri 0.069 ve SRMR değeri 0.050 olarak bulunmuştur. Tüm değerlere bakıldığında kurulan modelin veriyle mükemmel yakın bir uyum gösterdiği anlaşılmaktadır. Güvenirlik analizleri için ölçeğe öncelikle madde analizi yapılmıştır. Madde toplam puan korelasyonlarının .353 ile .697 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .81 olarak

belirlenmiştir. Belirlenen bu değer, pozitif öz şefkat boyutu için .83; negatif öz şefkat alt boyutu için ise .71 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan katsayıların, ölçeğin orijinalindeki katsayılar (Cronbach alfa .81 - .83) ile benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Cronbach alfa değeri .90 olarak bulunmuştur. ÇÖŞÖ ölçek kullanım izni EK 5'te bulunmaktadır.

3.3.2.2. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ), Liebenberg vd. (2012) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 28 maddeden oluşan orijinal formu on bir farklı ülkeden elde edilen veriler ile oluşturulmuştur. ÇGPSÖ üç alt ölçeğe ve sekiz alt boyuta sahiptir. Liebenberg vd. (2013) tarafından ölçeğin kısa form çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan iki ayrı çalışmanın neticesinde 12 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. ÇGPSÖ dil geçerliliği çalışmasında ölçeğin 12 maddeden meydana gelen orijinal formu, gerekli izin alınarak öncelikle araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ardından eğitim bilimleri alanında çalışan iki öğretim görevlisince Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Türkçe'yi ve İngilizce'yi etkili şekilde kullanan başka bir öğretim görevlisi yapılan çeviriler karşılaştırılmış ve sonucunda ölçek son şeklini almıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün araştırmaya dair izni alındıktan sonra 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında tesadüfi belirlenen Isparta ilindeki farklı ortaokul ve lisede öğrenim gören gönüllü öğrenciler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcıların bilgilendirilmesinin ardından uygulamaya başlanmıştır. Verilerin toplanması yaklaşık bir hafta ve uygulama 30 dakika sürmüştür. Ölçek beşli Likert tipindedir (1= Beni Hiç Tanımlamıyor, 2=Çok Az Tanımlıyor, 3=Biraz Tanımlıyor, 4=Oldukça Tanımlıyor, 5=Beni Tamamen Tanımlıyor). Yüksek puan yüksek sağlamlık düzeyini açıklamaktadır. Ölçek tek faktörlü yapıya sahiptir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 iken, en yüksek puan 60 puandır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır (Arslan, 2015). AFA bulgularına göre, ölçek özdeğeri 1'den büyük olan toplam varyansın % 51.28'ini açıklayan tek faktörden oluşmaktadır. Faktör yükleri ise .54 ile .81 arasında değişmektedir. DFA sonuçlarına göre 12 maddelik modelin yeterli seviyede uyumlu olduğu belirlenmiştir. ÇGPSÖ uyum iyiliği değerlerine bakıldığında GFI'nın .94, NFI'nın .94, CFI'nın .97, ve IFI'nın .97, Standardize edilmiş RMR değerinin .039, RMSEA değerinin, .060, t değerlerinin ve χ^2 değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu saptanmıştır ve χ^2 ve sd değerlerinin bir birine oranı χ^2 /sd (105.498/52) 2.03'tür. Tüm bu değerler modelin

veriyle yeterli düzeyde uyumlu olduğuna işaret etmektedir. ÇGPSÖ'nin ölçüt geçerliği incelemesi olumlu olumsuz duygular ve öz-yeterlilik ile gerçekleştirilmiştir. ÇGPSÖ'nün olumlu duygular ile arasında .57, olumsuz duygular ile arasında -.39, öz yeterlik ile arasında .45 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin ölçüt geçerliliğinin sağlandığı göstermektedir. Güvenirlik analizleri için ölçeğe madde analizi yapılmıştır. Madde analizi sonucunda madde toplam korelasyon değerlerinin .45 ve .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır ve birinci örneklem için iç tutarlılık katsayısı .91 olarak saptanmıştır. Ulaşılan bu değerler ÇGPSÖ'nin çocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlığını ölçmek için güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise Cronbach alfa değeri .92 olarak bulunmuştur. ÇGPSÖ ölçek kullanım izni EK 6'da bulunmaktadır.

3.3.2.3. Ergen Mutluluk Ölçeği (EMÖ)

Ergen Mutluluk Ölçeği (EMÖ) ergenlerin mutluluk düzeylerini belirlemek amacıyla Işık ve Üzbe-Atalay (2019) tarafından geliştirilmiştir. EMÖ'yü geliştirme sürecinde öncelikle literatürdeki ergenlere yönelik geliştirilmiş mutluluk ölçekleri taranmıştır. 112 öğrencinin dahil olduğu nitel bir çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada katılımcıların açık uçlu sorulara verdiği yanıtların ve literatür incelemesinin sonuçlarına göre Türk kültür yapısıyla uyumlu olabilecek 48 maddeden oluşan bir deneme formu geliştirilmiştir. Deneme formuyla ilgili uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak 36 maddeden oluşan ölçeğin son hali elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise 15 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu yaşları 11-17 arasında değişen 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 683'ü ortaokul öğrencisi ve 453'ü lise öğrencisi olmak üzere toplamda 1136 öğrenci oluşturmaktadır.

AFA, iç tutarlılık, ölçüt geçerliği ve madde analizi çalışmalarının yürütüldüğü 638 katılımcıdan oluşan ilk grup ve DFA çalışmasının yürütüldüğü 498 katılımcıdan oluşan ikinci grup bu araştırmanın yürütüldüğü iki ayrı gruptur. Ölçek beşli Likert tipindedir (1=Hiç Katılmıyorum, 2=Çoğunlukla Katılmıyorum, 3=Biraz Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15 iken, en yüksek puan 75 puandır. Yüksek puan, yüksek mutluluk düzeyini belirtmektedir. Ölçekteki maddelerin olumlu ifadelerden oluşması sebebiyle ölçek ters puanlama yapılabilecek madde içermemektedir. Katılımcılara ölçeğin uygulanması 10-15 dakika arasında sürmektedir.

EMÖ'nün ölçüt geçerliği çalışmaları korelasyon analizi ile, yapı geçerliği çalışmaları ise DFA ve AFA ile gerçekleştirilmiştir (Işık ve Üzbe-Atalay, 2019). AFA sonuçlarına göre

işlemeyen bazı maddeler saptanmış ve bu maddeler gerekli kriterlere bağlı kalınarak ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek maddelerinin çıkarılmasındaki kriterin çerçevesi .40'ın altında faktör yükleri, .40'ın üzerinde birden fazla faktöre yük veren maddeler ve iki faktöre yük verirken aradaki farkın .20 olduğu maddelerin ayıklanmasıdır. Ölçek maddelerinin ayıklanması sonucunda özdeğeri 7'den büyük, toplam varyansın %50.41'ini açıklayan ve 15 maddeden oluşan tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen bu yapının yapı geçerliği çalışması DFA ile yapılmıştır. DFA'nın bulgularına göre modelin iyi bir uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. EMÖ uyum iyiliği değerleri incelendiğinde GFI'nın .93, NFI'nın .97, CFI'nın .98, AGFI'nın .91, RMSEA değerinin .06, SRMR değerinin .03 ve χ^2/sd değerinin 2.95'tir. Bu değerler EMÖ'nün uyum iyiliğinin sağlandığını göstermektedir. EMÖ'nün madde geçerliği çalışmasında madde analizi yapılmıştır. Madde analizinin bulgularına göre madde toplam korelasyon değerlerinin .51 ve .79 arasında değiştiği saptanmıştır. Bu değerler madde toplam korelasyonunun yeterli seviyede olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliği incelemesine göre EMÖ'nün pozitif duygular ile arasında .60, negatif duygular ile arasında -.46, genel mutluluk düzeyi ile .67 düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu değerler, EMÖ'nün ölçüt geçerliğinin sağlandığını destekler niteliktedir. EMÖ'nün güvenilirliğini incelemeye ilişkin iç tutarlılık analizi ve test tekrar test analizi yapılmıştır. İç tutarlılık analizinde AFA çalışmasının yapıldığı gruptaki veriler analiz edildiğinde Cronbach alfa güvenilirliği .92 olarak, DFA çalışmasının yapıldığı gruptaki veriler analiz edildiğinde ise Cronbach alfa güvenilirliği .91 olarak saptanmıştır. Test tekrar test analizi sonucunda ulaşılan güvenirlik katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ise Cronbach alfa değeri 0.94 olarak bulunmuştur. EMÖ kullanım iznine EK 7'de yer verilmektedir.

3.3.2.4. Oturum Değerlendirme Formu

Öztürk (2018) tarafından psiko-eğitim programına yönelik olarak hazırlanan Oturum Değerlendirme Formu ile programa katılan öğrencilerin her bir oturumun sonunda formu doldurmaları amaçlanmıştır. Form 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular, tüm oturumların programın amaçlarıyla olan ilişkisine, programın katılımcıların amaçlarına ulaşmaları üzerindeki etkisine, içeriğine, konusuna, katılımcıların program sayesinde yeni bilgi ve beceri edinmelerindeki etkisine, etkinliklerin, yöntemlerin ve grup liderinin değerlendirilmesine yöneliktir. Oturum değerlendirme formunda bulunan soruların puanlaması 1 “Tamamen Katılmıyorum” - 5 “Tamamen Katılıyorum” olarak beşli likert tipi ile derecelendirilerek gerçekleştirilmektedir. Oturum Değerlendirme Formu EK 8'de bulunmaktadır.

3.3.2.5. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Kişisel Bilgi Formu (KBF), katılımcıların bazı özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda; sınıf, yaş, cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, nasıl bir ailede büyüdüleri, anne-babanın birliktelik durumu ve sosyo-ekonomik düzeye ilişkin sorular yer almaktadır. KBF EK 9’da yer almaktadır.

3.3.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel ölçümler için Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu kullanılmıştır.

3.3.3.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

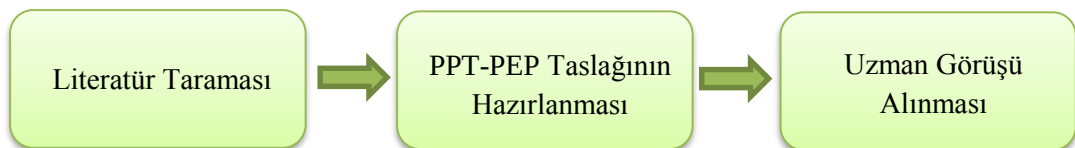
Uygulanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının tamamlanmasının ardından katılımcıların programın genelini değerlendirmeleri amaçlanarak “Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu” (Öztürk, 2018) kullanılmıştır. Katılımcıların programın katkılarına, programa ilişkin beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerine, grup liderine, programda kullanılan materyallere ve uygulanan etkinliklere, programın içeriğine ve süresine dair görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu EK 10’da bulunmaktadır.

3.4. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Uygulama Süreci

3.4.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Geliştirilmesi

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı geliştirilirken izlenen adımlara dair akış şeması Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Program geliştirme aşamaları.

3.4.1.1. Literatür Taraması

Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı karmaşık bir dönemde olan ortaokul öğrencilerinin gelişimlerine katkı sağlayabilecek bu değişkenlerin pozitif psikoloji temelli bir psiko-eğitim programı bağlamında incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı geliştirilirken öncelikle yurt içinde ve yurt dışında uygulanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programlarının içeriklerini ayrıntılı bir şekilde inceleyebilmek için literatür taraması yapılmıştır. Öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği herhangi bir psiko-eğitim programına rastlanmadığından dolayı farklı konular üzerinde geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programları incelenmiştir. Ayrıca ortaokul dönemi, öz şefkat, psikolojik sağlık, mutluluk ve pozitif psikolojiye dair kuramsal bilgiler kapsamlı bir şekilde taranmıştır.

3.4.1.2. Uzman Görüşü

Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında öğretim üyesi olarak görev yapan iki alan akademisyeninden, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında öğretim üyesi olarak görev yapan ve pozitif psikoloji alanı ile ilişkili bilimsel yayınları bulunan bir alan akademisyeninden ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında öğretim üyesi olarak görev yapan bir alan akademisyeninden alınan uzman görüşleri doğrultusunda psiko-eğitim programında köklü değişikliklere gidilmiştir. Akademisyenler ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda tasarlanan psiko-eğitim programına dair kapsamlı düzeltme önerileri ve geri bildirimler alınmıştır. Oturumların amaçlarına dair cümlelerin hedef davranış (kazanım) şeklinde yazılması, kazanımların ilgili etkinlikler ile eşleştirilmesi ve grubu yapılandırma sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması yönündeki geri bildirimlerin sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Psiko-eğitim programında etkinlikler kapsamında ele alınan bazı kitap okumalarının uygun olan başka etkinlikler ile değiştirilmesi konusunda verilen geri bildirim sonucunda pozitif ilişkiler temasında işlenmesi planlanan kitap okuma etkinliği programdan çıkarılmıştır.

Oturumların sonunda ev ödevleri verilerek ele alınan konuların uygulanmasının desteklenmesi, 1. oturum amaçları doğrultusunda pozitif psikoloji konusuna giriş niteliğinde bir kazanım eklenmesi, minnettarlık temasına dair minnettarlığın mutluluk ve iyi oluşla ilişkisine ilişkin kazanım eklenmesi ve karakter güçleri - erdemler temasına ilişkin karakter güçlerinin yaşama nasıl katılabileceğine dair kazanım eklenmesi ile ilgili geri bildirimler alınmıştır. Ayrıca psikolojik sağlık temasındaki oturumun yoğun olmasından dolayı bir

başka oturumda umut ile ilgili kazanımın umut teması ile işlenmesi ve umuda dair temaya ilişkin umudu yapılandırma hakkında kazanım eklenmesi yönünde düzeltme önerisi alınmıştır. Akış teması ve karakter güçleri - erdemler temasına ilişkin etkinliklerde değişikliğe gidilebileceği ve oturum sürelerinin 60 dakikayı geçmemesi gerektiği yönündeki öneriler sonucunda da düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşlerinin ardından hazırlanan taslak psiko-eğitim programı kapsamlı bir biçimde yeniden ele alınmış ve önerilen düzenlemeler yapılmıştır.

Psiko-eğitim programının geliştirilmesi aşamasında literatür taramasından sağlanan bilgiler, uzman görüşleri ve ortaokul öğrencilerinin içinde bulundukları gelişim döneminin özellikleri dikkate alınarak her bir oturumu 50 dakika olan 14 oturumluk Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın (PPT-PEP) hazırlanması planlanmıştır. Programın geliştirilme sürecinde araştırmacı ve tez danışmanının işbirliği içerisinde çalışmasının sonucunda taslak psiko-eğitim programının son hali hazırlanmıştır. Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen ve 14 oturumdan oluşan taslak psiko-eğitim programına ilişkin temalar Tablo 3'te bulunmaktadır.

Tablo 3

Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına ait temalar

Oturum	Tema	Süre
1. Oturum	Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının tanıtımı ve tanışma	50 dakika
2. Oturum	Minnettarlık	50 dakika
3. Oturum	Olumlu Duygular	50 dakika
4. Oturum	Pozitif İlişkiler	50 dakika
5. Oturum	Psikolojik Sağlamlık	50 dakika
6. Oturum	Umut	50 dakika
7. Oturum	Öz Şefkat	50 dakika
8. Oturum	Erdemler ve Karakter Güçleri	50 dakika

9. Oturum	Bilinçli Farkındalık	50 dakika
10. Oturum	Anlam ve Amaç	50 dakika
11. Oturum	Akış	50 dakika
12. Oturum	Başarı	50 dakika
13. Oturum	İyimserlik	50 dakika
14. Oturum	Programın Değerlendirmesi ve Sonlandırma	50 dakika

3.4.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programına İlişkin Uygulama Süreci

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının asıl uygulamasına geçilmeden önce programın pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından elde edilen geri bildirimler doğrultusunda oturum içerikleri gözden geçirilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Aşağıda gerçekleştirilen pilot uygulama ve asıl uygulama hakkındaki bilgiler sunulmaktadır.

3.4.2.1. Pilot Uygulama

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Balıkesir ilindeki Mehmet Azman Çavuş Ortaokulu'nun 6. ve 7. sınıflarına devam etmekte olan 10 gönüllü öğrenci ile (5'i kız, 5'i erkek) hazırlanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim taslak programının uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya katılan 10 öğrencinin, her bir oturumun sonunda programın içeriği, gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan materyaller hakkında verdiği sözel dönütler göz önünde bulundurularak pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının taslak programı yeniden incelenmiştir.

3.4.2.2. Asıl Uygulama

İlgili literatür taraması gerçekleştirilerek oluşturulan ve pilot uygulama sonucu ulaşılan geri bildirimler ile son hali verilen ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı 14 oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum 50 dakika sürmektedir. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı'nın oturum planları EK 11'de yer almaktadır.

Araştırma kapsamında geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının içeriğindeki konular ise şu doğrultuda ele alınmıştır:

Pozitif psikoloji yaklaşımının kurucularından olan Martin Seligman'ın ortaya koymuş olduğu iyi oluş kuramının (PERMA) temelinde beş boyutlu bir kavramsallaştırma yer almaktadır. İyi oluşun beş ana ögesi; olumlu duygular, yaşama bağlılık, ilişkiler, yaşamda anlam ve başarı olarak tanımlanmaktadır (Bannink, 2021). Seligman'ın kuramını oluşturan öğelerden yaşama bağlılık alanyazında sıklıkla akış olarak kullanılmaktadır (Greville-Cleave, 2023). Seligman (2022) tarafından umudun ve iyimserliğin, geleceğe ilişkin olumlu duygular arasında bulunduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, kişinin bulunduğu andaki farkındalığı ile şimdiki zamandaki olumlu duygularını, minnettarlıkla ise geçmişle ilişkili olumlu duygularını artıracaklarını belirtmektedir. Öz şefkatin 3 temel bileşeni; öz nezaket, ortak insanlık hissiyatı ve farkındalık olarak açıklanmaktadır (Neff, 2022). Öz şefkatin farkındalık, nezaket ve ortak insanlık hissiyatının toplamı olarak bu kavramlar ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Seligman (2022), bireyin güçleri ve erdemleri kullanması ile olumlu duygulara ulaşacağını belirtmektedir. İyi bir yaşama, çokça hoşnutluğa ve gerçek mutluluğa ulaşmak için bireyin kendine özgü güçlerini sürekli kullanması gerektiği açıklanmaktadır. 6 ana erdem arasında; adalet, bilgelik ve bilgi, maneviyat ve aşkınlık, cesaret, ılımlılık, sevgi ve alçakgönüllülük yer almaktadır. Erdemler ile ilişkili 24 karakter gücü ise; merak, yaratıcılık, bakış açısı, öğrenme aşkı, toplumsal zekâ, muhakeme, bütünlük, yüreklilik, azim, sevmek, nezaket, önderlik, vatandaşlık, adillik, alçak gönüllülük, öz denetim, sağduyu, maneviyat, güzelliğin değerini bilme, umut, minnettarlık, coşku, bağışlayıcılık, mizah olarak açıklanmaktadır. Psikolojik sağlamlık, Seligman'a (2011) göre pozitif psikoloji alanının duygusal boyutudur. Seligman, ergenler için geliştirilmiş Penn Psikolojik Sağlamlık Programı'nın bu doğrultuda anlama, karakter güçlerine, ilişkilere olan olumlu etkisinin yanında olumlu duyguları artıran, olumsuz duyguları ise azaltan bir etkisinin bulunduğunu da ifade etmektedir.

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programında bulunan oturumların amaçları, programda kullanılan yöntemler, teknikler ve materyaller ile ilgili bilgiler ise Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı oturumlarının amaçları, yöntemleri ve teknikleri, materyalleri

Oturum	Amaçlar	Yöntemler ve Teknikler	Materyaller
1. Oturum: Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının tanıtımı ve tanışma	Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim oturumlarını yapılandırabilme, üyelerle tanışabilme, grup üyelerinin tanışabilmeleri ve birbirlerine ısınabilmeleri, sürece dair beklentileri netleştirebilme, amaçları belirleyebilme, pozitif psikoloji alanına dair fikir sahibi olabilme	Isınma etkinliği, Soru-cevap, Anlatım, Etkinlik, Beyin fırtınası	Hulahop, balon, tahta kalem
2. Oturum: Minnettarlık	Minnettarlık hakkında bilgi sahibi olabilme, yaşamda minnettar olunanlara dair farkındalık geliştirebilme, minnettarlığın katkılarını keşfedebilme	Beyin fırtınası, Anlatım, Etkinlik	Kutu, kalem, “Minnettar Hissetmek” kitabı
3. Oturum: Olumlu duygular	Olumlu duygularla ilgili bilgi sahibi olabilme, olumlu duygulara dair farkındalık geliştirebilme, olumlu duyguları geliştiren yaşamdaki kaynakları fark edebilme, olumlu duyguların pozitif sonuçlarını deneyimleyebilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Duygu listesi, gazete, makas, yapıştırıcı, kâğıt

Tablo 4 (Devam Ediyor)

4. Oturum: Pozitif ilişkiler	Pozitif ilişkiler ile ilgili bilgi sahibi olabilme, sahip olunan pozitif ilişkilere dair farkındalık geliştirebilme, pozitif ilişkilerin katkılarını fark edebilme	Soru-cevap, Anlatım, Etkinlik	Farklı renklerde ipler, makas, bant
5. Oturum: Psikolojik Sağlamlık	Psikolojik sağlamlık ile ilgili bilgi sahibi olabilme, üstesinden gelinen bir zorluğa dair toparlanma yollarının farkına varabilme, psikolojik sağlamlığı artırma yollarını öğrenebilme, psikolojik sağlamlığın katkılarını keşfedebilme	Beyin fırtınası, Anlatım, Etkinlik	Kağıt, makas, yapıştırıcı, kalem
6. Oturum: Umut	Umut ile ilgili bilgi sahibi olabilme, umut düzeyinin yüksek olmasının faydalarını keşfedebilme, yaşanabilecek zorluklarda umudu başa çıkma yolu olarak kullanabilme, umudu yapılandırabilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Kağıt, kalem
7. Oturum: Öz Şefkat	Öz şefkat ile ilgili bilgi sahibi olabilme, kendine şefkat gösterebilme, öz şefkat gösterme ve bunu artırma yollarını keşfedebilme	Soru-cevap, Anlatım, Etkinlik	Kağıt, kalem
8. Oturum: Erdemler ve Karakter Güçleri	Erdemler ve karakter güçleri ile ilgili bilgi sahibi olabilme, karakter güçlerinin farkında olabilme, karakter güçlerini yaşama daha çok dâhil edebilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Kağıt, kalem, “Erdemler ve Karakter Güçleri Listesi”, etkinlik kağıdı

Tablo 4 (Devam Ediyor)

9. Oturum: Bilinçli Farkındalık	Bilinçli farkındalık ile ilgili bilgi sahibi olabilme, bilinçli farkındalığın hissettirdiklerini keşfedebilme, bilinçli farkındalığı artırma yollarını keşfedebilme	Soru-cevap, Anlatım, Etkinlik	
10. Oturum: Anlam ve amaç	Yaşamın anlamı ve amacı hakkında düşünebilme, yaşama dair anlam ve amaç bulabilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Döner sandalye, biletler, “Belki” kitabı
11. Oturum: Akış	Akış hakkında bilgi sahibi olabilme, akışı deneyimleyebilme, akışın katkılarını keşfedebilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Etkinlik kâğıdı, kalem
12. Oturum: Başarı	Yaşamdaki başarıların farkındalığında olabilme, başarı ile yaşama olumlu katkı sağlayabilme, başarıyı geliştirme yollarının farkına varabilme	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik	Kâğıt, kupa resimleri, renkli kalemler
13. Oturum: İyimserlik	İyimser ve kötümser bakış açılarına dair bilgi sahibi olabilme, başlarına gelen durumlara karşı iyimser açıklama biçimleri kullanabilme, iyimserliği geliştirebilme	Soru-cevap, Anlatım, Etkinlik	İyimserlik gözlüğü, kötümserlik gözlüğü
14. Oturum: Programın Değerlendirmesi ile Sonlandırma	Grup üyelerinin psiko-eğitim programını değerlendirebilmeleri,	Soru-cevap, Anlatım, Beyin fırtınası, Etkinlik, Test uygulaması	Kalem, kâğıt, son testler

Tablo 4 (Devam Ediyor)

grup üyelerinin süreçteki gelişimlerini
değerlendirebilmeleri

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada karma yöntemin kullanılmasından dolayı toplanan nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Denencelere yönelik nicel veri analizleri, araştırma sorularına yönelik ise nitel veri analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizi SPSS 29 paket programı ile yapılmıştır. Araştırma denencelerinin analizini gerçekleştirmek amacıyla tekrarlı ölçümler (ilişkili örneklem) için ANOVA testinden yararlanılmıştır. ANOVA testinde etki büyüklüğünü değerlendirmek amacıyla η^2 değeri kullanılmıştır. η^2 değerinin .01 ile .05 arasında olmasının küçük bir etki, .06 ile .13 arasında olmasının orta bir etki olarak yorumlandığı görülürken güçlü etkinin .14 ve daha büyük olması ile değerlendirildiği görülmektedir (Köklü vd., 2006).

Analizleri gerçekleştirmeden önce parametrik testleri yapabilmek için veri setinin gerekli olan varsayımları karşılama durumu test edilmiştir. Araştırmada normallik varsayımının sınanmasında grup büyüklüğünün 50'den daha küçük olması halinde kullanılan Shapiro-Wilk testinden yararlanılmıştır (Tabachnick ve Fidel, 2001). Bununla birlikte araştırmada çarpıklık değerleri ile basıklık değerleri de incelenmiştir (Büyüköztürk, 2009). ANOVA testinden yararlanabilmek için gerekli olan diğer varsayımlar varyansların homojenliği, kovaryansların eşitliği, küresellik varsayımları da test edilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Varyansların homojenliği varsayımını sınamak amacıyla Levene testinden yararlanılmıştır (Field, 2009). Kovaryansların eşitliği varsayımının sınanması Box's M testinin aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Mauchly Küresellik testinin kullanılması ile küresellik varsayımının incelenmesi gerçekleştirilmiştir (Seçer, 2017). Gerçekleştirilen incelemelerin sonucunda parametrik test varsayımlarının karşılanmış olduğu tespit edilmiştir.

Tekrarlı ölçümler (ilişkili örneklem) için tek faktörlü ANOVA testinde anlamlı farklılık bulgusuna ulaşıldığında farkın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit etmek için marjinal ortalama tahminine dayalı Bonferroni düzeltmeli ikili karşılaştırmalar kullanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 ($p < 0.05$) olarak belirlenmiştir. Ayrıca etki büyüklüğünü incelemek amacıyla η^2 değeri hesaplanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla ulaşılan nitel veriler, içerik analizi yönteminin kullanılması ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırılan konunun kökenlerini ele alan, tümevarımcı bir analiz yöntemidir (Baltacı,2017). Elde edilen verileri anlamlandıran ilişki ve kavramları ortaya koymak içerik analizinin asıl amacıdır. Benzerlik gösteren veriler, içerik analizinde belirli kavram ve temalara göre sınıflandırılarak, düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Psiko-eğitim programının tamamlanmasının ardından deney grubundaki katılımcılara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerin katılımcıların izni ile alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. İçerik analizine başlamadan önce, bireysel görüşme formu ile ulaşılan veriler kontrol edilerek yanlış ve eksik veri olup olmadığı belirlenmiştir. Verilerin kontrol işleminin ardından araştırmacı tarafından içerik analizi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde ilk adım olarak ulaşılan cevaplar tekrar tekrar okunmuş ve verilerin kodlaması gerçekleştirilmiştir. İkinci adımda kodlanan verilerdeki benzerlik ve farklılıklar tematik kodlama yoluyla belirlenerek temalara ulaşılmıştır. Bu adımda ortaya çıkan temaların veri seti ile olan uyumunu belirleyebilmek ve verilerin bu temalara göre düzenlenmesinin etkililiğini değerlendirebilmek amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Bu işlemle birlikte iç ve dış tutarlılık sağlanmıştır. Üçüncü adımda verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi gerçekleştirilmiş ve rapora dâhil olabilecek alıntılar belirlenmiştir. Ardından verilerin sayısallaştırılması yapılarak veriler katılımcı sayısı şeklinde açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, son adımda araştırmacı tarafından değerlendirilip yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu bölümde, araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği hakkında ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan karma yöntem deseninin araştırmanın geçerliğinin ve güvenirliliğinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir. Çünkü aynı araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması, her iki yöntemin de ayrı ayrı kullanılmasına kıyasla daha zorlayıcı olacaktır (Büyüköztürk vd., 2013).

Araştırmadaki nicel ve nitel aşamaların geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarıyla ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.6.1. Araştırmanın Nicel Aşaması İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmanın nicel aşamasında ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Psikolojik danışma araştırmalarında kullanılan yarı deneysel desenlerin önemli bir konuma sahip olduğu ve özellikle uygulamalı çalışmalarda kullanışlı olduğu görülmektedir. Yarı deneysel desenlerde bulunan iç geçerlik tehdidi, araştırmacının uygun desen seçimi, istatistiksel tekniklere ve tasarıma olan dikkati ile kontrol edilebilmektedir (Heppner vd., 2008). Araştırmanın iç geçerliğini artırmak ile ilgili yapılan işlemler aşağıda anlatılmıştır.

Katılımcıların çalışma grubuna rastgele seçilmemesi veya eşleştirilmenin yapılmaması, katılımcıların farklılıklarının bağımlı değişkene ait puanlardaki varyansa dair katkısının artmasına sebep olacaktır. Katılımcıların çalışma grubuna rastgele seçiminden önce, benzer geçmişleri olan katılımcılardan bir çalışma grubu havuzunun oluşturulması rastgele seçimden dolayı olabilecek hataların olasılığını azaltması açısından önemlidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu anlamda iç geçerliği artırmak amacıyla araştırmanın dâhil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan kişiler arasından katılımcılar seçilmiş ve bu katılımcılar deney ve kontrol grubuna rastgele olarak atanmışlardır.

Boylamsal çalışmalar gibi zaman içinde yürütülen araştırmalarda, deneysel uygulamaların değişmesiyle veya olgunlaşma kaynaklı katılımcıların çalışma dışındaki yaşantılarında farklılaşmalar görülebilir (Büyüköztürk vd., 2013). Tasarlanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı 14 oturumdan oluşması ve 7 haftalık bir süreci kapsamı sebebiyle olgunlaşma etkisinin kısıtlı olacağı düşünülmektedir.

Kullanılan veri toplama araçlarının deneysel koşullarda değişmesi iç geçerliği tehdit eden bir faktördür. Katılımcılara veri toplama araçlarının farklı kişiler tarafından uygulanması, farklı veri toplama araçlarının verilmesi veya değerlendirmeyi farklı gözlemcilerin yapması durumunda bu tehditle karşılaşmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada bu etkiyi önlemeye yönelik ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde, açık ve anlaşılır yönergelerle sahip aynı veri toplama araçları araştırmacı tarafından katılımcılara uygulanmıştır. Sonuçların değerlendirmesini araştırmacı gerçekleştirmiştir.

Deney sürecinde katılımcıları etkileyebilecek geçmiş faktörü iç geçerliği tehdit edebilmektedir. Deneysel koşulların haricinde araştırma dahilinde gerçekleşen tüm durumların katılımcılar için ortak olması, bu tehdidi ortadan kaldırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilirken katılımcıların,

araştırma gerçekleşmeden önce ya da araştırmanın gerçekleştiği süreçte herhangi bir ruh sağlığı tanısı almamış olmalarına ve psikolojik ya da psikofarmakolojik destek almama durumlarına dikkat edilmiştir.

Deney başladıktan sonra, katılımcılar türlü sebeplerle çalışmadan ayrılabilirler. Katılımcıların rastgele seçimiyle oluşturulan çalışma gruplarında katılımcı kaybının olması araştırmanın sonucunu etkileyebilir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada deney ve kontrol grubu 10'ar katılımcıdan oluşturularak katılımcı kaybı etkisinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırma devam ederken herhangi bir katılımcı kaybı oluşmamıştır.

Katılımcı kendisine uygulanan öntest ile veri toplama aracının içeriğini ve formunu görmektedir. Aynı veri toplama aracının aynı katılımcılara iki kez uygulanıyor olması sebebiyle katılımcıların sontest puanlarında veri toplama araçlarına olan aşinalığının belirli bir etkisi görülebilir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada öntest etkisine yönelik, öntest uygulaması deneysel çalışma başlamadan hemen önce yapılmıştır. Sontest uygulaması deneysel çalışma sonlandıktan hemen sonra, izleme testi ise sontest uygulandıktan bir ay sonra yapılmıştır. Yapılan bu işlemler ile öntest etkisinin yol açacağı sonuçların kontrol edildiği düşünülmektedir.

Araştırmalarda regresyon etkisinin önüne geçebilmek için katılımcılar bazı ön ölçümlerle belirlenirken uç puana sahip olanların katılımcı havuzuna dahil edilmemesi gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada bu etkiyi kontrol edebilmek adına uç puanlar saptanmış ve uç puanlara sahip olan katılımcının bulunmadığı belirlenmiştir.

Katılımcıların beklentileri, performanslarını dolayısıyla araştırma sonuçlarını etkileyebilir. Beklentilerin etkisi araştırmanın iç geçerliğini tehdit etse de (Büyüköztürk vd., 2013), etik sebeplerden dolayı katılımcılara deneysel şartlar ve uygulanacak veri toplama araçları bilgilendirilmiş onam formu alınarak belirtilmektedir. Katılımcıların beklentilerinin karşılanma durumuna bağlı olarak katılımcılarda haz ve memnuniyet oluşabilmektedir. Bunun sonucunda katılımcılar olumlu tepkilerde bulunabilmektedirler. Placebo etkisi olarak tanımlanan bu durum kontrol grubuna yapılacak boş bir uygulama ile önlenabilmektedir. Bu işlem sayesinde deney grubunda oluşan beklentiyle ilgili haz, kontrol grubunda da oluşturularak gruplar arasında beklentilere dair eşitlik sağlanmış olur (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmada kontrol grubuna bağımlı değişken üzerinde etkisi olmayan bir uygulama yapılarak, beklentilerin etkisine yönelik önlem alınmıştır.

Dış geçerlik, bir araştırmanın sonuçlarının farklı koşullara ve ortamlara uyarlanabilir oluşuna ek olarak bu koşul ve ortamlarda geçerli olması ile açıklanmaktadır (Akan, 2018). Araştırmanın deneysel uygulamasına dair sonuçlar, araştırmaya dâhil olma ölçütlerine uygun durumlara genellenebilir özellik taşımaktadır. Araştırmada bağımsız değişken olan PPT-PEP'in özellikleri, oturum temaları ve oturumlarda gerçekleştirilen etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanarak araştırmanın dış geçerliği güçlendirmek amaçlanmıştır. Bununla birlikte araştırmanın pilot uygulaması gerçekleştirilerek dış geçerlik artırılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Nitel Aşaması İçin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda güvenirlilik için araştırmacılar gözlemlerinin doğruluğunu esas almaktadırlar. Araştırmacı, çalıştığı ortamdaki tüm şeyleri veri olarak kaydettiğinde güvenirliliği sağlayabilmektedir. Nitel araştırmalarda güvenirliliği artırabilmek için ayrıntılı alan kayıtları yapılmaktadır. Ayrıca araştırmacıların detaylı ve doğru bilgi elde etmesi, katılımcıların alan notlarını incelemesi, görüntü ve ses kayıtlarının yapılması, fotoğraf çekilmesi, katılımcılardan sağlanan alıntıların değişiklik yapılmadan aktarılması güvenirliliği artırmaktadır. Katılımcıların, araştırmacıların notlarını inceleyerek herhangi bir yanlışın veya eksikğin olmadığını doğrulaması ile gerçekleşen üye kontrolü de güvenirliliği artırmaktadır. Araştırmacılar, araştırmada izledikleri yolu ve aşamaları ayrıntılı olarak tanımladıklarında güvenirliliğe katkıda bulunmaktadırlar. Veri elde edilirken veri ölçme araçlarının birden fazla olması ve gözlemin birden fazla araştırmacı tarafından yapılması ve araştırmacıların gözlemlerinin karşılaştırılması sonuçları güvenirliliğini artıracaktır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırmada, güvenirliliği artırmak için araştırma boyunca sağlanan tüm veriler detaylı bir şekilde kayıt edilmiş, kodlamalar yapılırken uzman görüşü alınmış, bulgularda katılımcıların alıntılarına herhangi bir değişiklik yapılmadan yer verilmiştir. Güvenirliliğe katkı sağlamak için araştırmanın nitel boyutunda kullanılan görüşme soruları uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kategorilerin ve araştırmacıya ait yorumların doğrularla ilişkili ve gerçekçi olması nitel araştırmalardaki iç geçerliği ifade etmektedir. Katılımcı etkisi, veri toplama araçları, katılımcı olgunlaşması, geçmiş, seçimle ilgili işlemler, araştırmacı etkisi, katılımcı yıpranması gibi faktörler iç geçerliği azaltmaktadır. Sağlanan verilerin birden fazla araştırmacı tarafından değerlendirilerek karşılaştırması iç geçerliğin artmasını sağlayabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Katılımcılarla, araştırmacı tarafından deneysel işlem öncesi ön görüşme yapılmış ve süreç ile ilgili ayrıntılı bilgilendirme yapılarak etkileşim sağlanmıştır. Uygulama sonrasında yapılan görüşmeler ile

ilgili olarak katılımcıların görüşme özetlerine dair onayları alınmıştır. Bu işlem ile katılımcıların görüşleri dışında anlam çıkarma ve doğru olmayan yorumlamaların ihtimali önlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama ve verilerin analiz edilme işlemlerinde uzman görüşü alınarak iç geçerliğe katkı sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, formdan elde edilen verilerin kodlanması ve verilerden tema elde edilmesinde uzman görüşü doğrultusunda işlem yapılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile gerçekleşmiş olması da iç geçerliğini artırmaktadır.

Araştırma sonuçlarının genellenebilir oluşu nitel araştırmaların dış geçerliği ile ilişkilidir. Deneysel işlemlerdeki her bir aşamanın detaylı bir şekilde tanımlanması, araştırmanın diğer araştırmacılar tarafından anlaşılabilmesini ve benzer araştırmalar yapılabilmesini kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu çalışmanın dış geçerliğini artırabilmek için araştırmanın her bir aşaması, çalışma grubu, ulaşılan veriler ve araştırmanın sonuçları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmayı Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi olarak yürüten araştırmacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda rehber öğretmen/psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı yüksek lisans programının ders sürecinde pozitif psikoloji yaklaşımına ilgi duyarak bu yaklaşımı ayrıntılı olarak araştırmaya başlamıştır. Çalıştığı kurumda, pozitif psikolojiye dayanan çalışmaların öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini ve iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığını gözlemlemiştir. Araştırmacı bu gözlemleri doğrultusunda okullarda öğrencilerle çalışırken pozitif psikoloji yaklaşımına dayanan çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği fikrini edinmiştir.

Literatür taramasının ardından araştırmacı ve tez danışmanının işbirliği ile araştırılmaya ihtiyaç duyulan konular tespit edilerek tez konusu, araştırmanın yöntemi, kullanılacak veri toplama araçları ve çalışma grubu belirlenmiştir. Sonrasında çalışma grubunun gelişim dönemine uygun olacak şekilde PPT-PEP'in oturumları ve içeriği, tez danışmanının rehberliği ile araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. PPT-PEP oluşturulurken uzman görüşü alınmıştır. Programın uygulanmasına dair etik kurul izni, MEB uygulama izni ve kurum izni alınmıştır. Katılımcılardan gönüllü katılımcı onam formu ve ebeveynlerinden ise ebeveyn onam formu alınmıştır.

Çalışma grubunu belirleyebilmek için öğrencilere Ergen Mutluluk Ölçeği (Işık ve Üzbe-Atalay, 2019), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015) ve Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (Çakmak vd., 2018) uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturacak olan öğrencilerin belirlenmesinin ardından bu öğrenciler ile ön görüşmeler yapılmış ve psiko-eğitim programı tanıtılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan kura yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Alınan izinler ardından 14 oturumdan oluşan psiko-eğitim programı araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ön test, son test ve izleme testleri, verilerin toplaması, verilerin analiz edilmesi ve değerlendirmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırma sürecinde ulaşılan bulgular araştırmacı tarafından raporlanmış ve yüksek lisans tezinin yazımı tamamlanmıştır. Araştırmacı, araştırmanın her aşamasında etkin bir şekilde yer almıştır.

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın modeli açıklanmıştır. Ayrıca araştırmadaki çalışma grubu, araştırmanın veri toplama süreci ve araçları, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve uygulama süreci, elde edilen verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ile güvenilirliği ve araştırmacının rolü konularında bilgi verilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bulguları aşağıda yer almaktadır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde nicel bulgulara yönelik olarak araştırma denencelerinin istatistiksel olarak sınanması ve oturum değerlendirme formlarını değerlendirerek ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın nitel boyutu kapsamında, deney grubu ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen verilerin test edilmesi ile ulaşılan bulgular ile bu bulgulara ilişkin gerçekleştirilen yorumlar bu bölümde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Betimsel İstatistikler

Deney ve kontrol gruplarının Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği (ÇÖŞÖ), Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (ÇGPSÖ), Ergen Mutluluk Ölçeği'ne (EMÖ) ilişkin ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalama, standart sapma, minimum - maximum ve çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Betimsel istatistikler

Grup	Ölçüm	Ölçek	Boyut	$\bar{X}$	SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
Deney	Ön Test	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	13.80	3.39	9.00	19.00	-0.08	-1.00
			Negatif Öz Şefkat	20.40	1.07	19.00	22.00	0.32	-0.88
		ÇGPSÖ		35.90	4.56	26.00	43.00	-0.92	2.00
				42.90	7.39	28.00	50.00	-1.11	0.13
	Son Test	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	24.60	2.91	19.00	28.00	-0.75	0.08
			Negatif Öz Şefkat	15.20	3.85	8.00	21.00	-0.19	0.10
		ÇGPSÖ		53.70	2.67	48.00	57.00	-1.04	1.20
				64.60	3.75	57.00	69.00	-0.73	0.53
	İzleme Testi	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	24.30	3.02	20.00	29.00	-0.03	-1.23
			Negatif Öz Şefkat	12.00	3.06	7.00	16.00	-0.41	-1.12
		ÇGPSÖ		55.00	0.94	53.00	56.00	-0.99	1.18

		EMÖ		67.70	2.16	64.00	71.00	-0.18	-0.70
Kontrol	Ön Test	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	12.70	4.14	6.00	20.00	0.28	-0.26
			Negatif Öz Şefkat	20.60	1.78	18.00	23.00	0.02	-1.37
		ÇGPSÖ		38.70	4.16	30.00	46.00	-0.54	2.10
		EMÖ		42.00	7.51	31.00	53.00	-0.29	-1.26
	Son Test	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	12.40	4.14	6.00	20.00	0.54	-0.09
			Negatif Öz Şefkat	20.80	1.87	18.00	23.00	-0.27	-1.75
		ÇGPSÖ		38.20	4.39	29.00	46.00	-0.42	2.18
		EMÖ		42.00	7.51	31.00	53.00	-0.29	-1.27
	İzleme Testi	ÇÖŞÖ	Pozitif Öz Şefkat	12.40	3.06	7.00	18.00	0.25	0.74
			Negatif Öz Şefkat	21.00	1.89	18.00	23.00	-0.37	-1.50
		ÇGPSÖ		37.10	2.02	34.00	41.00	0.43	0.34
		EMÖ		40.00	5.13	31.00	49.00	-0.08	0.36

Not. ÇÖŞÖ (Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği), ÇGPSÖ (Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği), EMÖ (Ergen Mutluluk Ölçeği)

Tablo 5’te görüldüğü üzere deney grubunun ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 13.80 (SS= 3.39), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 20.40 (SS= 1.07), ÇGPSÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 35.90 (SS= 4.56) ve EMÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 42.90 (SS= 7.39) olarak belirlenmiştir.

Deney grubuna ait ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 24.60 (SS= 2.91), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 15.20 (SS= 3.85), ÇGPSÖ son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 53.70 (SS= 2.67) ve EMÖ son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 64.60 (SS= 3.75) olduğu belirlenmiştir.

Deney grubunun ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 24.30 (SS= 3.02), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 12.00 (SS= 3.06), ÇGPSÖ izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 55.00 (SS= 0.94) ve EMÖ izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 67.70 (SS= 2.16) olarak tespit edilmiştir.

Kontrol grubunun ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 12.70 (SS= 4.14), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat ön test puan ortalaması $\bar{X}$ =

20.60 (SS= 1.78), ÇGPSÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 38.70 (SS= 4.16) ve EMÖ ön test puan ortalaması $\bar{X}$ = 42.00 (SS= 7.51) olarak belirlenmiştir.

Kontrol grubuna ait ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 12.40 (SS= 4.14), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat son test puan ortalaması $\bar{X}$ = 20.80 (SS= 1.87), ÇGPSÖ son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 38.20 (SS= 4.39) ve EMÖ son test puan ortalamasının $\bar{X}$ = 42.00 (SS= 7.51) olduğu belirlenmiştir.

Kontrol grubunun ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 12.40 (SS= 3.06), ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 21.00 (SS= 1.89), ÇGPSÖ izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 37.10 (SS= 2.02) ve EMÖ izleme testi puan ortalaması $\bar{X}$ = 40.00 (SS= 5.13) olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarını oluşturan katılımcılardan elde edilen ön test verilerinin gruplar açısından farklılık gösterip göstermeme durumu bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların puan ortalamaları arasında, ön test ölçümleri için istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ($p > .05$) tespit edilmiş olup sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Grupların ön test ölçümlerine ait bağımsız örneklem için t testi bulguları

Ölçek	Grup	$\bar{X}$	SS	T	Sd	P
ÇÖŞÖ (Pozitif Öz Şefkat)	Deney	13.80	3.39	0.65	18	0.52
	Kontrol	12.70	4.14			
ÇÖŞÖ (Negatif Öz Şefkat)	Deney	20.40	1.07	-0.30	18	0.77
	Kontrol	20.60	1.78			
ÇGPSÖ	Deney	35.90	4.56	-1.43	18	0.17
	Kontrol	38.70	4.16			

	Deney	42.90	7.39	0.27	18	0.79
EMÖ	Kontrol	42.00	7.51			

Verilere uygulamak amacıyla kullanılacak analizi belirlemeden önce yukarıda açıklanan betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. Şimşek (2007) tarafından normallik varsayımının sınanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi gerektiği belirtilmektedir. Gerçekleştirilen çalışmada normal dağılım incelemesini yapabilmek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Coakes ve Steed (2003) tarafından -3 ve +3 aralığının, basıklık ve çarpıklık değerleri açısından normal dağılım göstergesi olduğu kabul edilmektedir.

Deney grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları incelendiğinde puanların farklılık ve normal dağılım gösterdiği (çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 aralığında) tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test, son test ve izleme testi puanları incelendiğinde ise puanların normal dağılım gösterdiği (çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 aralığında) ve EMÖ ön test ve son test puanları ve ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat son test ve izleme testi puanları haricindeki puanların farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Tabachnick ve Fidel (2001) tarafından normallik varsayımını sınarken grup büyüklüğünün 50'den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testinden yararlanılması gerektiği açıklanmaktadır. Normal dağılım incelemesi ile ilgili deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin Shapiro-Wilk testinin sonucunda ulaşılan veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçek	Shapiro-Wilk	
			İstatistik	P

	Deney	Ön test	0.94	0.60
ÇÖŞÖ		Son test	0.83	0.03
(Pozitif Öz Şefkat)		İzleme	0.95	0.66
	Kontrol	Ön test	0.96	0.84
		Son test	0.93	0.46
		İzleme	0.94	0.60
ÇÖŞÖ	Deney	Ön test	0.89	0.18
(Negatif Öz Şefkat)		Son test	0.95	0.70
		İzleme	0.92	0.40
	Kontrol	Ön test	0.90	0.26
		Son test	0.87	0.09
		İzleme	0.89	0.16
ÇGPSÖ	Deney	Ön test	0.93	0.47
		Son test	0.92	0.39
		İzleme	0.84	0.04
	Kontrol	Ön test	0.91	0.27
		Son test	0.93	0.43
		İzleme	0.98	0.95
EMÖ	Deney	Ön test	0.85	0.06
		Son test	0.93	0.50
		İzleme	0.96	0.74
	Kontrol	Ön test	0.93	0.41
		Son test	0.93	0.41
		İzleme	0.98	0.97

Tablo 7’de verilen Shapiro-Wilk testi sonucu deney grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat için son test (Shapiro-Wilk = 0.83, $p > .05$) ölçümünden ve ÇGPSÖ izleme testi (Shapiro-Wilk = 0.84, $p > .05$) ölçümünden elde edilen bulgular haricinde tüm gruplara ilişkin ön test, son test ve izleme testi puan dağılımları ile ilgili olarak normallik

varsayımının karşılandığını göstermektedir. Normal dağılım varsayımının ihlali durumunda F testinin oldukça güçlü olduğu açıklanmaktadır (Field, 2009). Normallik varsayımının ihlaline karşı ANOVA testinin dirençli olması, dağılımın çarpıklığının Tip 1 hata oranını arttırmaması ve testin istatistiksel gücünün düşmemesi sebebi ile (Kao ve Green, 2008) analizlerin sürdürülmesi kararlaştırılmıştır.

Bununla birlikte çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin incelenmesi ile ilgili gerçekleştirilen analizin sonucuna göre değerlendirildiğinde ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat için son test ölçümünden ve ÇGPSÖ izleme testi ölçümünden elde edilen değerlerin normallik varsayımını sağladığı (çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 3 aralığında) söylenebilmektedir.

Varyansların homojenliği varsayımını sınamak amacıyla deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden aldıkları ön test, son test ve izleme testi ölçümleri sonucunda ulaşılan puanlara Levene testi uygulanmıştır. Ulaşılan veriler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8

Deney ve kontrol gruplarının ölçeklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlara uygulanan varyans homojenliği (Levene) testi sonuçları

Ölçek	Ölçüm	F	Sd1	Sd2	P
ÇÖŞÖ (Pozitif Öz Şefkat)	Ön test	0.32	1	18	0.58
	Son test	0.26	1	18	0.62
	İzleme	0.18	1	18	0.68
ÇÖŞÖ (Negatif Öz Şefkat)	Ön test	3.54	1	18	0.08
	Son test	3.45	1	18	0.08
	İzleme	3.95	1	18	0.06
ÇGPSÖ	Ön test	0.14	1	18	0.71
	Son test	0.89	1	18	0.36
	İzleme	4.19	1	18	0.06

EMÖ	Ön test	0.08	1	18	0.78
	Son test	7.97	1	18	0.01
	İzleme	3.63	1	18	0.07

Not. ÇÖŞÖ (Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği), ÇGPSÖ (Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği), EMÖ (Ergen Mutluluk Ölçeği)

Tablo 8’de verilen Levene testi sonuçlarına göre ÇÖŞÖ alt boyutlarından pozitif öz şefkat alt boyutunun deney ve kontrol grubu için ön test ($F(1,18) = 0.32, p > .05$), son test ($F(1,18) = 0.26, p > .05$) ve izleme testi ($F(1,18) = 0.18, p > .05$) ölçümleri ile ulaşılan değerlere bakıldığında grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir.

ÇÖŞÖ alt boyutlarından negatif öz şefkat alt boyutunun deney ve kontrol grubu için ise ön test ($F(1,18) = 3.54, p > .05$), son test ($F(1,18) = 3.45, p > .05$) ile izleme testi ($F(1,18) = 3.95, p > .05$) ölçümleri sonucunda ulaşılan değerler incelendiğinde grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir.

Deney ve kontrol grubu için ÇGPSÖ ön test ($F(1,18) = 0.14, p > .05$), son test ($F(1,18) = 0.89, p > .05$) ile izleme testi ($F(1,18) = 4.19, p > .05$) ölçümlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde grupların varyanslarının homojen olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu için EMÖ ön test ($F(1,18) = 0.08, p > .05$), son test ($F(1,18) = 7.97, p < .05$) ile izleme testi ($F(1,18) = 3.63, p > .05$) ölçümlerinden elde edilen değerlere bakıldığında EMÖ son test ölçümleri için elde edilen değerler dışında grupların varyanslarının homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Levene testi ile elde edilen bulgulara göre EMÖ son test ölçümleri ile ilgili elde edilen değerler haricinde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Field (2009) tarafından deneysel uygulamalar ile ilgili olarak aynı örneklem grubundan alınan tekrarlı veriler için varyans homojenliği varsayımının karşılanamayabileceği belirtilmektedir. Ayrıca F testinin grupların eşitliği halinde varyansların homojenliği varsayımına karşı oldukça dirençli olması sebebiyle (Kao ve Green, 2008) analize devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

Araştırmada gruplar arası kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının sınanması Box’s M testinin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2001). Ulaşılan bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Kovaryans matrisinin eşitliği varsayımının test edilmesi (Box's M testine ilişkin sonuçlar)

Box's M	F	Sd1	Sd2	P
8.95	0.68	10	1549.00	0.75

Box's M testi sonucunda elde edilen p değeri 0.05'ten küçük olduğu durumlarda kovaryans eşitliği varsayımının sağlanmadığı bilinmektedir (Kalaycı, 2008). Tablo 8'de görüldüğü üzere kovaryans matrisinin eşitliği testi sonucunun (Box's M= 8.95, F10-1549= 0.68, $p > .05$) anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla kovaryans matrisinin eşit olduğu görülmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmada küresellik varsayımını sınamak amacı ile deney ve kontrol gruplarının uygulanan ölçeklerden almış oldukları ön test, son test ve izleme testi puanları Mauchly Küresellik testinin kullanılması ile incelenmiştir (Seçer, 2017). Uygulama ile ulaşılan veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Deney ve kontrol grubu ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanların Mauchly küresellik testi sonuçları

Ölçek	Gruplar İçerik Etki	Mauchly's W	X ²	Sd	P	Epsilon ^b		
						Greenhouse -Geisser Düzeltilmesi	Huynh- Feldt Düzeltilmesi	Alt Sınır
ÇÖŞÖ (Pozitif Öz Şefkat)	Ölçüm	0.54	11.10	2	0.004	0.68	0.72	0.50
ÇÖŞÖ (Negatif Öz Şefkat)	Ölçüm	0.50	12.59	2	0.002	0.66	0.70	0.50

ÇGPSÖ								
Ölçüm	0.22	27.00	2	<0.001	0.56	0.57	0.50	
EMÖ								
Ölçüm	0.11	39.08	2	<0.001	0.53	0.53	0.50	

Tablo 10’da verilen Mauchly küresellik testi sonucuna göre ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ve ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ölçümleri ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine göre küresellik varsayımının sağlandığı görülmektedir. ÇGPSÖ ve EMÖ ölçümleri ile ilgili olarak ise deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve izleme testi ölçümlerine göre küresellik varsayımının karşılanmadığı ($p < .05$) görülmektedir. Küresellik varsayımının karşılanamaması sebebi ile bu ölçeklerden elde edilen değerlere ilişkin olarak gruplar içi etkinin incelenmesinde Greenhouse-Geisser ve Huynh-Feldt düzeltmesi yapılarak hesaplanan F değerleri (f-ratio) dikkate alınmıştır (Field, 2009; Verma, 2016).

Gerçekleştirilen tüm analizlerin sonucunda elde edilen verilerin genel değerlendirmesi yapıldığında tekrarlı ölçümler ANOVA (Repeated Measures ANOVA - 2x3) analizinin gerçekleştirilebilmesinde karşılanması gereken varsayımların sağlandığı sonucu elde edilmiştir.

4.1.2. Birinci Denenceye Dair Bulgular

“Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin öz şefkat puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.” olarak açıklanan araştırmanın birinci denencesini sınamak amacı ile deney ve kontrol gruplu, ön test, son test ve izleme testi (2 x 3) ölçümlü olarak tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği’nden (ÇÖŞÖ) almış oldukları puanların aritmetik ortalamalarının ve standart sapma değerlerinin hesaplaması yapılmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 11’de bulunmaktadır.

Tablo 11

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ve negatif öz şefkat alt boyutlarının ön test, son test ve izleme testinden almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ile standart sapma değerleri

Ölçek	Gruplar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS
ÇÖŞÖ (Pozitif Öz Şefkat)	Deney Grubu	Ön test	10	13.80	3.39
		Son test	10	24.20	3.88
		İzleme testi	10	24.30	3.02
	Kontrol Grubu	Ön test	10	12.70	4.14
		Son test	10	12.40	4.14
		İzleme testi	10	12.40	3.06
	Deney Grubu	Ön test	10	20.40	1.07
		Son test	10	15.20	3.85
		İzleme testi	10	12.00	3.06
ÇÖŞÖ (Negatif Öz Şefkat)	Kontrol Grubu	Ön test	10	20.60	1.78
		Son test	10	20.80	1.87
		İzleme testi	10	21.00	1.89

Tablo 11’de görüldüğü üzere deney grubundaki katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 13.80 (SS= 3.39), son test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 24.20 (SS= 3.88), izleme testi puan ortalamaları ise $\bar{X}$ = 24.30 (SS= 3.02)’dir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 12.70 (SS= 4.14), son test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 12.40 (SS= 4.14), izleme testi puan ortalamaları ise $\bar{X}$ = 12.40 (SS= 3.06)’dir.

Deney grubundaki katılımcıların ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 20.40 (SS= 1.07), son test puan ortalamaları $\bar{X}$ = 15.20 (SS= 3.85), izleme testi puan ortalamaları ise $\bar{X}$ = 12.00 (SS= 3.06)’dir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ negatif öz şefkat için ön testten aldıkları puanların ortalamaları $\bar{X}$ = 20.60 (SS= 1.78), son

testten aldıkları puanların ortalamaları $\bar{X}= 20.80$ ($SS= 1.87$), izleme testinden aldıkları puanların ortalamaları ise $\bar{X}= 21.00$ ($SS= 1.89$)'dur.

Deney grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ortalamalarının deneysel müdahale sonrasında son test ve izleme testi ölçümlerinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ negatif öz şefkat puan ortalamalarının ise deneysel müdahale sonrasında son test ve izleme testi ölçümlerinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların pozitif öz şefkat düzeylerinde artış olduğu ve negatif öz şefkat düzeylerinde ise azalma olduğu görülmüştür. 2 (deney ve kontrol grupları) x 3 (ön test, son test, izleme testi) tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonuçları aşağıda Tablo 12'de verilmiştir.

4.1.2.1. Pozitif Öz Şefkat Düzeyine Dair Bulgular

Tablo 12

Deney ve kontrol gruplarının ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat alt boyutunun ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar Arası						
Grup (Deney-Kontrol Grupları)	341.69	1	341.69	33.99	0.00	0.65
Hata	180.96	18	10.05			
Gruplar İçi						
Ölçüm (Ön test- Son test- İzleme Testi)	343.43	2	171.72	36.08	0.00	0.67
Grup*Ölçüm Etkileşimi	385.23	2	192.62	40.47	0.00	0.69
Hata	171.33	36	4.76			

Tablo 12'de görüldüğü üzere ölçümlerden bağımsız bir biçimde yalnızca gruplar dikkate alındığında ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18)= 33.99, p< .05$). Grup değişkeninden bağımsız bir şekilde yalnızca ölçüm sırası dikkate alındığında ölçümlerin değişimine bağlı olarak katılımcıların tümünün ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat puanlarının değiştiği tespit edilmiştir ($F(2, 36)= 36.08, p< .05$). Gerçekleştirilen deneysel işlemin etkilerini gösteren grup x ölçüm etkileşimi sonuçlarından da görüldüğü üzere ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat puan ortalamalarının ölçümlerin değişimi ile bağlantılı bir biçimde deney ve kontrol gruplarında farklılaştığı sonucu elde edilmiştir ($F(2,$

36)= 40.47, $p < .05$). Deneysel işlem ile gruplar arasında ölçümler boyunca ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat puanlarında belirlenen değişimin %69'u açıklanmaktadır ($\eta^2=0.69$). η^2 değerinin 0.14'ten büyük olma durumu ($\eta^2 = 0.69$) uygulanan psiko-eğitim programının (bağımsız değişkenin) güçlü bir etkisinin bulunduğu sonucunu vermektedir.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda, gruplar arasında ölçümlerle ilişkili olarak tespit edilen anlamlı farkın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacı ile deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test, son test ve izleme testinden almış oldukları puanların ortalamaları ile ilişkili ölçümler arası ve gruplar arası karşılaştırmalara dair uygulanan Bonferroni testinin sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Deney grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 13.80$) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 24.20$) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 13.80$) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 24.30$) arasındaki farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte deney grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 24.20$) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 24.30$) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Kontrol grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.70$) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.40$) arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Kontrol grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.70$) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.40$) arasındaki farkın da anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bununla birlikte kontrol grubunun ÇÖŞÖ pozitif öz şefkat son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.40$) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}= 12.40$) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin pozitif öz şefkat puan ortalamalarında psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklerin pozitif öz şefkat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak artışın olduğu ve belirlenen artışın kalıcı olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular

doğrultusunda araştırmanın birinci denencesi pozitif öz şefkat alt boyutu ile ilgili olarak doğrulanmıştır.

4.1.2.2. Negatif Öz Şefkat Düzeyine Dair Bulgular

Tablo 13

Deney ve kontrol gruplarının ÇÖŞÖ negatif öz şefkat alt boyutunun ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar Arası						
Grup (Deney-Kontrol Grupları)	365.07	1	365.07	29.30	0.00	0.62
Hata	224.27	18	12.46			
Gruplar İçi						
Ölçüm (Ön test- Son test- İzleme Testi)	163.33	2	81.67	30.71	0.00	0.63
Grup*Ölçüm Etkileşimi	196.93	2	98.47	37.02	0.00	0.67
Hata	95.73	36	2.66			

Tablo 13'te görüldüğü üzere ölçümlerden bağımsız bir şekilde yalnızca gruplar dikkate alındığında ÇÖŞÖ negatif öz şefkat puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18) = 29.30, p < .05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçüm sırası göz önünde bulundurulduğunda ölçümlerin değişimine bağlı olarak katılımcıların tümünün ÇÖŞÖ negatif öz şefkat puanlarının değiştiği tespit edilmiştir ($F(2, 36) = 30.71, p < .05$). Gerçekleştirilen deneysel işlemin etkilerini gösteren grup x ölçüm etkileşimi sonuçlarından da görüldüğü üzere ÇÖŞÖ negatif öz şefkat puan ortalamalarının ölçümlerin değişimi ile bağlantılı bir biçimde deney ve kontrol gruplarında farklılaştığı bulgusu elde edilmiştir ($F(2, 36) = 37.02, p < .05$). Deneysel işlem ile gruplar arasında ölçümler boyunca ÇÖŞÖ negatif öz şefkat puanlarında görülen değişimin %67'si açıklanmaktadır ($\eta^2 = 0.67$). η^2 değerinin 0.14'ten büyük olması ($\eta^2 = 0.67$) uygulanan psiko-eğitim programının (bağımsız değişkenin) etkisinin güçlü olduğu sonucunu vermektedir.

Ulaşılan bulgular neticesinde, gruplar arasında ölçümlerle ilişkili olarak tespit edilen anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test, son test ve izleme testinden almış oldukları puanların ortalamaları ile ilişkili ölçümler arası ve gruplar arası karşılaştırmalara dair uygulanan Bonferroni testinin sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Deney grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.40) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 15.20) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.40) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 12.00) arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte deney grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 15.20) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 12.00) arasında anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$).

Kontrol grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.60) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.80) arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Kontrol grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.60) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 21.00) arasındaki farkın da anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Ayrıca kontrol grubunun ÇÖŞÖ negatif öz şefkat son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 20.80) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 21.00) arasında da anlamlı bir farkın bulunmadığı bulgusu elde edilmiştir ($p > .05$).

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin negatif öz şefkat puan ortalamalarında psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklerin negatif öz şefkat puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak düşüşün olduğu ve belirlenen düşüşün kalıcı olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular doğrultusunda araştırmanın birinci denencesi negatif öz şefkat alt boyutu ile ilgili olarak doğrulanmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise elde edilen bu bulgulara göre araştırmanın “Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin öz şefkat puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.” şeklindeki ilk denencesinin doğrulandığı söylenebilmektedir.

4.1.3. İkinci Denenceye Dair Bulgular

“Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.” olarak belirtilen araştırmanın ikinci denencesini sınamak amacıyla deney ve kontrol grubu, ön test, son test ve izleme testi (2 x 3) ölçümlü olarak tekrarlı ölçümler için ANOVA testinden kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği’nden (ÇGPSÖ) aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14

Deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Gruplar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS
ÇGPSÖ	Deney Grubu	Ön test	10	35.90	4.56
		Son test	10	53.70	2.67
		İzleme testi	10	55.00	0.94
	Kontrol Grubu	Ön test	10	38.70	4.16
		Son test	10	38.20	4.39
		İzleme testi	10	37.10	2.02

Tablo 14’te deney grubundaki katılımcıların ÇGPSÖ ön test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 35.90 (SS= 4.56) olduğu, son test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 53.70 (SS= 2.67) olduğu, izleme testinin puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 55.00 (SS= 0.94) olarak belirlendiği görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların ÇGPSÖ ön test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 38.70 (SS= 4.16), son test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 38.20 (SS= 4.39), izleme testi puan ortalamaları ise $\bar{X}$ = 37.10 (SS= 2.02) olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki katılımcıların ÇGPSÖ puan ortalamalarının deneysel müdahale sonrasında son test ve izleme testi ölçümlerinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. 2 (deney ve kontrol grupları) x 3 (ön test, son test, izleme testi) tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonuçları aşağıda Tablo 15'e verilmiştir.

Tablo 15

Deney ve kontrol gruplarının ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına ilişkin ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi Eta Kare
Gruplar Arası						
Grup (Deney-Kontrol Grupları)	520.20	1	520.20	65.72	0.00	0.78
Hata	142.49	18	7.92			
Gruplar İçi						
Ölçüm (Ön test- Son test- İzleme Testi)	1009.30	2	504.65	91.69	0.00	0.84
Grup*Ölçüm Etkileşimi	1281.90	2	640.95	116.46	0.00	0.87
Hata	198.13	36	5.50			

Tablo 15'teki bulgulara göre ölçümlerden bağımsız bir biçimde yalnızca gruplar dikkate alındığında ÇGPSÖ puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18) = 65.72, p < .05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçüm sırası dikkate alındığında ise ölçümlerin değişimine bağlı olarak katılımcıların tümünün ÇGPSÖ puanlarının değiştiği tespit edilmiştir ($F(2, 36) = 91.69, p < .05$). Gerçekleştirilen deneysel işlemin etkilerini gösteren grup x ölçüm etkileşimi sonuçları da ÇGPSÖ puan ortalamalarının ölçümlerin değişimi ile bağlantılı bir biçimde deney ve kontrol gruplarında farklılaştığı sonucunu göstermektedir ($F(2, 36) = 116.46, p < .05$). Deneysel işlemlerle, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarında belirlenen anlamlı farkın %87'sinin açıklandığı söylenebilmektedir ($\eta^2 = 0.87$). η^2 değerinin 0.14 değerinden daha büyük olması ($\eta^2 = 0.87$) uygulanan psiko-eğitim programının (bağımsız değişkenin) güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucunu vermektedir.

Ulaşılan bulgular doğrultusunda, gruplar arasında ölçümlerle ilişkili olarak ulaşılan anlamlı farkın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit edebilmek amacı doğrultusunda

deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların ÇGPSÖ ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak ölçümler arası ve gruplar arası karşılaştırmalarına dair Bonferroni testi uygulanmıştır.

Deney grubunun ÇGPSÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 35.90) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 53.70) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney grubunun ÇGPSÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 35.90) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 55.00) arasındaki farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte deney grubunun ÇGPSÖ son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 53.70) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 55.00) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Kontrol grubunun ÇGPSÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 38.70) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 38.20) arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Kontrol grubunun ÇGPSÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 38.70) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 37.10) arasındaki farkın da anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bununla birlikte kontrol grubunun ÇGPSÖ son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 38.20) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 37.10) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklerin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.

4.1.4. Üçüncü Denenceye Dair Bulgular

Araştırmanın üçüncü denencesi “Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin mutluluk puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olacak ve bu artış izleme değerlendirmesinde de korunacaktır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bu denenceyi sınamak amacıyla 2 (deney ve kontrol grupları) x 3 (ön test, son test, izleme testi) tekrarlı ölçümler için ANOVA testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde Ergen Mutluluk Ölçeği'nden (EMÖ) aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Deney ve kontrol gruplarının EMÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek	Gruplar	Ölçümler	N	$\bar{X}$	SS
EMÖ	Deney Grubu	Ön test	10	42.90	7.38
		Son test	10	64.60	3.75
		İzleme testi	10	67.70	2.16
	Kontrol Grubu	Ön test	10	42.00	7.51
		Son test	10	42.00	7.51
		İzleme testi	10	40.00	5.13

Tablo 16'da görüldüğü üzere deney grubundaki katılımcıların EMÖ ön test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 42.90 (SS= 7.38), son test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 64.60 (SS= 3.75), izleme testi puan ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 67.70 (SS= 2.16) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların EMÖ ön test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 42.00 (SS= 7.51) olduğu, son test puan ortalamalarının $\bar{X}$ = 42.00 (SS= 7.51) olduğu, izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarının ise $\bar{X}$ = 40.00 (SS= 5.13) olduğu görülmektedir.

Deney grubundaki katılımcıların EMÖ puan ortalamalarının deneysel müdahale sonrasında son test ve izleme testi ölçümlerinde kontrol grubunda yer alan katılımcıların ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte deney grubunda yer alan katılımcıların mutluluk düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. 2 (deney ve kontrol grupları) x 3 (ön test, son test, izleme testi) tekrarlı ölçümler için ANOVA testi sonuçları aşağıda Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve kontrol gruplarının EMÖ ön test, son test ve izleme testinden aldıkları puanların ortalamalarına dair ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Kısmi Eta Kare
Gruplar Arası						
Grup (Deney-Kontrol Grupları)	1433.69	1	1433.69	49.29	0.00	0.73
Hata	523.56	18	29.09			
Gruplar İçi						
Ölçüm (Ön test- Son test- İzleme Testi)	1685.63	2	842.82	88.94	0.00	0.83
Grup*Ölçüm Etkileşimi	1983.23	2	991.62	104.65	0.00	0.85
Hata	341.13	36	9.48			

Tablo 17’de görüldüğü gibi, ölçümlerden bağımsız bir biçimde yalnızca grupların dikkate alınması durumunda EMÖ puan ortalamalarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($F(1, 18) = 49.29, p < .05$). Grup değişkeninden bağımsız olarak sadece ölçüm sırası dikkate alındığında ise ölçümlerin değişimine bağlı olarak katılımcıların tümünün EMÖ puanlarının değiştiği tespit edilmiştir ($F(2, 36) = 88.94, p < .05$). Gerçekleştirilen deneysel işlemin etkilerini gösteren grup x ölçüm etkileşimi sonuçları da EMÖ puan ortalamalarının ölçümlerin değişimi ile bağlantılı bir biçimde deney ve kontrol gruplarında farklılaştığı sonucunu göstermektedir ($F(2, 36) = 104.65, p < .05$). Gruplar arasında ölçümler boyunca EMÖ puanlarında belirlenen değişimin %85’inin deneysel işleme bağlı olarak açıklandığı söylenebilmektedir ($\eta^2 = 0.85$). η^2 değerinin 0.14’ten daha büyük ($\eta^2 = 0.85$) olmasından dolayı uygulanan psiko-eğitim programının (bağımsız değişkenin) etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Ulaşılan bulgulara doğrultusunda, gruplar arasında ölçümlere bağlı olarak tespit edilen anlamlı farkın hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki katılımcıların EMÖ ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak ölçümler arası ve gruplar arası karşılaştırmalarına dair uygulanan Bonferroni sonuçları aşağıda sunulmaktadır.

Deney grubunun EMÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X} = 42.90$) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X} = 64.60$) arasındaki farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney grubunun EMÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X} = 42.90$) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X} = 67.70$) arasındaki farkın da anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Bununla birlikte deney

grubunun EMÖ son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 64.60) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 67.70) arasında da anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$).

Kontrol grubunun EMÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 42.00) ile son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 42.00) arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Kontrol grubunun EMÖ ön test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 42.00) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 40.00) arasındaki farkın da anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bununla birlikte kontrol grubunun EMÖ son test ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 42.00) ile izleme testi ölçümünden elde edilen puan ortalamaları ($\bar{X}$ = 40.00) arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin mutluluk puan ortalamalarında psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklerin mutluluk puan ortalamalarına göre istatistiksel olarak artış olduğu ve bu artışın kalıcı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.

4.1.5. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programında Yer Alan Her Oturumun Değerlendirilmesine Dair Bulgular

Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine olan etkisinin incelendiği uygulanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programında yer alan her oturumunun tamamlanmasının ardından “Oturum Değerlendirme Formu” aracılığıyla deney grubundaki katılımcıların ilgili oturuma ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Oturum Değerlendirme Formu ile elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları alınmış ve standart sapmaları ile minimum - maksimum değerleri hesaplanarak her oturum için ayrı bir şekilde incelenmiştir. Ulaşılan bulguların sonuçları aşağıda yer almaktadır.

4.1.5.1. PPT-PEP’nin Birinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 18

PPT-PEP’nin birinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
----------	-----------	----	-----	-----

1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.30	0.82	3.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.80	0.42	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.40	0.70	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 18’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının, deney grubunda PPT-PEP’nin birinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formun ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “*Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi*” şeklinde ifade edilen 8. maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise formda ($\bar{X}$ = 4.30, SS= 0.82) “*İçeriğin tatmin edicilik düzeyi*” şeklinde yer alan 3. maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.2. PPT-PEP’nin İkinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 19

PPT-PEP’nin ikinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.80	0.63	3.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.50	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.30	0.48	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	5.00	0.00	5.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.30	0.48	4.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00

Tablo 19’da görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin ikinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formun ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “*Liderin oturuma dair yönetim becerisi*” şeklinde ifade edilen 6. maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Formdaki puan ortalaması en düşük olan maddelerin ise ($\bar{X}$ = 4.30, SS= 0.48)

“Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi” şeklinde ifade edilen 4. maddesi ile ($\bar{X}$ = 4.30, SS= 0.48) “Grup üyesinin aktif katılım düzeyi” şeklinde yer alan 7. maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.3. PPT-PEP’nin Üçüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 20

PPT-PEP’nin üçüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.80	0.42	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.60	0.70	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00

Tablo 20’de görüldüğü Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin üçüncü oturumu için tam puana yakın bir şekilde formun ($\bar{X}$ = 4.80, SS= 0.42) “Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi”, ($\bar{X}$ = 4.80, SS= 0.42) “Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi”, ($\bar{X}$ = 4.80, SS= 0.42) “Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi”, ($\bar{X}$ = 4.80, SS= 0.42) “Liderin oturuma dair yönetim becerisi”, ($\bar{X}$ = 4.80, SS= 0.42) “Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi” şeklindeki 1., 4., 5., 6. ve 8. maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddelerin ise ($\bar{X}$ = 4.60, SS= 0.52) “Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi” şeklinde yer alan 2. madde ile ($\bar{X}$ = 4.60, SS= 0.70) “Grup üyesinin aktif katılım düzeyi” şeklindeki 7. madde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.4. PPT-PEP’nin Dördüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 21

PPT-PEP’nin dördüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.70	0.67	3.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.50	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.80	0.63	3.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.80	0.63	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 21’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin dördüncü oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “*Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi*” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise ($\bar{X}$ = 4.50, SS= 0.52) “*Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi*” maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.5. PPT-PEP’nin Beşinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 22

PPT-PEP’nin beşinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.30	0.82	3.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.80	0.42	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.40	0.70	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 22’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin beşinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “*Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi*” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise formda ($\bar{X}$ = 4.30, SS= 0.82) “*İçeriğin tatmin edicilik düzeyi*” şeklinde yer alan 3. madde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.6. PPT-PEP'nin Altıncı Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 23

PPT-PEP'nin altıncı oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.50	0.70	3.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	5.00	0.00	5.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.30	0.94	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00

Tablo 23'te görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP'nin altıncı oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formda ($\bar{X}= 5.00$, $SS= 0.00$) “*Liderin oturuma dair yönetim becerisi*” şeklinde yer alan 6. maddede bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise formda ($\bar{X}= 4.30$, $SS= 0.94$) “*Grup üyesinin aktif katılım düzeyi*” şeklinde ifade edilen 7. madde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.7. PPT-PEP'nin Yedinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 24

PPT-PEP'nin yedinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.50	0.52	4.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 24'te görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP'nin yedinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formda ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi” şeklinde ifade edilen 5. madde ile ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi” şeklinde yer alan 8. maddesine ait olduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise formda ($\bar{X}$ = 4.50, SS= 0.52) “Grup üyesinin aktif katılım düzeyi” şeklinde yer alan 7. madde olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.8. PPT-PEP'nin Sekizinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 25

PPT-PEP'nin sekizinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.50	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.80	0.63	3.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.60	0.70	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.60	0.70	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00

Tablo 25'te görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu'nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP'nin sekizinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde ($\bar{X}$ = 5.00, SS= 0.00) “Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan maddenin ise ($\bar{X}$ = 4.50, SS= 0.52) “Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi” maddesi olduğu tespit edilmiştir.

4.1.5.9. PPT-PEP'nin Dokuzuncu Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 26

PPT-PEP'nin dokuzuncu oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.40	0.70	3.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	5.00	0.00	5.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.20	0.78	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 26’da görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin dokuzuncu oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formda ($\bar{X}= 5.00$, $SS= 0.00$) “*Liderin oturuma dair yönetim becerisi*” şeklinde ifade edilen 6. madde ile ($\bar{X}= 5.00$, $SS= 0.00$) “*Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi*” şeklinde yer alan 8. maddede bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan madde ise formun ($\bar{X}= 4.20$, $SS= 0.78$) “*Grup üyesinin aktif katılım düzeyi*” şeklindeki 7. maddesi olarak tespit edilmiştir.

4.1.5.10. PPT-PEP’nin Onuncu Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 27

PPT-PEP’nin onuncu oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.30	0.48	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	5.00	0.00	5.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.20	0.78	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 27’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin onuncu oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde formda ($\bar{X}= 5.00$, $SS= 0.00$) “*Liderin oturuma dair yönetim becerisi*” şeklinde yer alan 6. maddesi ile ($\bar{X}= 5.00$, $SS= 0.00$)

“Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi” şeklindeki 8. maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan madde ise formun ($\bar{X}=4.20$, $SS=0.78$) “Grup üyesinin aktif katılım düzeyi” şeklindeki 7. maddesi olarak tespit edilmiştir.

4.1.5.11. PPT-PEP’nin On Birinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 28

PPT-PEP’nin on birinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.40	0.52	4.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

Tablo 28’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin on birinci oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde ($\bar{X}=5.00$, $SS=0.00$) “Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyi” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan madde ise formda ($\bar{X}=4.40$, $SS=0.52$) “Grup üyesinin aktif katılım düzeyi” şeklinde yer alan 7. madde olarak tespit edilmiştir.

4.1.5.12. PPT-PEP’nin On İkinci Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 29

PPT-PEP’nin on ikinci oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.30	0.82	3.00	5.00

5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00

Tablo 29’da görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin on ikinci oturumu için tam puana yakın bir şekilde formda ($\bar{X}$ = 4.90, SS= 0.32) “Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi” şeklinde ifade edilen 2. madde, ($\bar{X}$ = 4.90, SS= 0.32) “Liderin oturuma dair yönetim becerisi” şeklindeki 6. madde ile ($\bar{X}$ = 4.90, SS= 0.32) “Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi” şeklinde yer alan 8. maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan madde ise formda ($\bar{X}$ = 4.30, SS= 0.82) “Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi” şeklinde yer alan 4. madde olarak tespit edilmiştir.

4.1.5.13. PPT-PEP’nin On Üçüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 30

PPT-PEP’nin on üçüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	4.70	0.67	3.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.70	0.48	4.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.10	0.56	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00

Tablo 30’da görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin on üçüncü oturumu için tam puana yakın bir şekilde formda ($\bar{X}$ = 4.90, SS= 0.32) “Liderin oturuma dair yönetim becerisi” maddesi ile ($\bar{X}$ = 4.90, SS= 0.32) “Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan

ortalaması en düşük olan madde ise formda ($\bar{X}$ = 4.10, SS = 0.56) “*Grup üyesinin aktif katılım düzeyi*” şeklinde yer alan 7. madde olarak tespit edilmiştir.

4.1.5.14. PPT-PEP’nin On Dördüncü Oturumuna Dair Oturum Değerlendirme Formundaki Maddelerin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tablo 31

PPT-PEP’nin on dördüncü oturumuna dair Oturum Değerlendirme Formu sonuçları

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Min	Max
1. Programın amaçları ile ilişkili olma düzeyi	4.90	0.32	4.00	5.00
2. Programın amacına ulaşılmasına yardım etme düzeyi	4.60	0.52	4.00	5.00
3. İçeriğin tatmin edicilik düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00
4. Üzerinde durulan ve konuşulmak istenen konuların yer alma düzeyi	4.80	0.42	4.00	5.00
5. Yeni bilgi ve beceri kazandırma düzeyi	4.70	0.67	3.00	5.00
6. Liderin oturuma dair yönetim becerisi	4.90	0.32	4.00	5.00
7. Grup üyesinin aktif katılım düzeyi	4.50	0.70	3.00	5.00
8. Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi	5.00	0.00	5.00	5.00

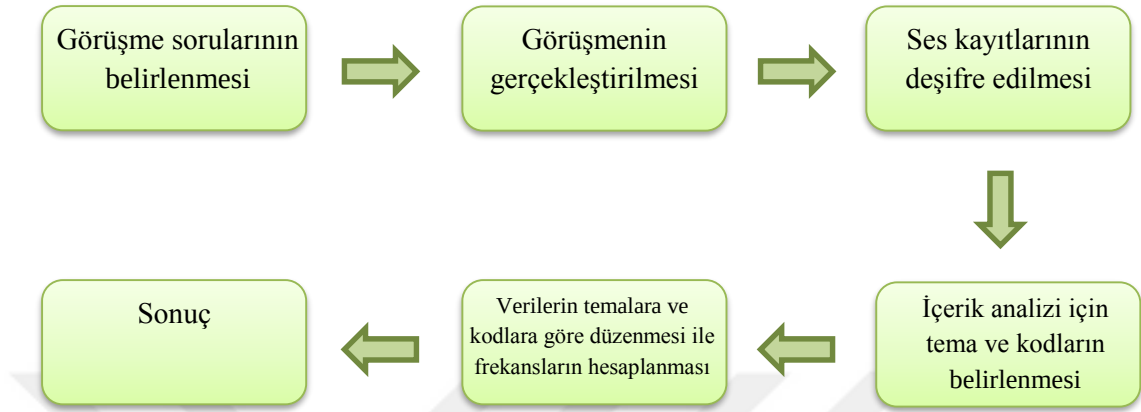
Tablo 31’de görüldüğü üzere Oturum Değerlendirme Formu’nda bulunan maddelerin analizi ile elde edilen en yüksek puan ortalamasının deney grubunda PPT-PEP’nin on dördüncü oturumu için tam puana karşılık gelecek şekilde ($\bar{X}$ = 5.00, SS = 0.00) “*İçeriğin tatmin edicilik düzeyi*” maddesi ile ($\bar{X}$ = 5.00, SS = 0.00) “*Oturumdaki etkinliklerin / yöntemlerin yararlılık ve kullanışlılık düzeyi*” maddesinde bulunduğu belirlenmiştir. Puan ortalaması en düşük olan madde ise formda ($\bar{X}$ = 4.50, SS = 0.70) “*Grup üyesinin aktif katılım düzeyi*” şeklinde yer alan 7. madde olarak tespit edilmiştir.

PPT-PEP’na ilişkin oturum değerlendirme formlarının genel değerlendirmesi yapıldığında grup liderinin oturumu yönetme biçiminin ve oturumlarda kullanılan etkinliklerin ve yöntemlerin katılımcılar tarafından oldukça olumlu değerlendirildiği söylenebilmektedir. Ayrıca katılımcıların, oturumların PPT-PEP’nin amaçları ile ilişki durumlarına ve yeni bilgi ve beceri kazandırmada etkilerine dair olumlu değerlendirmelere sahip oldukları görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı uygulamasına ilişkin, araştırmada nitel veri toplama aracı olarak kullanılan Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu aracılığıyla katılımcıların program hakkındaki görüşlerini alarak detaylı bir biçimde

inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ilişkin akış şemasına Şekil 3’te yer verilmektedir.



Şekil 3. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine ilişkin akış şeması.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmaya katılan kişilere belirli bir sırada ve tarzda sorulan sorular dikkatli bir biçimde hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Gerçekleştirilen araştırmada hazırlanan PPT-PEP uygulamasının tamamlanmasından bir hafta sonra deney grubunu oluşturan katılımcılar ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinde soruların yöneltilmesinin öncesinde katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Grup lideri ile ilgili oluşabilecek yanlışlığı önlemek adına görüşme boyunca “eleştirinin programın geliştirilebilmesi ve daha faydalı hale getirilebilmesi için olan olumlu etkisi” katılımcılara sıklıkla vurgulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve görüşme öncesinde katılımcıların bilgilendirilmesi üzerine kayıt altına alınmıştır. Ardından kayıtlar araştırmacı tarafından deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda katılımcıların uygulanan psiko-eğitim programına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Ardından gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel verilerle ilgili bulgulara içerik analizi uygulanarak ulaşılmıştır. İçerik analizinin tamamlanmasının ardından programın katkıları, programdan beklentiler, programın içeriği, programda kullanılan materyaller ve yapılan etkinlikler, programdaki oturumların süresi ile programın grup lideri hakkında temalar belirlenmiş ve ardından ulaşılan verilerin sayısallaştırılması gerçekleştirilmiştir.

4.2.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Katkıları Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının katkıları ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bulguları Tablo 32’de sunulmaktadır. Katılımcıların programın katkılarına dair görüşme sorusu ile ilgili söylemleri “Olumlu duygularda artış”, “Sosyal ilişkilerin desteklenmesi”, “Bilgi kazanımı” ve “Beceri kazanımı” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-PEP’nin katkılarına ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32

Katılımcıların PPT-PEP’nin katkılarına ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
PPT-PEP’nin katkılarına ilişkin görüşler	Olumlu duygularda artış	Mutluluk	K2,K4,K5,K6,K7,K8,K10	7
		İyimserlik	K3,K5	2
		Minnettarlık	K4,K5,K8	3
		Özgüven	K4	1
		Sevgi	K6	1
		Güvende hissetme	K8	1
		Enerjik hissetme	K7	1
		Sakinlik	K10	1
	Sosyal ilişkilerin desteklenmesi	Aile ile olumlu ilişkiler	K4,K7,K8	3
		Arkadaşlar ile olumlu ilişkiler	K1,K4,K7,K8	4
		Çevre ile olumlu ilişkiler	K6,K8	2
	Bilgi kazanımı	Yeni kavramlar	K2,K3	2
		Yeni kelimeler	K3	1
	Beceri kazanımı	Öz-farkındalık	K1,K5	2
		Farklı bakış açısı	K6,K9	2
		Psikolojik sağlamlık	K1,K7,K9,K10	4
		Etkili iletişim	K1,K9	2
		Duygusal farkındalık	K1	1

Tablo 32 incelendiğinde PPT-PEP’nin katkılarına ilişkin görüşler temasının bulunduğu görülmektedir. PPT-PEP’nin katkılarına ilişkin görüşler temasının altında olumlu duygularda artış, sosyal ilişkilerin desteklenmesi, bilgi kazanımı ve beceri kazanımı

kategorileri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Olumlu duygularda artış kategorisinin altında mutluluk, iyimserlik, minnettarlık, özgüven, sevgi, güvende hissetme, enerjik hissetme ve sakinlik kodlarının yer aldığı görülmektedir. Katılımcılardan bazıları PPT-PEP'nin mutluluk düzeylerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konu hakkındaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“O süreçte çok mutluydum. İlkte ve 2.'de zıplaya zıplaya gelmiştim. Öncekinden daha mutlu olmamı sağladı ve böyle devam etti.”* [K 2], *“Daha mutlu oldum.”* [K 4], *“Kendimi çok daha iyi hissediyorum.”* [K 5], *“Benim iyi oluşumu yükseltti”* [K 6], *“Hayatta iyi oluşumu sağladı.”* [K 7]. Bazı katılımcıların iyimserliğe olan katkıya dair söylemleri ise şu şekildedir: *“Daha çok iyimser olmaya başladım.”* [K 3], *“Daha iyimserim.”* [K 5]. Programın minnettarlığa katkı sağladığını belirten katılımcı görüşleri şu şekildedir: *“Minnettarlığım arttı.”* [K 4], *“Minnettarlıkla da beni çok mutlu eden şeyleri fark edebildim.”* [K 5], *“Minnettar hissediyorum.”* [K 8]. Özgüven ile ilgili katılımcı söylemleri ise *“Utangaçlığım vardı o gitti. Özgüvenim yerine geldi.”* [K 4] şeklindedir. Programın sevgiye dair katkısı ile ilgili katılımcı söylemi ise *“İnsanlara olan sevgimi düzeltmemi sağladı.”* [K 6] şeklindedir. Güvende hissetmeye ilişkin katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Kendimi iyi güvende hissettim.”* [K 8]. Enerjik hissetme ile ilgili olan katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: *“Eskiden enerjik hissetmiyordum, halsizdim. Programdan sonra daha enerjik hissettim.”* [K 7]. Sakinlik ile ilgili katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: *“Başıma kötü bir şey geldiğinde artık sanki daha sakinim.”* [K 10].

Sosyal ilişkilerin desteklenmesi kategorisinin altında ise aile ile olumlu ilişkiler, arkadaşlar ile olumlu ilişkiler ve çevre ile olumlu ilişkiler kodlarının bulunduğu görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nin aileleriyle olan ilişkilerine olumlu katkı sağladığını söylemişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Hayatımda ailemle daha iyi iletişim gibi değişiklikler oldu.”* [K 4], *“Annemle aram düzeldi.”* [K 7], *“Hayatımda iyi bir gelişme oldu. Ailemle daha iyi zaman geçiriyorum.”* [K 8]. Kimi katılımcılar ise PPT-PEP'nin arkadaşlarıyla olan ilişkilerine olumlu katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Arkadaş ortamında çekinmeden konuşabiliyorum. Arkadaşlarla aram daha iyi.”* [K 1], *“Arkadaşlarımla daha iyiyim.”* [K 4], *“Eskiden arkadaşlarımla aram iyi değildi. Arkadaşlarımla aram düzeldi.”* [K 7], *“Arkadaşlarımla daha iyi sohbet ediyorum. Daha önceden kötü davranıyorlardı ama şimdi iyi davranıyorlar.”* [K 8]. PPT-PEP'nin çevre ile olan ilişkiye olumlu katkı

sağlamasına dair katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “İnsanlara olan sevgimi görüşlerimi düzeltmemi sağladı.” [K 6].

Bilgi kazanımı kategorisinin altında yeni kavramlar ve yeni kelimeler kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP sayesinde yeni kavramlar öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Çok güzel bir süreçti. Daha çok kavram öğrenmemi sağladı.” [K 2], “İyi bir şeyler, bilmediğim kelimeler öğrendim. Aktiviteler iyimser-kötümser düşünceyi öğretti.” [K 3].

Beceri kazanımı kategorisinin altında öz-farkındalık, farklı bakış açısı, psikolojik sağlamlık ve etkili iletişim kodlarının bulunduğu görülmektedir. PPT-PEP’nin öz-farkındalık kazandırmasına ilişkin katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Düşüncelerimi daha iyi tanımaya başladım.” [K 1], “Eskiden farkına varamadığım birçok şeyin farkına vardım. Çevrem de farkına vardım. Ben sevenlerin farkına vardım.” [K 5]. PPT-PEP sayesinde farklı bakış açıları geliştirdiklerini belirten katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Bakış açımı değiştirdi” [K 6], “Olumsuz şeylere olumlu yönden bakmamı sağladı. Pozitif düşünce geliştirdim” [K 9]. PPT-PEP’nin psikolojik sağlamlıklarına katkı sağladığını belirten katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Kendi içimdeki olumlu duyguları çıkararak olumsuzlukları hayatımdan sildim program sayesinde.” [K 1], “Hayata iyi bir şekilde tutunmamı sağladı.” [K 7], “Her durumda pozitif yönden bakmaya ve o düşüşte kendimi yükseltmeme yaradı.” [K 9], “Daha kolay baş edebiliyorum sorunlarımla.” [K 10]. Etkili iletişime dair katkıdan bahseden katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Arkadaş ortamında çekinmeden konuşabiliyorum.” [K 1], “Pozitif cümleler kurmaya çalıştım hayatımda.” [K 9]. Katılımcılardan bazılarının PPT-PEP’nin duygusal farkındalığa katkısının olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Duygularımı daha iyi tanımaya başladım. Kendi içimdeki olumlu duyguları çıkararak olumsuzlukları hayatımdan sildim program sayesinde.” [K 1].

4.2.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programından Beklentiler Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programından beklentileri hakkındaki görüşlerine ilişkin gerçekleştirilen içerik analizi ile ilgili sonuçlar Tablo 33’te bulunmaktadır. Katılımcıların programdan beklentilerine dair bu görüşme sorusu ile ilgili söylemleri “Akademik başarıda artış”, “Beceri kazanımı”, “Olumlu duygularda artış”, “Sosyal ilişkilerin gelişmesi” ve “Bilgi kazanımı” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-

PEP'nin katkılarına ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 33'te yer almaktadır.

Tablo 33

Katılımcıların PPT-PEP'dan beklentilerine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
PPT-PEP'dan beklentiler	Akademik başarıda artış	Derslere odaklanma	K1	1
		Ders başarısı	K8	1
	Beceri kazanımı	Etkili iletişim	K1	1
		Psikolojik sağlamlık Eğlence	K1,K4	2
	Olumlu duygularda artış	Mutluluk	K2,K3,K7,K10	4
		Özgüven	K2,K5,K6,K8,K9	5
		Öz şefkat	K4	1
		Öz saygı	K5	1
		Öz sevgi	K5,K6	2
			K6	1
	Sosyal ilişkilerin gelişmesi	Arkadaşlık ilişkileri	K2,K7,K8	3
		Çevre ile ilişkiler	K4	1
	Bilgi kazanımı	Aktiviteler	K3	1
		Yeni bilgiler	K10	1
Beklentilerin Karşılama Durumu	PPT-PEP	Karşılandı	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10	10
		Karşılanmadı		0

Tablo 33 incelendiğinde PPT-PEP'dan beklentiler ve beklentilerin karşılanma durumu temalarının bulunduğu görülmektedir. PPT-PEP'dan beklentiler temasının altında akademik başarıda artış, beceri kazanımı, olumlu duygularda artış, sosyal ilişkilerin gelişmesi ve bilgi kazanımı kategorileri yer almaktadır. Beklentilerin karşılanma durumu temasının altında ise PPT-PEP kategorisi bulunmaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Akademik başarıda artış kategorisinin altında derslere odaklanma ve ders başarısı kodlarının yer aldığı görülmektedir. PPT-PEP ile ilgili derslere odaklanma hakkında beklentiye sahip olan katılımcı söylemi şu şekildedir: *"Akademik beklentilerim vardı. Derslere odaklanamadığım oluyordu şimdi olmuyor bu sayede."* [K1]. Ders başarısına

ilişkin beklentiye dair katılımcı söylemi ise şu şekildedir: *“Derslere iyi gelir dedim öyle de oldu. Derslerimde daha başarılıyım.”* [K 8].

Beceri kazanımı kategorisinin altında etkili iletişim ve psikolojik sağlamlık kodlarının bulunduğu görülmektedir. Etkili iletişime dair beklenti hakkındaki katılımcı söylemi şu şekildedir: *“Dinleme- anlama becerim gelişti. Başkalarıyla olan iletişimimde daha iyi olduğumu görüyorum.”* [K 1]. Bazı katılımcılar PPT-PEP’den psikolojik sağlamlığa dair beklentilerinin bulunduğunu söylemişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Düştüğümde tekrardan kalkmayı düşmeden önce hayatım nasılsa öyle devam etmeyi bekliyordum onu kazandım.”* [K 1], *“Psikolojik sağlamlığım artar dedim. Öyle de oldu.”* [K 4].

Olumlu duygularda artış kategorisinin altında eğlence, mutluluk, özgüven, öz şefkat, öz saygı ve öz sevgi kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar programa katılmadan önce eğlenceye ilişkin beklentilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“İlk çok heyecanlıydım mutluydum çok güzel olacak demiştim. Fazlasıyla karşılandı, eksiği yok fazlası var. Eğlenmek için geldim daha çok. O gün hep heyecan içinde oluyordum. Eğlenmek o da fazlasıyla karşılandı.”* [K 2], *“Ben ilk etkinlikler eğlenceli şeyler beklemiştim. Oldu da, bu çok mutlu etti.”* [K 7], *“Etkinliklerle eğlenmek istemişim, yaptıklarımızla hepimiz eğlendik.”* [K 10]. Bazı katılımcılar ise mutluluklarının artması ile ilgili beklentilerinin olduğunu söylemişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Programa katılmadan önce mutluluğumun artacağını düşündüm, öyle de oldu.”* [K 6], *“Mutlu olacağımı düşünüyordum gerçekleşti. Daha iyi hissedeceğimi düşünüyordum, gerçekten de öyle oldum.”* [K 8], *“İlk başta hayatımda hep mutlu olmayı istediğim, o olumsuzlukları istemediğim için katıldım sonucu da böyle oldu.”* [K 9]. Özgüven ile ilgili beklentiye ilişkin katılımcı söylemi şu şekildedir: *“Özgüvenli olmak istemişim hep, katılırken özgüvenim artar dedim. Öyle de oldu.”* [K 4]. Öz şefkat ile ilgili beklentiye dair katılımcı söylemi şu şekildedir: *“Hatalarımı kötü gören biriydim. Bunun düzelmesini umdum. Kendime karşı yaklaşımım daha iyi olur diye katıldım. Öyle de oldu.”* [K 5]. Bazı katılımcılar öz saygı ile ilgili beklentiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Başkaları kötü taraflarımı söylediklerinde bunu kaldıramazdım. Şimdi kendime karşı daha iyiyim.”* [K 5], *“Programa katılmadan önce kendime karşı olan saygımın artacağını düşündüm.”* [K 6]. Öz sevgi ile ilgili katılımcı söylemi şu şekildedir: *“Programa katılmadan önce kendime karşı olan sevgimin de artacağını düşündüm.”* [K 6].

Sosyal ilişkilerin gelişmesi kategorisinin altında arkadaşlık ilişkileri ve çevre ile ilişkiler kodlarının bulunduğu görülmektedir. Arkadaşlık ilişkilerine dair beklentiler hakkındaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Gruplara katılmayı çok sevmişimdir. O yüzden geldim.” [K 2], “Oradaki arkadaşlarla bağ kurmayı umdum oldu o da.” [K 7], “Arkadaşlık ilişkilerime katkı sağlar dedim öyle oldu.” [K 8]. Çevre ile ilişkiler hakkında beklentiye sahip olan katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “Katılmadan önce çok istedim, hem sizinle tanışmak istedim. O yüzden katılmayı istedim öncelikle.” [K 4].

Bilgi kazanımı kategorisinin altında aktiviteler ve yeni bilgiler kodlarının yer aldığı görülmektedir. PPT-PEP’den aktiviteler hakkında beklentiye sahip olan katılımcı görüşü şu şekildedir: “Aktiviteler bekledim seçilmeyi beklemiyordum. Mutlu oldum. Geldikten sonrada aktivitelerin eğitici olduğunu fark ettim.” [K 3]. Yeni bilgilere dair beklentiler hakkındaki katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “Yeni bir şeyler öğrenirim diye düşünmüştüm, öğrendim de. Oturumlarda hep farklı bir konu ele almıştık, güzel oldu.” [K 10].

PPT-PEP kategorisi altında karşılandı ve karşılanmadı kodlarının yer aldığı görülmektedir. PPT-PEP’na katılan tüm katılımcıların programın beklentilerini karşılama durumuna ilişkin beklentilerinin karşılandığı söyleminde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konu hakkındaki bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Karşılanmayan beklentim yoktu.” [K 1], “Hepsi karşılandı beklentilerimin.” [K 3], “Konuşmak istediğim her şeyi konuştuk.” [K 5].

4.2.3. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının İçeriği Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının içeriği ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bulguları Tablo 34’te sunulmaktadır. Katılımcıların programın içeriğine dair görüşme sorusu ile ilgili söylemleri “Öğretici”, “İhtiyaçları karşılayıcı”, “Beceri kazanımını destekleyici” ve “Olumlu duyguları artırıcı” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-PEP’nın içeriğine ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 34’te yer almaktadır.

Tablo 34

Katılımcıların PPT-PEP’nın içeriğine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
------	----------	-----	-----------	--------

PPT-PEP'nin ilişkin görüşler	içeriğine	Öğretici	Yeni kelimeler	K1,K8	2
			Yeni kavramlar	K5,K7,K8,K10	4
		İhtiyaçları karşılایıcı	Programın amacına uygun	K4,K9	2
			Yeterli	K6,K8	2
	Beceri kazanımını destekleyici		Etkili iletişim	K1	1
			Farklı bakış açısı	K2,K3	2
			Psikolojik	K3	1
			sağlamlık		
	Olumlu duyguları artırıcı		Bilinçli farkındalık	K3,K5	2
			Mutluluk	K5,K6	2
			Eğlence	K6,K7,K10	3

Tablo 34 incelendiğinde PPT-PEP'nin içeriğine ilişkin görüşler temasının bulunduğu görülmektedir. PPT-PEP'nin içeriğine ilişkin görüşler temasının altında öğretici, ihtiyaçları karşılayıcı, beceri kazanımını destekleyici ve olumlu duyguları artırıcı kategorileri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Öğretici kategorisinin altında yeni kelimeler ve yeni kavramlar kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nin içeriğinin yeni kelimeler kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “İçerik iyiydi. Bilmediğim yeni kelimeler öğrendim.” [K1], “Bilmediğim kelimeleri öğrendim.” [K 8]. Yeni kavramlara ilişkin görüş belirten katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: “Konular çok güzeldi. Akışı öğrendim mesela. Bence kavramlar harikaydı, yeni kavramlar öğrendim.” [K 5], “İyimserlik-kötümserlik baya iyiydi çok etkili oldu. Konular çok güzeldi, çok şey öğretti bana.” [K 7].

İhtiyaçları karşılayıcı kategorisinin altında programın amacına uygun ve yeterli kodlarının yer aldığı görülmektedir. Programın içeriğinin programın amacına uygun olduğuna dair görüş bildiren katılımcı söylemleri şu şekildedir: “İçerik iyiydi. Sürecin amacına göreydi bence.” [K 4], “Hepsi her konu insan için en gerekli konulardı. Her oturumda belli amacımız vardı. Onlara hep uyumluydu.” [K 9]. Programın içeriğinin yeterli oluşuna ilişkin katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: “Konular benim fikrimce yeterliydi.” [K 6], “Konu odaklarını beğendim, yeterliydi bence.” [K 8].

Beceri kazanımını destekleyici kategorisinin altında etkili iletişim, farklı bakış açısı, psikolojik sağlamlık ve bilinçli farkındalık kodlarının yer aldığı görülmektedir. Etkili

iletişime ilişkin görüş belirten katılımcı söylemi şu şekildedir: “İçerik iyiydi. Hem konuşmam daha iyi hem de konuştuğum şeylerin içeriği değişti.” [K 1]. Bazı katılımcılar PPT-PEP’nin içeriğine ilişkin farklı bakış açısı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Kavramlar çok güzeldi. Birkaç tanesi benim tam tersimdi ama değişmemi sağladı. Daha iyi bakmamı sağladı.” [K 2], “İyiydi bence. Bilinçli farkındalıkta daha önce görmediklerimi gördüm iyi geldi.” [K 3]. Psikolojik sağlamlık ile ilgili görüş belirten katılımcı söylemi şu şekildedir: “Psikolojik sağlamlığımı iyi etkiledi. İçerik, kavramlar iyiydi.” [K 3]. PPT-PEP’nin içeriğine ilişkin bilinçli farkındalık ile ilgili görüş belirten katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: “İçeriğin bana bilinçli farkındalığı katması bence çok iyiydi.” [K 3], “İçerikle farkındalığı yaşıyorum.” [K 5].

Olumlu duyguları artırıcı kategorisinin altında ise mutluluk ve eğlence kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP’nin içeriğine ilişkin mutlulukları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Konular çok güzeldi. Çoğu konu iyi oluşumuzu yükseltmemize yardımcı oldu. Programdaki diğer arkadaşım da değişti, iyi oluşu yükseldi.” [K 5], “Bu içeriklerle yeterince mutlu olduğumu düşünüyorum.” [K 6]. Eğlence ile ilgili görüş belirten katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: “Gerçekten güzeldi konular, baya eğlendim.” [K 7], “Ayrıca içerik eğlenceliydi de, keyif aldım.” [K 10].

4.2.4. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programında Kullanılan Materyaller/ Etkinlikler Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programında kullanılan materyaller ve gerçekleştirilen etkinlikler ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bulguları Tablo 35’te sunulmaktadır. Katılımcıların programda kullanılan materyallere ve gerçekleştirilen etkinliklere dair görüşme sorusu ile ilgili söylemleri “Yararlı”, “Eğlenceli” ve “Yeterli” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-PEP’nda kullanılan materyallere ve etkinliklere ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 35’te sunulmaktadır.

Tablo 35

Katılımcıların PPT-PEP’nda kullanılan materyallere/etkinliklere ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
PPT-PEP’nda kullanılan materyallere/etkinliklere	Yararlı	Olumlu duyguları artırma	K1,K8,K10	3

ilişkin görüşler	Farklı bakış açıları	K1	1
	kazandırma		
	Kavramayı	K2,K5,K7,K9	4
	kolaylaştırma		
	Bilgilendirme	K3,K4	2
Eğlenceli	Materyaller	K3,K6	2
	Etkinlikler	K9,K10	2
Yeterli	İhtiyaçları	K5,K6,K8	3
	karşılama		
	Programın	K7	1
	amacına uygun		

Tablo 35 incelendiğinde PPT-PEP’nda kullanılan materyallere/etkinliklere ilişkin görüşler temasının bulunduğu görülmektedir. Bu temanın altında yararlı, eğlenceli ve yeterli kategorileri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Yararlı kategorisinin altında olumlu duyguları artırma, farklı bakış açıları kazandırma, kavramayı kolaylaştırma ve bilgilendirme kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP’nda kullanılan materyallerin ve etkinliklerin olumlu duyguları artırdığını belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “*Güzeldi en çok geleceğe gittiğimiz etkinliği beğendim. Mutlu hissetmişim.*” [K 1], “*Balonum hala evde duruyor. Gördükçe psiko-eğitim arkadaşlarım ve lider aklıma geliyor. Mutlu oluyorum. Mektubu okudukça iyi hissediyorum.*” [K 8]. Farklı bakış açıları ile ilgili görüş belirten katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “*Gözlüğü de beğendim bakış açımı değiştirdi. Hem iyimserler hem de kötümserler ile ilgili.*” [K 1]. Bazı katılımcılar programda kullanılan materyallerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin kavramayı kolaylaştırdığından bahsetmişlerdir. Bu konudaki bazı katılımcı söylemleri şu şekildedir: “*Etkinlikler genel olarak güzeldi. Daha iyi anlamamıza yardımcı oldu. İyi ki programa katılmışım dedim.*” [K 5], “*İlk oturumda balonlar vardı çok etkiliydi isimleri öğrenmemde.*” [K 7]. Materyal ve etkinliklere ilişkin bilgilendirici oldukları yönünde görüş belirten katılımcı söylemleri ise şu şekildedir: “*Bence iyiydi ve eğiticiydi.*” [K 3], “*Faydalıydı hepsi, bir sürü bilgi verdi aslında.*” [K 4].

Eğlenceli kategorisinin altında materyaller ve etkinlikler kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP’nda kullanılan materyallerin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “*Balonlar zevkliydi mesela. Anlam- amaçta biletlerle yolculuk yapmak iyiydi. Materyallerin hepsi iyiydi, eğlenceliydi.*” [K 1], “*Etkinlikler boyunca kullandığımız materyallerin tatmin edici olduğunu*

düşünüyorum. Etkinlikleri materyallerle yapmamız daha da eğlence kattı.” [K 6]. Bazı katılımcılar ise PPT-PEP’nda gerçekleştirilen etkinliklerin eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Bence etkinlikler anlatılan konuları eğlenceye çevirdi.” [K 9], “Etkinlikleri çok sevmiştim, eğlenceliydi.” [K 10].

Yeterli kategorisinin altında ihtiyaçları karşılama ve programın amacına uygun kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP’nda kullanılan materyallerin ve etkinliklerin ihtiyaçları karşıladığı ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Etkinlikler boyunca kullandığımız materyallerin tatmin edici olduğunu düşünüyorum. Etkinlikler de yeterliydi. Beklentim karşılandı.” [K], “Gayet yeterliydi bence.” [K 8]. Kullanılan materyallerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin programın amacına uygun olduğuna ilişkin görüş belirten katılımcının söylemi ise şu şekildedir: “Son yapılan etkinlik çok güzeldi. Gözlükler çok tatlıydı. Yolculuktaki biletler çok güzeldi. Etkinlikler amacına ulaştırdı bence.” [K 7].

4.2.5. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Oturum Süresi Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının oturum süresi ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bulguları Tablo 36’da sunulmaktadır. Katılımcıların oturum süresine ilişkin soru hakkındaki ifadeleri “Oturum Süresi” ile “Oturum Sayısı” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-PEP’nın oturum süresine ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36

Katılımcıların PPT-PEP’nın oturum süresine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
PPT-PEP’nın oturum süresine ilişkin görüşler	Oturum süresi	Yeterli	K4,K7,K9	3
		Artırılabilir	K1,K2,K5,K6	4
	Oturum sayısı	Yeterli	K8,K10	2
		Artırılabilir	K3	1

Tablo 36 incelendiğinde PPT-PEP’nın oturum süresine ilişkin görüşler temasının bulunduğu görülmektedir. Bu temanın altında oturum süresi ve oturum sayısı kategorileri yer

almaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Oturum süresi kategorisinin altında yeterli ve artırılabilir kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nin oturum süresinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Süre iyiydi. Geçirdiğimiz zaman güzeldi bence.” [K 4], “Aslında yeterliydi çok eğlendiğim için hep daha uzun olsun isterdim. Ama 50 dakika bile yeterliydi.” [K 7]. Bazı katılımcılar ise oturum süresinin artırılabilceği yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Bence daha uzun olmalıydı. 2 ders sürse çok çok iyi olurdu. Daha çok vakit geçirirdik daha uzun konuşurduk.” [K 5], “Etkinlik yaparken çok eğlenceli olduğu için zaman nasıl geçiyordu anlamıyordum. Yeterliydi fakat çok uzun sürse daha iyi olurdu. Hep yetti ama keşke 1,5 ders gibi sürseydi.” [K 6].

Oturum sayısı kategorisinin altında yeterli ve artırılabilir kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nin oturum sayısının yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “14 oturum olarak süre yeterliydi bence, iyiydi.” [K 8], “Süre iyiydi bence. 14 oturum boyunca güzel geçti, bana yeterli geldi.” [K 10]. Oturum sayısının artırılabilceği yönünde görüş belirten katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “Oturumlar bence çok azdı. 14'ten fazla olsaydı keşke. Biraz daha uzun olsaydı keşke daha çok vakit geçirseydik birlikte.” [K 3].

4.2.6. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Grup Liderinin Özellikleri Hakkındaki Katılımcı Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının grup liderinin özellikleri ile ilgili sahip oldukları görüşlerin bulguları Tablo 37'de sunulmaktadır. Katılımcıların grup liderinin özellikleri hakkındaki ifadeleri “Liderlik Özellikleri” ile “Kişilik Özellikleri” kategorilerinde değerlendirilmiştir. PPT-PEP'nin grup liderinin özelliklerine ilişkin katılımcı görüşlerine ait tema, kategori ve kodlar Tablo 37'de sunulmaktadır.

Tablo 37

Katılımcıların PPT-PEP'nin grup liderinin özelliklerine ilişkin görüşlerine ait tema, kategori ve kod bulguları

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	Toplam
------	----------	-----	-----------	--------

PPT-PEP'nin grup liderinin özelliklerine ilişkin görüşler	Liderlik özellikleri	Aktif katılımı sağlama	K1	1
		Etkili grup yönetimi	K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9	9
		Kavramları anlatım becerisi	K2,K6,K7,K9,K10	5
		Bilgilendirici	K3	1
	Kişilik özellikleri	İçten-samimi	K2,K7,K8	3
		Sabırlı	K2	1
		Hoşgörülü-İlgili	K7,K9,K10	3
		Saygılı	K5	1
		Eğlenceli	K9	1

Tablo 37 incelendiğinde PPT-PEP'nın grup liderinin özelliklerine ilişkin görüşler temasının bulunduğu görülmektedir. Bu temanın altında liderlik özellikleri ve kişilik özellikleri kategorileri yer almaktadır. Aşağıda belirtilen kategorilere bağlı olan kodlar ve bu kodlara ilişkin örnek cümleler yer almaktadır.

Liderlik özellikleri kategorisinin altında aktif katılımı sağlama, etkili grup yönetimi, kavramları anlatım becerisi ve bilgilendirici kodlarının yer aldığı görülmektedir. PPT-PEP'nın grup liderinin aktif katılımı sağlama hakkında ilgili görüş belirten katılımcı söylemi şu şekildedir: *“Sorunun üstesinden hep birlikte geldik. Bize kendimizin yapmasını öğretti bu çok güzeldi. 10/10 bence.”* [K 1]. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nın grup liderinin etkili grup yönetimi ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Kontrolü iyi sağladı herkes seviyordu. Gerçekten zorladığımız yerler oldu ama aramızda hiç kötü bir şey olmadı.”* [K 5], *“Liderimiz grubumuzu gayet yeterli ve iyi yönetti. Liderin grubu yönetmesi ve düzenlemesi yeterince iyiydi ve gerçekten onu çok seviyorum.”* [K 6]. Bazı katılımcılar ise PPT-PEP'nın grup liderinin kavramları anlatım becerisi hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Etkinlikleri düşünmesi çok hoşuma gitti. İyimserlik-kötümserlik ve umudu çok iyi anlattı.”* [K 7], *“Çok pozitif anlattı. Anlayabileceğimiz gibi anlattı.”* [K 9]. Grup liderinin bilgilendirici olması hakkındaki liderlik özelliğine dair görüş belirten katılımcı söylemi ise şu şekildedir: *“Sürekli etkinlikler yapmaya çalıştı. Sürekli bir şeyler öğretmeye çalıştı. Eski okulunda hiç böyle yoktu o yüzden çok mutlu oldum.”* [K 3].

Kişilik özellikleri kategorisinin altında içten-samimi, sabırlı, hoşgörülü-İlgili, saygılı ve eğlenceli kodlarının yer aldığı görülmektedir. Bazı katılımcılar PPT-PEP'nın grup liderinin içten-samimi oluşu ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: *“Öncesinde hiç tanıımıyordum. İlk duyuruda tanıdım. Ay bu kadın çok tatlı*

katılmalıyım dedim. Oturumdan sonra dayanamayıp herkese anlattım. Çok samimi geldi bana.” [K 2], “Sevdim, arkadaşım gibi davrandı bana çok teşekkürler. Hiç bu kadar güzel arkadaşım olmamıştı onu çok seviyorum.” [K 8]. PPT-PEP’nin grup liderinin sabırlı olması hakkında ilgili görüş belirten katılımcı söylemi şu şekildedir: “Çok sabırlıydı, tüm oturumlar boyunca.” [K 2]. Bazı katılımcılar ise PPT-PEP’nin grup liderinin hoşgörülü-iliği oluşu hakkında görüş belirtmişlerdir. Bu konudaki katılımcı söylemleri şu şekildedir: “Bizimle hep ilgileniyordu birebir. Yanımda oturduğunda çok hoşuma gidiyordu, heyecanlanıyordum yazım değişiyordu.” [K 7], “Lider hepimize iyi yaklaştı, hep anlayışlıydı bize karşı. Güzel geçti sayesinde.” [K 10]. Grup liderinin saygılı oluşuna dair görüş belirten katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “Hep iyi yaklaştı, saygılıydı bize.” [K 5]. PPT-PEP’nin grup liderinin eğlenceli oluşu ile ilgili görüş belirten katılımcı söylemi ise şu şekildedir: “Eğlendirdi, hep eğlenceli etkinliklerle ya da başka şekilde yaptı bunu. Eğlenceli biriydi.” [K 9].

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin sonuçları bir bütün halinde değerlendirildiğinde, katılımcıların pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı ile ilgili oldukça olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin sonuçları, katılımcıların çoğunun oturum sürelerine dair düzenlemeler yapılabileceğine ilişkin görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu kısımda, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisine ilişkin elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak konuya ilişkin araştırmacılara ve PPT-PEP uygulayıcılarına yönelik çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine olan etkisini sınamaktır. Geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programı bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Deneysel müdahalenin etkililiğini test etmek amacıyla nicel ve nitel verilerden yararlanılarak karma araştırma deseni kullanılmıştır.

Ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkililiğini sınamaya ilişkin yapılan bu çalışmanın nicel boyutunda deney ve kontrol gruplarını oluşturan katılımcılardan toplanan veri setiyle çalışılarak araştırmanın üç denencesine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, psiko-eğitim programının detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için deney grubunu oluşturan katılımcılarla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla araştırma sorularına dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu kısımda nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgular, nitel verilerin analizi ile ulaşılan bulgularla desteklenerek tartışılmıştır. Bulguların sırasına göre tartışma akışına aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Şefkat Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan ilki pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin öz şefkat puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu ve bu artışın izleme değerlendirmesinde de korunduğunu göstermektedir.

Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği pozitif öz şefkat boyutu ve negatif öz şefkat boyutu puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın denencesi değerlendirildiğinde pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği’nde belirttikleri pozitif öz şefkat puanları artış göstermiş ve elde edilen artış bir ay sonra da korunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu artış gözlemlenmemiştir. Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği’nde belirttikleri negatif öz şefkat puanları ise düşüş göstermiş ve elde edilen düşüş bir ay sonra da korunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu düşüş gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla PPT-PEP’nın ortaokul öğrencilerinin pozitif öz şefkatlerini artırmada ve negatif öz şefkatlerini azaltmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

Türkiye’de ortaokul eğitimi 10 ile 14 yaş aralığındaki öğrencilere yöneliktir (European Commission, 2023). Bireyler için bu dönemin oldukça ilginç ve karmaşık olduğunu söylemek mümkündür. Bu yaş grubundaki bireylerde bilişsel, duygusal, biyolojik ve sosyal alanlarda köklü ve oldukça hızlı değişimler gözlenmekte, stres ve stresli durumlar ile baş etme süreçleri gelişmektedir (Lerner ve Steinberg, 2009). Bireyler bu dönemde bazı zorlu ve stresli durumlar ile karşılaşabilmektedirler. Kimi zaman günlük yaşamın akışındaki olaylar bu strese sebep olabilmektedir. Maddi problemler, ebeveyn kaybı veya yaşamın günlük seyrinde yaşanan farklılıklar stresin kaynağı olabilmektedir (Eryılmaz, 2009). Bununla birlikte içinde bulundukları gelişim döneminin getirdiği görevler, sosyal ilişkiler (akran ve aile), akademik problemler (sınavlar, okul), kayıplar ve sağlık ile ilgili sorunlar stres oluşturabilmektedir (Jose ve Huntsinger, 2005; Kulaksızoğlu, 2001; McNamara, 2000; Oral, 1994).

Zorlayıcı duyguları kendini yargılamadan deneyimlemeye dayanan öz şefkat bireyin psikolojik işlevlerine olumlu etki sağlıyor gibi görünmektedir (Germer ve Neff, 2015). Bireylerin stres durumlarında kendilerine anlayış ve nezaketle yaklaşmaya gereksinim duyabilecekleri söylenebilmektedir. Buradan hareketle 14 oturumdan oluşan PPT-PEP’nda öz şefkate yönelik birçok vurguya yer verilmiştir. Bundan dolayı araştırmanın ilk denencesi ile ilgili olarak ulaşılan sonucun beklendik olduğu düşünülmektedir.

Özellikle “öz şefkat ile ilgili bilgi sahibi olabilme”, “kendine şefkat gösterebilme ve bunu artırma yollarını keşfedebilme” amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen 7. oturumun bu sonucun ortaya çıkmasında önemli bir etki sağlamış olduğuna inanılmaktadır. 7. oturumda

ele alınan “İyi Günde - Kötü Günde” etkinliği ile öğrenciler kendilerine öz şefkat ile yaklaşma alıştırmaları yapmışlardır. Bu alıştırmalar ile öz şefkat üzerine düşünme ve öz şefkati deneyimleyebilme olanağı bulmuşlardır. Bu etkinliğin öğrencilerin öz şefkat düzeylerindeki artışa ortam hazırlamış olabileceği düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ilk oturumundan itibaren katılımcıların kendilerine yönelik yaklaşımları öz şefkat çerçevesinde desteklenmiştir. Öğrencilerin kendilerine şefkatle yaklaşmadığı kimi anlarda öz şefkatli yaklaşıma özellikle vurgu yapılmıştır. Yalnızca 7. oturumda öz şefkatin ele alınmış olmasına rağmen 3., 4., 5., 6., 9. ve 13. oturumlarda ele alınan konuların ve bu oturumlarda gerçekleştirilen etkinliklerin öz şefkate katkı sağlamasına dikkat edilmiştir.

Bireylerin öz şefkat düzeylerinin yüksek olması ile olumlu duygular arasındaki ilişki pozitif yönlüdür. Öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin olumsuz duyguları, kaygı ve stres düzeyleri daha düşük olmaktadır (Gamble ve Gärling, 2011). Neff (2011), bireyin zorlu duygularla baş edebilmesi için öz şefkatin oldukça etkili bir kaynak olduğunu belirterek bir döngü olarak bireyin hayatını kontrol eden yıkıcı duygusal tepkilere karşı da koruyucu olabileceğini açıklamıştır. Dolayısıyla PPT-PEP’nda olumlu duyguların (3. oturum) ele alınmasının ve oturumda “Olumlu Duygular Tablosu” etkinliğinin gerçekleştirilmesinin katılımcıların öz şefkat düzeylerine katkı sağladığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeylerine yaşamlarındaki olumlu ilişkilerin katkı sağladığı yönünde araştırma bulguları mevcuttur (Wu vd., 2024). Mevcut araştırmada pozitif ilişkilere (4. oturum) PPT-PEP’nda vurgu yapılmasının ve oturumda “İlişki Bilekliği” etkinliğinin gerçekleştirilmesinin katılımcıların öz şefkatlerinin gelişimine destek olduğuna inanılmaktadır.

PPT-PEP’nın psikolojik sağlamlığın (5. Oturum) ele alındığı oturumu ve oturumda gerçekleştirilen “Hacıyatmaz” etkinliği ile yaşamlarındaki zorlu durumlar için kendi hatalarına odaklanan öğrencilerin farklı bakış açısı edinmeleri sağlanarak öz şefkatli yaklaşımları desteklenmiştir. Deneyimledikleri olumsuzlukların ardından kendilerine yaklaşımları olumlu duygular çerçevesinde olan bireyler bu durumun üstesinden gelmelerine yardımcı olacak duygulara yoğunlaşma eğilimindedirler (Neff vd., 2005). Kişinin belirlediği hedeflere ulaşmak için pek çok seçeneğin bulunduğunu düşünmesi ve kararlı oluşu umut ile açıklanmaktadır (Snyder, 2002). Umudun (6. Oturum) ele alındığı oturumda da öz şefkatin desteklendiği söylenebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu oturum doğrultusunda

gerçekleştirdikleri “Umut Mektubum” umut mektuplarında öz şefkatli bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan çocukların anda kalarak hem kendilerine hem de çevrelerine karşı sevgi içeren bir tutum geliştirdikleri, duygularındaki ve bedenlerindeki duyumsamaları olduğu haliyle kabul ettikleri ve yargılamadan kendilerine şefkat gösterdikleri belirtilmektedir (Snel, 2016). Farkındalık, öz şefkatin bileşenlerinden biri olarak PPT-PEP’nin 9. oturumunda ele alınmıştır. Bilinçli farkındalığın program kazanımları arasında yer almasının ve oturumda gerçekleştirilen “Geri Dön” etkinliğinin öz şefkatin bütün olarak kazandırılmasına destek olduğu söylenebilmektedir.

Öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin zorlayıcı ve stresli yaşam olaylarını kendi yetersizliklerine yüklemek yerine insan olmanın getirdiği doğal bir sonuç olarak gördükleri bilinmektedir (Neff, 2003a). Benzer şekilde, bireylerin olayların sebeplerine ilişkin açıklama biçimlerinin davranışlarını ve algılarını şekillendirdiğini savunan Atıf Stilleri Teorisi iyimserliğin temellerini oluşturmaktadır (Abramson vd., 1978). İyimser yükleme stiline sahip olan bireyler olumlu durumlara içsel, evrensel ve sabit atıfta bulunmaktadır. Yaşadıkları olumsuz durumlara ise dışsal, spesifik ve sabit olmayan atıfta bulunmaktadır (Abramson vd., 1978; Peterson ve Seligman, 1983). Olumsuz durumlara dışsal atıfta bulunan bireyler yaşadıkları zorluğun başkaları tarafından da yaşanabileceğini düşünmektedirler. Böylece deneyimledikleri çaresizlik kişiselikten uzak evrensel olmaktadır (Abramson vd., 1978).

Bu doğrultuda katılımcıların öz şefkat düzeylerine olumlu katkısının bulunduğu bir diğer oturumun iyimserliğin (13. oturum) ele alındığı oturum olduğu düşünülmektedir. Oturumda gerçekleştirilen “İyimserlik Gözlüğü” etkinliğinde de öğrencilerin kendi yaşamlarına ilişkin iyimser açıklama biçimleri kullanırlarken öz şefkatli yaklaşım da sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Diğer oturumlarda ele alınan açıklanan bu konuların oturumların içeriğindeki etkinliklerde öz şefkate yapılan vurgunun öz şefkati desteklediği ve PPT-PEP’nin katılımcıların öz şefkat düzeylerindeki artışa katkı sağladığı yönündeki sonuca olumlu katkısının bulunduğu düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler bu görüşü destekler bir biçimde öğrencilerin etkinlikleri yararlı bulduklarını göstermektedir. Öğrenciler etkinlikleri açıklarken kavramayı kolaylaştırıcı oluşundan bahsetmişlerdir. Buna ek olarak etkinliklerin daha iyi anlamalarını sağladığını, anlatılan

konuları eğlenceye çevirdiğini ve bunların sonucunda oturumların amacına ulaşmasına destek olduğunu belirttikleri görülmüştür.

14 oturumdan oluşan PPT-PEP'nin içeriğinde yer alan 3., 4., 5., 6., 7., 9. ve 13. oturumların öz şefkat ile ilişkili olduğu ve bu oturumlarda ele alınan konularda anlatım yöntemine ek olarak soru-yanıt, eğitsel oyun, beyin fırtınası, örnek olay, ev ödevi gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması ile gerçekleştirildiği için katılımcıların öz şefkat düzeylerindeki artışa ilişkin elde edilen sonucun beklendik olduğu söylenebilmektedir. Oturum amaçlarına ulaşmak için bu gibi çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin katılımcı bir anlayış ile sürece dâhil olmalarını sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için uygun bir ortam sağlanabilmekte ve oluşan olumlu iklimin sonucunda öğrencilerde ele alınan konuya ilişkin merak duygusu artabilmektedir. Öğretim süreçlerinde bir konuyu ele alırken yalnızca anlatım yöntemine bağlı kalmayıp farklı yöntemlerin kullanılmasının istenen sonuçlara ulaşmada etkili olduğu, grup ortamını daha keyifli hale getirdiği, katılımcıların sürece aktif katılımlarını desteklediği ve motivasyonlarını artırdığı açıklanmaktadır (Brown, 2018; DeLucia-Waack, 2006).

PPT-PEP'nda ele alınan konuların oturumların ardından pekiştirilmesi de önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere 7. oturumun ardından ev ödevi olarak öz şefkat uygulamalarının verilmesinin ve öz şefkate vurgu yapan 3., 5., 6., 9. ve 13. oturumlarda da verilen ev ödevlerinin olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir. Ev ödevleri aracılığı ile öğrencilerin yaptıkları alıştırmaların yaşama aktarılmasının ve ödevlerin takip edilmesi ile devamlılığın sağlanmasının da önemli bir etkisinin bulunduğu inanılmaktadır. Ayrıca, ev ödevinin verildiği oturumdan sonraki oturumun başında öğrencilerden ödevlere dair dönüt alınmıştır. Öğrencilerin deneyimlerini grupta paylaşımlarının ve gerçekleştirdiklerine ilişkin birbirlerini takdir etmelerinin motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı düşünülmektedir.

Psiko-eğitim programlarında programın etkisini artırıcı bir faktör olarak oturum içeriklerinin iyi bir şekilde yapılandırılması önemli bulunmaktadır (DeLucia-Waack, 2006). PPT-PEP'nda içeriğin ve sürecin iyi yapılandırılmasının katılımcılara yönelik olumlu katkılarının bulunduğu düşünülmektedir. Programın tanıtılmasından sürecin sonuna kadar katılımcılara ayrıntılı bilgilendirmeler yapılmıştır. 1. oturumda katılımcılar süreç hakkında bilgilendirilerek katılımcılar ile birlikte grup kurallarının açık bir biçimde belirlenmiştir. Katılımcıların sürece dair kaygılarının üzerinde ilgiyle durularak soruları içtenlikle ve net bir şekilde cevaplanmıştır. Her oturuma bir önceki oturumun özeti ile başlanmasının ardından ilgili oturumla ilişkin yapılandırma gerçekleştirilmiştir. Belirtilen bu etkenlerin katılımcıların

kendilerini güvende ve rahat hissetmelerine imkân tanıdığına ve süreci anlamlandırmalarına katkı sağladığına inanılmaktadır. Ayrıca her oturumun tamamlanmasının ardından değerlendirme yapılmasıyla katılımcılar süreç ile ilgili duygularını ve düşüncelerini paylaşarak kendilerini ifade edebilme olanağı bulmuşlardır.

PPT-PEP'nin etkileri araştırmanın nitel aşamasında elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile birlikte daha açıklıkla anlaşılabilmektedir. Deney grubunda yer alan ortaokul öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen nitel veriler, katılımcıların PPT-PEP'na ilişkin görüşleri ve programın etkileri ile ilgili olarak derinlemesine bilgi edinme olanağı sunmaktadır.

Deney grubunda yer alan katılımcıların PPT-PEP'nin katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların olumlu duygularda artış, sosyal ilişkilerin desteklenmesi, bilgi kazanımı ve beceri kazanımı ile ilgili olarak programın kendilerine katkı sağladığını belirttikleri görülmüştür. Eğitim kurumlarında pozitif psikolojinin kullanılmasının çağımızın gelişmeleri ile birlikte bir gereklilik olarak görülmesinin yanında pek çok yararının da bulunduğu belirtilmektedir (Güngör, 2017). Okullarda pozitif psikolojiden yararlanılması ile sağlanan pozitif eğitimin; okul ve sınıf kültürüne yönelik olumlu bir iklimin gelişimini destekleyeceği ile öğrencilere farklı becerilerin kazandırılmasına, öğrencilerin olumlu duygularının ve iyi oluşlarının artmasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Bernard ve Walton, 2011; Green vd., 2011; Kibe ve Boniwell, 2015; Proctor vd., 2011; Quinlan vd., 2014; Seligman vd., 2009; Waters, 2011). Bu anlamda araştırmada PPT-PEP'nin katkılarına ilişkin elde edilen nitel bulguların, programın etkisine yönelik ulaşılan sonuçları desteklediği söylenebilmektedir.

Eğitim kurumlarında sınıf ya da okul temelli uygulanabilecek pozitif psikoloji temelli programların geliştirilmesi ve okul psikolojik danışmanları ile öğretmenlerin kullanımına sunularak yürütülecek çalışmaların yaygınlaşması, okullarda olumlu bir iklim geliştirmesi ve öğrencilerin iyi oluş hallerine olumlu katkı sağlaması bakımından önemli bulunmaktadır (Güler ve Uz-Baş, 2023). Araştırmada PPT-PEP'ndan beklentilere ilişkin elde edilen nitel bulgular incelendiğinde ise deney grubunda yer alan katılımcıların PPT-PEP'ndan akademik başarıda artış, beceri kazanımı, olumlu duygularda artış, sosyal ilişkilerin gelişmesi ve bilgi kazanımı ile ilgili beklentilerinin bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte tüm katılımcıların beklentilerinin karşılandığını belirttikleri görülmüştür. PPT-PEP'ndan beklentilere ilişkin elde edilen katılımcı görüşlerinin PPT-PEP'nin etkisini destekler nitelikte olduğu söylenebilmektedir. Katılımcıların PPT-PEP'nin içeriğine ilişkin

görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen nitel bulgular ise katılımcıların programın içeriğinin öğretici, ihtiyaçları karşılayıcı, beceri kazanımını destekleyici ve olumlu duyguları artırıcı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ulaşılan bulguların PPT-PEP ile ilgili olarak etkili sonuçlara ulaşılmasını destekler nitelikte oldukları düşünülmektedir.

PPT-PEP'nin katılımcıların öz şefkat düzeylerine olumlu katkı sağlamasında etkisinin bulunduğu bir diğer faktör grup liderinin özellikleri olarak görülmektedir. Grup liderinin sahip olduğu kişisel özellikler, gruba ilişkin belirlenen amaçlara ulaşabilmek için en önemli görülen unsurlardan biridir (Corey vd., 2014.) Liderin grup sürecindeki davranışları ve liderlik becerileri bakımından kolaylaştırıcı bir rolünün bulunmasının, katılımcılar ile birlikte gruba dahil olarak aktif bir konumunun olmasının önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Grup sürecinde etkili olan bir grup lideri samimiyet, mizah, sıcaklık, hoşgörü, içtenlik ve saygı gibi kişilik özelliklerine sahip olmaktadır (Brown, 2018; Corey vd., 2014). Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulgulara bakıldığında çoğu katılımcının grup liderinin içten-samimi, hoşgörülü-İlgili olduğunu belirttiği görülmektedir. Kimi katılımcılar ise grup liderinin sabırlı, saygılı ve eğlenceli olduğunu söylemişlerdir. Grup liderinin kişisel özelliklerinin programa ilişkin belirlenen amaçlara ulaşmayı kolaylaştırdığına inanılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların söylemlerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile grup liderinin sahip olduğu kişilik özelliklerinin katılımcıların sürece katılımlarına ve öğrenmelerine olumlu katkısının bulunduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kişisel özellikler ile birlikte grup liderinin sahip olduğu liderlik özelliklerinin PPT-PEP'nin etkili oluşunda önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir. Grup liderinin katılımcıların birbirleri ile olan etkileşimleri ve iletişimleriyle sürece katılımlarını desteklemesi, beceri ve bilgi edinmelerine imkân tanıyacak odak oluşturması, kolaylaştırıcı olması etkili oluşunu sağlamaktadır (DeLucia-Waack, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre katılımcılar grup liderinin aktif katılımı sağladığını, etkili grup yönetimine ve kavramları anlatım becerisine sahip olduğunu, bilgilendirici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Grup liderinin liderlik özelliklerinin katılımcıların sürece katılımlarını kolaylaştırdığına inanılmaktadır. Her oturumun ardından uygulanan oturum değerlendirme formları ile ulaşılan veriler de bu görüş ile uyum göstermektedir. Katılımcıların grup lideri ile ilgili maddeye verdikleri cevapların ortalamalarının tüm oturumlar için beş üzerinden 4.90 ile 5.00 arasında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte grup liderinin mesleki deneyiminin ve eğitim geçmişinin

psiko-eğitim programının etkili olmasında önem taşıdığı düşünülmektedir. Grup lideri rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans eğitimini tamamlamış ve yüksek lisans eğitimi sürecinde ise pozitif psikoloji alanına ilişkin ders almıştır. Ayrıca grup liderinin ortaokul psikolojik danışmanı olarak görev yapıyor oluşunun, ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen PPT-PEP'nin tasarlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve diğer tüm aşamalarında etkili sonuçlara ulaşmada önemli bir katkısının bulunduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada psiko-eğitim programının asıl uygulamasına başlamadan önce pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamasının sonucunda her bir katılımcıdan tüm oturumlara dair dönüt alınmış ve bunlar doğrultusunda psiko-eğitim programında ihtiyaç duyulan bazı düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmacının yapmış olduğu gözlemlerin değerlendirilmesinin ardından tez danışmanı ile birlikte belirlemiş olduğu birtakım eksikler gözden geçirilerek giderilmiştir. Gerçekleştirilen düzenlemelerin sonrasında asıl uygulama için programa son hali verilmiştir. Ayrıca pilot uygulamanın yapılmış olmasının grup liderinin deneyim kazanmasına katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin programın katkısına yönelik olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

Belirtilen tüm bu etkenlerin öğrencilerin programa devam etme ile ilgili motivasyonlarını artırdığı ve öz şefkat ile ilgili belirlenen kazanımların öğrencilere aktarılabilmesine inanılmaktadır. Özetle 7. oturumda öz şefkatin ele alınmasının, diğer oturumlarda ele alınan konuların, amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin ve pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkileşimsel doğasının öğrencilerin öz şefkat düzeylerini artırmada olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir.

Literatür taraması gerçekleştirildiğinde ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeylerine ilişkin geliştirilen psiko-eğitim programlarının etkililiğine dair sonuçlar dikkat çekicidir. Örneğin Yıldırım (2018) tarafından 6 oturum şeklinde geliştirilen Öz Şefkat Geliştirme Programı'nın ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeylerine olumlu katkı sağladığı belirlenmiştir. Öz şefkat becerisinin geliştirilmesinin bireylerin kendilerini tanımalarına, yeteneklerini keşfetmelerine, diğerleriyle olumlu ilişkiler kurabilmelerine ve yaşamlarındaki sorunlarla etkili bir biçimde baş edebilmelerine olan öneminden hareketle geliştirilen programın ortaokul öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayarak öz şefkat düzeylerindeki artışa katkı sağladığı belirtilmiştir.

Bluth ve Eisenlohr-Moul (2017) tarafından 47 ergenin dahil olduğu beş ayrı gruba 8 hafta boyunca bilinçli öz şefkat programı uygulanmıştır. Uygulamaya alınan gruplardan ikisi yalnızca ortaokul öğrencilerinden oluşurken gruplardan birini de ortaokul ve lise öğrencilerinin bir arada bulunduğu katılımcılar oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda uygulanan programın öğrencilerin minnettarlık, sağlamlık ve merak/keşif düzeylerinde artışa olumlu katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmış ve stres düzeylerinde azalmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları öz şefkati geliştiren ve destekleyen programların bireylerin kendilerini ve yaşamdaki deneyimlerini takdir edebilmeleri için kullanabilecekleri yolları sağlayan kaynaklar olabileceğini göstermektedir. Stresi azaltmada, psikolojik sağlamlığı desteklemede ve bireylerin yaşamda etkin ve üretken bir şekilde yer alabilmelerinde bu programların önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir.

Sakarya vd. (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öz şefkat ile iyimserlik ve kötümserlik arasındaki ilişki incelenmiştir. 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 350 öğrencinin katıldığı araştırmanın bulguları pozitif öz şefkat ile iyimserlik arasında pozitif yönlü, negatif öz şefkat ile iyimserliğin arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Bu bulguya ek olarak pozitif öz şefkat ile kötümserlik arasında negatif yönlü, negatif öz şefkat ile kötümserlik arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Mevcut çalışmada uygulanan PPT-PEP’nde iyimserlik-kötümserlik ile ilgili olan oturumun öz şefkati desteklediği yönündeki görüş ile bu araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Öz şefkatin olumlu duygular ile ilişkisinin incelendiği araştırma bulguları; öz şefkatin motivasyon (Çetin vd., 2008) ve merak, mutluluk, özgür olma, iyimserlik (Neff vd., 2007) gibi olumlu değişkenler ile pozitif yönlü ilişkisinin bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte anksiyete (Neff, 2003a; Öveç, 2007), tükenmişlik (Çetin vd., 2008), depresyon (Neff, 2003a; Öveç, 2007) ve stres (Neff, 2003a; Öveç, 2007; Soyer, 2010) gibi olumsuz değişkenler ile arasında negatif yönlü ilişkiye dair bulgular mevcuttur. Öz şefkatin olumlu ve olumsuz duygulanım ile olan ilişkisi yaşları 10 ile 13 arasında değişen 263 bireyin katılımcı olduğu bir çalışmada Eryılmaz vd. (2023) tarafından incelenmiştir. Araştırma bulguları göstermektedir ki öz şefkat olumlu duygulanımı artırırken olumsuz duygulanımı azaltmaktadır. Bu sonuçlar mevcut çalışmadan elde edilen bulgulara ilişkin görüşleri destekler niteliktedir.

Kendine şefkatle yaklaşan bir birey acı veren duygularını engellemek yerine onlara farkındalık ile yaklaşır (Neff, 2003a). Acı veren duygularını olumlu duygular ile yer

değiştirmek için harekete geçen birey zorlayıcı duygularına karşı işlevsiz ve olumsuz tepkilerini azaltabilmektedir (Chu vd., 2018). Bu durumun kişinin umut düzeyine olumlu katkısı bulunan önemli bir etken olduğu olabileceği belirtilmektedir (Yaşar vd., 2023). Yaşar vd. ergenlerle yaptıkları bir araştırmada umut ve öz şefkat arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu bir araştırmada katılımcıların psikolojik sağlamlık ile öz şefkat düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Şahin, 2014). Araştırma sonuçları psikolojik sağlamlığın öz şefkat üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ve öz şefkati yordadığını göstermektedir. Bahsedilen araştırmanın bulguları PPT-PEP’nda olumlu duyguların, psikolojik sağlamlığın ve umudun ele alınmasının öz şefkate katkı sağladığı yönündeki görüş ile uyumlu bir sonuç olarak dikkat çekmektedir.

Bluth vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada geliştirilen farkındalık müdahalesinin ergen bireylerin duygusal iyi oluşları üzerindeki etkisi araştırılırken farkındalık ve öz şefkat arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırmanın bulguları müdahale programının ergenlerin öz şefkat, stres, bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeyleri üzerinde olumlu etki sağladığını göstermektedir. Farkındalık temelli geliştirilen programların ortaokul öğrencileri için incelendiği araştırmaların sonuçları da benzer olumlu etkilere işaret etmektedir (Ali vd., 2017; Esmaeilian vd., 2017). Bulgular programların öfke, depresyon, stres, kaygı ve ağrı düzeylerinde azalmaya, olumlu günlük yaşam deneyimlerine, duygusal dayanıklılık düzeyinde artışa destek olma gibi etkileri göstermektedir. Ayrıca katılımcıların mobil uygulama aracılığıyla ulaştıkları öz şefkat ve farkındalık temelli programın ergenlerin öz şefkat düzeyini artırmada etkili olduğu belirlenmiştir (Donovan vd., 2016). Farkındalık ile öz şefkat arasındaki ilişkiye vurgu yapan bu araştırmaların bulguları, mevcut araştırmada öz şefkatin bileşenlerinden olan farkındalığın oturumlarda ele alınmasının öz şefkati desteklediği yönündeki düşünce ile uyum göstermektedir.

5.1.2. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan ikincisi pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artışın olduğunu ve bu artışın izleme değerlendirmesinde de korunduğunu göstermektedir.

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın denencesi değerlendirildiğinde pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nde belirttikleri puanları artış göstermiş ve elde edilen artış bir ay sonra da korunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu artış gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla PPT-PEP'nin ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını artırmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

PPT-PEP'nda 14 oturum boyunca psikolojik sağlamlığa dair birçok vurgu yapılmasından dolayı programın katılımcıların psikolojik sağlamlıklarını artırmada etkili oluşuna ilişkin sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilmektedir. PPT-PEP'nin 5. oturumunun “psikolojik sağlamlık ile ilgili bilgi sahibi olabilme”, “üstesinden geline bir zorluğa dair toparlanma yollarının farkına varabilme”, “psikolojik sağlamlığı artırma yollarını öğrenebilme” ve “psikolojik sağlamlığın iyi oluşa katkısını keşfedebilme” amaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesinin elde edilen bu sonuca ulaşmada etkisinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Katılımcılar 5. oturumda “Hacıyatmaz” etkinliği ile yaşamlarında deneyimledikleri ve üstesinden gelebildikleri zorlu bir durumu anımsayarak zorluğu aşmalarına destek olan baş etme yollarını gözden geçirme fırsatı bulmuşlardır. Zorlukların ardından toparlanmalarına yardımcı olan faktörlerin dileyen üyelere paylaşılmasının ve bunların oturumda tartışılmasının katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerindeki artışa zemin hazırlamış olabileceği söylenebilmektedir.

Psikolojik sağlamlığa ilişkin vurgu PPT-PEP oturumları boyunca birçok kez tekrarlanmıştır. Sadece 5. oturumda amaçlar doğrultusunda psikolojik sağlamlık ele alınırken 2., 3., 4., 6., 7., 8., 10. ve 13. oturumlarda da psikolojik sağlamlığın üzerinde durulmuştur. Bu oturumlarda ele alınan konuların ve konular doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların psikolojik açıdan sağlam oluşlarına katkı sağlamasına özellikle dikkat edilmiştir. Örnek verilecek olursa 2. oturumda ele alınan minnettarlığın katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına katkı sağlayabilecek bir etken olduğu düşünülmektedir. Yaşamlarında minnettar olduklarına dair düşünme ve keşfetme fırsatı bulan üyelerin ulaştıkları bu faktörler sayesinde zorlu yaşam durumları ile daha kolay baş edebilmeleri desteklenmiştir. “Minnettarlık Kutusu” etkinliği ve ardından verilen ev ödevi ile minnettarlık tutumunda süreklilik sağlandığına inanılmaktadır. Minnettar olduklarına ilişkin farkındalığa

sahip olan üyelerin zorluklar karşısında daha güçlü baş etme yolları bulabileceği ve daha hızlı bir biçimde toparlanabileceği düşünülmektedir.

3. oturumda olumlu duygular ele alınarak katılımcılara zorlu zamanlarda başvurabilecekleri bir başka kaynağın sağlandığı düşünülmektedir. “Olumlu Duygular Tablosu” etkinliği ile kendilerini iyi hissettiren kaynakları bulan katılımcılara ihtiyaç duydukları zorlu zamanlarda olumlu duyguları deneyimlemek için tabloyu kullanmaları ev ödevi olarak verilmiştir. Ödev takip edildiğinde katılımcılardan zorlukların ardından daha hızlı toparlandıkları ve “Olumlu Duygular Tablosu”nun buna destek olduğu hakkında sözel olarak dönüş alınmıştır. Bu sebeple olumlu duyguların psikolojik sağlamlığa katkı sağladığı düşünülmektedir.

Alanyazında bireylerin psikolojik sağlamlıklarına katkı sağlayan bir başka faktör olumlu ilişkiler olarak görülmektedir. Alanyazın konu ile ilgili olarak incelendiğinde psikolojik sağlamlığın sosyal destekten olumlu bir şekilde etkilendiğini gösteren pek çok araştırma bulgusuna ulaşılmıştır (Cohen ve Wills, 1985; Dumont ve Provost, 1999; Rowlinson ve Felner, 1988). Buradan yola çıkarak 4. oturumda ele alınan olumlu ilişkiler konusu ve “İlişki Bilekliği” etkinliğinin önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu oturumdan itibaren katılımcıların yaşamlarındaki olumlu ilişkileri temsil eden bileklikleri takmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Sosyal destek kaynaklarını sürekli anımsayabilmenin ise psikolojik sağlamlığa olumlu katkı sağladığı söylenebilmektedir. Ayrıca 6. oturum ile umudun desteklenmesinin, karşılaşılabilecekleri zorlukları aşabileceklerine ilişkin umuda vurgu yapılmasının ve oturumda gerçekleştirilen “Umut Mektubum” etkinliğinin katılımcıların psikolojik sağlamlıkları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğuna inanılmaktadır.

Gerçekleştirilen araştırmalarda öz şefkat ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirtilmektedir. Ortaokul öğrencilerini kapsayan yaş aralığındaki bireylerin öz şefkat düzeylerini geliştirmenin psikolojik sağlamlıklarına katkı sağlayarak zorluklarla baş etme becerilerini güçlendirebileceği açıklanmaktadır (Wu ve Zhang, 2023). Neff ve McGehee (2010), psikolojik sağlamlık ile öz şefkatin ergen ve genç yetişkin örneklemindeki ilişkisini inceledikleri araştırmada öz şefkatin psikolojik sağlamlık ile güçlü bir ilişkisinin bulunduğunu saptamışlardır. 7. oturumda öz şefkatin ele alınması ve oturumda “İyi Günde-Kötü Günde” etkinliğinin gerçekleştirilmesi ile zorluklar karşısında kendine anlayış ve sevecenlikle yaklaşmanın desteklendiği düşünülmektedir. Dolayısıyla öz

şefkat sahibi olmanın katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerinde olumlu etkisinin bulunmuş olabileceği söylenebilmektedir.

8. oturumda erdemler ve karakter güçlerinin ele alınmasının katılımcıların zorlukların ardından toparlanırken karakter güçlerinin farkında olarak yaşamlarına bunları dâhil etmelerini kolaylaştırdığına ve bu durumun psikolojik sağlamlıklarına ilişkin olumlu bir etkisinin bulunduğu inanılmaktadır. “Eşleştir” etkinliği ile karakter güçleri ve erdemler hakkında farkındalık sağlamak amaçlanmıştır. Etkinliğin gerçekleştirilmesinin ardından ev ödevi verilerek karakter güçleri ile ilgili katılımcıların uygulama yapma olanağı oluşturulmuştur. Bu etkenlerin psikolojik sağlamlığa dair olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. 10. oturumda anlam ve amaç kavramları ele alınmıştır. Yaşamlarına dair anlam bulabilmenin ve amaç belirleyebilmenin katılımcıların psikolojik açıdan sağlamlıklarına olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. “Zamanda Yolculuk” etkinliği ile yaşamlarının anlamı ve amacı hakkında imajinasyon deneyimi yaşamanın da bu etkiye katkı sağladığına inanılmaktadır.

13. oturumda katılımcıların iyimserlik ve kötümserlik bakış açılarına dair bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Başlarına gelen zorlayıcı durumlara karşı iyimser açıklama biçimleri kullanabilmenin ve iyimserliği geliştirebilmenin psikolojik sağlamlığa olumlu katkı sağlamış olduğu düşünülmektedir. Oturumda gerçekleştirilen “İyimserlik Gözlüğü” etkinliği ile katılımcılara iyimserlik ve kötümserlik gözlüğü verilmiş ve bu açıklama biçimlerine dair uygulama yapma imkânı sağlanmıştır. Ardından iyimserliğin geliştirilebilmesi için ev ödevi verilmiştir. Bu uygulamaların da önemli etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Diğer oturumlarda ele alınan farklı konuların da psikolojik sağlamlığa olumlu katkı sağladığına ve katılımcıların yaşamlarında zorluklar karşısında psikolojik açıdan sağlam olmalarına yardımcı olduğuna inanılmaktadır.

14 oturumdan oluşan PPT-PEP’nin içeriğinde yer alan 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 10. ve 13. oturumların psikolojik sağlamlık ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu oturumlarda ele alınan konularda yalnızca anlatım yöntemiyle sınırlı kalınmamış, bununla birlikte oturumun amaçlarına ulaşmak için soru-cevap, eğitsel oyun, beyin fırtınası, örnek olay, ev ödevi, imajinasyon gibi yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. Ayrıca etkinliklerde çoğunlukla materyal kullanılmıştır. Açıklanan tüm bu etkenlerin katılımcıların sürece aktif bir biçimde dâhil olmalarına yardımcı olduğu söylenebilmektedir. PPT-PEP’ndeki bu katılımcı anlayış öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri olumlu bir iklimin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu durumun sonucunda katılımcılarda artan merak duygusunun psikolojik

sağlamlığın kavranmasını ve kazanılmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda katılımcılardan elde edilen veriler bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öğrenciler etkinlikleri yararlı ve etkili bulduklarını ifade ederlerken kavramayı kolaylaştırıcı oluşundan da bahsetmişlerdir. Ayrıca etkinliklerin materyaller ile yapılmasının etkinlikleri ve anlatılan konuları eğlenceli bir hale çevirdiği de katılımcı görüşleri arasında yer almaktadır. Katılımcıların bu durumu oturum amaçlarına ulaşmada yararlı buldukları görülmüştür.

Psikolojik sağlamlığın ele alındığı oturumda öğrencilerden ev ödevi olarak deneyimlemiş ve üstesinden gelmiş oldukları başka bir zorlu durum için baş etme yollarını bulup not almaları istenmiştir. Psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık ile ilişkili diğer oturumlarındaki konuları pekiştirmek için benzer biçimde ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Ev ödevlerinin kavramı oturumların dışında pekiştirmesinin, yaşama aktarılmasının ve sonraki oturumlarda da üzerine konuşularak devamlılığının sağlanmasının önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte katılımcılardan gerçekleştirdikleri ev ödevlerine dair bir sonraki oturumda sözel geribildirim alınmıştır. Katılımcıların deneyimlerini diğer katılımcılar ile paylaşımlarının ve gerçekleştirmiş olduklarına ilişkin birbirlerini takdir etmelerinin süreç ile ilgili olarak motivasyonlarını olumlu etkilediğine inanılmaktadır.

PPT-PEP'nin ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin tartışmanın bulunduğu kısımda açıklandığı üzere; içerik ve sürece ilişkin olumlu bir yapılandırmanın bulunmasının, grup liderinin kişisel ve liderlik özelliklerinin ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin mevcut araştırmada uygulanan psiko-eğitim programının katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerine olumlu katkı sağlamış olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca araştırmada PPT-PEP'nin katkılarına, içeriğine ve PPT-PEP'ndan beklentilere ve bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin elde edilen nitel bulguların programın etkisine yönelik ulaşılan sonucu destekler nitelikte oldukları söylenebilmektedir.

Yukarıda açıklanan etkenlerin öğrencilerin programa devam etme ile ilgili motivasyonlarını artırdığına ve psikolojik sağlamlık ile ilgili belirlenen kazanımların öğrencilere aktarılabilmesine inanılmaktadır. Özetle 5. oturumda psikolojik sağlamlığın ele alınmasının, diğer oturumlarda ele alınan konuların, amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin ve pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkileşimsel doğasının

öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini artırmada olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir.

Literatür taraması gerçekleştirildiğinde Platt vd., (2020) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilen pozitif psikoloji müdahalesinin öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkisinin incelendiği araştırma bulgularına ulaşılmıştır. Platt vd. geliştirdikleri pozitif psikoloji kavramlarını içeren “Hummingbird Project” isimli müdahale programının, programın öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini artırmada etkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine ilişkin geliştirilen psiko-eğitim programlarının etkililiğine dair sonuçlar dikkat çekicidir. Örneğin Koçhan (2021) tarafından geliştirilen ve 8 oturum şeklinde uygulanan “Psikolojik Sağlık Psiko-eğitim Programı”nın ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma, psikolojik sağlık ve okul tükenmişliği düzeylerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda programın öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Tararer (2020) tarafından babalarını yitirmiş olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerine yönelik etkiyi belirlemek amacıyla “Psikolojik Sağlık Programı” geliştirilmiştir. 5 oturum süren uygulamanın ardından programın katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına olumlu bir katkı sağladığı belirlenmiştir.

Öz şefkat düzeyi yüksek olan bireylerin sıkıntılar ve zorlu durumlar karşısında psikolojik sağlamlıklarının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Neff, 2023). Öz şefkat ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmaların bulguları da öz şefkat ile psikolojik sağlık arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Bluth vd., 2018; Bluth ve Eisenlohr-Moul, 2017). Yıldırım-Kurtuluş vd. (2022) tarafından öz şefkat ile psikolojik sağlık arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneğinde incelenmiştir. Araştırma bulguları ortaokula devam etmekte olan öğrencilerin öz şefkatli oluşlarının psikolojik sağlamlıklarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Ulaşılan araştırmaların bulguları, PPT-PEP’nin öz şefkati ele alan oturumunun psikolojik sağlık ile ilişkili olduğu yönündeki görüşü destekler niteliktedir.

Kılınç ve Uz-Baş (2023) tarafından ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri sosyal ilişkiler, öz yeterlik ve okula aidiyet açısından incelenmiştir. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada aile desteğinin ve arkadaş desteğinin öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Topbay (2016) tarafından ortaokul öğrencilerine yönelik geliştiren araştırmada algılanan sosyal desteğin ve katılımcıların aile işlevlerinin psikolojik sağlık düzeylerini anlamlı olarak yordadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Yaşları 7 ile 18 arasında değişen 1098 bireyin travmatik stresleri üzerindeki arkadaş ve aileden alınan sosyal desteğin etkisi Banks ve Weems (2014) tarafından araştırılmıştır. Araştırma sonucunda arkadaşlardan ve aileden gelen sosyal desteğin bireylerin anksiyete, travma sonrası stres belirtileri ve depresyon düzeyleri ile anlamlı ve olumsuz bir ilişkisinin bulunduğu belirlenmiştir. Ganellen ve Blaney (1984) gerçekleştirdikleri araştırmada psikolojik açıdan sağlam kişilik ile sosyal destek arasındaki ilişki ile bunların yaşam stresi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda psikolojik sağlamlık ile sosyal destek arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulguları daha fazla sosyal destek kaynağına sahip olan kişilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin de daha yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmaların bulguları PPT-PEP’nda pozitif ilişkiler konusunun oturumlarda ele alınmasının katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına katkı sağladığı yönündeki düşünce ile uyum göstermektedir.

Olumlu duyguların fazla oluşu, stres içeren yaşam olaylarının ardından hızlıca toparlanma becerisine katkı sağlamaktadır (Fredrickson, 2001). Bireyin karşılaştığı risk durumları ve zorlu yaşantılara karşı olumlu duyguların zorluklarla baş etme becerileri için etkili bir kaynak olduğuna ilişkin araştırma bulguları bulunmaktadır (Tugade vd., 2004). Kişinin zorlayıcı deneyimler karşısında baş etme becerilerinin gelişiminde olumlu duyguların oldukça önemli bir etkisinin bulunduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık ile olumlu duyguların arasındaki ilişkinin oldukça güçlü olduğu açıklanmaktadır. Arslan (2015) tarafından yaşları 12-18 aralığında olan bireylerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile olumlu duyguların, öz yeterliğin ve benlik saygısının ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın bulguları olumlu duyguların psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisinin anlamlı düzeyde ve pozitif yönde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmadaki PPT-PEP’nin olumlu duygular ile ilişkili olan oturumunun katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerine olumlu etki sağladığı yönündeki görüşü destekler niteliktedir.

Alanyazın incelendiğinde iyimserlik ve psikolojik sağlamlığın ilişkisine dair araştırma bulgularının yer aldığı görülmektedir. Sankaranarayanan ve Cyclic (2014) Hindistan’daki 29 ergene 6 oturum boyunca uygulanan “Penn Psikolojik Sağlamlık Programı”nın ardından elde edilen sonuçlar programın katılımcıların iyimser açıklama biçimlerinde artışa, kötümser açıklama biçimlerinde ise düşüşe katkı sağladığını göstermektedir. Yaş ortalamaları 14 olan 62 sporcu ile gerçekleştirilen araştırmada sporcuların başarısızlıkların ardından açıklama biçimleri ve psikolojik sağlamlık durumları

incelenmiştir (Martin-Krumm vd., 2003). Araştırma bulguları iyimser açıklama biçimine sahip katılımcıların kötümser açıklama biçimine sahip katılımcılara göre daha az endişeli olduklarını ve psikolojik sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tusaie ve Patterson (2006) tarafından ergenler ile gerçekleştirilen araştırma bulguları da benzer biçimde iyimserliğin psikolojik sağlamlığın güçlü bir yordayıcı olduğu sonucunu vermektedir. PPT-PEP'nin 13. oturumunda ele alınan iyimserlik ve kötümserliğin katılımcıların psikolojik sağlamlıklarına olumlu katkı sağladığına ilişkin görüş ile açıklanan araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Tesadüfi seçilen 194 ortaokul öğrencisinin umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir (Azboy vd., 2016). Araştırma sonuçları ortaokul öğrencilerinin umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca psikolojik sağlamlığın artmasının umut düzeyindeki artışa katkı sağladığı da belirlenmiştir. Kanada'da 10 göçmen ve mülteci çocuk ile gerçekleştirilen bir araştırmada umut ile psikolojik sağlamlığın ilişkisi araştırılmıştır (Yohani ve Larsen, 2009). Araştırmada katılımcıların umut ile ilişkili söylemlerine odaklanılmıştır. Yalnızca umut hakkında konuşmanın dahi psikolojik sağlamlığı ve umudu artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları umut ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. 6., 7. ve 8. Sınıfa devam etmekte olan 391 öğrencinin çalışma grubunu oluşturduğu çalışmada psikolojik sağlamlık düzeyini yordamada umudun rolü incelenmiştir (Kaya, 2007). Araştırmanın sonucunda umudun katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeylerine olumlu katkısının bulunduğu belirlenmiştir. Özetlenen araştırma sonuçlarının PPT-PEP'nin oturumlarında umudun ele alınmasının katılımcıların psikolojik sağlamlık düzeyleri üzerinde olumlu yönde katkısı olduğuna ilişkin görüş ile paralellik gösterdiği söylenebilmektedir.

Kişilerin belirsizlik yaşadıkları durumlarda hissettikleri sıkıntıyı önlemelerinde ve psikolojik sağlamlıklarını hem korumalarında hem de sürdürmelerinde yaşamda anlamın etkililiğine ilişkin araştırma bulguları mevcuttur (Hirsh vd., 2012; Steger vd., 2009). Bununla birlikte Frankl (2018), kişilerin deneyimlediği zorluklardan, sıkıntılardan ve üzücü durumlardan anlam çıkarmasının psikolojik sağlamlık düzeylerine olumlu katkı sağlayacağını ve psikolojik sağlamlıklarını korumalarına yardımcı olacağını belirtmektedir. Literatürdeki araştırma bulguları da anlamın psikolojik sağlamlığa katkı sağladığı görüşünü desteklemektedir. Gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları kişinin anlam düzeyinin yüksek olmasının psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olması yönünde olumlu etki sağladığını

göstermektedir (Karataş vd., 2021; Kul vd., 2020; Mohseni vd., 2019). Mevcut araştırmanın PPT-PEP oturumlarında ele alınan anlam konusunun katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerine katkı sağladığı görüşü ile özetlenen araştırma bulguları uyum göstermektedir.

5. sınıfa devam etmekte olan 19 öğrenciye uygulanan “Karakter Gücü Günlüğü Programı”nın katılımcıların psikolojik sağlık ve öznel iyi oluş düzeylerine olan etkisi incelenmiştir (Lee vd., 2024). Deney grubunu oluşturan 19 katılımcıya 7 oturum şeklinde uygulanan programın psikolojik sağlık ve öznel iyi oluşu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşları 9 ile 12 arasında değişen 157 katılımcının depresif belirtilerinin gelişimine karşı psikolojik sağlık durumlarını açıklayan bir faktör olarak minnettarlık durumları incelenmiştir (Scott vd., 2021). Araştırmanın bulguları minnettarlığın daha güvenli bağlanan bireylerin depresif belirtilerinin gelişimine karşı psikolojik sağlık durumlarını açıklayan önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle sonuçları hakkında özetleme yapılan araştırma bulgularının mevcut araştırmanın bulguları ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

5.1.3. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Mutluluk Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Tartışma

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulardan üçüncüsü pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki ortaokul öğrencilerinin mutluluk puan ortalamalarında, psiko-eğitim programı sonrasında kontrol grubundaki deneklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğunu ve bu artışın izleme değerlendirmesinde de korunduğunu göstermektedir.

Ergen Mutluluk Ölçeği puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için tekrarlı ölçümler için varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın denencesi değerlendirildiğinde pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin Ergen Mutluluk Ölçeği’nde belirttikleri puanları artış göstermiş ve elde edilen artış bir ay sonra da korunmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu artış gözlemlenmemiştir. Dolayısıyla PPT-PEP’nin ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerini artırmada etkili olduğu söylenebilmektedir.

Halen gelişmeye devam eden bir alan olan pozitif psikoloji yaklaşımında psikolojik rahatsızlıkları tedavi etmenin yanı sıra kişilerin sağlığını koruyan güçler oldukça önemli bulunmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Eğitim kurumlarında pozitif psikoloji yaklaşımının kullanılması ile öğrencilerin mutluluklarının desteklendiği belirtilmektedir

(Seligman vd., 2009). Buradan hareketle mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulanan psiko-eğitim programının pozitif psikoloji temelli oluşunun katılımcıların mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir.

PPT-PEP’nda 14 oturum boyunca mutluluğa ilişkin birçok vurgunun ve mutluluk ile ilişkili birçok kavramın yer almasından dolayı programın katılımcıların mutluluklarını artırmada etkili oluşuna dair sonucun beklendik bir sonuç olduğu söylenebilmektedir. Mutluluk kavramının tarih boyunca araştırmacıların ilgi odağı olduğu ve araştırmacılar tarafından pek çok farklı biçimde ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte mutluluk kavramı pozitif psikoloji alanının yoğunlaştığı en temel konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Diener (1984) tarafından mutluluk, kişilerin yaşamdan doyum almaları, olumlu duyguları sıkça yaşamaları ve bunların yanında olumsuz duyguları ise az yaşamaları ile açıklanmaktadır. Mutluluğun kişinin kendisi tarafından oluşturulan, zaman ve çaba gerektiren çok yönlü ve dinamik bir yaşantı olduğu belirtilmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Dolayısıyla mutluluğun içinde barındırdığı birçok kavramın PPT-PEP’nin 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. oturumlarında ele alınarak vurgulanmasının ortaokul öğrencilerinin mutluluk düzeylerini artırmada etkili oluşuna katkı sağladığı düşünülmektedir.

Bireyin kendisi dışındaki kaynaklardan gelmiş olan iyiliğe karşı olan şükran duygusu minnettarlığı açıklamaktadır. Kişinin minnettar olması, kendisine yapılmış olan iyiliklerin farkındalığında olması ve buna yönelik teşekkürünü ilgili kaynaklara iletmesi ile mümkün bulunmaktadır (Emmons, 2004). Pozitif psikoloji alanında ise minnettarlığın bir karakter gücü olarak ele alındığı görülmektedir. Bireyin izlediği bir yol olarak karakter gücü bir erdemi gösterebilme amacı taşımaktadır. Bu açıdan minnettarlık aşkınlık erdemi ile ilişkili karakter gücü şeklinde açıklanmaktadır (Peterson ve Seligman, 2004). Pozitif psikoloji alanında önemli bir yer tutan minnettarlık kavramının, PPT-PEP’nin 2. oturumunda ele alınması ve oturumda gerçekleştirilen “Minnettarlık Kutusu” etkinliği ile katılımcıların yaşamlarındaki teşekkür edebilecekleri kaynaklara ilişkin farkındalık geliştirmeleri sağlanarak minnettarlık tutumunun desteklendiğine ve böylece PPT-PEP’nin öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmada etkili olduğuna inanılmaktadır.

Kişinin duygularına ilişkin olumlu bir anlayış geliştirmesi ve duyguları ile olan ilişkisini yönetebilmesi mutluluğu için atabileceği en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. Tüm duyguların kendine özgü bir işleve sahip olmasının yanında olumlu duyguların mutluluk ile oldukça önemli bir ilişkisi bulunmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Kişinin çok fazla sıcakladığı durumlarda, vücudu terleyerek normal sıcaklığına

dönmeye çalışmaktadır. Bu durumla benzer olarak olumsuz duyguların ardından hissedilen olumlu duygular da kişinin normal mutluluk düzeyine geri dönmesine yardımcı olmaktadır (Diener ve Biswas-Diener, 2008). Dolayısıyla olumlu duyguların bireylerin mutluluğu için oldukça önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. PPT-PEP’nda bu önem göz önünde bulundurularak 3. oturumda olumlu duygular konusu ele alınmıştır. Oturum esnasında gerçekleştirilen “Olumlu Duygular Tablosu” etkinliği ile katılımcılar, olumlu duygulara ilişkin kaynaklarını fark etme, bu duyguların olumlu sonuçlarını deneyimleme ve sürdürme imkânı bulmuşlardır. Bu sebeplerden dolayı PPT-PEP’nda olumlu duyguların yer almasının katılımcıların mutluluk düzeylerine katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Bireyin diğerleriyle kurduğu ilişkiler, bu ilişkileri güçlendirmesi ve bunu yaparken aldığı keyif, gösterdiği çaba ve ayırdığı zaman bireye mutluluğu getirmektedir (Bannink, 2021). Bireyin yaşamında destekleyici, samimi ve güvenilir ilişkilere sahip olması iyi oluşu için oldukça önemli bulunmaktadır (Greville-Cleave, 2023). Bireyin anlamlı bir yaşam sürmesine yardımcı olan ve genel anlamda üzerinde olumlu etkileri bulunan iyi ilişkiler mutluluğuna katkı sağlamaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Seligman (2022), çok mutlu bireylerin diğerleriyle kurdukları doyurucu ve zengin ilişkiler ile mutsuz veya daha az mutlu bireylerden ayrıldıklarını belirtmektedir. Buradan hareketle PPT-PEP’nda 4. oturumun pozitif ilişkiler odağında gerçekleştirilmesinin katılımcıların mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu etki sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Mevcut araştırmada katılımcıların psiko-eğitim grubu içindeki ve kişisel yaşamlarındaki ilişkilerin samimi ve duygusal açıdan tatmin edici nitelikler çerçevesinde ele alınması ile mutluluklarına olumlu bir etki sağlanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca 4. oturumda gerçekleşen “İlişki Bilekliği” etkinliğinin olumlu ilişkilerin katılımcıların mutluluk düzeyleri üzerindeki olumlu etkisinin sürdürülmesinde önem taşıdığına inanılmaktadır.

Kişinin zorluklardan kaçınmak yerine onlarla yüzleşmesi, ardından toparlanması ve olumsuz duyguları ile etkili bir biçimde baş etme becerisi psikolojik sağlamlığı açıklamaktadır. Bununla birlikte pozitif psikolojide psikolojik sağlamlık, kişinin olumlu bir yaşam sürmesine ve iyi oluşuna katkı sağlayan oldukça önemli bir faktör olarak ele alınmaktadır (Greville-Cleave, 2023). Yaşamın olduğu yerde acıların ve zorlukların da var olması kaçınılmaz görülmektedir. Kişinin yaşadığı zorlukların ardından normal hayatına dönebilmesi için kendini güçlendirmesi ve yaşadığı sorunlar ile gerçekleştirdiği etkili mücadelesi ona mutluluğu getirmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Dolayısıyla PPT-PEP’nda katılımcıların psikolojik sağlamlıklarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilen 5.

oturumun ve oturum amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen “Hacıyatmaz” etkinliğinin öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmış olabileceğine inanılmaktadır.

Pozitif psikoloji tarafından olumlu bir yön olarak görülen umudun vurgulanması ve geliştirilmesi bireyin iyi oluşuna katkı sağlamaktadır (Sarıcı, 2015). Seligman (2022) tarafından umut karakterin güçlü olan yönlerinden biri olarak geleceğe yönelik olumlu bir tavır içeren iyi şeylere dair beklenti olarak açıklanmaktadır. Ayrıca bireyin sahip olduğu yaşamının bazı alanlarında kullanmasının mutluluğu getireceğini belirtmektedir. Buradan hareketle PPT-PEP’nda umudun 6. oturumda vurgulanmasının katılımcıların mutluluk düzeylerinin artması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Oturum kapsamında gerçekleştirilen “Umut Mektubum” etkinliğinin de bu sonucun elde edilmesine katkı sağlamış olabileceğine inanılmaktadır.

Bireyin kendine gösterdiği merhamet, duyarlılık ve anlayış olarak tanımlanan öz şefkatin mutluluk ile olumlu bir ilişkisi bulunmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Öz eleştiri yapan bireylere göre öz şefkatli bireyler olumlu duyguları daha çok yaşamakta ve daha mutlu olabilmektedirler. Öz şefkatin bileşenlerinden olan farkındalık ise bireyin şimdiki anda olan tüm şeyleri net bir biçimde görerek yargılamadan kabul edişini ifade etmektedir. Şu anın içindeki durumların, düşüncelerin ve duyguların üzerine bilinçli olan bir niyetle, dostça ve yargılamadan düşünmek farkındalığın anahtarı olarak görülmektedir. Farkındalığın öz şefkatin bileşenlerinden biri olduğu düşünüldüğünde bireyin farkındalığının geliştirilmesi öz şefkat yeteneğini de geliştirecektir (Neff, 2022). Görüldüğü üzere öz şefkat ve bilinçli farkındalık kavramları hem birbirleri ile hem de mutluluk ile yakından ilişkili bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak mevcut araştırmada 7. oturumda öz şefkatin vurgulanarak “İyi Günde-Kötü Günde” etkinliğinin gerçekleştirilmesinin ve 9. oturumda bilinçli farkındalığın ele alınarak “Geri Dön” etkinliğinin yapılmasının katılımcıların mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu etki sağlamış olduğu düşünülmektedir.

Pozitif psikoloji alanının odaklandığı temel noktalardan biri kişilerin güçlü yönlerini fark etmelerine ve güçlü yönleri aracılığı ile potansiyellerine ulaşmalarına destek olmaaktır. Kişiye sahip olduğu erdemler ve bu erdemlerin ilişkili olduğu karakter güçleri ile farkındalık kazandırmak ve bunları geliştirmek kişinin potansiyeline ulaşmasında oldukça önemli görülmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Seligman (2002) psikolojinin yalnızca zayıflıkların, zararın ve hastalıkların incelenmesi olmadığını, bununla birlikte olumlu olanın ve güçlü yanların da incelenmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca tedavinin sadece yanlış olanın onarılmasını değil olumlu olanın inşasını da kapsadığını belirterek güçlü yönlerle

odaklanmanın önemini vurgulamıştır. Bireyin kendine özgü karakter güçlerini yaşamının belirli alanlarında sıklıkla kullanması ise bireye mutluluğu yaşatmaktadır (Seligman, 2022). Bireyin olumlu bir yaşam sürmesi ve mutluluğu açısından oldukça önemli görülen karakter güçlerinin, mevcut araştırmada PPT-PEP'nin 8. oturumunda ele alınması ve oturumda gerçekleştirilen "Eşleştir" etkinliği ile katılımcıların "karakter güçlerini fark etmeleri" ve "yaşamlarına daha çok dâhil edebilmeleri" amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen çalışmaların katılımcıların mutluluk düzeylerinin artmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

İçinde anlam barındırmayan bir yaşam; çaba göstermeye değecek bir şey içermeyen ve öyküsü bulunmayan bir yaşam olarak görülmektedir. Bireyin isteklerine göre belirlemiş olduğu hedef ve amaçlar, anlamlı bir yaşam sürmesinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Böyle bir yaşam hem çocuklukta hem de yetişkinlikte mutluluk ile yakından ilişkili bulunmaktadır (Koydemir ve Bulgan, 2019). Bireyin yaşamında amaçsız kalmaması için anlam bulabileceği bazı kaynaklara sahip olması gerekmektedir (Bannink, 2021). PPT-PEP'nin 10. oturumu anlam ve amaç kavramları üzerine kurularak oturumda "Zamanda Yolculuk" etkinliği gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendi yaşam amaçlarını gözden geçirmelerinin ve bunun aracılığı ile ulaştıkları anlamın mutluluk düzeyleri üzerinde olumlu bir etki sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Csikszentmihalyi (2020), bireyin mutluluğa tesadüfi bir şekilde ulaşamayacağını ve maddi bir şey aracılığı ile mutluluğu satın alamayacağını belirtmektedir. Bireyin mutluluğa ulaşmak için özel bir hazırlık yapması, savunması ve geliştirmesi gerekmektedir. Beklenmedik bir zamanda, kişinin kendini adanmış olduğu amaç için çabaladığı esnada gerçekleşen yan etki olarak ifade etmektedir. Mutluluğun onu ararken gelmediğini, başka şeylerin arkasından geldiğini düşünmektedir. Mutluluğa ulaşmanın dolaylı yollar ile mümkün olduğunu ve bu yolların akış ile geldiğini savunmaktadır. Sahranç (2008) bireyin akışı deneyimlediğinde, bilincinde var olan düzenden ve potansiyelini tam bir şekilde kullanmış olma halinden dolayı mutluluğun oluştuğunu açıklamaktadır. Buradan hareketle mevcut araştırmada ele alınarak vurgulanan akış kavramının (11. oturum) ve gerçekleştirilen "Benim Akışım" etkinliğinin katılımcıların mutluluklarına olumlu katkı sağladığı söylenebilmektedir.

Bireyin belli bir hedef belirlemesi ve o doğrultuda çalışması mutluluğunu artıran bir etkidir (Bannink, 2021). Büyük umutlara sahip olmak, kişisel olarak önemi olan şeyler için çabalamak ve güçlü hayaller taşımak bireyin diğer insanlara göre daha mutlu olmasına katkı

sağlamaktadır (Lyubomirsky, 2008). PPT-PEP'nin 12. oturumunda ele alınan başarı kavramı ile katılımcıların yaşamlarındaki başarılarına ve başarıyı geliştirme yollarına dair farkındalık kazandırmanın aracılığıyla mutluluklarına olumlu bir etkinin sağlandığına inanılmaktadır. Ayrıca başarı ile ilişkili olarak gerçekleştirilen “Ödül Köşesi” etkinliğinin öğrencilerin başarılarını fark etmelerine ve başarının getirdiği mutluluğun sürdürülmesine katkıda bulunmuş olabileceği söylenebilmektedir.

İyimser bireyler karşılaştıkları olumsuz bir durumun sorumluluğunun yalnızca kendilerinde olmadığı ve bu olumsuzluğu gelecekte tekrar yaşamayabileceklerinin farkındadırlar. İyimserlik olumlu şeylerin gerçekleşeceğine ilişkin umudu içermektedir. Ayrıca güvenli olmayı da kapsayan bir tutumdur. İyimserlik kişinin yaşamında değişiklikler oluşturabilecek ve kişiyi mutluluğa doğrudan ulaştırabilecek önemli bir etken olarak görülmektedir (Koydemir ve Bulgan, 2019). Bununla birlikte, iyimserliğin bireyi mutluluğa ulaştıran bir bakış açısı olduğu ifade edilmektedir (Işık, 2021). Mevcut araştırmada iyimserliğin ele alınması ile katılımcıların iyimserlik geliştirmelerinin ve iyimser açıklama biçimleri kullanmalarının desteklenmesinin mutlulukları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. PPT-PEP'nin 13. oturumunda vurgulanan iyimserlik ile ilişkili olarak gerçekleştirilen “İyimserlik Gözlüğü” etkinliğinin oldukça önemli bir etkisinin bulunduğu inanılmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların mutluluk düzeylerindeki artışa iyimserlik kavramının ele alınmasının olumlu katkısının bulunmuş olabileceği söylenebilmektedir.

14 oturumdan oluşan PPT-PEP'nin içeriğinde yer alan 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12. ve 13. oturumların mutluluk ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bu oturumlarda ele alınan konularda yararlanılan anlatım yöntemi ile birlikte oturumun amaçlarına ulaşmak için soru-cevap, eğitsel oyun, beyin fırtınası, örnek olay, ev ödevi, imajinasyon gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ayrıca gerçekleştirilen etkinlikler materyaller ile desteklenmiştir. Bu faktörler katılımcıların sürece aktif bir biçimde dâhil olmalarına yardımcı olmaktadır. PPT-PEP'ndeki bu katılımcı anlayış öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmelerini kolaylaştırarak grupta olumlu bir iklimin oluşmasını desteklediği söylenebilmektedir. Bunun sonucunda katılımcıların merak duygusunun artmasıyla birlikte mutluluk düzeylerinin olumlu etkilenmiş olduğu düşünülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda ulaşılan bulgular bu düşünce ile uyum göstermektedir. Katılımcılar etkinlikleri yararlı ve etkili bulduklarını ifade ederlerken kavramayı kolaylaştırıcı oluşundan da bahsetmişlerdir. Etkinliklerin materyaller ile desteklenmesinin hem ele alınan konuları hem de etkinlikleri

daha eğlenceli hale getirdiği katılımcı görüşleri arasında bulunmaktadır. Ayrıca katılımcıların bu durumu oturum amaçlarına ulaşmada faydalı buldukları görülmüştür.

PPT-PEP'nin mutluluk ile ilişkili oturumlarında ele alınan konuları pekiştirmek amacıyla ev ödevlerinden yararlanılmıştır. Ev ödevlerinin oturumların ardından konuları pekiştirmesinin, bu sayede yaşama aktarılmasının ve sonraki oturumlarda üzerine konuşularak takip edilmesinin önemli bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir. Katılımcıların gerçekleştirdikleri ev ödevlerine ilişkin bir sonraki oturumda geribildirim alınmıştır. Katılımcıların ev ödevlerini gerçekleştirirken deneyimlemiş olduklarını grup ile paylaşımlarının ve bunlar ile ilgili olarak birbirlerini takdir etmelerinin sürece ilişkin motivasyonlarına katkı sağladığına inanılmaktadır.

PPT-PEP'nin ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri üzerindeki etkisine ilişkin tartışmanın yer aldığı kısımda belirtildiği üzere; içerik ve sürece ilişkin olumlu bir yapılandırmanın bulunmasının, grup liderinin kişisel ve liderlik özelliklerinin ve pilot uygulamanın gerçekleştirilmesinin mevcut araştırmada uygulanan psiko-eğitim programının katılımcıların mutluluk düzeylerine olumlu etkisinin bulunduğu söylenebilmektedir. Bununla birlikte araştırmada PPT-PEP'nin katkılarına, içeriğine ve PPT-PEP'nden beklentilere ve bu beklentilerin karşılanma düzeyine ilişkin elde edilen nitel bulguların programın etkisine yönelik ulaşılan sonucu destekler nitelikte oldukları söylenebilmektedir.

Yukarıda açıklanan tüm etkenlerin öğrencilerin mutluluk düzeylerindeki artış ile ilişkisinin bulunduğu söylenebilmektedir. Özetle tüm oturumlarda mutluluk ile yakından ilişkili kavramların ele alınmasının, bu oturumlardaki amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerin ve pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programında ele alınan kavramların mutluluk ile ilişkilendirilerek vurgulanmasının öğrencilerin mutluluk düzeylerini artırmada olumlu bir etkisinin bulunduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, pozitif psikoloji alanında bireylerin mutluluğunu artırmayı amaçlayan müdahalelerden minnettarlığın olumlu etkisine yönelik araştırma bulguları dikkat çekmektedir (Froh vd., 2009). Froh vd. 6. ve 7. sınıfa devam etmekte olan 154 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri araştırmada minnettarlığın ifade edilmesinin ve deneyimlenmesinin daha yüksek mutluluk düzeyi ile ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Froh vd. (2008) tarafından, 6. ve 7. sınıfa devam eden 221 ortaokul öğrencisinin minnettarlık durumları ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin sahip olduklarına ilişkin minnettarlıklarının mutluluklarını artırıcı etkisinin bulunduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Bono vd. (2012), 11-14 yaş aralığındaki 436 birey ile liseye başlamadan önce ve 4 yıl sonrasında tekrardan katıldıkları boylamsal bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın bulguları katılımcıların ilk ölçümde belirlenen minnettarlık düzeylerinin ikinci ölçümdeki yüksek mutluluk düzeyi ile ilişkili olduğu sonucunu vermektedir. Mevcut araştırmada ele alınan minnettarlık konusunun katılımcıların mutluluk düzeylerine olumlu katkı sağladığına ilişkin görüş ile özetlenen araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Finlandiya’da 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırmada olumlu aile ilişkileri ile mutluluk arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar 9. sınıfa başladıklarında gerçekleşen ölçümler ile mutluluk düzeyinde azalmanın akran problemleri ile bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Uusitalo-Malmivaara, 2012). 11-12 yaş aralığında bulunan 7. sınıf öğrencilerine iki haftada bir 18 dersten oluşan “Kişisel İyi Oluş Dersleri” uygulanmıştır. Oturumların içeriğinde olumlu ilişkilere ve olumlu duygulara yapılan vurgu ile birlikte ders programı içeriğindeki uygulamalar ve etkinlikler de mutluluğa yönelik kazanımlar içermektedir. Araştırmanın sonucu “Kişisel İyi Oluş Dersleri”nin olumlu etkilerinin bulunduğunu göstermektedir (Bonniwell vd., 2016). Mert ve Kahraman (2018), 6. ve 7. sınıfa devam eden 747 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin aile ilişkileri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerinin destekleyici aile ilişkilerine sahip olmalarının mutluluk düzeylerini arttırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Rask vd. (2003), 7. ve 9. sınıfa devam eden öğrencilerin diğerleriyle duygusal yakınlığın olduğu güvenli ilişki kurmalarının ve yalnızlık hissetmemelerinin mutlulukla anlamlı bir ilişkisinin bulunduğunu belirlemişlerdir. 9-12 yaş aralığındaki bireylerin mutluluk düzeyleri ile sosyal ilişkilerinin incelendiği araştırma bulguları da benzer biçimde ailenin, arkadaşların ve yakın çevrenin mutluluk düzeyini arttırmada etkili olduğu yönünde sonuç vermektedir (Holder ve Coleman, 2009). Özetlenen araştırma bulgularının, mevcut araştırma ele alınan olumlu duygular ve olumlu ilişkiler kavramlarının katılımcıların mutluluk düzeylerine olumlu katkı sağlamış olabileceği görüşü ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir.

Jordan ve Graham (2012) tarafından 9, 10 ve 11 yaşlarındaki çocukların psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Göç etmiş ailelerden gelen katılımcılardan elde edilen veriler, psikolojik sağlamlık ve mutluluk arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Günay-Cır (2020), 8-15 yaş aralığındaki çocuklar ve anne babaları ile gerçekleştirdiği araştırmada çocuklarda umut ve mutluluk algıları arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğuna dair sonuca ulaşmıştır.

Ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıfa devam etmekte olan 150 katılımcı ile gerçekleştirilen araştırmanın bulguları da benzer biçimde geleceğe yönelik umudun olmasının mutluluk düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Namdar, 2018). Cihangir-Çankaya ve Meydan (2018), ergenlerle yaptıkları çalışmada umudun mutluluk düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmada katılımcıların mutluluk düzeylerine, psikolojik sağlık ve umut konularının PPT-PEP’nda ele alınmasının olumlu yönde katkısı bulunduğu ilişkin görüş ile özetlenen araştırma bulguları uyum göstermektedir.

10-13 yaş aralığındaki 266 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada bilinçli farkındalık temelli öz yeterlilik, mutluluk ve öz şefkat arasındaki ilişki incelenmiştir (Devrim-Kahraman, 2024). Çalışmanın sonucunda bireylerin öz şefkat düzeylerinin artmasının mutluluk düzeylerindeki artışa katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bilinçli farkındalık temelli öz- yeterlilik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Yıldırım (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 6. ve 7. sınıfa devam etmekte olan 18 öğrenciye uygulanan “Öz Şefkat Geliştirme Programı”nın katılımcıların öz şefkat, öznel iyi oluş ve kendine şefkat vermekten korkma düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. 6 hafta süren uygulamanın ardından elde edilen bulgular “Öz Şefkat Geliştirme Programı”nın öğrencilerin öznel iyi oluş ve öz şefkat düzeylerine olumlu bir katkıda bulunduğunu göstermektedir. 8-12 yaş aralığındaki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygulanan 8 haftalık farkındalık temelli uygulamanın anksiyete ve depresyon belirtileri ile yaşam kaliteleri üzerindeki etkisi incelenmiştir (Nanningaa ve Sizoo, 2012). Çalışma sonunda katılımcılardan ve ebeveynlerinden elde edilen veriler programın katılımcıların psikolojik iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Yaşları 12-16 arasında olan öğrencilerin katıldığı çalışmada, geliştirilen “Okullarda Farkındalık Programı”nın etkililiği sınanmıştır (Kuyken vd., 2013). 12 farklı ortaokuldan toplam 522 öğrenciden elde edilen veriler programa katılan öğrencilerin daha yüksek iyi oluşa, daha az strese ve depresif belirtiyeye sahip olduklarını göstermektedir. Açıklanan araştırma bulgularının, PPT-PEP’nda öz şefkatin ve bilinçli farkındalığın ele alınmasının katılımcıların mutluluk düzeylerindeki artışa katkı sağlandığı yönündeki görüş ile uyum içinde olduğu söylenebilmektedir.

Shoshani ve Slone (2013), 417 ortaokul öğrencisi ve 13 öğretmenin dâhil olduğu çalışmada karakter güçleri ile okul uyumu ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, aşkınlık ve ölçülülük karakter güçlerinin öznel iyi oluşun

güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cherry vd. (2020), yaşları 8 ile 18 arasında değişen 218 katılımcı ve ebeveynleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada katılımcıların kendi güçlü yönlerine ilişkin algıları, ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönlerine ilişkin algıları ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada belirli güçlü yön temalarının mutluluk ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının güçlü yönlerine ilişkin algılarının, katılımcıların kendi güçlü yönlerine ilişkin algıları aracılığıyla öznel iyi oluş üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Ergenlerin ve çocukların karakter güçleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka araştırma bulguları da benzer şekilde aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Weber, 2021). Ayrıca öznel iyi oluşu artırmak amacıyla gerçekleştirilecek çalışmalarda araştırmacıların, ergenlerin ve gençlerin karakter güçlerini bilmelerinin yararlı olabileceği belirtilmektedir. Demir (2024), 7.-12. sınıflar aralığında bulunan öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların güçlü yönleri kullanmalarının öznel iyi oluş düzeyleri ile arasında pozitif yönlü ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Özetlenen araştırma bulgularının PPT-PEP’nda erdemler ve karakter güçlerinin ele alınmasının katılımcıların mutluluklarına olumlu katkı sağladığı düşüncesi ile uyum gösterdiği söylenebilmektedir.

Demir (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları bireylerin mutluluk düzeylerinin yaşam anlamı değişkeni tarafından yordandığını göstermektedir. Yaşları 13-18 arasında değişen katılımcılar ile gerçekleştirilen araştırmada yaşamın anlamı ve mutluluğun üzerindeki dijital oyun bağımlılığının etkisi incelenmiştir (Kaya, 2021). Araştırmanın sonucunda mutluluk ve yaşamın anlamı arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Çiftci ve Durmuş (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda da yaşamda anlamın mutluluk düzeyine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde, akış deneyimlerinin yüksek mutluluk düzeyi ile ilişkili bulunduğu araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Collins vd., 2009). Sporcular ile gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda da akış deneyiminin mutluluğun üzerinde olumlu bir etkisinin bulunduğu saptanmıştır (Lo, 2017). Benzer biçimde, Tayvan’da gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucu da bireyin yaşamında akış deneyiminin bulunmamasının daha az mutlu hissetmesi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Tsaur vd., 2012). Mutluluğun akış deneyimleri için önemli bir kaynak olduğu belirtilmektedir. Bir başka araştırmada ise yüksek akış düzeyine sahip olan bireylerin mutlu bireyler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Sahoo ve Sahu, 2009). Bahsedilen araştırma bulguları, PPT-PEP’nda yaşamda anlam ve akış konularının ele alınmasının

katılımcıların mutluluk düzeylerine olumlu katkı sağladığı yönündeki görüş ile uyum göstermektedir.

Quinn ve Duckworth (2007), 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında katılımcıların akademik başarıları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Akademik olarak başarılı olmanın öğrencilerin daha mutlu olmalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergenler ile gerçekleştirilen bir araştırmada ise iyimserliğin ve öz saygının öznel iyi oluş üzerindeki etkisi incelenmiştir (Eryılmaz ve Atak, 2011). Araştırma bulguları, katılımcıların iyimserlik eğilimlerinin öznel iyi oluş düzeylerini yordadığını göstermektedir. Cheng ve Furnham (2003) araştırmalarında, bireylerin mutluluk düzeyleri üzerinde iyimserliğin olumlu katkısının bulunduğunu belirlemişlerdir. Olumlu durumlardaki iyimserliğin, olumsuz durumlardaki iyimserliğe göre mutluluğu daha güçlü bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Gülcan ve Nedim-Bal (2014) benzer şekilde mutluluğun iyimserlik tarafından pozitif ve anlamlı düzeyde yordandığı sonucuna ulaşmışlardır. Sapmaz ve Doğan (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları katılımcıların iyimserlik düzeylerindeki artışın mutluluk düzeylerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Özetlenen araştırmaların bulguları, mevcut araştırmada PPT-PEP’nda başarı ve iyimserlik konularının ele alınmasının katılımcıların mutluluk düzeylerine olumlu katkı sağladığı yönündeki görüş ile benzerlik göstermektedir.

Pozitif psikoloji yaklaşımı; iyi oluş haline olumlu katkı sağlayabilecek programları kullanarak kişilerin ruh sağlıklarını korumaya, olumlu deneyimlerde bulunmalarına ve olumlu niteliklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin gelişmesiyle birlikte psikolojik danışmanlık ve rehberlik gibi birçok alanda pozitif psikolojiye dayalı araştırmaların gerçekleştirdiği görülmektedir (Eryılmaz, 2013). Psikoloji alanındaki çalışmalara benzer olarak eğitim kurumlarında da eksikliklere odaklanan çalışmaların yerine, kişilerin kapasitelerini ve yeteneklerini geliştirmeye odaklanan olumlu ve önleyici çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Reschly ve Ysseldyke, 1999).

Gelişimsel ve önleyici yaklaşımlar açısından bireylerin kapasitelerini ve büyümelerini pozitif psikoloji temelinde desteklemek ve geliştirmek yaşayabilecekleri sorunları da önlemektedir (Akin-Little ve Little, 2004). Pozitif psikoloji bağlamında önleyicilik, kişinin çevresi ile olan etkileşiminin bir sonucu olarak gerçekleşmektedir. Başka bir deyişle önleyicilik, çevreden kaynaklı stres faktörlerinin kişi üzerindeki etkisini azaltmak ve kişinin kapasitesini geliştirmek olarak açıklanmaktadır (Meyers ve Nastasi, 1999).

Buradan hareketle, mevcut araştırma kapsamında geliştirilen ve ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelendiği psiko-eğitim programının pozitif psikoloji temelli olmasının ve etkileşimsel bir doğasının bulunmasının önleyicilik açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Buraya kadar araştırmada ulaşılan nicel ve nitel veriler ilgili alanyazın doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın sonucu ve alanyazına katkıda bulunmak amacı ile araştırmacının sunmuş olduğu öneriler aşağıda yer almaktadır.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçları bütün bir biçimde değerlendirilerek yapılan değerlendirme doğrultusunda gelecek uygulamalar ile gerçekleştirilecek araştırmalara katkısının bulunabileceği bazı öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Sonuç

Bu araştırmada, araştırma kapsamında geliştirilen ve uygulaması yapılan pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin sınanması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-eğitim Programı (PPT-PEP) geliştirilerek uygulanmış ve sonucunda etkisi test edilmiştir. PPT-PEP'nin etkililiğini test edebilmek amacıyla karma araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilmektedir:

Öncelikle araştırma neticesinde ulaşılan nicel bulgular değerlendirildiğinde, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının deney grubunda yer alan öğrencilerin öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerinin artmasında etkili bir program olduğu görülmektedir.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin sonucunda ulaşılan nitel bulgular bütün bir biçimde değerlendirildiğinde; katılımcıların olumlu duygularının artması, sosyal ilişkilerinin desteklenmesi, bilgi ve beceri kazanımları ile ilgili olarak PPT-PEP'nin kendilerine katkı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar, psiko-eğitim programının içeriğinin öğretici, ihtiyaçları karşılayıcı, beceri kazanımını destekleyici ve olumlu duyguları artırıcı olduğunu; kullanılan materyallerin ve etkinliklerin eğlenceli, yararlı ve yeterli olduğunu; grup liderinin etkili liderlik ve olumlu kişilik

özellikleri taşıdığını; oturum sayısının yeterli olduğunu; oturum süresinin artırılabilir olduğunu belirtmişlerdir.

5.2.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmadan elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve PPT-PEP uygulayıcılarına ışık tutabilmek amacıyla bazı öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.2.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen ve ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlık, mutluluk düzeylerini artırmada etkili olduğu belirlenen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının gelecek araştırmalarda umut, iyimserlik ve yaşamda anlam gibi farklı değişkenler üzerindeki etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Araştırma ortaokul 6. ve 7. sınıfa devam eden öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Gelecek araştırmalarda pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokulların farklı sınıf düzeyleri üzerindeki etkisi sınanabilir. Bununla birlikte programın etkisi ihtiyaç duyulabilecek düzenlemeler yapılarak eğitim kurumlarının farklı kademelerindeki öğrenciler ile incelenebilir.

3. Bu çalışmada pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk düzeylerine etkisini belirlemek için sırasıyla Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği ve Ergen Mutluluk Ölçeği kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda ortaokul kademesi yaş grubunda bulunan öğrencilere uygulanabilecek öz şefkat, psikolojik sağlık ve mutluluk ölçekleri geliştirilebilir ve bu ölçme araçlarının kullanılması ile programın etkililiği sınanabilir.

4. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında katılımcıların anlayamadıkları maddeler ile ilgili açık, net ve kısa bilgilendirmeler yapılabilir.

5. Araştırmada 2 (deney ve kontrol grupları) x 3 (ön test – son test - izleme) yarı deneysel desen kullanılmıştır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda deney, kontrol gruplarının yanı sıra placebo grubu eklenerek veya Solomon dört grup deney deseni kullanılarak daha güçlü bir biçimde programın etkisi yeniden incelenebilir.

6. Geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkililiği ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen bir grup çalışması ile sınanmıştır. Programın etkisini bireysel

uygulamalarda test edebilmek amacıyla ihtiyaç duyulabilecek düzenlemeler yapılarak bireysel uygulaması gerçekleştirilebilir.

7. Bu çalışmada uygulanan ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık, mutluluk düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının etkisinin kalıcılığı programın tamamlanmasından 1 ay sonra gerçekleştirilen izleme testi aracılığıyla incelenmiştir. Programın 1 aydan daha uzun süredeki kalıcılığı ikinci ve üçüncü bir izleme testinin gerçekleştirilmesi ile incelenebilir.

8. Eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek pozitif psikoloji temelli programlara yönelik kurum içerisinde ortak bir anlayış geliştirmek amacıyla tüm okul bileşenlerini sürece dâhil etmek faydalı olabilir.

9. Gelecek araştırmalarda programın etkililiğini artırmak amacıyla öğretmen, veli ve personel eğitimlerine yer verilebilir. Etkiyi daha güçlü bir hale getirmek için gerekli düzenlemeler yapılarak ebeveynlere yönelik PPT-PEP benzeri bir program geliştirilebilir.

10. PPT-PEP 14 oturum olarak 7 haftalık bir süreçte, program kazanımlarının ev ödevleri aracılığıyla desteklenmesi ile uygulanmıştır. Araştırma sonucunda olumlu bulgulara ulaşılmış olsa da daha uzun süreli planlanan ve boylamsal tasarlanan araştırmaların sonuçları çok daha olumlu olabilir.

5.2.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Araştırma kapsamında geliştirilen pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına yönelik eğitimci kılavuzu hazırlanıp ortaokul kademesinde görev yapan rehber öğretmen / psikolojik danışmanların kullanımına sunulabilir.

2. PPT-PEP’ni uygulayacak kişilerin pozitif psikoloji yaklaşımının içeriklerine dair donanımının bulunması beklenmektedir. Bu doğrultuda uygulayıcılara yönelik eğitimler düzenlenerek programı uygulama yeterliliğini bulunan uzmanlar aracılığıyla ülke genelindeki ortaokullarda programın uygulanması sağlanabilir.

3. Programın tanıtılması ve ülke genelinde uygulanmasının yaygınlaştırılması için farklı bölgelerde bulunan rehberlik ve araştırma merkezlerinden uygulayıcılara yönelik tanıtımlar için destek alınabilir.

4. Programın uygulanmasının öncesinde ebeveyn onam ve gönüllü katılımcı onam formunun alınması önemlidir.

5. Uygulamanın uygulayıcılar tarafından daha geniş bir örneklem grubu ile yürütülmesi önerilmektedir.

6. Ebeveynlerin desteği programın uygulama sürecinde oldukça önemlidir. Bu sebeple gerekli düzenlemeler yapılarak ebeveynlerin program hakkında bilgi edinmesi, programı deneyimlemesi ve daha iyi bir şekilde anlaması için PPT-PEP’na benzer bir program ebeveynlere yönelik tasarlanabilir.

7. Okullarda sınıf rehber öğretmenlerinin, sınıf rehberlik programları kapsamında gerçekleştireceği çalışmalarda ve etkinliklerde ihtiyaç duyulabilecek düzenlemeler yapılarak PPT-PEP’ndan bazı içeriklere yer verilebilir. Bunun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin pozitif psikoloji yaklaşımına dair bilgi sahibi olmaları oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle pozitif psikoloji yaklaşımı ile ilgili olarak öğretmenlere yönelik eğitimler gerçekleştirilebilir.

8. Program düzenlenerek oturumların süreleri artırılabilir.

9. Programın düzenlenmesi ile uygulama sürecinin daha uzun bir süreyi kapsayacak şekilde planlaması yapılarak tutarlı çalışmalar sürdürülebilir.

KAYNAKÇA

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. ve Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critiqueand reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1), 49-74. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Adler, A. (2021). *Yaşamın anlam ve amacı*. (K. Şipal, Çev.). Say Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1931).
- Akan, H. (2018). Deneysel çalışmalarda yanlılık kaynakları, sorunları ve önlemler: İç geçerlilik. *Türkiye Klinikleri*, 8-10.
- Akın-Little, K.A. ve Little, S.G. (2004). A preventative model of school consultation: Incorporating perspectives from positive psychology. *Psychology in the Schools*, 41(1), 155-162. <https://doi.org/10.1002/pits.10147>
- Ali, A., Weiss, T. R., Dutton, A., McKee, D., Jones, K. D., Kashikar-Zuck, S., Silverman, W. K. ve Shapiro, E. D. (2017). Mindfulness-based stress reduction for adolescents with functional somatic syndromes: A pilot cohort study. *The Journal of Pediatrics*, 183, 184-190. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2016.12.053>
- Alkal, A. (2022). *Pozitif psikoloji yaklaşımına dayalı psiko-eğitim programının ergenlerin riskli davranışları ve psikolojik esneklikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Altınay, B. (2018). *12-15 yaş grubu ergenlerin gelecek yönelimlerinin pozitif psikolojinin bazı değişkenleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Altundağ, Y. (2020). Zor zamanlarda ayakta kalabilme: Psikolojik dayanıklılık. S. Bulut (Ed.), *Pozitif psikoloji içinde* (s. 289-306). Nobel Yayıncılık.
- Anderson, K. M., Renner, L. M. ve Danis, F. S. (2012). Recovery: resilience and growth in the aftermath of domestic violence. *Violence against women*, 18(11), 1279-1299.
- Arslan, G. (2015). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 73-82.

- Ashby, F. G., Isen, A. M. ve Turken, A. U. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>
- Atalar, E. T. (2023). *Korunmaya muhtaç çocuklarda yaşam doyumunun yordayıcısı olarak öz şefkat ve bağlanma stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness bilinçli farkındalık*. İnkilâp Kitapevi.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Azboy, K., Sarıçam, H. ve Çardak, M. (2016, Nisan). *Psychological resilience and hope in children* [Bildiri sunumu]. 1st Eurasian Congress on Positive Psychology Toplantısı, İstanbul.
- Bach, P. (2004). ACT with the seriously mentally ill. S. C. Hayes ve K. D. Strosahl (Eds.), *A practical guide to acceptance and commitment therapy* içinde (s. 185-208). Springer.
- Balcı, İ. (2018). *Çocukluk çağı travmaları ile baş etme yönelimli psiko-eğitim programının psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Banks, D. M. ve Weems, C. F. (2014). Family and peer social support and their links to psychological distress among hurricane-exposed minority youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 341-352. <https://doi.org/10.1037/ort0000006>
- Bannink, F. (2021). *Bireyler ve toplumlarda iyi oluşu geliştirmek için 201 pozitif psikoloji uygulaması*. (E. Kökkılıç, Çev.). Üsküdar Üniversitesi Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2017)

- Bao, X., Pan, W., Shi, M. ve Ji, M. (2013). Life satisfaction and mental health in Chinese adults. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(10), 1597-1604.
- Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J. ve Desteno, D. (2012). Gratitude: prompting behaviours that build relationships. *Cognition and emotion*, 26(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.561297>
- Bassi, M., Steca, P., Monzani, D., Greco, A. ve Fave, A. D. (2014). Personality and optimal experience in adolescence: Implications for well-being and development. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(4), 829-843. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9451-x>
- Battista, J. ve Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 36(4), 409-427.
- Beavers, W. R. ve Kaslow, F. W. (1981). The anatomy of hope. *Journal of Marital and Family Therapy*, 7(2), 119-126. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1981.tb01361.x>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bernard, M. E. ve Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22-3. <https://doi.org/10.21913/JSW.v5i1.679>
- Benson P. L. (2002). Adolescent development in social and community context: A program of research. *New Directions For Youth Development*, (95), 123-147. <https://doi.org/10.1002/yd.19>
- Bergeman, C. S. ve Wallace, K. A. (1999). Resiliency in later life. T. L. Whitman, T. V. Merluzzi ve R. D. White (Eds.), *Life-span perspectives on health and illness* içinde(s. 207-225). Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernard, M. E. ve Walton, K. (2011). The effect of You Can Do It! Education in six schools on student perceptions of wellbeing, teaching, learning and relationships. *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 22-23.

- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Blanchflower, D. G. ve Oswald, A. J. (2009). The U- shape without controls: A response to Glenn. *Social Science & Medicine*, 69(4), 486-488. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.05.022>
- Bluth, K. ve Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57(1), 108-118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Bluth, K., Mullarkey, M. ve Lathren, C. (2018). Self-compassion: A potential path to adolescent resilience and positive exploration. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 3037-3047. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1125-1>
- Bluth, K., Park, J. ve Lathren, C. (2020). Is parents' education level associated with adolescent self-compassion? *Explore*, 16(4), 225-230. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2020.02.003>
- Bluth, K., Roberson, P. N. E. ve Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *EXPLORE: The Journal of Science and Healing*, 11(4), 292-295. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.04.005>
- Bolier, L., Walburg, J. A. ve Boerefijn, J. (2013). Positieve psychologie op school. E. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof ve J. A. Walburg (Eds.), *Handboek positieve psychologie: theorie, onderzoek, toepassingen* içinde (s. 325-338). Boom.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?. *The American psychologist*, 59(1), 20-28. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Boniwell, I. (2012). *Positive psychology in a nutshell: The science of happiness (3rd ed.)*. McGraw-Hill Education.

- Boniwell, I., Osin, E. N. ve Martinez, C. (2016). Teaching happiness at school: Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology*, 11(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Bono, G., Froh, J. J. ve Emmons, R. A. (2012, Ağustos). *Searching for the developmental role of gratitude: A 4-year longitudinal analysis* [Bildiri sunumu]. American Psychological Association Yıllık Toplantısı, Orlando.
- Bora, V. ve Altınok, V. (2021). Ortaokul öğrencilerinin öğretmen etkililiği algısı ile okula bağlılıkları arasındaki ilişkide öğrenci mutluluğunun etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1839-1868.
- Bradburn, N. M. (1969). *The Structure of psychological well-being*. Aldine.
- Brickman, P. ve Campbell, D. T. (1971). Hedonic relativism and planning the good society. M. H. Appley (Ed.), *Adaptation-level theory* içinde(s. 287-305). Academic Press.
- Brim, O. G., Ryff, C. D. ve Kessler, R. C. (Eds.). (2004). *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife*. The University of Chicago Press.
- Brooks, R. ve Goldstein, S. (2004). *The power of resilience: Achieving balance, confidence and personal strength in your life*. McGraw-Hill.
- Brown, B. (1999). *Soul without shame: A guide to liberating yourself from the judge within*. Shambala.
- Brown, B. B. ve Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: An integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 47-55. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.52.1.47>
- Brown, N. W. (2018). *Psychoeducational groups: Process and practice* (4th ed.). Routledge.
- Brown, W. K. ve Rhodes W. A. (1991). Factors that promote invulnerability and resiliency in at-risk children. W. A. Rhodes ve W. K. Brown (Ed), *Why some children succeed despite the odds* içinde (s.171-177). Praeger Publishers.

- Brunstein, J. C. (1993). Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1061-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1061>
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C. ve Grässman, R. (1998). Personal goals and emotional well-being: The moderating role of motive dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 494-508. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.2.494>
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E. ve Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15(1), 139-162.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54(2), 245-266. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.641998064>
- Ceritoğlu, İ. G. ve Sakarya, S. (2024). Ortaokul öğrencilerinin öz şefkat düzeyleri ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Premium E-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(41), 584-593. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11117237>
- Chavkin, N. F. ve Gonzalez, J. (2000). *Mexican immigrant youth and resiliency: Research and promising programs*. ERIC Digest.
- Chen, X., Cai, Z., He, J. ve Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279-2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Chen, X., Li, D., Li, Z.-y., Li, B.-s. ve Liu, M. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36(3), 302-314.

- Chen, E., Strunk, R. C., Trethewey, A., Schreier, H. M., Maharaj, N. ve Miller, G. E. (2011). Resilience in low-socioeconomic-status children with asthma: adaptations to stress. *The Journal of allergy and clinical immunology*, 128(5), 970-976. <https://doi.org/10.1016/j.jaci.2011.06.040>
- Cheng, H. ve Furnham, A. (2003). Attributional style and self-esteem as predictors of psychological well being. *Counselling Psychology Quarterly*, 16(2), 121-130. <https://doi.org/10.1080/0951507031000151516>
- Cherry, K. M., McArthur, B. A. ve Lumley, M. N. (2020). A multi-informant study of strengths, positive self-schemas and subjective well-being from childhood to adolescence. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 21(6), 2169-2191. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00171-1>
- Cheung, H. Y. ve Chan, A. W. (2009). The effect of education on life satisfaction across countries. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(1), 124-136.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q. ve Zhou, Z. K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*, 86(4), 377-386. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.039>
- Chui, W. H. ve Wong, M. Y. H. (2015). Gender differences in happiness and life satisfaction among adolescents in Hong Kong: Relationships and self-concept. *Social Indicators Research*, 125(3), 1035-1051. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0867-z>
- Cihangir-Çankaya, Z. ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Clark, A. E., Diener, E., Georgellis, Y. ve Lucas, R. E. (2008). Lags and leads in life satisfaction: A test of the baseline hypothesis. *The Economic Journal*, 118(529), 222-243. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02150.x>
- Coakes, J. S. ve Steed, G. L. (2003). *Spss analysis without anguish: Version 11.0 for windows*. John Wiley & Sons.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, S. ve Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Collins, A. L., Sarkisian, N. ve Winner, E. (2009). Flow and happiness in later life: An investigation into the role of daily and weekly flow experiences. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 10(6), 703-719. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9116-3>
- Constantine, N. A., Benard, B. A. ve Diaz, M. (1999, Haziran). *Measuring protective factors and resilience traits in youth: The healthy kids resilience assessment* [Bildiri sunumu]. Society for Prevention Research Yedinci Yıllık Toplantısı, Los Angeles.
- Corey, M. S., Corey, G. ve Corey, C. (2014). *Groups: process and practice* (8th Ed.). Brooks/Cole.
- Creswell, J.W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2015).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (4th ed.). Pearson Education.
- Cross, S. E. ve Madson, L. (1997). Models of the self: Self-construals and gender. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.122.1.5>
- Csikszentmihalyi, M. (2020). *Mutluluk bilimi: Akış*. (B. Satılmış, Çev.). Buzdağı Yayınevi. (Orijinal yayın tarihi 2017).
- Csikszentmihalyi, M. ve Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), 15-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1982.tb00742.x>
- Csikszentmihalyi, M. ve LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815>

- Çakmak, A., Kanak, M. ve Özkubat, S. (2018). Çocuklar için öz şefkat ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 13(26).
- Çetin, B., Gündüz, H. B. ve Akın, A. (2008). An investigation of the relationships between self-compassion, motivation, and burnout with structural equation modeling. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 39-45.
- Çiftci, N. ve Durmuş, M. (2023). The relationship between meaning in life, exercise beliefs and happiness in university students. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 515-524. <https://doi.org/10.18506/anemon.1258092>
- Darling, C. A., Coccia, C. ve Senatore, N. (2012). Women in midlife: stress, health and life satisfaction. *Stress and Health*, 28(1), 31-40.
- De Villiers, M. ve Van Den Berg, H. (2012). The Implementation and Evaluation of a Resiliency Programme for Children. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 93-102. <https://doi.org/10.1177/008124631204200110>
- Deaton, A. (2008). Income, health, and well-being around the world: Evidence from the Gallup World Poll. *Journal of Economic Perspectives*, 22(2), 53-72.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups for children and adolescents*. Sage Publications.
- Demir, R. (2017). *Öğretmen adaylarının mutluluk, iyimserlik, yaşam anlamı ve yaşam doyumlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, R. (2024). *Ergenlerde okul anlamı, güçlü yönleri kullanma, akran zorbalığı, akademik iyi oluş, öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demir, R. ve Türk, F. (2020). Pozitif psikoloji: Tarihçe, temel kavramlar, terapötik süreç, eleştiriler ve katkılar. *Humanistic Perspective*, 2(2), 108-125.

- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş, A. S. ve Baydemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654-666.
- Deniz, M. E., Kesici Ş. S. ve Sümer A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *An International Journal of Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- Dermer, M., Cohen, S. J., Jacobsen, E. ve Anderson, E. A. (1979). Evaluative judgments of aspects of life as a function of vicarious exposure to hedonic extremes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(2), 247-260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.2.247>
- Devrim-Kahraman, B. (2024). Çocuklarda bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlik, öz-şefkat ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 20(1), 69-109.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 151-157. <https://doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x>
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being?. *Social indicators research*, 57(2), 119-169.
- Diener, E. ve Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Blackwell Publishing.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Diener, E., Larsen, R. J., Levine, S. ve Emmons, R. A. (1985). Intensity and frequency: Dimensions underlying positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(5), 1253-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.5.1253>

- Diener, E. ve Seligman, M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener E., Suh E. M., Lucas R. E. ve Smith H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychol Bull*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Suh, E., ve Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Doğan, Y. ve Özdevecioğlu, M. (2009). Pozitif ve negatif duygusallığın çalışanların performansları üzerindeki etkisi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(18), 165-190.
- Donaldson, S. I., Dollwet, M. ve Rao, M. A. (2015). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 185-195.
- Donovan, E., Rodgers, R. F., Cousineau, T. M., McGowan, K. M., Luk, S., Yates, K. ve Franko, D. L. (2016). Brief report: Feasibility of a mindfulness and self-compassion based mobile intervention for adolescents. *Journal of Adolescence*, 53(1), 217-221. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.09.009>
- Dray, J., Bowman, J., Freund, M., Campbell, E., Wolfenden, L., Hodder, R. K. ve Wiggers, J. (2014). Improving adolescent mental health and resilience through a resilience-based intervention in schools: study protocol for a randomised controlled trial. *Trials*, 15(1), 289. <https://doi.org/10.1186/1745-6215-15-289>
- Duckworth, A. L., Steen, T. A. ve Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual review of clinical psychology*, 1(1), 629-651. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Dumont, M. ve Provost, M. A. (1999). Resilience in adolescence: Protective role of social support, coping strategies, self-esteem and social activities on experience of stress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363. <https://doi.org/10.1023/A:1021637011732>

- Dursun, E. (2023). *9-13 yaş aralığındaki özel yetenekli çocukların öz -şefkat düzeyleri ile bilinçli farkındalık temelli öz-yeterlilik düzeylerine anne baba tutumlarının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Eid, M. ve Larsen, R. (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford.
- Eisenberg, N. ve Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.1.100>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Emmons, R. A. (2003). *Personal goals, life meaning, and virtue: Wellsprings of a positive life*. C. L. M. Keyes ve J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (s. 105-128) içinde. American Psychological Association. doi: 10.1037/10594-005
- Emmons, R. A. (2004). The psychology of gratitude: An introduction. R. A. Emmons ve M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* içinde (s. 3-16). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0001>
- Eryılmaz, A. (2009). *Başa çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.
- Eryılmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346-362. <https://doi.org/10.18863/pgy.288667>
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Eryılmaz, A., Yıldırım-Kurtuluş, H. ve Doenyas, C. (2023). Positive affect, negative affect, and psychological resilience mediate the effect of self-compassion on mental toughness: A serial mediation analysis. *Psychology in the Schools*, 60(8), 2991-3007. <https://doi.org/10.1002/pits.22902>

- Esmaeilian, N., Dehghani, M., Dehghani, Z. ve Lee, J. (2017). Mindfulness-based cognitive therapy enhances emotional resiliency in children with divorced parents. *Mindfulness*, 9(4), 1052-1062. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0840-9>
- European Commission. (2023, 14 Aralık). Türkiye overview. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkiye/turkiye>
- Fariz, S. (2022). *Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ergenlerde öznel iyi oluş ve dijital oyun bağımlılığına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Fava, G. A. ve Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45-63. [https://doi.org/10.1016/s0005-7916\(03\)00019-3](https://doi.org/10.1016/s0005-7916(03)00019-3)
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Frankl, V. E. (2018). *İnsanın anlam arayışı*. (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1946).
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- Friedman, P. H. ve Toussaint, L. (2006). The relationship between forgiveness, gratitude, distress, and well-being: An integrative review of the literature. *The International Journal of Healing and Caring*, 6(2), 1-10.
- Frisch, M. B. (1994). *Manual and treatment guide for the Quality of Life Inventory (QOLI)*. National Computer Systems.
- Frisch, M. B. (1998). Quality of life therapy and assessment in health care. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 5(1), 19-40.
- Frisch, M. B. (2006). *Quality of Life Therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. John Wiley & Sons, Inc.
- Froh, J. J., Sefick, W. J. ve Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>

- Froh, J. J., Yurkewicz, C. ve Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32(3), 633-650. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.006>
- Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gamble, A. ve Gärling, T. (2011). The relationships between life satisfaction, happiness and current mood. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 31-45. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9248-8>
- Gamble, D. N. (2012). Well-Being in a globalized world: Does social work know how to make it happen? *Journal of Social Work Education*, 48(4), 669-689.
- Ganellen, R. ve Blaney, P. H. (1984). Hardiness and social support as moderators of the effects of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 156-163. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.156>
- Gardner, M. K. (2012). Mixed-methods research. J. R., Fraenkel, N. E., Wallen ve H. H. Hyun. (Eds.), *How to design and evaluate research in education* içinde (s. 555-586). McGraw-Hill.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Guilford Press.
- Germer, C. K. ve Neff, K. D. (2015). Cultivating self-compassion in trauma survivors. V. M. Follette, J. Briere, D. Rozelle, J. W. Hopper ve D. I. Rome (Eds.), *Mindfulness-oriented interventions for trauma: Integrating contemplative practices* içinde (s. 43-58). The Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D. ve Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* içinde (s. 9-74). Routledge.

- Gilligan, C. (1988). Remapping the moral domain: New images of self in relationship. C. Gilligan, J. Ward ve J. Taylor (Eds.), *Mapping the moral domain* içinde (s. 3-19). Harvard University Press.
- Gizir, C. A. (2004). *Academic resilience: An investigation of protective factors contributing to the academic achievement of eighth grade students in poverty* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Green, S., Oades, L. G. ve Robinson, P., (2011). Positive education: Creating flourishing students, staff and schools. *InPsych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd*, 33(2), 16-17.
- Green, L. S., Oades, L. G. ve Robinson, P. L. (2012). Positive education programs: integrating coaching and positive psychology in schools. C. van Nieuwerburgh (Yay. haz.), *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents* içinde (s. 115-132). Karnac Books.
- Grenville-Cleave, B. (2023). *Mutluluğun inşası*. (A. Uz-Baş, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2012).
- Grossack, M. (1974). The revolutionary social philosophy of Albert Ellis. *Rational Living*, 9(2), 17-21.
- Goetz, J. L., Keltner, D. ve Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 136(3), 351-374.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill.
- Gülcan, A. ve Nedim-Bal, P. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Güler, T. ve Uz-Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerine yönelik sınıf/okul temelli pozitif psikoloji uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 409-429. <http://doi.org/10.51460/baebd.1261201>

- Günay-Cır, K. (2020). *Çocukların ve ebeveynlerinin mutluluk ve umut düzeylerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Güngör, A. (2017). Eğitimde pozitif psikolojiyi anlamak. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 154-166.
- Haeck, C., Parks, A. C. ve Schueller, S. M. (2015). Impact of psychoeducational content delivered online to a positive psychology aware community. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 270-275. <http://doi.org/10.1080/17439760.2015.1048819>
- Haller, M. ve Hadler, M. (2006). How social relations and structures can produce happiness and unhappiness: An international comparative analysis. *Social indicators research*, 75(2), 169-216.
- Harrison, A., Al-Khairulla, H. ve Kikoler, M. (2016). The feasibility, acceptability and possible benefit of a positive psychology intervention group in an adolescent inpatient eating disorder service. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 449-459. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1117125>
- Harter, S. (1990). *Identity and self-development*. S. Feldman ve G. Elliot (Eds.), At the threshold: The developing adolescent (s. 352–387) içinde. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harter, S. (1993). *Visions of self: Beyond the me in the mirror*. J. E. Jacobs (Ed.), Nebraska symposium on motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation (s. 99-144) içinde. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. ve Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112(1), 64-105.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 639-665.
- Hefferon, K. ve Boniwell, I. (2014). *Pozitif psikoloji: Kuram, araştırma ve uygulamalar*. (T. Doğan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2011).

- Henderson, N. ve Milstein, M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Heppner, P. P., Wampold, B. E. ve Jr. Kivlighan, D. M. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri*. (D. M. Siyez. Çev. Ed.). Mentis Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 1992).
- Herbert, J. D. ve Forman, E. M. (2014). Mindfulness and acceptance techniques. S. G. Hofmann, D. J. A. Dozois, W. Rief ve J. A. J. Smits (Eds.), *The Wiley handbook of cognitive behavioral therapy* içinde (s. 131-156). Drexel University.
- Hill, P. C., Pargament, K. I., Hood, R. W., Jr., Mccullough, M. E., Swyers, J. P., Larson, D. B., ve Zinnbauer, B. J. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, 30, 51-77.
- Hirsh, J. B., Mar, R. A. ve Peterson, J. B. (2012). Psychological entropy: A framework for understanding uncertainty-related anxiety. *Psychological Review*, 119(2), 304-320. <https://doi.org/10.1037/a0026767>
- Hojjat, S. K., Golmakani, E., Norozi-Khalili, M., Shakeri-Chenarani, M., Hamidi, M., Akaberi, A. ve Rezaei-Ardani, A. (2015). The effectiveness of group assertiveness training on happiness in rural adolescent females with substance abusing parents. *Global Journal of Health Science*, 8(2), 156-164. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n2p156>
- Holder, M. D. ve Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10(3), 329-349. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>
- Horan-Dinç, İ. (2023). *Ebeveyn çocuk iletişiminin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve öz yeterliliğin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Işık, Ş. (2021). (Ed.). *Okulda pozitif psikoloji uygulamaları 12-18 yaş öğrencilerine yönelik grup rehberliği etkinlikleri*. Pegem Akademi.
- Işık, Ş. ve Üzbe-Atalay, N. (2019). Developing The Adolescent Happiness Scale: Validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 673-696.

- Ivtzan, I., Lomas, T., Hefferon, K. ve Worth, P. (2020). *İkinci dalga pozitif psikoloji: Yaşamın karanlık yanını kucaklamak*. (Ç. Kaya, D. Dinçer, S. Ağırakça-Dinç, İ. Demirci, H. N. Kılıç, N. Başer, S. Kardaş ve N. Yaman, Çev.). Kaknüs Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 2017).
- Jessor, R. ve Turbin, M. S. (2014). Parsing protection and risk for problem behavior versus pro-social behavior among US and Chinese adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1037-1051. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0130-y>
- Jessor, R., Turbin, M., Costa, F. M., Dong, Q., Zhang, H. ve Wang, C. (2003). Adolescent problem behavior in China and United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 329-342. <https://doi.org/10.1111/1532-7795.1303004>
- Jones, J. M. (2007). Exposure to chronic community violence: Resilience in African American children. *Journal of Black Psychology*, 33(2), 125-149.
- Jopling, D. A. (2000). *Self-knowledge and the self*. Routledge.
- Jordan, J. V. (2013). Relational resilience in girls. S. Goldstein ve R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 73-86). Business Media.
- Jordan, J. V. (2017). Relational-Cultural Therapy. M. Kopala ve M. Keitel (Eds.), *Handbook of counseling women* içinde (s. 88-97). Sage Publications.
- Jordan, L. P. ve Graham, E. (2012). Resilience and well-being among children of migrant parents in South-East Asia. *Child Development*, 83(5), 1672-1688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01810.x>
- Jose, P. E. ve Huntsinger, C. S. (2005). Moderation and mediation effects of coping by Chinese American and European American adolescents. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166(1), 16-43. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.16-44>
- Joshanloo, M. (2018). Gender differences in the predictors of life satisfaction across 150 nations. *Personality and Individual Differences*, 135(1), 312-315.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.

- Kabat-Zinn, J. (2012). *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment--and Your Life*. Sounds True.
- Kabat-Zinn, J. (2018). *The healing power of mindfulness: A new way of being*. Hachette Books.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Frost, P. J. ve Lilius, J. M. (2004). Compassion in organizational life. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 808-827. <https://doi.org/10.1177/0002764203260211>
- Kao, L. S. ve Green, C. E. (2008). Analysis of variance: is there a difference in means and what does it mean?. *Journal of Surgical Research*, 144(1), 158-170. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2007.02.053>
- Kaplan, İ. (2022). *Yalnızlık, yaşam doyumu ve flört şiddetine yönelik tutumun mutluluğu yordamadaki rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Karaş, Z. ve Altun, F. (2022). Okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri: Çocuğun mizacı ile ebeveyninin duygusal zekâsı ve psikolojik iyi oluşunun rolü nedir?. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1268-1283. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751>
- Karataş, Z., Uzun, K. ve Tagay, Ö. (2021). Relationships between the life satisfaction, meaning in life, hope and COVID-19 fear for Turkish adults during the COVID-19 Outbreak. *Frontiers in psychology*, 12, 633384. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633384>
- Kasapoğlu, F. ve Yabanigül, A. (2018). Marital satisfaction and life satisfaction: The mediating effect of spirituality. *Spiritual Psychology and Counseling*, 3(2), 177-195.
- Kaya A. (2021). Adölesanlarda dijital oyun bağımlılığının mutluluk ve yaşamın anlamına etkisi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(3), 297-304. <https://doi.org/10.51982/bagimli.902685>

- Kaya, N. G. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okulu ikinci kademe öğrencilerinde sağlamlığın içsel faktörlerini yordamada benlik saygısı, umut ve dışsal faktörlerin rolü* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Kaya, A. ve Sezgin, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin mutluluklarının eğitim stresi ve okul yaşam kalitesi tarafından yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 245-264. <https://doi.org/10.21764/efd.42917>
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. S. Feldman ve G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* içinde (s. 54-89). Harvard University Press.
- Kendirci, A. (2019). *Pozitif psikoloji temelli mesnevi hikayelerine dayalı psikoeğitim programının evlilik uyumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kılınç, B. Ve Uz-Baş, A. (2023). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal ilişkiler, okula aidiyet ve özyeterlik açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1530-1554. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1271996>
- Kındıroğlu, Z. ve Yaşar Ekici, F. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 138-157.
- Kibe, C. ve Boniwell, I. (2015). Teaching well-being and resilience in primary and secondary school. Joseph, S. (Ed.), *Positive Psychology in Practice* içinde (s. 297-312). Wiley. <https://doi:10.1002/9781118996874.ch18>
- Kim, Y. H. ve Koh, T. S. (2014). Relationships among hope, empathy and happiness of middle school student. *The Journal of the Korea Contents Association*, 14(10), 330-338. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2014.14.10.330>
- Kirkpatrick, K. L. (2005). *Enhancing self-compassion using a Gestalt two-chair intervention* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas, Austin.
- Knoop, H. H. (2014). *Positive Psychology*. Aarhus University Press.
- Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1-11. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1>

- Koçhan, K. (2021). *Psikolojik sağlık psikolojik eğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlık, okul tükenmişliği ve okula bağlanma düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Korkut Owen, F. (2020). Okullarda iyilik hali ve PDR çalışmaları. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 29-58.
- Koydemir, S. ve Bulgan, B. (2019). *Mutluluk 2.0*. Elma Yayınevi.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Kralik, D., Van Loon, A. ve Visentin, K. (2006). Resilience in the chronic illness experience. *Educational Action Research*, 14(2), 187-201.
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all students to use their minds well*. Corwin Press, Inc.
- Kul, A., Demir, R. ve Katmer, A. N. (2020). Covid-19 salgını döneminde psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak yaşam anlamı ve kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 615-719. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44419>
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Kumakech, E., Cantor-Graae, E., Maling, S. ve Bajunirwe, F. (2009). Peer-group support intervention improves the psychosocial well-being of AIDS orphans: Cluster randomized trial. *Social Science & Medicine*, 68(6), 1038-1043.
- Kurt, Y. (2019). *Üstün zekâlı 10 ve 14 yaş aralığındaki ergenlerin duygusal zekâ ile mutluluk doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Kutlu, M. Balcı, S. ve Yılmaz, M. (2004, Temmuz). İletişim beceri eğitiminin öğrencilerin kendini ayarlama ve iyimserlik düzeylerine etkisi [Bildiri sunumu]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.

- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. ve Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: Non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Kuzulu, E., Kurtuldu, S. ve Vural-Özkan, G. (2013). İş yaşam dengesi ile yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(1), 88-127.
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. *Journal of Personality*, 68(2), 199-223. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00095>
- Kwon, P. (2002). Hope, defense mechanisms, and adjustment: Implications for false hope and defensive hopelessness. *Journal of Personality*, 70(2), 207-231. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.05003>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-22.
- Lazarus, R. S. (1999). Hope: An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653-678.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. ve Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.5.1268>
- Lee, J. H., Kim, K. S. ve Yang, G. S. (2024). The effects of character strength journaling program on resilience and subjective well-being in elementary school students. *Korean Association for Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 24(8), 167-183. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2024.24.8.167>
- Lerner, R. M. ve Steinberg, L. (2009). *Handbook of adolescent psychology*. Wiley.

- Levey, J. ve Levey, M. (2018). Roots and shoots of mindfulness. *Subtle Energies Magazine*, 28(3), 23-39.
- Levitt, M. J., Levitt, J. L., Franco, N. ve Silver, M. E. (1995, Nisan). *Social support networks and achievement: The role of network member attitudes* [Bildiri sunumu]. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Yıllık Toplantısı, California.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. ve Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.
- Lo. Y. C. (2017). A study of innovative leisure sports concept - the influence of triathlon leisure fit and flow experience on happiness: Flow experience as a mediator. *International Journal of Organizational Innovation*, 10(1), 318-336.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y. ve Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 527-539. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.527>
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: A study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62(3), 600-616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01555.x>
- Luthar, S. S. (Ed.). (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. ve Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4), 857-885. <https://doi.org/10.1017/s0954579400004156>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. ve Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S. ve Zigler, E. (1991). Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(1), 6-22.
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. The Penguin Press.

- MacBeth, A. ve Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 32(6), 545-552. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003>
- Manicavasagar, V., Horswood, D., Burckhardt, R., Lum, A., Hadzi-Pavlovic, D. ve Parker, G. (2014). Feasibility and effectiveness of a web-based positive psychology program for youth mental health: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research*, 16(6), 23-39. <https://doi.org/10.2196/jmir.3176>
- Markus, H. R. ve Kitayama, S. (1991) Culture and self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.98.2.224>
- Martin-Krumm, C. P., Sarrazin, P. G., Peterson, C. ve Famose, J.-P. (2003). Explanatory style and resilience after sports failure. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1685-1695. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00390-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00390-2)
- Mason, M. ve Tiberius, V. (2009). Aristotle. S. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology* içinde. Blackwell Publishing Ltd.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. M.C. Wang ve E.W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*. Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *The American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D. ve Tellegen, A. (1990). Competence under stress: Risk and protective factors. J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein ve S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* içinde (s. 236-256). Cambridge University Press.
- Masten, A. S. ve Narayan, A. J. (2012). Child development in the context of disaster, war and terrorism: Pathways of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 63, 227-257. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100356>
- Masten, A. S. ve Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.003>

- Masten, A. S. ve Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 74-88). Oxford University Press.
- Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Mert, A. ve Kahraman, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin aile ilişkileri ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1070-1081. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.441437>
- McCullough, M. E., Kimeldorf, M. B. ve Cohen, A. D. (2008). An Adaptation for Altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 17(4), 281-285. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8721.2008.00590.X>.
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people: What's new and what can we do?*. Continuum International Publishing Group.
- Meredith, L. S., Sherbourne, C. D., Gaillot, S. J., Hansell, L., Ritschard, H. V., Parker, A. M. ve Wrenn, G. (2011). Promoting Psychological Resilience in the U.S. Military. *Rand health quarterly*, 1(2), 2.
- Meyers, J. ve Nastasi, B.K. (1999). Primary prevention in school settings. C. R. Reynolds ve T. B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd ed.) içinde (s. 764-799). Wiley.
- Michalos, A. C. (1980). Satisfaction and happiness. *Social Indicators Research* 8(4), 385-422. <https://doi.org/10.1007/BF00461152>
- Mohseni, M., Iranpour, A., Naghibzadeh-Tahami, A., Kazazi, L. ve Borhaninejad, V. (2019). The relationship between meaning in life and resilience in older adults: A cross-sectional study. *Health Psychology Report*, 7(2), 133-138. <https://doi.org/10.5114/hpr.2019.85659>
- Moore, B.A. (2012). *The progress of mankind*. In J. Carlson ve M. P. Maniacci (Ed.), Alfred Adler Revisited. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Myers, D. G. ve Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>

- Nakashima, M. ve Canda, E. R. (2005). Positive dying and resiliency in later life: A qualitative study. *Journal of Aging Studies*, 19(1), 109-125.
- Namdar, A. (2018). *Bir grup öğrencide umut, kaygı ve mutluluk arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Nanninga, H. R. ve Sizoo, B. B. (2012). Effectiviteit van mindfulnessstraining bij kinderen met een autismespectrumstoornis, een pilotstudie. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 3, 75-84.
- Nazir, T. (2020). Pozitif psikoloji ve umut. S. Bulut (Ed.), *Pozitif psikoloji içinde* (s. 365-385). Nobel Yayıncılık.
- Neely, M. E., Schallert, D. L., Mohammed, S. S., Roberts, R. M. ve Chen, Y. J. (2009). Self-kindness when facing stress: The role of self-compassion, goal regulation, and support in college students' well-being. *Motivation and Emotion*, 33(1), 88-97. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9119-8>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Neff, K. D. (2022). *Öz Şefkat: Kendine nazik olmanın kanıtlanmış gücü* (E. Güldemler, Çev.). Diyojen Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2011).
- Neff, K. D. (2023). Self-compassion: Theory, method, research and intervention. *Annual Review of Psychology*, 74(1), 193-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-032420-031047>

- Neff, K. D. ve Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* içinde (s. 121-137). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D., Hsieh, Y. ve Djitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. ve Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.03.004>
- Neff, K. D. ve McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. <https://doi.org/10.1080/15298860902979307>
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. ve Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 267-285. <https://doi.org/10.1177/0022022108314544>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J. ve Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(5), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.5.1061>
- Oishi, S., Diener, E. F., Lucas, R. E. ve Suh, E. M. (1999). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 980-990.
- Oksal, H. (2022). *Cinsel istismar mağduru ergen kız çocuklarına yönelik psikolojik sağlık programının etkinliğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 145-156.

- Oral, A. (1994). *Sources of stres and coping strategies during adolescence* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Öveç, Ü. (2007). *Öz-duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Öztürk, B. (2018). *Üniversite öğrencileri için infertiliteyi önleme psiko-eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Park, N. ve Peterson, C. (2009). Strengths of character in schools. R. Gilman, E. S. Huebner ve M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* içinde (s. 65-76). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Pawelski, J. ve Gupta, M. (2009). Utilitarianism. S. Lopez (Ed.). *The encyclopedia of positive psychology*. Blackwell Publishing Ltd.
- Perls, F., Hefferline, R. E. ve Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: Excitement and growth in the human personality*. Dell Publishing Co., Inc.
- Peseschkian, N. (1980). *Positive Family Therapy*. Springer.
- Peseschkian, N. (1987). *Positive psychotherapy theory and practice of a new method*. Springer.
- Peseschkian, N. (1996). *Positive Family Therapy: The family as therapist*. Sterling Paperbacks.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44-55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C. (2006). The values in action (via) classification of strengths: The un-dsm and the real dsm. M. Csikszentmihalyi ve I. Csikszentmihalyi (Ed.), *A life worth living: Contributions to positive psychology* içinde (s. 29-48). Oxford University Press.
- Peterson, C. ve Seligman, M. E. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 103-116. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>

- Peterson, C. ve Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Platt, I. A., Kannangara, C., Tytherleigh, M. ve Carson, J. (2020). The Hummingbird Project: A positive psychology intervention for secondary school students. *Frontiers in Psychology*, 11(2012). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02012>
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. E., Maltby, J., Eades, J. F. ve 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>
- Plano-Clark, V.L. ve Ivankova, N.V. (2018). *Karma yöntemler araştırması-alana yönelik bir kılavuz*. (Ö. Çokluk-Bökeoğlu, Çev. Ed.). Nobel Akademik.
- Puvill, T., Lindenberg, J., de Craen, A. J., Slaets, J. P. ve Westendorp, R. G. (2016). Impact of physical and mental health on life satisfaction in old age: a population based observational study. *BMC Geriatrics*, 16(1), 1-9.
- Püsküllü, F. N. (2024). *Pozitif psikoloji temelli çevrimiçi psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş, öz anlayış ve psikolojik sağlıkla ilişkili düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Quinn, P. D. ve Duckworth, A. L. (2007, Mayıs). *Happiness and academic achievement: Evidence for reciprocal causality* [Poster sunumu]. American Psychological Society Yıllık Toplantısı, DC.
- Quinlan, D., Swain, N., Cameron, C. ve Vella-Brodrick. (2014). How ‘other people matter’ in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407>
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., Paavilainen, E. ve Laippala, P. (2003). Adolescent subjective well-being and family dynamics. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 17(2), 129-138. <https://doi.org/10.1046/j.0283-9318.2002.00118.x>
- Reschly, D. J. ve Ysseldyke, J. E. (2002). Paradigm Shift: The Past is Not the Future. A. Thomas ve J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* içinde (s. 3-20). National Association of School Psychologists.

- Richardson, G. E., Nigler, B. L., Jensen, S. ve Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21(6), 33-39. <https://doi.org/10.1080/00970050.1990.10614589>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Roth, R. A., Suldo, S. M. ve Ferron, J. M. (2017). Improving middle school students' subjective well-being: Efficacy of a multicomponent positive psychology intervention targeting small groups of youth. *School Psychology Review*, 46(1), 21-41. <https://doi.org/10.17105/10.17105/SPR46-1.21-41>
- Rowlison, R. T. ve Felner, R. D. (1988). Major life events, hassles, and adaptation in adolescence: Confounding in the conceptualization and measurement of life stress and adjustment revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(3), 432-444. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.3.432>
- Ruini, C. ve Fava, G. A. (2009). Well-being therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 510-519. <https://doi.org/10.1002/jclp.205924>
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.69.4.719>

- Sahoo, F. M. ve Sahu, R. (2009). The role of flow experience in human happiness. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 40-47.
- Sahranç, Ü. (2008). Bir durumluk akış modeli: Stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 122-144.
- Sakarya, S., Çakmak, A. ve Pehlivanoglu, Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin iyimserlik kötümserlik ile öz şefkat durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(54), 42-51. <https://doi.org/10.26449/sssj.2000>
- Sankaranarayanan, A. ve Cyclic, C. (2014). Resiliency training in Indian children: A pilot investigation of the Penn Resiliency Program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(4), 4125-4139. <https://doi.org/10.3390/ijerph110404125>
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2012). Mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak iyimserlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 63-69.
- Sarı, D. (2023). *Okul öncesi öğrencilerine yönelik pozitif psikoloji temelli müdahale programının etkililiği* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Sarıcı, D. (2015). *Öğretmenlerin iş doyumu ile pozitif psikolojik sermaye düzeylerine yönelik görüşleri (İzmir-Foça ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Sarp, N. ve Tosun, A. (2011). Duygu ve otobiyografik bellek. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3(3), 446-465. <https://doi.org/10.5455/cap.20110320>
- Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16(2), 201-228. <https://doi.org/10.1007/BF01173489>
- Schoon, I., Parsons, S. ve Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404. <https://doi.org/10.1177/0743558403258856>

- Schueller, S., Kashdan, T. ve Parks, A. (2014). Synthesizing positive psychological interventions: Suggestions for conducting and interpreting meta-analyses. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 91-98.
- Scott, V., Verhees, M., De Raedt, R., Bijttebier, P., Vasey, M. W., Van de Walle, M., Waters, T. E. A. ve Bosmans, G. (2021). Gratitude: A resilience factor for more securely attached children. *Journal of Child and Family Studies*, 30(2), 416-430 <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01853-8>
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Seferoğlu, H. (2023). *Öz şefkat ve bilişsel esneklik düzeyinin mutluluk algısını yordayıcı etkilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention and positive therapy. C.R. Snyder ve S.J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* içinde (s. 3-9). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2022). *Gerçek mutluluk: Kalıcı doyuma ulaşma potansiyelini gerçekleştirmek için yeni olumlu psikolojinin kullanılması*. (S. Kunt-Akbaş, Çev.). Eksi Kitaplar. (Orijinal yayın tarihi 2007).
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E. P., Rashid, T. ve Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774-788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Sherman, C. L., Randall, C. ve Kauanui, S. K. (2015). Are you happy yet? Entrepreneurs' subjective well-being. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14766086.2015.1043575>

- Shoshani, A. ve Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents' character strengths, subjective well-being and school adjustment. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Shoshani, A. ve Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers of Psychology*, 8, 1866. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>.
- Shoshani, A. ve Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 15(6), 1289-1311. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9476-1>
- Simmons, R., Rosenberg, F. ve Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the self-image at adolescence. *American Sociological Review*, 38(5), 553-568.
- Sin, N. L. ve Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65(5), 467-487. <https://doi.org/10.1002/jclp.20593>
- Singh, I. ve Jha, A. (2013). Anxiety, optimism and academic achievement among students of private medical and engineering colleges: A comparative study. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 222. <https://doi.org/10.5539/jedp.v3n1p222>
- Smith, G. C. ve Hayslip, B., Jr. (2012). Resilience in adulthood and later life: What does it mean and where are we heading? B. Hayslip, Jr. ve G. C. Smith (Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics*, Vol. 32. *Emerging perspectives on resilience in adulthood and later life* içinde (s. 3-28). Springer Publishing Company.
- Snel, E. (2016). *Bir kurbağa gibi sakin ve dikkatli*. Pegasus Yayıncılık.
- Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

- Snyder, C. R., Rand, K. L. ve Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. C. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds), *Handbook of positive psychology* içinde (s. 257-276). Oxford University Press.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35(8), 691-712. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.8.691>
- Southwick, S. M., Vythilingam, M. ve Charney, D. S. (2005). The psychobiology of depression and resilience to stress: implications for prevention and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1), 255-291. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143948>
- Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz-duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.720832>
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Strauss, C., Lever Taylor, B., Gu, J., Kuyken, W., Baer, R., Jones, F. ve Cavanagh, K. (2016). What is compassion and how can we measure it? A review of definitions and measures. *Clinical Psychology Review*, 47, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.004>
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B. E. ve Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. The Analytic Press.
- Subaşı, M. (2021). *Yaşam doyumunu yordamada yükseköğrenim yaşam doyumu ve covid-19 korkusu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Suldo, S., Savage, J. ve Mercer, S. (2014). Increasing middle school students' life satisfaction: Efficacy of a positive psychology group intervention. *Journal of Happiness Studies*, 15(1), 19-42. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9414-2>
- Suldo, S. M. ve Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>

- Şahin D. (2014). *Öğretmenlerin öz duyarlıklarının psikolojik sağlamlık ve yaşam doyumu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Şanlı, T. (2024). *Ortaokul öğrencilerinde mutluluk: okula aidiyet ve demografik değişkenlerle ilişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şimşek, O. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Talo, A. F. (2021). *Kadınlarda kıskançlık, benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ayvansaray Üniversitesi.
- Tararer, Z. (2020). *Çocuk ve ergenler için psikolojik sağlamlık programı'nın baba kaybı yaşamış çocukların psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tebes, J. K., Irish, J. T., Puglisi Vasquez, M. J. ve Perkins, D. V. (2004). Cognitive transformation as a marker of resilience. *Substance Use & Misuse*, 39(5), 769-788.
- Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., Torrelles-Nadal, C. ve Alsinet, C. (2020). Effects of school-based multicomponent positive psychology interventions on well-being and distress in adolescents: A Systematic Review and Meta-analysis. *J Youth Adolesc*, 49(10), 1943-1960. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01289-9>
- Tekkurşun Demir, G., Namlı, S., Hazar, Z., Türkeli, A. ve Cicioğlu, İ. (2018). Bireysel ve takım sporcularının karar verme stilleri ve mental iyi oluş düzeyleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(1), 176-191.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Thomsen, K. (2002). *Building resilient students: Integrating resiliency into what you already know and do*. Corwin Press, Inc.

- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 59(2-3), 25-52.
- Tiefenbach, T. ve Kohlbacher, F. (2013). Happiness and life satisfaction in Japan by gender and age. *German Institute for Japanese Studies, Working Paper*, 13(2) 1-28.
- Tiet, Q. Q., Bird, H., Davies, M., Hoven, C., Cohen, P., Jensen, P. ve Goodman, S. (1998). Adverse life events and resilience. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37(11), 1191-1200.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Topkaya, N. ve Kavas, A. B. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: bir model çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(2), 979-996.
- Tsaur, S.-H., Yen, C.-H. ve Hsiao, S.-L. (2012). Transcendent experience, flow and happiness for mountain climbers. *International Journal of Tourism Research*, 15(4), 360-374. <https://doi.org/10.1002/jtr.1881>
- Tugade, M. M., Fredrickson, B. L. ve Feldman Barrett, L. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72(6), 1161-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>
- Tunç, B. (2022). Seligman'dan iyi oluşa farklı bir bakış: PERMA modeli. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-15. <https://doi.org/10.30803/adusobed.992436>
- Tusaie, K. R. ve Patterson, K. (2006). Relationships among trait, situational and comparative optimism: Clarifying concepts for a theoretically consistent and evidence-based. *Archives of Psychiatric Nursing*, 20(3), 144-150. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2005.10.004>
- Tuzgöl-Dost, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Tuzgöl-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 132-143.
- Ulusoy, M. A. (2020). *Pozitif psikoloji temelli grup rehberliğinin 7. sınıf öğrencilerinin yalan söyleme eğilimlerine ve benlik saygısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in finnish school children. *Journal of Happiness Studies*, 13(4), 601-619. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9282-6>
- Uusitalo-Malmivaara, L. ve Lehto, J. E. (2012). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603-615. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0022-z>
- Uz-Baş, A. (2011). Investigating levels and predictors of life satisfaction among prospective teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11(44), 71-88.
- Uz-Baş, A. ve Yurdabakan, İ., (2017). Psikolojik sağlamlık ve okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumunu yordama gücü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 202-214. <https://doi.org/10.21764/efd.32175>
- Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ülker-Tümlü, G. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213.
- Ümmet, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinde özgecilik davranışının transaksyonel analiz ego durumları ve yaşam doyumu bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Varıcıer, Ş. E. (2019). *Yetişkin psikolojik sağlamlığı üzerine bir inceleme: algılanan ebeveyn tutumu, kontrol odağı, algılanan sosyal destek ve stresle başa çıkma stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.
- Verma, J. P. (2016). *Repeated measures design for empirical researchers*. Jhon Wiley & Sons.

- Wasonga, T. (2002). Gender effects on perceptions of external assets, development of resilience and academic achievement: Perpetuation theory approach. *Gender Issues*, 20(4), 43-54.
- Waters, L. (2011). A review of school-based positive psychology interventions. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 28(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Weber, M. (2021). Relations between character strengths and subjective well-being in children and adolescents: A brief overview. *Medical Research Archives*, 9(6). <https://doi.org/10.18103/mra.v9i6.2427>
- Weinstein, R S., Soul, C. R., Collins, F., Cone, J., Mehlhorn, M. ve Sintontacchi, K. (1991). Expectations and high school change: Teacher researcher collaboration to prevent school failure. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 333-363. <https://doi.org/10.1007/BF00938027>
- Weiten, W., Hammer, E. Y. ve Dunn, D. S. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu*. (E. İkiz, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 28-34.
- WestEd. (2000). *California healthy kids survey: Resilience module report*. Unpublished Manuscript.
- World Health Organization (2006, Ekim). *Constitution of the world health organization, basic documents, forty-fifth edition, supplement*. https://www.afro.who.int/sites/default/files/pdf/generic/who_constitution_en.pdf
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena. *The International Journal of Psychoanalysis*, 34, 89-97.
- Winnicott, D. W. (1971). The location of cultural experience. *Playing and reality* içinde (s. 112-129). Basic Books.
- Wolin, S. ve Wolin, S. (1993). *The resilient self: How Survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.

- Wood, L., Theron, L. ve Mayaba, N. (2012). "Read me to resilience": Exploring the use of cultural stories to boost the positive adjustment of children orphaned by AIDS. *African Journal of AIDS Research*, 11(3), 225-239. <https://doi.org/10.2989/16085906.2012.734982>
- Wright, M. O. ve Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development: Fostering Positive Adaptation in the Context of Adversity. S. Goldstein ve R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* içinde (s. 17-37). Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Wu, N., Hou, Y., Jiang, Y., Zeng, Q. ve You, J. (2024). Longitudinal relations between social relationships and adolescent life satisfaction: The mediating roles of self-compassion and psychological resilience. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02842-x>
- Wu, Z. Ve Zhang, Y. (2023). Influences on the development of self-compassion in adolescents. *International Journal of Education and Humanities*, 10(1), 109-112. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v10i1.10933>
- Yalom, I. D. (2018). *Varoluşçu psikoterapi*. (Z. İ. Babayiğit, Çev.). Pegasus Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1980).
- Yamada, K. (2020). *Belki*. (A. E. Esen, Çev.). Nar Yayınları.
- Yamada, K. (2022). *Minnettar hissetmek*. (A. E. Esen, Çev.). Nar Yayınları.
- Yarnell, L. M., Neff, K. D., Davidson, O. A. ve Mullarkey, M. (2019). Gender differences in self-compassion: Examining the role of gender role orientation. *Mindfulness*, 10(6), 1136-1152. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1066-1>
- Yaşar, H. K., Alabay, M., Demir, M. ve Aydoğdu, F. (2023). Investigation of the mediator role of hope in the relationship between self-compassion and resilience in adolescents. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 13(71), 460-465. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1267342_5
- Yavuz, Ü. (2020). *Pozitif psikoloji müdahale yöntemlerinin Tip 1 Diyabetli çocukların ve ebeveynlerinin psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İbn Haldun Üniversitesi.

- Yelpaze, İ. (2020). Stresi önleme ve başa çıkmada pozitif psikoloji. S. Bulut (Ed.), *Pozitif psikoloji içinde* (s. 325-351). Nobel Yayıncılık.
- Yetim, Ü. (1985). *Değişik sosyo - kültürel kesimlerden kişilerde yaşam kalitesi algısı: Yaşam olayları açısından bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermekten korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Kurtuluş, H., Kurtuluş, E. ve Özyurt Uysal, Y. A. (2022). The relationship between self-compassion and psychological resilience in children: Series multiple mediation analysis. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(4), 1947-1965. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1068860>
- Yılmaz, H. ve Talu, E. (2022). Ergenlerin covid-19 pandemi stresi üzerine akış kuramına dayalı bir psiko-eğitim programı: Deneysel bir çalışma. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6(2), 156-174. <https://doi.org/10.32960/uead.1134581>
- Yohani, S. C. ve Larsen, D. J. (2009). Hope lives in the heart: Refugee and immigrant children's perceptions of hope and hope-engendering sources during early years of adjustment. *Canadian Journal of Counselling*, 43(4), 246-264.
- Yücel, S. (2024). *Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının üniversite öğrencilerinin sakin benlik, öz-şefkat ve karşılıklı mutluluklarına etkisi: karma deneysel bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Zahn-Waxler, C., Cole, P. M. ve Barrett, K. C. (1991). Guilt and empathy: Sex differences and implications for the development of depression. J. Garber ve K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation içinde* (s. 243-272). Cambridge University Press.

EKLER

EK 1. Etik Kurul İzni



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ



Sayı : E-87347630-659-805464

22.11.2023

Konu : Etik Kurul İzni- Huriye AKSAKAL
COŞKUN

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16/11/2023 tarih ve 799315 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 21/11/2023 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 6 sayılı karar ile Huriye AKSAKAL COŞKUN'un, "*Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Şefkat, Psikolojik Sağlamlık ve Mutluluk Düzeylerine Etkisi*" başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamınızca onaylanmıştır.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imz ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 171F6AF1-6AEE-4038-B74D-122014594236 Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kilitli Mahallesi, Cumhuriyet Bldv No: 144, 34770 Kocaköy/İzmir Bilgi için: Öğrenci TAPCU 0232 396 0000
KEP Adresi : dı Şekilli İmz 0232 396 0000
Telefon No: 0232 396 0000

11.11.2023

EK 2. Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-1



Sayı : E-99191664-605.01-91410471
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

06.12.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarih ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 23/11/2023 tarih ve 807007 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Buriye AKSAKAL COŞKUN' un Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarımızda anket çalışması yapma izni talebine ilişkin ilgilili (b) yazı ve ekleri Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının uygulanmasına ilgilili (a) Genelge doğrultusunda; Valilik Makamının 05/12/2023 tarih ve 91295360 sayılı onayı ile izin verilmiştir.

İlgi (a) Genelgenin 28. Maddesinde "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgilili hürime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." denildiğinden tamamlanan araştırmaya esas sonuç raporunun araştırmanın bitimini takiben en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü' ne gönderilmesi ayrıca stratejigelistirme10@meb.gov.tr elektronik posta adresine ulaştırılması gerekmektedir.

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Onay (1 Sayfa)
2-Anket Formu (5 Sayfa)

Dağıtım :
Gereği :
20 İlçe Kaymakamlığına
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi :
Dokuz Eylül Üniversitesi
Rektörlüğüne
(Hukuk Müşavirliği)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Kuşçılar Mahallesi Sırdığı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

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

Tel: 0266 323 10 00
E-Posta : iletisim@balikesir.gov.tr
Kop Adres

Bilgi için: Hasan KARADEMİR
Uzman V.B.K.İ.

İnternet Adresi: balikesir.meb.gov.tr

EK 2. Uygulama İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Ek-1



Sayı : E-99191664-605.01-91295360
Konu : Araştırma İzni

05.12.2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 23/11/2023 tarih ve 827007 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Huriye AKSAKAL COŞKUN
Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Alan/Bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı
Tez/Araştırma veya Anketin Konusu	"Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Şefkat, Psikolojik Sağlamlık ve Mutluluk Düzeylerine Etkisi"
Başvuru Tarihi	23.11.2023 Başvuru Sayısı 90465840
Komisyon Toplantı Tarihi	04.12.2023
Çalışma Başlama Tarihi	06.12.2023
Çalışma Bitiş Tarihi	04.05.2024
Veri Toplama Araçları	• Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği • Öz Şefkat Ölçeği • Ergen Mutluluk Ölçeği • Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Bireysel Görüşme Formu • Kişisel Bilgi Formu
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi
CALISMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ	
Balıkesir ili genelî resmî ortaokul öğrencilerine uygulanacaktır.	

23/11/2023 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Omur AYDIN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
05.12.2023
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Anket Formu (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imz ile imzalanmıştır.

Adres : Kızıllar Mahallesi Sındığı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-oby>

Telefon No :

Bilgi için: Hasan KARADİMLER

E-Posta : aras

İletişim Adresi: balikesir.meh.gov.tr

Fa

Kep Adresi : e

EK 3. Gönüllü Katılımcı Onam Formu

Değerli Katılımcı;

Dr. Öğr. Üyesi Bahar Mete Otlı danışmanlığında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans programı öğrencisi Huriye Aksakal Coşkun tarafından yürütülen “Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisi” başlıklı araştırmaya davet edilmiş bulunuyorsunuz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararını vermeden önce, araştırmanın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz sorabilirsiniz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkında sahipsizsiniz. Araştırma esnasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen formlardaki soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacaktır.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Araştırmanın amacı, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Öngörülen Süresi: 7 hafta (14 oturum)

Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 10

Araştırmanın Yürütüleceği Yer: Öğrencinin kayıtlı olduğu ortaokul

Çalışmaya Katılım Onayı:

“Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren Aydınlatılmış Onam Formu adlı metni kendi anadilimde okudum ya da bana okunmasını sağladım. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı, yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım.”

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:

İmzası

EK 4. Ebeveyn Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışmanın amacı pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesidir. Bu çalışma kapsamında çocuğunuzun on dört oturumluk bir psiko-eğitim programına katılımı sağlanacaktır. Psiko-eğitim programı haftada iki ve her biri yaklaşık elli dakika süren on dört oturum olarak uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırmaya katılıp katılmama kararı tamamen sizlere aittir. Eğer çocuğunuzun bu psiko-eğitim programına katılmasına izin verirsiniz bu formu imzalayarak teslim etmeniz beklenmektedir. Araştırmadan herhangi bir zamanda ayrılmakta özgürsünüz. Araştırmacı programı aksatmanız gibi nedenlerle, bilginiz dâhilinde ya da isteğiniz dışında sizi programdan çıkarabilir.

Araştırmaya katılan gönüllü, istediği takdirde araştırma sorumlusu/program uygulayıcısı Huriye Aksakal Coşkun ile araştırma kapsamındaki konulara yönelik ilişki kurabilir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda hazırlanacak tez çalışmasında ve araştırma sonuçlarının bilimsel bir dergide yayımlanması/kongrede sunulması durumlarında gönüllünün kimliği gizli tutulacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Yukarıda yazılı olan, gönüllüye ve velisine araştırmadan önce verilmesi gereken bilgileri okudum. Gerek duyduğum konularda sorular yöneltmeme izin verilerek, bu araştırma hakkında bana yazılı ve sözlü açıklamalar yapıldı. Bu koşullarda velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi nın ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesine yönelik olan 14 oturum sürecek pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programına katılmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :



EK 5. Çocuklar İçin Öz Şefkat Ölçeği Kullanım İzni



aygen çakmak 29 Nis
 Alıcılar: ben ▼




Merhaba Huriye,
 Ölçeği elbette kullanabilirsin. Ölçek ekte yer almaktadır. Puanlama ve alt boyutlar da makalede yer almaktadır.
 Kolaylıklar dilerim.

h a < , 29 Nis 2023 Cmt, 10:53 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

—

Doç.Dr. Aygen ÇAKMAK
 Kırıkkale Üniversitesi
 Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Assoc.Prof.Aygen ÇAKMAK
 Kırıkkale University Faculty of Health Science
 Department of Child Development

EK 6. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Kullanım İzni



Gökmen Arslan 19 Nis

Alıcılar: ben ▼




Merhaba ölçekleri kişisel web sitemden ulaşabilirsiniz kolaylıklar dilerim

18 Nis 2023 Sal, saat 18:12 tarihinde h a <[redacted]> şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

--

Gökmen Arslan | Associate Professor
 Diplomate and Certified | Academy of Cognitive and Behavioral Therapies
 Counseling Psychology | Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Turkey
 Centre for Wellbeing Science | The University of Melbourne, Australia
"Meaning is all we have; the relationship is all we need."
 Founding and Managing Editor: [Journal of Happiness and Health](#)
 Associate Editor: [Journal of Ethnicity in Substance Abuse](#)
 Statistical Consultant: [The Educational and Developmental Psychologist](#)
 Email: [redacted]
 Personal & Academic Website: <http://gokmenarslan.com> | Phone: +90 248
 [redacted]
[ResearchGate](#) | [Google Scholar](#) | [ORCID](#)

EK 7. Ergen Mutluluk Ölçeği Kullanım İzni**şerife ışık** 23 Nis

Alıcılar: ben ✓



Merhaba Huriye Hanım,
Ergen Mutluluk Ölçeği ve bilgileri ektedir, iyi çalışmalar dilerim.

h a [redacted], 18 Nis 2023 Sal, 18:14 tarihinde şunu yazdı:

[Alıntılanan metni göster](#)

--
Prof. Dr. Şerife Işık
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı

EK 8. Oturum Değerlendirme Formu

Değerli Katılımcı;

Oturum Değerlendirme Formu katılımcıların, “Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı” oturumlarına dair görüşlerini ve geri bildirimlerini değerlendirmek üzere hazırlanmıştır. Sürece yardımcı olabilmek için lütfen soruları içtenlikle cevaplayınız.

Oturum No:

Lütfen aşağıdaki ifadelere ne kadar katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

1. Oturumun psiko-eğitim programının amaçlarıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

2. Oturumun psiko-eğitim programının amacına ulaşmasına yardım ettiğini düşünüyorum.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

3. Oturum içeriğinin tatmin edici olduğunu düşünüyorum.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

4. Oturumda, oturumun konusuyla ilişkili olarak üzerinde durmak istediğim şeyler ve konuşmak istediklerim ele alındı.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

5. Oturumun yeni bilgi ve beceri kazanmama yardım ettiğini düşünüyorum.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

6. Liderin bugünkü oturumu yönetim şeklinin iyi olduğunu düşünüyorum.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

7. Oturumda aktif katılım gösterdiğimi hissettim.

Tamamen Katılmıyorum

Tamamen Katılıyorum

1 2 3 4 5

8. Aşağıda verilen etkinlikler ile yöntemlerin yararlılık ve kullanılabilirlik düzeyini derecelendiriniz:

	Kullanışlı değil				Çok kullanışlı
	1	2	3	4	5
Isınma					
alıştırmaları					
Grup tartışması	1	2	3	4	5
Grup etkinliği	1	2	3	4	5

(NOT: 8. SORU HER OTURUM İÇİN OTURUMUN İÇERİĞİNE GÖRE GÜNCELLENMEKTEDİR.)

EK 9. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Bu çalışma, pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Her maddeyi dikkatli okuyarak içten ve dürüst bir şekilde cevaplamanız önemlidir. Cevaplarınız araştırma amacıyla kullanılacak ve verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Gösterdiğiniz ilgi ve yardım için teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz: a) Kız b) Erkek
2. Yaşınız: a)10 b)11 c)12
3. Sınıfınız: a)6 b)7
4. Annenizin eğitim durumu : a) Okuma-yazma bilmiyor
b) İlkokulu bitirmemiş-Okuma yazma biliyor
c) İlkokul
d) Ortaokul
e) Lise
f) Üniversite
g)Yüksekokul
5. Babanızın eğitim durumu: a) Okuma-yazma bilmiyor
b) İlkokulu bitirmemiş-Okuma yazma biliyor
c) İlkokul
d) Ortaokul
e) Lise
f) Üniversite
g)Yüksekokul
6. Nasıl bir ailede büyüdünüz? a) Çekirdek (anne – baba- çocuklar)
b) Geniş (anne-baba-çocuklar ve diğer aile büyükleri)
c) Tek ebeveyn
d) Yetiştirme yurdu
e) Diğer (.....)

7. Anne babanızın birliktelik durumu nedir? a) Evli b) Boşanmış
8. Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsın? a) Üst b) Orta c) Alt (Ortanın altı)



**EK 10. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Yarı Yapılandırılmış
Bireysel Görüşme Formu**

1. Programın sana katkılarıyla ilgili neler söyleyebilirsin?
2. Katılmış olduğun programa ilişkin beklentilerin nelerdi? Beklentilerinin ne kadarı karşılandı?
3. Katılmış olduğun programa ilişkin görüşlerin nelerdir?
 - İçerik
 - Kullanılan materyaller/yapılan etkinlikler
 - Süre
 - Grup lideri

EK 11. Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programı Oturum Planları

1. OTURUM: Pozitif Psikoloji Temelli Psiko-Eğitim Programının Tanıtımı ve Tanışma

Oturumun Amacı: Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim oturumlarını yapılandırabilme, Üyelerle tanışabilme, Grup üyelerinin tanışabilmeleri ve birbirlerine ısınabilmeleri, Sürece dair beklentileri netleştirebilme, Amaçları belirleyebilme, Pozitif psikoloji alanına dair fikir sahibi olabilme

Materyal: Hulahop, balon, tahta kalem

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri kendisini tanıtır.	Anlatım	2 dk.
2. Grup lideri pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programını tanıtır ve oturumlara ilişkin tarih, saat, içerik bilgilerini üyelerle paylaşır.	Anlatım	5 dk.
3. Grup lideri pozitif psikoloji yaklaşımının çalışma alanından ve amaçlarından bahseder.	Anlatım	5 dk.
4. Grup üyelerinin ısınmasını sağlamak amacıyla etkinlik uygulanır.	“Hulahop” etkinliği	8 dk.
5. Grup üyeleri arasında uyum sağlamak amacıyla etkinlik uygulanır.	“Arkadaşını Bul” etkinliği	8 dk.
5. Grup kuralları belirlenerek grup üyelerinin programa dair beklentileri ve program ile yaşamlarında nelerin değişmesini bekledikleri değerlendirilir.	Soru-cevap	10 dk.
6. Üyelerin program sonunda ulaşmak istedikleri kişisel amaçları belirlemeleri sağlanır.	Beyin fırtınası	10 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	2 dk.

2. OTURUM: Minnettarlık

Oturumun Amacı: Minnettarlık hakkında bilgi sahibi olabilmek, Yaşamda minnettar olunanlara dair farkındalık geliştirebilmek, Minnettarlığın katkılarını keşfedebilmek

Materyal: Kutu, kalem, “Minnettar Hissetmek” kitabı

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve oturum gündemi hakkında bilgi verir.	Anlatım	5 dk.
2. Grup lideri tarafından minnettarlığa ilişkin bilgi ve örnekler verilir.	Anlatım	5 dk.
3. Grup üyelerinin verilen örneklerle ilgili olarak minnettarlık ve mutluluğun ilişkisi üzerine düşünceleri sağlanır.	Beyin fırtınası	5 dk.
4. Grup lideri tarafından üyelere minnettarlığı konu alan kitap okunarak üyelerin düşüncelerini paylaşmaları sağlanır.	Beyin fırtınası	15 dk.
5. Grup üyelerinin yaşamlarında minnettar olduklarını fark etmeleri amacıyla etkinlik uygulanır.	“Minnettarlık Kutusu” etkinliği	10 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

3. OTURUM: Olumlu Duygular

Oturumun Amacı: Olumlu duygularla ilgili bilgi sahibi olabilme, Olumlu duygulara dair farkındalık geliştirebilme, Olumlu duyguları geliştiren yaşamdaki kaynakları fark edebilme, Olumlu duyguların pozitif sonuçlarını deneyimleyebilme

Materyal: Duygu listesi, gazete, makas, yapıştırıcı, kağıt

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	7 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	3 dk.
2. Grup lideri tarafından olumlu duygulara ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
3. Grup üyeleri ile birlikte duygu listesi hazırlanarak olumlu ve olumsuz duyguları düşünmeleri sağlanır.	Beyin fırtınası	10 dk.
4. Olumlu duygulara ilişkin etkinlik uygulanır.	“Olumlu Duygular Tablosu” etkinliği	15 dk.
5. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
6. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

4. OTURUM: Pozitif İlişkiler

Oturumun Amacı: Pozitif ilişkiler ile ilgili bilgi sahibi olabilme, Sahip olunan pozitif ilişkilere dair farkındalık geliştirebilme, Pozitif ilişkilerin katkılarını fark edebilme

Materyal: Renkli ipler, makas

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	10 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
3. Grup lideri tarafından pozitif ilişkilere dair bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
4. Pozitif ilişkiler ile ilgili olarak etkinlik uygulanır.	“İlişki Bilekliği” etkinliği	20 dk.
5. Gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
6. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

5. OTURUM: Psikolojik Sağlamlık

Oturumun Amacı: Psikolojik sağlamlık ile ilgili bilgi sahibi olabilmek, Üstesinden gelinen bir zorluğa dair toparlanma yollarının farkına varabilmek, Psikolojik sağlamlığı artırma yollarını öğrenebilmek, Psikolojik sağlamlığın katkılarını keşfedebilmek

Materyal: Kağıt, makas, yapıştırıcı, kalem

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve oturumun gündemi hakkında bilgi verir.	Anlatım	3 dk.
2. Grup lideri tarafından psikolojik sağlamlığa ve psikolojik sağlamlığı artırma yollarına ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	7 dk.
3. Grup üyelerinin psikolojik sağlamlığı artırma yolları üzerine düşünceleri paylaşılır.	Beyin fırtınası	5 dk.
5. Psikolojik sağlamlığa ilişkin etkinlik uygulanır.	“Hacıyatmaz” etkinliği	25 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

6. OTURUM: Umut

Oturumun Amacı: Umut ile ilgili bilgi sahibi olabilme, Umut düzeyinin yüksek olmasının faydalarını keşfedebilme, Yaşanabilecek zorluklarda umudu başa çıkma yolu olarak kullanabilme, Umudu yapılandırabilme

Materyal: Kağıt, kalem

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	8 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
3. Grup lideri tarafından umuda dair bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
4. Üyelerin bir önceki oturumda gerçekleştirilen “Hacıyatmaz” etkinliğini ve bu etkinliğe ilişkin duyguları ile düşüncelerini anımsamaları sağlanır.	Beyin fırtınası	7 dk.
5. Umuda dair etkinlik uygulanır.	“Umut Mektubum” etkinliği	15 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

7. OTURUM: Öz Şefkat

Oturumun Amacı: Öz şefkat ile ilgili bilgi sahibi olabilme, Kendine şefkat gösterebilme, Öz şefkat gösterme ve bunu artırma yollarını keşfedebilme

Materyal: Kağıt, kalem

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri bir önceki oturumun özetini yapar ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	7 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	3 dk.
3. Grup lideri tarafından öz şefkate ve bileşenlerine dair bilgi verilir.	Anlatım	10 dk.
4. Öz şefkat ile ilgili olarak etkinlik uygulanır.	“İyi Günde-Kötü Günde” etkinliği	20 dk.
5. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
6. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

8. OTURUM: Erdemler ve Karakter Güçleri

Oturumun Amacı: Erdemler ve karakter güçleri ile ilgili bilgi sahibi olabilmek, Karakter güçlerinin farkında olabilmek, Karakter güçlerini yaşama daha çok dahil edebilmek

Materyal: Kağıt, kalem, “Erdemler ve Karakter Güçleri Listesi”, “Eşleştir” etkinlik kağıdı

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	6 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	2 dk.
3. Grup lideri tarafından erdemler ve karakter güçlerine dair bilgi verilir.	Anlatım	10 dk.
4. “Erdemler ve Karakter Güçleri Listesi” üyelere dağıtılarak üyelerin bunları kendileriyle ilişkilendirerek düşünmeleri sağlanır.	Beyin fırtınası	15 dk.
5. Erdemler ve karakter güçlerine dair etkinlik uygulanır.	“Eşleştir” etkinliği	15 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	2 dk.

9. OTURUM: Bilinçli Farkındalık

Oturumun Amacı: Bilinçli farkındalık ile ilgili bilgi sahibi olabilme, Bilinçli farkındalığın hissettirdiklerini keşfedebilme, Bilinçli farkındalığı artırma yollarını keşfedebilme

Materyal:

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru- cevap	8 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	2 dk.
3. Grup lideri tarafından bilinçli farkındalığa dair bilgi verilir.	Anlatım	10 dk.
4. Bilinçli farkındalığa ilişkin etkinlik uygulanır.	“Geri etkinliği, Soru- cevap	20 dk.
5. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
6. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

10. OTURUM: Anlam ve Amaç

Oturumun Amacı: Yaşamın anlamı ve amacı hakkında düşünebilme, Yaşama dair anlam ve amaç bulabilme

Materyal: Döner sandalye, biletler, “Belki” kitabı

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	5 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	2 dk.
3. Grup lideri tarafından yaşamda anlam ve amaca ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
4. Grup lideri tarafından anlam ve amaç ile ilişkili bir kitap okunarak üyelerin anlam ve amaca yönelik düşünceleri sağlanır.	“Belki” kitabı, Beyin fırtınası	15 dk.
5. Anlam ve amaca dair etkinlik uygulanır.	“Zamanda Yolculuk” etkinliği	15 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	3 dk.

11. OTURUM: Akış

Oturumun Amacı: Akış hakkında bilgi sahibi olabilme, Akışı deneyimleyebilme, Akışın katkılarını keşfedebilme

Materyal: Etkinlik kağıdı, kalem

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	5 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	2 dk.
3. Grup lideri tarafından akışa ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
4. Üyelerin kendi akış deneyimleri üzerine düşünceleri sağlanır.	Beyin fırtınası	10 dk.
5. Akışa dair etkinlik uygulanır.	“Benim Akışım” etkinliği	20 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	3 dk.

12. OTURUM: Başarı

Oturumun Amacı: Yaşamdaki başarıların farkındalığında olabilme, Başarı ile yaşama olumlu katkı sağlayabilme, Başarıyı geliştirme yollarının farkına varabilme

Materyal: Kağıt, kupa resimleri, renkli kalemler

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	3 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	2 dk.
3. Grup lideri tarafından başarıya ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	7 dk.
4. Başarıya dair etkinlik uygulanır.	“Ödül Köşesi” etkinliği	20 dk.
5. Üyelerin başarının katkıları ve başarıyı geliştirme yolları üzerine düşünceleri sağlanır.	Beyin Fırtınası	10 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	3 dk.

13. OTURUM: İyimserlik

Oturumun Amacı: İyimser ve kötümser bakış açılarına dair bilgi sahibi olabilme, Başlarına gelen durumlara karşı iyimser açıklama biçimleri kullanabilme, İyimserliği geliştirebilme

Materyal: Gözlükler

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri tarafından bir önceki oturumun özeti yapılır ve ev ödevine dair üyelerin paylaşımında bulunmaları sağlanır.	Anlatım, Soru-cevap	5 dk.
2. Grup lideri tarafından oturumun gündemi hakkında bilgi verilir.	Anlatım	5 dk.
3. Grup lideri tarafından iyimser ve kötümser açıklama biçimlerine ilişkin bilgi verilir.	Anlatım	10 dk.
4. İyimserliğe dair etkinlik uygulanır.	“İyimserlik Gözlüğü” etkinliği	20 dk.
6. Grup üyelerine ev ödevi verilerek gönüllü olan bir üye ile beraber oturum özetlenir.	Anlatım	5 dk.
7. Oturumun değerlendirmesi yapılır ve oturum sonlandırılır.	Anlatım	5 dk.

14. OTURUM: Programın Değerlendirmesi ile Sonlandırma

Oturumun Amacı: Grup üyelerinin psiko-eğitim programını değerlendirebilmeleri, Grup üyelerinin süreçteki gelişimlerini değerlendirebilmeleri

Materyal: Kalem, kağıt, son testler

Süreç	Yöntem ve Teknik	Süre/Dk.
1. Grup lideri ilk oturumdan başlayarak her oturumun özetini yapar ve oturum gündemine dair bilgi verir.	Anlatım	10 dk.
2. Üyelerin ev ödevlerine dair paylaşımda bulunmaları sağlanır.	Soru-cevap	3 dk.
3. Üyelerin birinci oturumda ifade ettikleri beklentileri dikkate alarak şu anda beklentilerine dair ulaştıkları durumu 1 ile 10 arasında puanlayarak değerlendirmeleri istenir.	Soru-cevap	7 dk.
4. Grup üyelerinin gruptan ve programdan neler kazandıklarını fark etmeleri ve gruptan olumlu duygular ile ayrılmaları amacıyla grup etkinliği uygulanır.	“Büyük Kalp” etkinliği	15 dk.
5. Psiko-eğitim programı sonlandığında üyelere oturumlarda edindikleri kazanımlarını yaşamlarında nasıl devam ettirebilecekleri söylenir ve üyelerden fikirleri alınır.	Anlatım, Beyin fırtınası	3 dk.
6. Program uygulanmadan önce ön test olarak uygulanan ölçekler son test olarak üyelere dağıtılır ve doldurmaları istenir.	Test uygulaması	10 dk.
7. Grup üyelerinin her birine lider tarafından, sürece katıldıkları ve katkıda bulundukları için teşekkür edilir ve ardından süreç sonlandırılır.	Anlatım	2 dk.

EK 12. Öğrencinin Akademik Öz Geçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Huriye AKSAKAL COŞKUN		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2015
Tez Başlığı	Pozitif psikoloji temelli psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin öz şefkat, psikolojik sağlamlık ve mutluluk düzeylerine etkisi		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Bahar METE OTLU		
Akademik Eserler			
Özdemir, R. Aksakal Coşkun, H. ve Kabasakal, Z. (2022, Aralık). <i>Okul psikolojik danışmanlarında tükenmişlik: Sistematik bir gözden geçirme</i> . 13. Uluslararası Sosyal Beşeri Ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, İstanbul. Erişim adresi: https://drive.google.com/file/d/1WDm-Nr4Rk1L8M-0aojXGJH41lorAICDz/view			