

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME VE BİLİNÇLİ
FARKINDALIĞININ DERSE KATILIMLARINI
YORDAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda SAKA

İstanbul
Şubat-2021

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME VE BİLİNÇLİ
FARKINDALIĞININ DERSE KATILIMLARINI YORDAMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seda SAKA

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul
Şubat-2021

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Üye Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE

Üye Prof. Dr. Sefa BULUT

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Prof. Dr. Ali Güneş
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Öğrencilerin Duygu Düzenleme ve Bilinçli Farkındalığının Derse Katılımlarını Yordaması**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Seda SAKA

ÖNSÖZ

Bu araştırmamızda, öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının derse katılımlarını yordamasının incelenmesi amaçlanmıştır. Tez çalışmamda bana yardımcı olan saygı değer danışmanım Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU'ya ve çok değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Sefa BULUT ve Dr. Öğr. Üyesi Esra TÖRE hocalarıma şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

Tez aşamamın tüm süreçlerinde benim yanımda olan ve beni her daim destekleyen, babam Ahmet Aslan SAKA, annem Hülya SAKA, kız kardeşimlerim Tuğba SAKA ve Elif SAKA'ya teşekkür ederim.

Seda SAKA
İstanbul-2021

ÖZET

ÖĞRENCİLERİN DUYGU DÜZENLEME VE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞININ DERSE KATILIMLARINI YORDAMASI

Seda SAKA

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU
Şubat-2021, 79+x Sayfa

Öğrencilerin başarılarıyla ilişkili bulunan değişkenlerin tespit edilmesi ve öğrencilerin başarılarını arttırmaya yönelik yapılan çalışmaların oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının öğrencilerin derse katılımı üzerindeki rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Biruni Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 291'i (%78,3) kadın, 81'i erkek (%21,7) olmak üzere toplam 372 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada "Duygu Düzenleme Ölçeği", "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve "Derse Katılım Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin demografik özelliklerinin tespit edilmesinde kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanların analizinde frekans ve yüzdeler, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki rolünü incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın, öğrencilerin derse katılımını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilinçli farkındalığın duygu düzenlemeye göre derse katılımı daha çok yordadığı görülmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerileri arttıkça derse katılmaları da artmıştır. Bu doğrultuda üniversite öğrencilerinin bilinçli ve duygularını düzenleyebilme becerilerini arttırmaya yönelik uygulamaların yapılması derse katılımı arttırmak açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Düzenleme, Bilinçli Farkındalık, Derse Katılım

ABSTRACT

PREDICTION OF CLASS ENGAGEMENT BY STUDENTS' EMOTION REGULATION AND MINDFULNESS

Seda SAKA

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

February-2021, 79+x Pages

It is seen that determination of variables related to students' achievement and studies to increase students' success are very important. In this study, it was aimed to reveal the role of students' mindfulness and emotion regulation on class engagement. The research was carried out in the correlational model, one of the quantitative research methods. The research was carried out in the correlational model, one of the quantitative research methods. The data of the study were obtained from university students studying in İstanbul Sabahattin Zaim University, Biruni University and Yıldız Technical University. The study group of the study consists of a total of 372 students, 291 (78,3%) girls and 81 boys (21,7%). “Mindful Attention Awareness Scale” , “General Class Engagement Scale” and “Emotion Regulation Scale” were used in the research. In addition, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of the students. In the analysis of the scores obtained from the scales, frequency and percentages, t test for the significance of the difference between the averages of the two groups, and one-way analysis of variance for the significance of the difference between the averages of more than two groups. In addition, multiple regression analysis was performed to examine the role of two independent variables on the dependent variable. According to the findings of the study, it was concluded that emotion regulation and mindfulness significantly predicted students' attendance to lesson. It is seen that conscious awareness predicts class participation more than emotion regulation. As a result, when students emotional regulation and mindfulness ability increases and class engagement levels increased. In this direction, it is very important to make applications to increase the mindfulness and emotion regulation skills of university students in order to increase class participation. In this direction, it is very important to make applications to increase the mindfulness and emotion regulation skills of university students in order to increase class engagement.

Keywords: Emotion Regulation, Mindfulness, Class Engagement

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	x
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	9
DUYGU DÜZENLEME, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE DERSE KATILIM.. 9	
2.1. Duygu Düzenleme.....	9
2.1.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı	9
2.1.2. Duygu Düzenlemenin Gelişimi	12
2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejileri	14
2.2. Bilinçli Farkındalık	16

2.2.1. Bilinçli Farkındalığın Tarihçesi	17
2.2.2. Bilinçli Farkındalığın Gelişimi.....	17
2.2.3. Bilinçli Farkındalığın Kavramsal Temeli.....	19
2.2.3.1. Psikodinamik Kuram	20
2.2.3.2. Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı	20
2.2.3.3. Gestalt Kuramı.....	21
2.2.3.4. Hümanist kuram	21
2.2.3.5. Varoluşçu Kuram.....	22
2.2.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Müdahaleleri.....	22
2.3. Derse Katılım	23
2.3.1. Derse Katılım Türleri	25
2.3.1.1. Davranışsal Katılım	25
2.3.1.2. Duyuşsal Katılım	26
2.3.1.3. Bilişsel Katılım.....	26
2.3.1.4. Aracı Katılım	26
2.4. Duygu Düzenleme ile ilgili Yapılan Çalışmalar	27
2.5. Bilinçli Farkındalık ile ilgili Yapılan Çalışmalar	28
2.6. Derse Katılım ile ilgili Yapılan Çalışmalar.....	30
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	32
YÖNTEM.....	32
3.1. Araştırma Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	34
3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği.....	34
3.3.3. Duygu Düzenleme Ölçeği	35
3.3.4. Genel Olarak Derse Katılma Ölçeği.....	35
3.4. İşlem ve Veri Analizi	36

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	38
ARAŞTIRMA BULGULARI.....	38
BEŞİNCİ BÖLÜM	47
TARTIŞMA VE SONUÇ.....	47
5.1. Derse Katılım ile Demografik Değişkenlerin Sonuçları ve Yorumları.....	47
5.2. Duygu Düzenleme, Bilinçli Farkındalık ve Derse katılımın Regresyon Sonuçları ve Yorumları	51
5.3. Öneriler	55
KAYNAKÇA	57
EKLER.....	72
EK-1 GENEL BİLGİ FORMU	72
EK-2 BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ.....	73
EK-3 GENEL OLARAK DERSE KATILIM ÖLÇEĞİ	75
EK-4 DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ	77
ÖZGEÇMİŞ.....	79

TABLO LİSTESİ

Tablo 3.2.1: Öğrencilerin Demografik Özellikleri, Frekans ve Yüzdeleri 32	32
Tablo 4.1: Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Derse Katılım Ölçeği ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri 38	38
Tablo 4.2: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları 39	39
Tablo 4.3: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Kiminle Yaşadıklarına Göre t Testi Sonuçları 40	40
Tablo 4.4: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 40	40
Tablo 4.5: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 41	41
Tablo 4.6: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Okuduğu Bölümü Sevme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 41	41
Tablo 4.7: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Maddi Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 42	42
Tablo 4.8: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Duygusal Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 43	43
Tablo 4.9: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Davranışsal Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 44	44
Tablo 4.10: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Bilişsel Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 45	45
Tablo 4.11: Öğrencilerin Derse Katılım Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları 46	46

ŞEKİL LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1. Derse Katılımın Türleri..... 25



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde duygu düzenleme, bilinçli farkındalık ve derse katılımın tanımlamaları, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve problemleri ele alınmıştır.

1.1. Problem

Eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğrenciler için yapılmış çalışmalar, büyük önem arz etmektedir. Son zamanlarda, psikolojinin insanların pozitif ve güçlü yanlarına odaklanmaları ile birlikte duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık gibi kavramlar önemli hale gelmiştir. Bu kavramların, öğrencilerin eğitim hayatında da oldukça önemli etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin eğitim hayatına etki edebileceği alanlardan biri de öğrencilerin derse katılımıdır. Bu nedenle öğrencilerin derse katılımını artıracak, psikolojik olarak onların eğitim hayatında etki edecek ya da onların gelişimlerine engel olacak durumların belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması, buna göre yeni programların yapılması, büyük önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda, belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi öğrencilerin eğitim süreçlerine büyük katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin üniversite ortamında derse katılmaları, kendilerini ifade edebilmeleri eğitimin önemli amaçlarından olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu amaca ulaşmak için öğrencilerin derse katılımları ile ilişkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi, öğrencilerin derse katılımlarını artırıcı çalışmalar yapılması önemlidir. Kuşkusuz öğrencilerin derse katılımları ile ilişkili birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırma da öğrencinin derse katılımı ile ilişkili olduğu düşünülen değişkenlerden biri duygu düzenlemedir.

Duygu düzenleme, insanların amaçlarına ulaşabilmeleri ve içinde buldukları sosyal yaşama adapte olabilmeleri için duygusal olarak uyarılmanın önce başlaması sonrasında ise devam edebilmesi ve yönetilebilmesidir (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Diğer manada duygu düzenleme, bireyin hedeflerine ulaşmak amacıyla duygusal tepkilerini gözlemlemesi, incelemesi, kontrol etmesi ve dönüştürmesidir (Thompson, 1994). Duygu düzenleme süresince kişi, sahip olduğu duygularını olduğu yönden farklı yöne yönlendirir (Koole, 2009). Böylelikle duygu düzenlemede ana hedef,

kişinin duygusal reaksiyonlarını dönüştürmektir (Cole ve diğ., 1994; Bridges, Denham ve Ganiban, 2004).

Gross ve Munoz (1995) duygu düzenlemenin, duygular aracılığıyla bir şeyin düzenlenmesi ya da duyguların düzenlemesiyle bağlantılı olgulardan herhangi birine göndermede bulunmak amacıyla kullanılabileceğini öne sürmüştür. Çünkü bize ait olan duygularımız etrafımızdaki olaylara yanıt vermemizi ayarlamakta ve cevaplarımızı düzenlemektedir. Bu nedenle duygu düzenleme algısı, davranış ve zihinsel süreçlerimizin duygularla düzenlenmesi, duygular ile eş zamanlıdır.

Duygular çoğunlukla odaklarını etrafın ana özelliklerine yönlendirebilir, duyuşal alımın performansını arttırabilir, karar verme süreçlerini düzenleyebilir, davranışsal reaksiyonları ayarlayabilir, anısal belleğin artmasını sağlayabilir ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırabilirler. Duygular yardımın yanı sıra, spesifik bir durum içerisinde doğru olmayan türde, çoklukta veya sürede, bize zarar da verebilirler. Duygularımızı düzenlemeye böyle zamanlarda ihtiyacımız olabilir. Çok eski tarihlerden beri dünyada, duyguların belirli olaylarda düzenlenmesine ihtiyacımız olduğu ve duygularımızı düzenlenebileceğimiz iç görüşü, başarılı bir şekilde temsil edilmektedir (Gross, 2014). Yapılan araştırmalar bize, kişilerin var olan duygularını tepki vermeden yaşamaktansa var olan duygularını aktif bir şekilde, değiştirmeye ve düzenlemeye uğraşması olduğunu bize göstermektedir (Joormann ve Stanton, 2016).

Izard ve diğerleri (2001) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocuklara duygu düzenleme ile ilgili eğitim verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan 5 yaşındaki 72 çocuk 5 yıl boyunca gözlemlenmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre, çocukların hem duygularını anlayabilme becerileri gelişmiş hem de akademik başarı düzeyleri artmıştır. Bulgular ayrıca, çocukların sözlü iletişim becerilerini artırırken öğrenme ve davranış ile ilgili sorunlarının düzelmesine katkı sağlamıştır.

Oktuğ (2011) tarafından yapılan bir çalışma, yüz yirmi sekiz üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Bu öğrencilerin, 50 tanesi duygularını düzenlenirken bir stratejiyi yoğun olarak kullandıkları bulunmuştur ve bu öğrencilerin negatif geribildirim sonrasında performansları değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, negatif bir geribildirim sonrasında duyguların dışavurumunda yoğun olarak duyguları bastırma yöntemini kullananların; duygularını bilişsel olarak yeniden değerlendirme stratejisini uygulayanlara göre, anlamlı ölçüde performanslarının daha az olduğu görülmüştür.

Hill ve Craft (2003) yapmış oldukları çalışmada, okul öncesi dönemde olan öğrenciler ve ebeveynlerinin çocuklarının hayatıyla ilgili olmalarıyla, öğrencilerin akademik başarıları arasında olan ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmada akademik beceri, duyguları organize etme, sosyal iletişimin başarı üzerindeki arabuluculuk rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda duyguları organize edebilmenin, çocukların ders başarıları ve ebeveynlerin çocuklarının öğrenim yaşamlarıyla yakından ilgili olmalarında arabuluculuk rolü üstlendiği görülmüştür. Bu durum akademik başarı ve başarıyla ilgili süreçlerde, duygu düzenlemenin önemini göstermektedir.

Başören (2016) tarafından, lise öğrencilerin katılımıyla yapılan araştırmada; duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. 647 öğrencinin, katılımıyla yapılan araştırmanın veri sonuçlarından ortaya çıkan bulgulara göre; öğrencilerin duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeylerinin birbirleriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilave olarak bilişsel yeniden değerlendirmenin öğrencilerin kişisel mutluluk düzeyleri ile duygu dışavurumunu bastırma arasında arabulucu rolü olduğu tespit edilmiştir.

Duygu düzenlemenin gelişmesi, bireyin sosyal ilişkilerde başarılı olması, okul hayatında başarılı olması ve psikolojik olarak iyi hissetmesi için oldukça önemli olması sebebiyle erken toplumsallaşmanın ana hedeflerindedir. Ayrıca çocuğun ebeveynleri ile olan ilişkileri için de oldukça önemlidir (Saarni, 1999).

Bu araştırmada derse katılım ile ilgili olduğu düşünülen bir diğer değişken bilinçli farkındalık (mindfulness) dir. Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramı, içinde olduğumuz anı, geçmişte yaşamış olduğumuz anlardan ve gelecek için kurduğumuz planlardan bağımsız olarak kabul etmek ve yaşamaktır (Deniz ve vd., 2008). Bilinçli farkındalık insanın içinde bulunduğu zamana dikkatini vererek, anda yaşadığı deneyimleri yargılamadan kabul etmesidir. Bilinçli farkındalık yaşayan kişi içinde bulunduğu andaki fikirlerini, fiziksel duyularını ve içinde var olduğu çevreyi özümseyerek kabullenir. Araştırma bulguları, bilinçli farkındalığa dair yapılan etkinliklerin kişiler için pozitif yönde katkı sağladığını desteklemektedir. Buna ilave olarak, kişinin duygularını düzenlemesinin; tepkisel davranışta azalma, kognitif esnekliğin daha iyi olması, diğer insanlarla kurulan bağın ve empati duygusunun gelişmesi gibi çeşitli pozitif etkileri olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2014).

Bilinçli-farkındalık köken olarak doğu kültürünün meditasyon adetinden doğan ve dikkati yönlendirebilmek amaçlı kullanılan bir kavram olmakla birlikte son zamanlarda batı medeniyetinde de kullanımı ve incelenmesi artış göstermeye başlamıştır (Kabat-Zinn, 2009). Çoğunlukla, bireyin dikkatini içinde bulunduğu ana odaklaması ve anda ki deneyimlerine karşı yargıda bulunmadan ve onları olduğu gibi kabul etmesi şeklinde ifade edilir. (Kabat-Zinn, 1994; Brown ve Ryan, 2003; Linehan, 1993). Nyanaponika Thera (1972)' a göre ise bilinçli farkındalığın tanımı "birbirini izleyen anlarda algıların sadece insanın kendisine ve iç dünyasına neler olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumu" olarak ifade edilmiştir.

Öğrenciler ile yapılan çalışmalara bakıldığında bilinçli farkındalığın öğrencileri birçok alanda olumlu yönde etkilediği gözlemlenmektedir. Bilinçli farkındalıkla ilişkili uygulamalar, öğrencilerin akademik başarısına katkı sağlamakla birlikte onların duygusal farkındalık ve öz farkındalık gibi yeteneklerinin gelişmesini sağlar, tepkilerini düzenler ve böylelikle öğrencilerin davranışlarına pozitif yönde etki etmektedir. Ayrıca bilinçli farkındalık psikolojik olarak iyi olabilmek ve bunu devam ettirebilmeyi sağlamakta oldukça önemlidir. (Brown ve Ryan, 2003; West, 2008).

Falkenström (2010) tarafından yapılan çalışma, düzenli olarak meditasyon yapan kişilerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışmanın bulguları, bilinçli farkındalık ve iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian (2010), tarafından yapılmış olan çalışmada ise, üniversite öğrencilerine 3 gün süren bilinçli farkındalık müdahaleleri uygulamışlardır. Toplamda 27 kişiden oluşan bu öğrencilerin program sonrasında, bilinçli farkındalık becerilerinin ve acıya tahammül düzeylerinin artıp anksiyete seviyelerinin ise azalması üzerinde etki gösterdiği gözlemlenmiştir.

Bu araştırmada incelenen bir diğer değişken derse katılımıdır. Derse katılım, öğrenmenin başarılı olarak devam ettirilebilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğrencinin başarılı olduğunu gösteren önemli unsurlardan biridir (Handelsman ve ark., 2005). Derse katılım ile öğrencinin akademik başarısına baktıldığında aralarında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Gürer, 2013). Araştırmacılar, öğrencilerin derse katılımının az olduğu durumda dersi öğrenebilme ve başarabilme durumlarının olumsuz etkilendiğini belirtirken (Wang ve ark., 2014), bunun tam zıttı

olarak katılımı iyi olan öğrencilerin daha iyi öğrenebilen, başarılı öğrenciler şeklinde tanımlamaktadırlar (Handelsman ve ark., 2005).

Öğrencinin derse açık bir şekilde katılım göstermesini; öğretmen tarafından sorulan sorulara cevap vermesi, derse dair yorumda bulunabilmesi, cevap vermek için söz istemesi, sınıf içi etkinliklere katılıp gözlem yapabilmesi gibi göstergelerle açıklanmaktadır. Gizli katılmayı ise öğrencinin beden ve zihnen derste olması ve öğretmenin anlattığı konuya odaklanıp, iyi bir şekilde dinlemesi gibi göstergelerle açıklanmaktadır (Sönmez, 2009).

Mustapha Rahman ve Yunus (2010), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin derse katılımı etkileyen faktörlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 28 haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilen çalışmada iki sınıfta öğrenim gören 85 öğrenci ile görüşmeler yapılmış ve öğrenciler ders süreci içerisinde gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen davranışlarının ve sınıf arkadaşlarının derse katılım üzerinde oldukça etkili olduğu görülmüştür.

DeVito (2016), tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğrencilerin derse katılımı üzerinde etkili olan faktörleri tespit etmektir. Çalışmanın katılımcıları, 60 ortaokul öğrencisidir. Çalışmanın verileri, öğrencilerin sınıfta sergilemiş oldukları davranışları gözlemleyerek ve grup görüşmeleri olarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin derse katılımına etki eden faktörlerin ilişki kurma, iş birliği içinde olma, öğrencinin etkinliklere aktif katılımı ve öğrenmeye yönelik tecrübelerini artırması; öğrenci ile öğretmenin ilişkisi; öğrencinin derse yönelik gösterdiği çaba düzeyi; sınıf ve ailenin destekleyici bir ortamdaki oluşması ile toplamda beş madde üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Hamouda (2013) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine katılımında isteksiz olmalarının sebeplerini incelemiştir. Toplamda 54 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre, öğrencilerin İngilizce seviyelerinin az olması, diğer öğrencilerin yanında konuşmaktan çekinmeleri, yanlış yapma ve olumsuz değerlendirilmeye karşı korkmaları, derse hazırlık yapmadan gelme durumu ve özgüven eksikliği kaynaklı nedenlere ulaşılmıştır.

Menteş (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerine karşı duydukları güven seviyeleri ile öğrencilerin derse katılım seviyeleri arasındaki ilişkiyi

incelemiştir. Çalışma, 524 ilköğretim öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin öğretmenlerine karşı duydukları güven seviyeleri ile derse katılma seviyeleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen bilgilere istinaden öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin ve bilinçli farkındalıklarının gelişmesinin onların sağlıklı gelişimi açısından önemli görülmektedir. Bu becerilerin gelişmiş olması kişilerin akademik başarı, sosyal iletişim, psikolojik iyi oluş gibi birçok alanı pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Yine verilen bilgilere ve araştırma sonuçlarına bakılarak öğrencilerin duygu düzenleme, bilinçli farkındalık ve buna ilaveten derse katılımını etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın temel problemi de öğrencilerin derse katılımı üzerinde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın rolünü ortaya koymaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının derse katılımları üzerindeki rolünü ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

1. Araştırmada kullanılan duygu düzenleme, derse katılım ve bilinçli farkındalık ölçeklerinin betimsel istatistik düzeyleri nedir?
2. Derse katılım alt ölçeklerinin (duygusal katılım, davranışsal katılım, bilişsel katılım); cinsiyete, yaşa, okuduğu üniversiteye, kiminle yaşadığına, gelir düzeyine ve okuduğu bölümü sevme durumuna göre gruplar arası anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık derse katılımın duygusal katılımını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
4. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık derse katılımın davranışsal katılımını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
5. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık derse katılımın bilişsel katılımını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

6. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık derse katılım toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin derse katılımları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenleme, kişinin hem psikolojik iyi oluşunu hem de çevresiyle olan ilişkisini oldukça etkilemektedir. Kişinin duygularını düzenleyebilmesi kişiye bazı yararlar sağlayabilmektedir. Bu kişiler duygularının farkında olup, duygularını kontrol edebilirler ve çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bilinçli farkındalık, kişinin dikkatini şimdiki ana yöneltmesini sağlar. Bilinçli farkındalığı yüksek olan kişiler, içinde buldukları ana daha iyi odaklanırlar ve yaşamış oldukları deneyimlere karşı yargılayıcı tutum sergilemezler ve böylece bilinçli farkındalık kişiye birçok alanda katkı sağlayabilir. Ders katılım ise öğrencinin hem öğrenme süreçleri hem de akademik başarısı açısından oldukça önemlidir.

Ders katılım sağlayamayan öğrenciler, dersi iyi öğrenemeyebilir ve akademik başarı sağlayamayabilirler. Bu nedenle öğrencilerin ders katılımının artırılması için ders katılımı yordayan faktörlerin belirlenmesi ve araştırılması oldukça önemlidir. Bu şekilde, ders katılımı arttıracak faktörleri tespit ederek okullarda ders katılımı arttırabilmek mümkün olabilmektedir.

Yapılan araştırmada, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın ders katılım üzerindeki etkisi çeşitli demografik değişkenler ile birlikte ele alınarak incelenmiştir. Duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık kavramları, dünyada oldukça popüler kavramlar haline gelmiştir. Türkiye’de, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık kavramlarını temel alan araştırmalar yaygınlaşmaya başlamakla birlikte yeterli çalışma türleri bulunmamaktadır. Araştırmada da bu değişkenlerin kullanılması, alandaki eksikliğin giderilmesi ve bu alanda yapılacak çalışmalar için farkındalık oluşturması açısından, araştırmanın literatüre önemli katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın problem kısmında da görüldüğü gibi ders katılım ile ilişkili birçok değişken bulunmaktadır. Bu araştırmada da duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin ders katılım ile ilişkili demografik değişkenlere göre farklılıklar olup

olmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin derse katılımını geliştirmeye dönük çalışma yapan eğitimcilere, program geliştiricileri önemli veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmaya katılan örneklem grubunun ölçekleri cevaplandırma esnasında herhangi bir etki altında kalmadan, gerçeği olduğu gibi yansıtan cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Yapılan araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri örneklem grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma sonuçları araştırmaya alınan üniversitelerin, psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmanın temel kavramlarına aşağıda yer verilmiştir.

Duygu Düzenleme: İnsanların günlük yaşamlarında ki tecrübelerini biçimlendirmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek, olası talepleri karşılayabilmek için duygularını tanıma, açıklama, tecrübe etmek ve yönetebilme gibi becerilerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Gratz ve Roemer, 2004).

Bilinçli Farkındalık: İnsanların istenmedik duyguları ortaya çıktığında bu duyguları durdurmak, değiştirmeye çalışmak ya da bu duyguları görmezden gelmek yerine kişinin kendisini yargılamadan, sahip olduğu negatif duygulara karşı açık bir fikirle yaklaşabilme yeteneğidir (Neff, 2003).

Derse Katılım: Öğrencilerin dersi öğrenebilme, anlayabilme, kendini geliştirebilme ve başarılı olabilmek için derse yönelik gösterdiği davranışlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

DUYGU DÜZENLEME, BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE DERSE KATILIM

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan duygu düzenleme, bilinçli farkındalık ve derse katılım ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Duygu Düzenleme

Çalışmanın bu bölümünde, duygu düzenlemenin tanımına, duygu düzenlemenin gelişimine ve duygu düzenleme stratejilerine yer verilmiştir.

2.1.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı

Duygu kavramı, tarihten beri psikoloji ve diğer bilimlerin hep ilgilendiği ve araştırıldığı bir kavramdır. İnsanı içsel manada etkileyen ve karar verme sürecinde insanı etkisi altında bırakan fakat soyut olduğu için sadece davranış vasıtasıyla gösterebilen duygular, eskiden beri insanlığın merak ve araştırma konusu olmuştur. Literatüre bakıldığında, duygu kavramıyla ilgili oldukça geniş tanımlar ve araştırmalar bulunmaktadır.

Yaygın bir tanım olarak duygu; kişinin gözlemlediği çevresel uyarıcılara karşı vermiş olduğu bilişsel, davranışsal ve/ veya psikolojik tepkiler olarak ifade edilmektedir (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Duygular çok fonksiyonel olduğu için, birçok bilim adamının ilgisini çekmiştir. Psikolojideki ana düşünce ise; duyguların, algıların, anıların, alışkanlıkların madde ile ilgili değil işlevsel yönde olduğudur (Kagan, 2007). Duygular, yeni karşılaştığımız bir durumda çevreyle uyum için faydalıdır. Fakat yaşadığımız duygu ile karşılaştığımız durum uyumsuzsa, duygumuz çok yoğunsa ve çok uzun sürüyorsa işlevselliği negatif etkilediğinden problem oluşturabilmektedir (Werner ve Gross, 2010). Bu sonucu etkileyen önemli bir belirleyici de bireyin duygu düzenleme biçimi olarak belirtilmiştir (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008).

Duygu düzenleme, kişinin yaşamış olduğu yoğun ve kısa süreli duygusal tepkileri; gözlemlemesi, süzgeçten geçirmesi ve değiştirip farklılaştırmasını içeren tüm içsel ve

dışsal süreçlerdir (Thompson, 1994). Duygu düzenlemede içsel süreçler, kişinin duygularını kendi başına düzenlemesi iken, dışsal süreçler kişiye ait olan bu duygunun bir başkası tarafından organize edilmesi (örnek olarak çocuğun anne tarafından sakinleştirilmesi) manasına gelmektedir (akt. Duy ve Yıldız, 2014). Kişinin duygularını düzenleyebilmesini sağlayan, onun duygu süreçlerini yönetebilmeyi sağlamak için ortaya koyduğu aktif çabasıdır (Koole, 2009).

Psikoloji alanının kurucularından olan Freud'un da bunu destekleyebilecek bir açılması şöyledir: Freud'a (1993) göre, duygu düzenleme önemli bir gelişimsel üstünlük ve duyguları düzenleyebilmek için bazı becerileri öğrenmeyi gerektirmektedir. Ayrıca, duygu düzenleme yetişkinlik dönemine gelince sıradan bir istekten çok günlük hayatımız için mecburi bir gerekliliğe dönüşmektedir.

Duygular, kişiyi bilinen bir şekilde tepki göstermeye zorlamamakla beraber kişinin ne şekilde davranacağıyla ilgili olasılığı güçlü kılar. Bu olasılıkta duyguların düzenlenmesi için olanak sağlar. Sağlıklı bir gelişim için duygular önem arz ettiğinden onların düzenlenmesi de bir hayli önemlidir. Bu kavramın üzerinde durulmasında ki ana sebepler, kişinin duygularının; hareketlerini, karar verme aşamasını, insanlar arası bağlantılarına etki edebilmesinden dolayıdır (Gross, 2002).

Bireyler, günlük hayatlarında devamlı farklı uyaranlara maruz kalmaktadır. Uyaranlara karşı normalden fazla ve kontrol edilemeyen duygusal reaksiyonlar göstermek, toplum içerisindeki uyumu bozabilir. Bu sebepten dolayı, bireyler neredeyse daima bir tür duygu düzenleme uygulamaktadır. Çoğunlukla duygusal uyarılmanın düzenlemeye olan etkisi, hareket ve etkileşimleri denetleyememe durumu; duyguları düzenleyememe olarak ifade edilmiştir. Duygularını düzenleyemeyen kişilerin amaçları ve bunları anlatma şekilleri ile toplumun istekleri arasında bir uyum bozukluğu var olduğu açıklanmaktadır (Gross, 2014).

Gross (1998) kişilerin yaşadıkları duyguların neler olduğu, bu duyguları nasıl deneyimlediklerini ve duyguları hangi zamanlarda yaşadıklarına göre ifade etmiştir. Thompson (1990)' a göre, duygu düzenleme aşamaları kendiliğinden veya kontrol edilerek, farkında olarak veya farkında olmadan olabilir ve duygu üretimi aşaması üzerinde bir ya da daha fazla noktada etkili olabilmektedir. Bunun yanında, duygu düzenleme birinci olarak kişinin ruh halini anlatan duyguya (üzgün, mutlu, vb.) atıf

yaparak duygusal dinamikleri kapsadığını ve ikinci olarak ise duygunun yoğunluğunu, uzaklığını, yükümlülüğünü açıkladığını belirtmektedir.

Bu bağlamda, duyguların düzenlenmesi, kişinin yaşamış olduğu özel duyguya etki edebilir ya da duygu, duygunun kalıcı olmayan ve yoğun olan özellikleriyle birlikte düzelebilmekte, duyguların yaşanma süresini azaltabilmekte ya da arttırabilmektedir (Thompson, 1990).

Yapılan araştırmalara göre duygusal düzenleme becerisinin kişiye, olumsuz yaşam durumları ve stresle baş edebilme konusunda yardım ettiği, ayrıca kişinin ruh sağlığına ve iyi oluşunu desteklediğini göstermektedir (Aldao, Nolen-Hoeksema ve Schweizer, 2010; Gross ve John, 2003; Troy, Wilhelm, Shallcross ve Mauss, 2010). Psikoterapi teorileri, psikolojik hastalıkların tedavisi için kişinin duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu ifade eder (Werner ve Gross, 2010). Duygu düzenleme sürecinde başarılı olan bireylerin eğitim veya işte başarı sağlayan; iyi olma düzeyleri ve sosyalleşme becerileri gelişmiş olan; hayatta stresli olaylarla baş edebilme düzeyleri iyi olan ve yaşamlarını sağlıklı sürdüren kişiler olduğu açıklanmaktadır (Lopes, Salovey ve Straus, 2003).

Kişinin hayatta en çok zorluk yaşadığı durumlardan birisi kişinin başarılı bir biçimde duygularını düzenleyebilmesidir (Gross, 2002). Kişiler gündelik hayatta, arkadaşlıklarını, kişiler arası ilişkilerini, kariyerini muhafaza etmek istiyorsa istiyorlarsa yönetilmesi lazım olan kuvvetli duyguları çokça yaşayabilirler. Gerçekten uyum ve işlevsellik için, duyguların düzenlenmesi ön şarttır. Kişinin diğerleriyle beraber yaşayabilmesi için; kişinin duygularını nasıl deneyimlediği ve nasıl dile getirdiğini göz önünde bulundurarak, duygularını düzenleyebilmesi gerekli olmaktadır (Gross vd., 2006). Bu konuya ilişkin duygu düzenleme alanı çalışmaları, kişilerin duygularını nasıl yönetebilecekleri konusunda tarihten beri var olan sorularına yeni bir perspektif getirmektedir (DeSteno, Gross ve Kubzansky, 2013; Gross, 1998; Gross vd., 2011).

2.1.2. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Kişinin yaşamında duygu düzenlemenin sahip olduğu yere bakıldığında, çocukluktan yetişkinlik dönemimize kadar tüm gelişim sürecinin nasıl var olduğuna bakmak, duygu düzenleme teorisini somut hale getirmek bakımından önemlidir (Ataman, 2011). Yapılan çalışmalara bakıldığında çocukluğumuzda ve ergenlik dönemi boyunca var olan duygu düzenleme aşamalarında, aile ve çocuğa bakım veren kişilerin büyük bir önemi olduğu bilinmektedir. Duygu düzenleme aşaması bebeklikte başlayıp çocukluk ve ergenlikte hızlanarak devam ederken hayatımızın ilerleyen aşamalarında ise uygun şekilde devam eder. Birey yaşamının farklı dönemlerinde var olan değişik stres etmenlerine ve değişikliklere karşı uyum kurmayı sağlar (Demir, 2018).

Thompson (1994)' a göre, duygu düzenleme bireyin hem kendi emeğiyle birlikte hem de diğer insanların dışsal etkileriyle beraber kişinin kendisi tarafından düzenlendiği  ne sürmektedir. Duygunun, başkalarının dışsal etkileri ve kişinin kendi çabaları ile yönetildiğini ortaya koymaktadır. Bu çözümlenme gelişimle ilgili önem teşkil etmektedir. Duygularımızın yönetimi, yaşamımızın ilk yıllarında bizim bakımımızla ilgilenen kişiler aracılığıyla sağlanır ve çocuğun duygusal bilgi birikimi ile duygusal tahammül düzeyi bu dışsal duygu düzenleme tecrübeleri ile birlikte biçimlendirilmektedir.

Çocuklar, okula başlamadan önceki ilk çocukluk dönemlerinde duygularını anlatabilmeye başlar ve okula başladıkları devrede ise bilincin duyguları y netebilmekteki işlevini anlarlar. Çocuklar hem ailesi hem de içinde bulunduğu dışsal evre ile birlikte oluşturduğu bağlar aracılığıyla duyguları nasıl yorumlaması gerektiğini, duygularını denetleyerek öz güven kazanmayı, başarabilmeyi ve kültürel değerlerin ve cinsiyetin, duygu düzenlemeye olan etkisini idrak ederler. Çocuklar, diğer insanların duygularını yararlı bir şekilde d zenlenebildiğini g zlememesi sonucunda, duyguların d zenlenebildiklerini öğrenirler. Bireyler büyüyüp toplumsallaştığında duyguları d zenleyebilmenin değişik yöntemleri olduğunu keşfeder ve duygularını bu farklı yöntemlerle anlatmayı öğrenirler (Thomson ve Meyer, 2007).

ocukluğun orta dönemlerinde ise, çocuğun kendi duygularıyla tek başına mücadele edebilecek yetenekleri gelişim gösterir ve ocuk bu yeteneklerini kullanma olgunluğuna yönelik belirtileri hareketleriyle ortaya koyar. Çocuğun, ergenlik çağına

ulaştığında arkadaşlarıyla olan bağının giderek artış göstermesi de duygu düzenleme yeteneğinin gelişim göstermesinde oldukça etkilidir. Çocuk veya ergen, hayatında farklı durumlar deneyimlediğinde ya da duyguları ile ilgili arkadaşlarıyla konuştuğunda, duygu düzenleme konusunda ebeveynlerinin yaklaşımlarından daha değişik yaklaşımlarında olduğunu görür (Özgüle ve Sümer, 2017).

Geç çocukluk ve erken ergenlik aşamalarında oluşan zihinsel beceriler arayıcılığıyla duyguları organize edebilmenin farklı şekilde olması mümkündür. Buna ek olarak kişi yapacağı faaliyetleri, arkadaş ve okul seçimi gibi benzeri birtakım deneyimlerle birlikte çevresini kendi yönelimleriyle beraber biçimlendirmeyi başlar (Ataman, 2011). Ergenlik döneminde olan kişiler, kişisel yöntemler oluşturarak duyguları yönetebilme ve anlatmak amacıyla çeşitli metotlar oluşturmaya başlar (İzçınar, 2018).

Duygu düzenleme aşamasında, bireyin kendi içsel aşamaları yoluyla duygularını organize edebilmesinin yanında kişiler arası çevredeki 'diğerleri' ile aynı dışsal nedenler, kişinin duygularını organize etmesinde etkilidir. İçsel aşamalar, geniş kapsamlı olup asıl anlamda duygunun ortaya çıkmasını engellemeye ve duygu meydana geldikten sonraki aşamada üstesinden gelemeğe çalışmak biçiminde iki şekilde ele alınabilir (Werner ve Gross, 2010).

Thompson'un (1994) duygu düzenlemeyi açıklarken, duyguları düzenleyebilme ve organize etmek amacıyla yapılan zihinsel değerlendirmelerin önemini vurgulamaktadır. Yapılan bu değerlendirme gelişimsel açıdan bir hayli önem taşımaktadır çünkü çocuğun bebeklik sürecinden ergenliğe doğru devam eden süreçte duyguları organize edebilme becerisi, bu bebeklik-ergenlik süresi içerisinde ciddi oranda farklılaşır ve bu değişimin duygu düzenlemenin gelişmesine büyük katkısı vardır (Thompson ve Lagattuta, 2006).

Sonuç olarak, duyguları organize etme üzerinde etkili olan; ilişkisel etmenler, diğer bireylerin duyguları organize etmeye olan katkıları, kişinin kognitif analizi ve kendini izleme yetisi gibi özelliklerinin hedeflerini anlamlandırmaya çalışmak, gelişimsel çözümler için oldukça önemlidir çünkü bu özellikler kişinin bebekliğinden başlayıp yaşamı boyunca büyük ölçüde farklılaşmaktadır.

2.1.3. Duygu Düzenleme Stratejileri

Duygular, denilince akıla yalnızca olumsuz olan durumlar gelmemelidir. Duygular, bize yardım da sağlayabilmektedir. Deneyimlediğimiz bazı olumlu ya da olumlu olmayan durumlara karşı duygularımızı organize edebilme becerisini kullanabilmek kolay değildir. Duyguları organize edebilme, doğru bir şekilde yapıldığında olumlu olmayan durumlar olabildiğince azalırken olumlu olanları ise meydana çıkar (John ve Groos, 2004). Birçok duygu düzenleme stratejileri geliştirilmiştir. Bu bölümde bazı duygu düzenleme stratejileri incelenecektir.

Garnefski ve arkadaşları (2001), yaşamımızda bizi stresli hissettiren ve tehdit olarak algıladığımız olaylarla mücadele edebilme yöntemlerini içeren kognitif duygu düzenleme stratejileri belirlemişlerdir. Birbirinden ayrı dokuz yöntemden bazıları hem sosyal işlevselliği hem de ruhsal işlevselliğe fayda sağlayan olumlu stratejilerken, diğerleri ise işlevsel olmayan ve uyum sağlamayan stratejilerdir. Bu stratejiler şunlardır:

1. Kendini suçlama: Kişinin deneyimlemiş olduğu negatif bir yaşam olayı karşısında, kendisine yönelik suçlayıcı ve olaydan sorumlu olduğunu hissettiren fikirlerinin olması şeklinde açıklamaktadır.

2. Kabul: Deneyimlenmiş olan yaşam olayını kabullenme, yaşadığı şeye teslim olma ve itaat etmeyle ilişkili d ş nlere sahip olmaktır.

3. Ruminasyon: Tekrarlayıcı bir şekilde düşüncelerin zihinde dönüp durması anlamına gelmektedir. Kişi bunu sıkça yapıyorsa bunun; stresli olma, öfke gibi duygulara sahip olma ve depresyonla bağlantılı olabileceği düşünülürken; ruminasyon yalnızca kısa süre için yapıldığında, uyumlu bir strateji olarak kabul edilmektedir.

4. Olumlu yeniden odaklanma: Yaşanan olayın olumlu yönlerinin de olabileceğini düşünme ve daha çok kişinin, düşüncenin ona iyi gelen, keyif verici bulduğu taraflarına odaklanmasıdır.

5. Plan yapmaya yeniden odaklanma: Kişinin, deneyimlemiş olduğu olumsuz olay karşısında ne yapacağını, nasıl önlemler alması gerektiğini ve atacak olduğu adımları düşünmesi anlamına gelmektedir.

6. Olumlu yeniden değerlendirme: Kişinin, gelişimi ve işlevselliği için, yaşadığı olayın önemini azaltmaya, olayın ciddiyetini sınamaya yönelik düşünceleridir.

7. Olayın değerini azaltma: Kişinin, daha önce deneyimlemiş olduğu olaylardan çıkarım yaparak, yaşadığı olayın ciddiyetini sorgulayarak değer ve önemini azaltmaya yönelik tercihidir.

8. Felaketleştirme: Bireyin, yaşamış olduğu olayın ne kadar korkutucu olduğuna dair kendini ikna etmeye yönelik düşüncelerden meydana gelmektedir.

9. Diğerlerini suçlama: Kişinin sorumluluk almaktan kaçıp yaşamış olduğu olaydaki olumsuz duygu deneyimlerinden sorumlu olarak etrafını ve diğer insanları sorumlu tutarak onları suçlamaya yönelik düşüncelerini ifade etmektedir.

Gross ve arkadaşları (2006), bireylerin duygu düzenleme süreçlerinde temel olarak tepki odaklı ve öncül odaklı olmakla birlikte, daha büyük ailede beş kategorinin var olduğunu savunmaktadır. Ana bağlam olarak bu model de duygu düzenleme stratejisini öncül odaklı ve tepki odaklı duygu organize etme stratejileri olarak ayırır. Öncül odaklı stratejilerin hedefinde sonraki duygusal reaksiyonları değiştirmek vardır. Bu stratejide, duygusal reaksiyon tamamıyla aktif olmakla birlikte bireyin hareketlerini ve etrafındakilere karşı fiziksel tepkilerini değiştirmesi öncesinde yaptığı şeyler mevcuttur. Örneğin, tanıdığımız bir kişinin bize olumsuz bir yorumda bulunmasından sonra bu yorumu kognitif olarak tekrardan değerlendirebiliriz. Bunu güvensizlik işareti olarak düşünebiliriz ve bundan dolayı örneğin; kişinin tanımış olduğu kişiye karşı duyacağı öfke duygusu, acıma duygusuyla yer değiştirir ve böylece duygusunun yönü değişmiş olur. Tepki odaklı stratejilerin merkezinde, kişinin sahip olduğu duyguların yönetilmesi vardır. Kişinin bir reaksiyon eğilimi oluşturmasından sonra hala sürmekte olan öncesinde sahip olduğu duyguya yönelik şeylerdir. Örneğin; kişi temelde öfke duygusu hissetmesine karşın yapılan olumsuz yorumdan etkilenmemiş gibi gözükme çabalayabilir (Gross ark., 2006).

Kişilerin, duygularını organize edebilme süreci ailesi beş noktadan oluşmaktadır (Gross, 1998). Bu beş nokta; durum seçimi, durum değişikliği, dikkati düzenleme, bilişsel değişim ve tepkiyi düzenlemedir. Duygu düzenleme ailesi içinde durum

seçimi, durum değişikliği, dikkati düzenleme ve bilişsel değişim; öncül odaklı iken, tepki düzenleme; tepki odaklıdır (Gross, 2002).

Durum Seçimi (*Situation Selection*): Kişinin, iki ya da ikiden fazla olan durumların içinden istediği duyguların meydana gelmesini sağlayacak veya kişinin rahatsız olduğu duygulardan arınmasını sağlayacak olan durumun seçilmesidir. (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007). Örneğin, olumsuz olayların olduğu günün sonunda kişinin komedi filmi izlemesidir. Seçimin etkin olabilmesi için kişinin duygusal reaksiyonlarına dair bir iç görüş kazanması ve uzun süren faydalarla kısa süren faydaları doğru şekilde kıyaslamalı ve değerlendirmesi gerekir (Gross ve Thompson, 2007).

Durum Değişikliği (*Situation Modification*): Maruz kalınan durum sonrasında kişinin gösterdiği duygusal tepkisinden sonra, bu durumun oluşturduğu duygusal etkiyi farklılaştıracak şekilde biçimlendirmesi ve çevresini değiştirmesidir (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007).

Dikkati Düzenleme (*Attention Deployment*): Kişinin, duygularını organize etmek hedefiyle spesifik bir durumda konsantrasyonunu bir yere, bir şeye yöneltmesidir (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007).

Bilişsel Değişim (*Cognitive Change*): Kişinin, sahip olduğu duygularını değiştirmek amacıyla olayla ilgili düşünme ve olayı analiz etme şeklini tekrardan gözden geçirmesi ve değiştirmesidir (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007).

Tepki Değişimi (*Response Modulation*): Yaşanan bir duruma yönelik reaksiyonun ortaya çıkmasından sonra kişinin, duygularını, hareketlerini, yönetebilmek veya değiştirebilmek için gösterdiği davranışsal çabalarıdır (Gross, 1998; Gross ve Thompson, 2007).

2.2. Bilinçli Farkındalık

Çalışmanın bu bölümünde, bilinçli farkındalığın tarihçesine, bilinçli farkındalığın gelişimine, bilinçli farkındalığın kavramsal temeline ve okul temelli bilinçli farkındalık müdahalelerine yer verilmiştir.

2.2.1. Bilinçli Farkındalığın Tarihçesi

Bilinçli farkındalık kavramının temelleri, 2500 yıllık tarihi olan Buda öğretileri tarafından atılmıştır. Buda öğretilerinin ilk ortaya konusu, Budizm'in kurucusu ve dönemin Budası olarak kabul edilen Shakyamuni Buddha tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretilerin temel vurgusunda, kişilerin hayatı olduğu şekliyle kabul etmesi ve deneyimlemesi vardır (Ögel, 2012).

Bilinçli farkındalık (mindfulness) kavramının karşılığı, Buda öğretilerinin yazıldığı Pali dilinde ki metinlerde, "sati" olarak geçmektedir. Sati kelimesinin manası; farkında olma, konsantrasyon ve hatırlama manalarını içermektedir. Bu kelimenin İngilizce'ye çevrilmesi "mindfulness" 1921 tarihindedir (Siegel, Germer ve Olendzki, 2009).

Asya'da uzun yıllar boyunca etkisini sürdürüp günümüzde bile hala varlığını sürdüren bu öğretilerin Batı'ya gelmesi uzun yıllar almıştır. Bilinçli farkındağın Dünya'ya ve Avrupa'ya yayılması ve kavram olarak bilinmesi, 1970'lerin sonuna doğru gerçekleşmiştir. Moleküler biyolog Kabatt-Zinn, 1979'da stresi azaltmayı amaçlayan bir program oluşturmuştur. Bu programın temelinde ise bilinçli farkındalıktan yararlanmıştır. Bilinçli Farkındalık 1990 ve sonrasında daha da yaygınlaşmaya ve etkili olmaya başlamıştır. 2000'li yıllarda ise yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalarında etkin bir kavram haline gelmiştir. Bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmalar giderek artış göstermektedir (Dryden ve Still, 2006).

2.2.2. Bilinçli Farkındalığın Gelişimi

Bilinçli farkındalık (mindfulness), kavramı kişinin duygularını organize edebilmesine, farkındalık becerilerini geliştirmesine yardım sağlamakla birlikte psikolojik süreçlerde de kullanılan bir kavramdır (Germer, Siegel ve Fulton, 2005). Bilinçli farkındalık, kişinin içinde bulunduğu ana tüm dikkatiyle odaklanması, onu yargılamadan ve olduğu gibi tüm gerçekliğiyle kabul etmesidir. Bu kavram farkındalık ve bilinçliliği içermekle birlikte; kabulü, yargısızlığı ve şimdiki ana odaklanmayı amaçlar. Bilinçli farkındalığın özünde var olan farkındalık kavramı; bilincimizin bilincinde olma halini ifade etmektedir (Bishop, 2004). Ayrıca kişinin acı çekmesine, kendini yargılamasına ve soyutlamasına sebep olan durumları düşündürerek ona yol gösterici olmaktadır.

Bilinçli farkındalık, yazında değişik şekillerde tasvir edilmekle birlikte yaygın olarak üç temel tasviri vardır. Bunlardan ilki, bilinçli farkındalığın kuramsal temel manasında olması iken ikincisi, farkındalık kazandırmaya yönelik yapılmış olan pratik manasıdır. Üçüncü ise, kişinin bilincen ve ruhen de bilinçli farkındalıkta olma hali olarak ifade edilir (Germer, Siegel ve Fulton, 2013). “Bilinçli farkında olma” durumu bilişsel olduğu kadar ruhsal da bir durumdur. Kişi meditasyon uygulamalarıyla bu becerisini geliştirebilir (Bishop ve ark., 2004). Kişinin sadece içinde bulunduğu anı deneyimlemesi, onu olduğu gibi kabul etmesi ve bunu yaparken geçmişte yaşanmış ya da gelecekte henüz yaşanmamış olaylarda ve duygularda olmadan yalnızca şimdi ki an’da olmak şeklinde ifade edilmiştir. Bilinçli farkındalık deneyimini yaşayan kişi, şimdiki an’a ait düşünce ve duyguların deneyimini yaşarken, o an fiziksel olarak var olduğu ve farkındalık yaşadığı mekanı özümseyip kabul etmesi olarak açıklanmıştır (Bishop ve ark., 2004; Kabat-Zinn, 2009).

Bilinçli farkındalığın iki ana unsurundan biri; kişinin odaklanması iken diğeri; yaşanılan ana karşı merak içinde, kabul edici ve açık olmanın uyumlu sentezidir. Kişi odağını geçmişte yaşanmış olaylara ya da gelecekte yaşanması planlanan deneyimlere verdiğinde kişide strese bağlı kaygı ve depresyon belirtileri ortaya çıkabilir. Bu yüzden yalnızca içinde bulunulan ana odaklanmak ve orada var olmak bilinçli farkındalığın vurguladığı en ana özelliktir (Kabat-Zinn, 2003).

Bilinçli farkındalık deneyiminin tasfir edildiği ortak özellikler vardır. Germer, Siegel ve Fulton (2016) sekiz maddeyle bu özellikleri açıklamıştır:

1. Kavramsal olmama (nonconceptual): Bilinçli farkındalık, özünde zihinsel sürecin yorumundan bağımsız olan bir farkındalık halidir.

2. Şimdiye odaklı olma (present-centered): Bilinçli farkındalık, geçmiş deneyimlerin ya da gelecekte planlanmış olan deneyimlerin dışında, sadece içinde bulunan ana odaklanmaktır.

3. Yargılayıcı olmama (nonjudgemental): Mevcut durumun dışında beklentiler, bilinçli farkındalığın serbest oluşumunu engeller. Bilinçli farkındalık, kişinin deneyimlerine karşı yargılayıcı olmamasını gerektirir.

4. Niyetli olma (intentional): Bilinçli farkındalık kişinin dikkatini içinde bulunduğu ana yöneltmesidir. Yönlendirilmiş dikkatte kişi şimdiye odaklanmaya çalışarak

kendini şimdiki ana tekrardan getirir ve bilinçli farkındalığı sürekli kılar. Bilinçli farkındalık egzersizlerinin yönlendirilmiş bir dikkati içermesi gerekir. Birey, bilinçli farkındalık egzersizleriyle bu becerisini arttırabilir.

5. Katılımcı gözlemi (participant observation): Bilinçli farkındalığı deneyimleyen kişi; zihnine, düşüncelerine ve bedenine oldukça yakından temas eder. Kişi bilinçli farkındalığı deneyimlerken şimdiki ana odakladığı dikkatiyle, zihnini ve bedenini daha fazla duyumsayan katılımcı gözlemcidir.

6. Sözel olmama (nonverbal): Bilinçli farkındalık, kişinin zihninde sözcüklerin oluşmasından önce meydana gelmesidir. Kişinin bu farkındalıkla birlikte; olaylara, kişilere ve duygulara bakması ise bilinçli farkındalığın kazanımıdır.

7. Keşif içermesi (exploratory): Bilinçli farkındalığın ne bir başlangıcı ne de bir sonu vardır. Böylece, kişi hayat boyu bu becerisini geliştirebilir ve artırabilir. Keşif içermesi, kişinin bilinçli farkındalığı deneyimledikçe daha çok merak etmesi ve keşfetmek istemesine sağlar ve kişiyi daha fazlasını araştırmaya yönlendirir.

8. Özgürleştirici olma (liberating): İçinde bulunulan ana odaklanarak, geçmiş deneyimlerin ağırlığından ve gelecekte planlanan durumların stresinden bağımsız olarak yalnızca şimdiki deneyimlemeyi amaçlamaktadır. Bilinçli farkındalığın temelinde yönlendirilmiş dikkat vardır ve böylece kişi zihnini içinde bulunduğu ana odaklar.

Bilinçli farkındalık hem amaçtır hem de araçtır; tohum ve meyvedir. Bilinçli farkındalığı içinde bulunduğumuz ana odaklanmak için kullandığımızda tohumdur. Bilinçli farkındalık, bilincin yaşanmasıdır. Bilinçli farkındalığın varoluşu, hayatın var olması manasına gelir ve bu sebepten bilinçli-farkındalık bir meyvedir de. Bilinçli-farkındalık bizleri dağılmalara karşı korurken bir yandan da yaşamın anlarını dolu bir şekilde geçirmemizi sağlar (Hanh, 1987).

2.2.3. Bilinçli Farkındalığın Kavramsal Temeli

Bilinçli farkındalık, temelde karmaşık olmayan ve tüm insanlığa yönelik bir beceridir. Psikoloji alanında, oldukça araştırılan bir kavram haline gelmekte olup uygulamaları artmakta ve gelişmektedir. Bilinçli-farkındalık; davranışçılık, psikanaliz, insancıl

psikoterapi, zihin bilimi, ruhaniyet, ahlak bilimi, sağlık psikolojisi ve pozitif psikoloji gibi birçok alanda kullanılmakla birlikte bu kuramlarla ortak özellikleri vardır (Germer, 2009).

Bazı terapistler doğu felsefesini hayatlarında benimsemiş ve meditasyon uygulamaları yapmaya başladıktan sonra bu alanda çalışmalara başlamışlardır. Deneyimlemiş oldukları meditasyonu ve klinik araştırmalarını sentezleme çalışmalarında bulunmuşlardır (Germer, 2004).

2.2.3.1. Psikodinamik Kuram

Carl Jung, doğu felsefesiyle yakından ilgilenmiştir ve bu dönemden sonra psikodinamik ekolcülerin Budist psikolojisine dair ilgili oldukları görülmüştür. Ayrıca Suziki'nin Zen Budizm kitabında, Carl Jung'un ön sözü bulunmaktadır (Özyeşil, 2011). Budist topluluklar ve psikodinamik kuramcılar özgürleşmenin, arınmış bir zihin, içsel gözlemi içeren bir farkındalıktan oluşacağına inanmaktadırlar (Johanson, 2006). Bireyin hem kendi zihni hem de diğerlerinin zihin durumu üzerinde düşünebilmesi, bilinçli farkındalığın becerilerindedir. Psikodinamik psikoterapi de bu kapasiteyi geliştirilmeyi hedeflemektedir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık pratikleri ve psikanaliz aynı şekilde farkındalığın ve kabul etmenin değişim için öncü olacağını ileri sürerler. Ayrıca her iki yaklaşım da içsel gözlemden yararlanır ve bilinçaltı süreçlerin öneminden bahseder (Fulton ve Siegel, 2005).

2.2.3.2. Bilişsel Davranışçı Terapi Kuramı

Bilişsel davranışçı terapilere, Budist felsefesi ve psikolojisinden birçok fikirler ve uygulamalar alınmıştır. Her iki yaklaşım dünyamızı düşüncelerimizle şekillendirdiğimiz konusunda ortak fikre sahiptir ve bireylere düşüncelerin nasıl meydana geldiğini fark etme, duygu ve düşünce süreçlerini anlayabilme, duyguları düzenleyebilme ve zihinlerini eğitebilme ile ilgili yol gösterici olmaktadır (Gilbert, 2005). Bilinçli farkındalık yönelimli terapiler, bilişsel davranışçı terapilerin üçüncü bir dalgası olduğu öne sürülmektedir. Bunun sebebi ise bu terapilerin duyguları ve dikkati organize etme, kişinin düşünce süreçlerinin farkında olması ve bunları yönetebilmesi ve bunlara yönelik pratik uygulamaları içermesidir (atak ve Ögel, 2010).

Bilinçli farkındalık ve bilişsel-davranışçı terapi her ne kadar ortak hedefler benimsemiş olsa da farklı oldukları yönleri de vardır. Bilişsel davranışçı terapi daha çok işlevsel olmayan çarpıtılmış düşüncelerin kişiye zarar verdiği ve bu düşüncelerin yerine yeni düşünce yapıları oluşturmaya çalışır (Kabat-Zinn, 1994). Bilinçli farkındalık ise kişinin düşüncelerini çarpıtılmış ve hatalı olmanın dışında görerek onları kabul etmeye yönlendirir (Miller ve ark., 1995) Bireyin düşüncelerini gözlemleyerek, eleştirmenin uzağında ve onların kalıcı olmadığını bilincinde olarak, gelip gitmelerine izin vermesi sürecini kapsar (Baer, 2003).

2.2.3.3. Gestalt Kuramı

Gestalt psikolojisi, bilinçli farkındalık gibi içinde bulunulan ana odaklanmayı benimser fakat bunu yaparken haz odaklı, düşünmeden hareket etmekten ve kadercilikten farklıdır. Hedonizm, nesnel gerçekliğin uzağında kalırken bilinçli farkılık tam aksine şimdiki anın tüm gerçekliğinin farkında olmayı ister ve hedefler. Her iki yaklaşımda şimdiki zamana kontrolsüz bir şekilde serbestçe dikkatini verir ve yargılamadan, merakla anda olmanın önemini vurgular (Brown ve ark., 2007).

2.2.3.4. Hümanist kuram

Bilinçli farkındalığın ve hümanist terapileri uygulamalarının felsefesinde benzerlikler vardır. Temelde kişinin; ölüm, yaşlılık, hastalıklar, yaşam gibi varoluşsal durumlarla ilişki kurma biçimiyle ilişkilidir. Hümanistik terapinin benimsediği Budist psikoloji ve ben ötesi kavramı, insanı ve evreni bir bütün olarak varsaymaktadırlar (Germer, 2004).

Hem hümanist psikoloji hem de Budist psikoloji bireyin var olan kapasitesini artırması, içinde bulunduğu anı farkında olarak deneyimlemesi, kararlarının getirdiği sorumluluğun bilincinde olması ve kabul etmesi, anksiyeteye karşı tolerans kapasitesini artırmasını benimsemektedirler (Shahrokh ve Hales, 2003).

Hümanist psikolojinin temsilcilerinden Rogers'a göre, birey duygu ve düşüncelerinin eleştirilme korkusu olmaksızın onları kabul edebilmeyi sağlamalıdır (Dryden ve Still, 2006). Hümanist kuramcılar kişilere empatik bir yaklaşımda bulunup onları

eleştirmeden ve tanılamadan kabul etmeleri, bilinçli farkındalık yaklaşımıyla oldukça benzerlik gösterir (Çelikler, 2017).

2.2.3.5. Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşım, insanın doğasında yaşamın manasını anlama çabası olduğunu vurgular. İnsanlar anlamsızlık boşluğuna düştüğünde ise bir çatışma içerisine girer ve kaygılı hissedebilmektedirler. (Demir, 2014). İnsan hayatın doğasında var olan; yaşlılık, hastalıklar, bir şeylerin değişmesi durumu ve yaşamın bir sonunun olduğu gibi kavramları anımsayarak, bunları kabul edebildiği zaman hayatı bütün olarak değerlendirip, anlamaya çalışabilmektedir (Demir, 2014 ve Hanh, 1998).

Varoluşçu kuramın içermiş olduğu; ölüm, anlamsızlığa düşme hali, izolasyon, özgürlük gibi kişinin çatışma yaşadığı kavramlar (Yalom, 2001) Budist felsefesinin insanlara her gün tekrar etmelerini tavsiye ettiği “Beş Anımsama” (Hanh, 1998) ile alakalıdır. Bu beş anımsama:

- 1.İnsanın doğasında yaşlanmak vardır ve insan bundan kaçamaz.
- 2.İnsanın doğasında hastalanmak vardır ve insan bundan kaçamaz.
- 3.İnsanın doğasında ölüm vardır ve insan ölümden kaçamaz.
- 4.İnsanın doğası gereği, değer verdiği ve sevmiş olduğu herkes için değişim mümkündür. Kişi onlardan ayrı olamaz ve kaçamaz.
5. İnsanın yapmış oldukları onun tek gerçeğidir ve yaptıklarından kaçamaz.

Budist felsefesinin önermiş olduğu bu beş aşama kişiye; terk edilmek, yaşlanmak, hastalanmak ve ölüm gibi korkularıyla barışık olmasında yardımcı olur. Ayrıca, kişiye içinde bulunduğu ana odaklanarak, anın değerinin anlamasına, hayatın getirmiş olduğu güzellikleri kavrayabilme ve takdir edebilmesine fayda sağlar (Hanh, 1998).

2.2.4. Okul Temelli Bilinçli Farkındalık Müdahaleleri

Bilinçli farkındalık uygulamaları, klinik psikolojinin ve psikolojik danışmanlık alanlarının araştırma ve uygulamalar yaptığı bir alandır. Fakat son zamanlarda

okullarda bilinçli farkındalık uygulamaları artış göstermektedir (Felver, Doerner, Jones, Kaye ve Merrell, 2013).

Üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen, Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Programı, öğrencilerin affedebilme kapasitesini ve psikolojik iyi oluşlarını yükseltmeyi hedeflemiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre program oldukça etkili olmakla birlikte kadın katılımcılar üzerinde daha fazla etki gösterdiği sonucu elde edilmiştir (Öksüz, 2018). On hafta süren bu programın sonunda öğrencilerin bir takım olumsuz yeme davranışları ve negatif bedensel tepkilerini kontrol etme becerilerini geliştirilmelerine etki ederken, duygularla mücadele edebilme becerileri üzerinde anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır (Türk, 2018).

Amerika’da ergenler üzerinde uygulanan “nefes almayı öğrenmek” (learning to breath) programı bilinçli farkındalığın içerikli bir programdır. Uygulamanın hedefi öğrencilerin duygularını organize edebilme becerilerini arttırmaktır. Programın içeriği altı maddeden oluşmaktadır; duyguyu anlama, düşünceyi anlama, olumsuz eleştirileri azaltmak, beden farkında olmak, bedensel bütünleşme ve bilinçli farkındalığı günlük yaşamın bir parçası haline getirmektir. Dersliklerde uygulanan bu programın süresi yaklaşık 35-40 dakikadır. Programın sonucunda öğrencilerde gevşeme, dinginleşme, negatif duyularında azalma ve öz-kabullerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir (Broderick ve Metz, 2009).

2.3. Derse Katılım

Derse katılım, öğrenmenin başarılı olarak devam edebilmesinde oldukça önemli bir unsurdur. Ayrıcı öğrencinin derste başarılı olduğuna dair bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Handelsman vd., 2005). Derse katılım, sınıf içi etkinliklere öğrencinin aktif olarak katılması olarak ifade edilmektedir (Skinner, Kindermann, Connell ve Wellborn, 2009).

Tok (2006), derse katılımı, öğrencilerden beklenen davranışları kazanabilmeleri için onlara sunulan işaretlerle, açık veya gizli olarak etkileşim içinde olmaları ve davranış kazanımı sağlayana kadar bu etkileşimi devam ettirmeleri şeklinde ifade etmektedir. Bu bağlamda öncelikli olarak öğrencilerin bu işaretleri anlaması, sonrasında ise gösterdikleri tepkiyle aktif anlamda katılımlarını gerçekleştirebilirler.

Derse katılımın iki temel bileşeni vardır. Bu bileşenlerden ilki, öğrencilerin başarılı olabilmek amacıyla gerçekleştirdikleri etkili deneyim ve kazanımlar sırasında harcadıkları zaman ve çabadır. İkincisi ise, eğitim kurumunun kaynaklarını, öğrencilerin öğrenme fırsatları için ve yine öğrencilerin faydalı etkinliklere katılabilmeleri için harcamasıdır (Kuh, 2007).

Coates (2007), derse katılımı beş unsurla ifade etmektedir:

- Aktif ve iş birliği içerisinde olan öğrenme,
- Akademik faaliyetleri içermesi,
- Eğitim veren kişiyle iletişim durumunda
- Eğitimsel deneyimleri içerisinde bulunduran
- Öğrenme toplulukları tarafından desteklenmesi

Öğrenciler zamanlarını en çok sınıfta geçirirken, sınıf ortamında onlar için önemli, yaşama hazırlayıcı ve hedeflerini kazanmalarına yönelik birçok bilgi ve deneyim kazanmaktadır (Hannah, 2013).

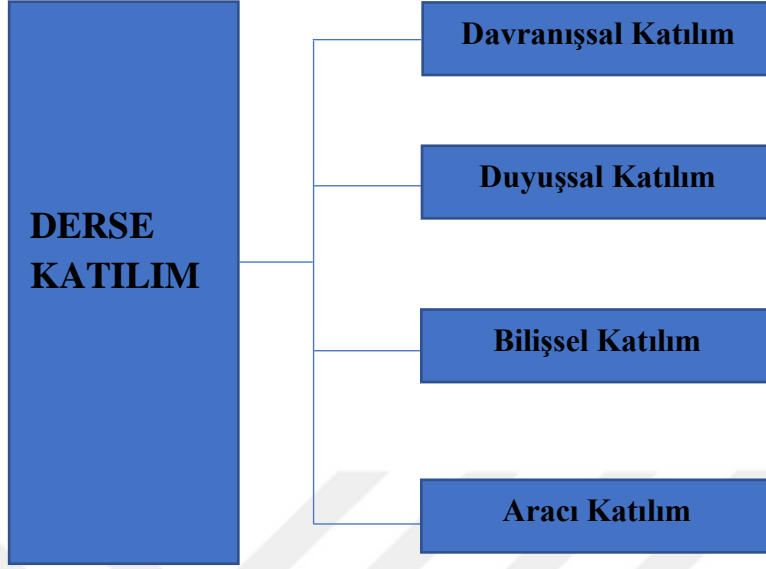
Ders içi birtakım davranışlar, öğrencilerin ders katılımına olumlu yönde katkı sağlar. Bu davranışlar öğrencilerin; derste sorulan soruları yanıtlamak, fikir ve düşüncelerini paylaşmak, sunum yapmak, aldıkları projelerle alakalı arkadaş ve öğretmenlerle fikir paylaşımında bulunmalarıdır. Bununla birlikte bu davranışlar olmadan da öğrenciler izleme, dinleme ve düşünme eylemleriyle derse katılabilmektedir (Turner ve Patrick, 2004).

Öğrencinin derse katılımı her zaman aktif ve konuşarak katılmasıyla olmayabilir ve bazen doğrudan öğrencinin katılımına gözlem yoluyla ulaşılmayabilir.

Öğrencilerin; konuyu ya da sorunun cevabını zihinlerinde canlandırmaları, düşünmeleri, ilişki kurmaları şeklindeki eylemlerinin hepsi katılıma yönelik olarak kabul edilmektedir (Devi, 2008).

Literatürde katılım; davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım şeklinde ele alınmaktadır. Ancak Reeve ve Tseng (2011), bu katılım türlerine ek olarak “aracı katılımı” ilave etmiştir.

Derse katılımın türleri, şekil 2.1.'de yer almaktadır.



Şekil 2.1. Derse Katılımın Türleri

2.3.1. Derse Katılım Türleri

Çalışmanın bu bölümünde, derse katılım türlerinden; davranışsal katılım, duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve aracı katılıma yer verilmiştir.

2.3.1.1. Davranışsal Katılım

Davranışsal katılım, derse katılımın fiziksel ve gözlenebilir özellikte olmasını içermektedir. Eğitimciler, öğrencilerin dersin yönergelerine uyma, soru sorabilme ve ya sorulan soruya cevap verme, emek harcama gibi davranışlarını izleyerek onların derse katılma süreçleri hakkında bilgiye sahip olabilmektedirler. Derslerine düzenli olarak yapan, okula gelme konusunda devamlılık gösteren, tüm dikkatini derse veren, devamlı bir şekilde not tutan, meraklı ve soru sorabilen, sınıf içi çalışmalarda aktif, verilen görevleri yılmadan ve güzel bir sonuç elde etmek için emek veren öğrencilerin davranışsal olarak katılım gösterme oranları yüksektir (Fredricks ve diğ., 2004; Reeve, 2013). Ayrıca dersten başarı elde edebilmek ve eğitim hayatının devamlılığı için davranışsal katılım oldukça önemlidir.

2.3.1.2. Duyuşsal Katılım

Öğrenciler akademik yaşantılarında; merak etme, ilgi duyma, zevk duyma, stres, kaygı gibi negatif ya da pozitif olan birçok farklı duygu deneyimleri yaşamaktadırlar (Skinner ve Belmont, 1993). Duyuşsal katılım öğrencinin; öğretmenine, arkadaşlarına ve okuluna yönelik geliştirmiş olduğu tutumları da içermektedir. Ayrıca ilgiyi, önemi ve duyguları da kapsar. Derse kendini ait hissedebilme, ilgili olabilme ve iyi vakit geçirmeyi de içerisine alır. Okula gitmekten zevk alan, ders faaliyetlerinden keyif alan, okulla özdeşim kuran ve çoğunlukla okuldayken ruh hali iyi gözükken öğrencilerin duygusal katılımı yüksektir (Fredricks ve diğ., 2004). Öğrencilerin gerek beden dilleri gerekse ruh haline bakarak duygusal katılımları hakkında çıkarımda bulunulabilir.

2.3.1.3. Bilişsel Katılım

Bilişsel katılım, öğrenmeye yönelik etkinliklerde aktif olabilmek için öğrenciler tarafından gerçekleştirilen zihinsel çabalar olarak ifade edilebilir. Bilişsel katılım, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma kapasitesi ve öz düzenleme becerileriyle ilişkilidir. Öğrencilerin bilgiyi öğrenmeye yönelik düşünme ve bilgiyi anlamlandırma çalışma çabası ve bilgiyi kalıcı kılabilmek için bilişsel stratejilerden faydalanarak katılım gösterirler (Fredricks ve diğ., 2004). Özetle öğrencilerin bilgiyi öğrenmeye yönelik gerçekleştirdikleri bilişsel emekleridir. Bilişsel katılımı öğrenme sürecinde her öğrencinin akılcı, kendine özel kullandıkları stratejileri vardır ve bu sayede daha kalıcı öğrenme etkinlikleri gösterebilirler (Reeve, 2012).

2.3.1.4. Aracı Katılım

Reeve ve Tseng (2011) katılım çeşitlerinden; davranışsal, duygusal, ve bilişsel katılıma ek, yeni bir boyut olarak aktif katılımı tanımlamıştır. Aktif katılım, yalnızca öğrenciye verilen eğitimi alma ve aldıkları bilgiyi anlamının yanı sıra öğrencinin öğrenmeyi kalıcı kılmak için kendisi tarafından oluşturduğu stratejileri ve öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgilere yönelik geri bildirimleri, kendilerine özel bakış açıları ve bilgiyi tekrardan anlamlandırma çabaları olarak açıklayabiliriz. Aktif katılıma sahip öğrencilerin; öğrendiği bilgilere örnekler oluşturma, farklı stratejiler geliştirme, etkin soru sorma, farklı problemleri çözebilme becerisi ve eski ve yeni bilgileri

sentezleyebilme becerileri iyidir (Reeve ve Tseng, 2011; Reeve, 2013). Yani öğrenci bu süreçte hem etkileyen hem de etkilenen konumdadır.

2.4. Duygu Düzenleme ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Bayrak (2019) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, yaşam doyumu ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, duygu düzenleme ile yaşam doyumu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, doğum sırası değişkenlerinin ise anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Çelik ve Onat Kocabıyık (2014), yaptıkları çalışmalarında “Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi” konusunu ele almışlardır. Araştırma, 18 ile 33 yaşları arasında farklı fakültelerde eğitim gören 426 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre, bilişsel duygu düzenleme şeklinin ve cinsiyetin birlikte bedensel ve sözel saldırganlık üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip olduğu bulunurken dürtüsel olarak saldırganlık ve saldırganlıktan kaçınma ifade biçimleri üzerinde bir tek bilişsel duygu düzenleme tarzının yordayıcı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

Saxena, Akanksha ve Pandey (2011) yaptıkları çalışmada, duygu düzenleme ile ruh sağlığı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu çalışma 288 yetişkin katılımcı ile yürütülmüştür. Elde edilen araştırma sonucuna göre, duygu düzenlemede zorluk yaşanmanın ruh sağlığıyla ve öznel iyi oluşla olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Cole ve arkadaşları (1996), yaptıkları çalışmada duygu düzenleme ve davranış problemlerindeki kişisel farklılıkları incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi 79 çocuk tarafından oluşturmaktadır. Çocuklar bireysel özelliklerine göre farklı gruplara dahil olmuşlardır. Araştırma sonucuna göre, duygu ifadelerini az kullanan çocukların diğerlerine göre daha fazla depresif ve kaygılı semptomlar gösterdiği gözlemlenmiştir.

Öztürk (2019) “Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasını 404 üniversite öğrencisi ile

gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucuna göre duygu düzenleme ile psikolojik sağlamlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Nolen-Hoeksema (2012), yapmış olduğu çalışmasında bireylerin cinsiyetlerine göre kullanmış oldukları duygu düzenleme stratejilerine ve cinsiyetin duygu düzenleme üzerindeki rolünün ne olduğu araştırmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, duygu stratejilerini kadınların erkeklere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak kadınlarda ruminasyon görülmesi erkeklere oranla daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Karabacak ve Demir (2017) “Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi” konusunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 601 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre, özerklik ile bilinçli farkındalık, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın puan ortalamaları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir sonuca göre ise bağlanma stilleri, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık değişkenlerinin özerklik değişkenini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.5. Bilinçli Farkındalık ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Bayram (2019) tarafından yapılan “Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi” isimli çalışmanın örneklemini, 1000 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre, sosyal görünüş kaygı seviyeleri ile bilinçli farkındalık seviyeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Deniz, Erus ve Büyükcebeci (2017) “Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü” isimli çalışmalarını yapmışlardır. Bu çalışma 355 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasında ilişkide duygusal zekanın tam aracı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Balcı (2018) tarafından hazırlanmış olan bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitsel programı, 15 kadın katılımcıdan oluşan deney grubuna 90 dakikadan oluşan 6 oturum şeklinde uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların duygusal zeka,

psikolojik dayanıklılık ve kendilik algısı değişkenlerinin puanlarında anlamlı düzeyde yükselme olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Demir (2017) “Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi” adlı çalışmayı yürütmüştür. Yapılan bu çalışmada bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının öğrencilerin kaygı düzeyine etkisini araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversite 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 16 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler her oturumun 90 dakika sürdüğü 8 oturuma katılım sağlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, terapi programına katılan öğrencilerin kaygı seviyelerinde azalma meydana geldiği görülmüştür.

Sarıçalı ve Satıcı (2017), yapmış oldukları çalışmada bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlığın ilişkisinde utangaçlığın nasıl bir aracı role sahip olduğunu araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 299 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Yapılan araştırmanın sonucuna göre bilinçli farkındalık; utangaçlıkla ve psikolojik kırılganlık ile negatif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca utangaçlığın bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık arasında kısmi bir aracı rolüne sahip olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin bilinçli farkındalığı arttıkça utangaçlık seviyeleri düşebilmekte ve bu düşüşle psikolojik kırılganlık seviyeleri de azalabildiği sonucu bulunmuştur.

Demir ve Gündoğan (2018), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmada, bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının öğrencilerin duygu düzenleme güçlüklerini azalmadaki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya, İstanbul’da ikamet eden ve psikoloji okuyan 10 öğrenci katılım sağlamıştır. Katılımcılar her biri 90 dakika süren 8 oturumdan oluşan programa katılım sağlamışlardır. Araştırma sonucuna göre, terapi programının öğrencilerin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmada etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

2.6. Derse Katılım ile ilgili Yapılan Çalışmalar

Sever, Ulubey, Toraman ve Türe (2014) “Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi” isimli çalışmaları Ankara’da öğrenim gören 705 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Yapılan araştırmanın sonucuna göre kadın öğrencilerin erkeklerden daha fazla derse katılım sağladıkları, kendilerini başarılı olarak gören öğrencilerin derse daha çok katılırken başarısız görenlerin ise derse katılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okula yönelik tutum ve derse katılım arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Kavalcı (2019), tarafından yapılan bir çalışmada çocukların güncel okul deneyimleri ve erken çocukluk dönemindeki yaşantıları incelenmiş ve çocukların deneyimlemiş oldukları erken dönem yaşantılarının okul yaşantılarında nasıl bir rol oynadığının annelerin düşüncelerine göre tartışılmıştır. Araştırma 6. sınıfta öğrenim gören 86 öğrenci içinden seçilen 6 öğrenci ve anneleri ile yapılan görüşmeyle gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma sonucuna göre, öğrencilerin erken çocukluk tecrübelerinin, okula yönelik tutumlarını, öğrenme ile olan ilişkilerini ve ders dinleme becerileri üzerinde etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Mustapha Rahman ve Yunus (2010) yaptıkları çalışmalarında üniversiteye giden öğrencilerin derse katılımında etkisi olan faktörleri tespit etmeyi hedeflemişlerdir. Toplamda 28 hafta süren araştırma, iki farklı sınıftan 85 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma için seçilen bu öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve öğrenciler ders sırasında gözlemlenmişlerdir. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin derse katılımında, öğretmen davranışının ve sınıf arkadaşlarının, öğrencilerin derse katılımında oldukça etkili olan faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik ve arkadaşları (2018), “Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi” isimli çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, Ankara’da ki 4 farklı lisede öğrenim gören 871 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğrencinin başarısı ile duyuşsal katılım, bilişsel katılım ve öğretmenle olan yakınlıkla pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Nayır (2017), yapmış olduğu çalışmasında lisede öğrenim gören öğrencilerin motivasyon seviyeleri ile derse katılma seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapmış olduğu araştırma sonucuna göre motivasyon düzeyi ile derse katılımın ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek lisesinde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon sağlayan faktörlerden daha fazla etkilendikleri ve sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin motivasyon düzeylerinde azalma meydana geldiği görülmüştür.

Yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım seviyeleri ve algılanan araçsallıklarının, öz yeterlilik inaç ve tutumları üzerinde nasıl etkileri olduğunu incelenmiştir. Araştırmaya 5 farklı anadolu lisesinde öğrenim gören toplamda 1657 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öz yeterlilik inancı ve tutumunu en iyi yordayıcının öz yeterlilik inancı kaynaklarından olan doğrudan yaşantılar faktörü olduğu tespit edilmiştir (Güneri, 2018).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın öğrencilerin derse katılımı üzerinde ki rolünün ortaya koyulması hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin gücü ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcı grubun, 291'i (%78) kadın 81'i (%21) erkek olmak üzere toplamda 372 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 80'i (%21,5) Yıldız Teknik Üniversitesi, 131'i (%35) Biruni Üniversitesi, 161'i (%43) Sabahattin Zaim üniversitesi öğrencisidir. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, üniversite, beraber yaşadığı kişi, okuduğu bölümü sevmeye ve gelir durumuna göre gruplandırılmasına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Ölçeklerinden elde edilen puanların betimsel istatistiklerine Tablo 3.2.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2.1: Öğrencilerin Demografik Özellikleri, Frekans ve Yüzdeleri

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	291	78,2
	Erkek	81	21,8
Yaş	17-19	129	34,7
	20-21	168	45,2
	22 ve üzeri	75	20,2
Üniversite	Yıldız Teknik	80	21,5
	Biruni	131	35,2

	Sabahattin Zaim	161	43,3
Kimle yaşıyor	Yurt	98	26,3
	Aile	274	73,7
Okuduğu bölümü sevme	Düşük	12	3,2
	Orta	128	34,4
	Yüksek	232	62,4
Gelir durumu	Düşük	20	5,4
	Orta	309	83,1
	Yüksek	43	11,6
Toplam		372	100,0

Yapılan çalışmaya 291 kadın ve 81 erkek öğrenci olmak üzere toplam 372 kişi katılmıştır. 17-19 yaş aralığında 129 kişi, 20-21 yaş aralığında 168 kişi, 22 yaş ve üzeri olan 75 kişi bulunmaktadır. Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyan 80 öğrenci, Biruni Üniversitesinde okuyan 131 öğrenci ve Sabahattin Zaim Üniversitesinde okuyan 161 öğrenci çalışmaya katılmıştır.

Yurtta yaşayan 98 kişi varken ailesi ile yaşayan 274 kişi bulunmaktadır. Okuduğu bölüme sevgisi düşük olan 12 kişi, orta olan 128 kişi ve yüksek olan 232 kişi vardır. Algılanan gelir durumunu düşük olarak belirten 20 kişi, orta olarak belirten 309 kişi ve yüksek olarak belirten 43 katılımcı vardır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında anket ve ölçme araçları kullanılmıştır. Aşağıda veri toplama araçlarını ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin demografik özelliklerinin tespit edilmesi için 6 soru bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, yaş, üniversite, kiminle yaşadığı, okuduğu bölümü sevme durumu, gelir sorularında oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan bilgi formuna EK-1’de yer verilmiştir.

3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Brown ve Ryan tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Bilinçli farkındalık ölçeği şimdi ki anda yaşanan deneyimlere karşı farkındalık becerisi ve yaşanan bu deneyimlere kişinin odaklanabilme becerisine yönelik kişisel farklılıkları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ), on beş sorudan oluşmaktadır ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sınındığı faktör analizi bulgularına göre yapısal olarak tek faktörlü olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından elde edilen sonuçlara göre de ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir (Brown ve Ryan, 2003). Ölçek; Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin Türkçe uyarlamasının iç tutarlık katsayısı $\alpha=.82$ iken ölçeğin maddeleri toplamı korelasyon sayıları .43 ile .68 arasında değişmekte olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin her bir madde için madde faktör yükleri .484 ile .805 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyon.86’dır. Araştırmalarda kullanılabilecek ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu dikkate alınır, ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir (Anastasi, 1982). Ayrıca BİFÖ’nün İngilizce formundan hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve tekrar test güvenilirlik korelasyonu sonucu ile Türkçe formu arasında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır (Brown ve Ryan, 2003).

3.3.3. Duygu Düzenleme  leği

Duygu Düzenleme  leği, Gross ve John tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin toplamda on maddesi vardır ve 7 li derecelendirmeye sahiptir. Ölçek; “bilişsel yeniden değerlendirme” (reappraisal) ve “bastırma” (supresyon) iki alt boyutu içermektedir. Altı maddeye sahip “bilişsel yeniden değerlendirme”, kişilerin sahip oldukları negatif ve pozitif duyguları değiştirebilmeye yönelik becerilerini  ler. Dört maddeye sahip “bastırma” ise kişilerin negatif ve pozitif duygularını diğerlerinden gizleme ya da fark ettirmemeye yönelik becerilerini ölçmektedir.

Ölçek, Yurtsever (2008) tarafından Türkçe ’ye uyarlanmıştır. Duygu Düzenleme  leği’nin Türkçe uyarlama ‘bilişsel yeniden değerlendirme’ boyutunun iç tutarlık katsayısı $\alpha=.85$ ‘bastırma’ için $\alpha=.78$ dir. Ölçeğin tekrar test sonuçlarına göre katsayılar sırasıyla; ‘bilişsel yeniden değerlendirme’ $\alpha=.88$ ve ‘bastırma’ $\alpha=.82$ şeklinde belirlenmiştir.

Bu alışmada, Duygu Düzenleme  leği’nin yapı geçerliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir [$\chi^2= 137.72$, $sd= 33$, $RMSEA=.084$, $NNFI=.92$, $CFI=.94$, $GFI=.94$, $standardize\ RMR=.067$]. Ayrıca, bu çalışmada Duygu Düzenleme  leği’nin ‘bilişsel yeniden değerlendirme’ boyutu için Cronbach Alfa değerleri .78 ve ‘bastırma’ boyutu için ise Cronbach alfa değerleri .74 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Genel Olarak Derse Katılma  leği

Derse Katılım  leği, Eryılmaz tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Ölçek toplamda on beş maddeden oluşmaktadır. Genel Olarak Derse Katılma  leği’nin üç alt boyutu vardır. Reschly ve Christenson (2006) katılımın bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç önemli boyutunun olduğunu belirtmektedir. Davranışsal katılım;  dev yapma, dersleri çalışma, okulun müfredatı dışındaki faaliyetlere yönelme ve sınıf içi etkinliklerde ve öğrenme süreci içerisinde aktif olma anlamına gelmektedir. Bilişsel katılım; öğrencilerin öğrenmiş oldukları konuları bilişsel süreçleri içerisine dahil etmeleri, okul ve sınıf ortamında işlenen konularla gelecek ve günlük yaşam arasında ilişkilerin kurulması, yeni ve eski bilgilerin ilişkilendirilmesi,

öğrencilerin öğrenmek için amaçlara sahip olmaları ve öğrenmeye önem vermeleri anlamına gelmektedir. Duygusal katılım; öğretmen ve akranlarla olumlu ilişki kurma, derse katılım için istekli olma, merak etme ve ilgi duyma duyguları ile sınıf içi etkinliklerde yer almak, okula aidiyet duygusunda hissetmek anlamına gelmektedir. Reschly ve Christenson (2006), duygusal katılımın bazen psikolojik katılım olarak da incelendiğini ifade etmektedir.

Ölçek dört derecelendirmeye sahiptir. Yapılan analizler sonucunda, örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.907 ve Bartlett's Test of Sphericity değeri 1577.654 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda, üç boyutlu ve açıklanan varyansı %64.04 olan “Genel Olarak Derslere Katılım Ölçeği’ne” ulaşılmıştır. Genel olarak derse katılım ölçeğinin cronbach alpha değerleri toplamda $\alpha = .92$ olup sırasıyla; duygusal katılım $\alpha = .84$, davranışsal katılım $\alpha = .86$, bilişsel katılım $\alpha = .84$ tür. Ölçeğin her bir madde için madde faktör yükleri davranışsal katılım için, .591 ile .840, duygusal katılım için, .614 ile .808, bilişsel katılım için .561 ile .839 arasında değişmektedir.

3.4. İşlem ve Veri Analizi

Ölçme araçları, üniversite öğrencilerine sınıf ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin sınıflarına dersten 15 dakika önce gidilmiş, öğrencilerle yüz yüze görüşülmüş, gizlilik ilkesinden bahsedilmiş, çalışmanın amacı konusunda bilinçlendirme yapılmış ve bu amaca istinaden çalışmaya gönüllü öğrencilere uygulanmıştır. Ortalama öğrenciler yarım saat içerisinde ölçek maddelerini cevaplamayı bitirdikleri gözlenmiştir.

Çalışmanın analiz kısmına geçilmeden önce testten elde edilen puanların normallik değerleri incelenmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği’nin çarpıklık değeri (skewness) -.357-126, basıklık değeri (kurtosis) .995-.252, Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin çarpıklık değeri (skewness) -.114-.126, basıklık değeri (kurtosis) -.184-.252, olarak ölçülmüştür. Tabachnick ve Fidell, e (2013). Göre basıklık ve çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında ise dağılım normallik özellikleri göstermektedir. Dolayısıyla bu araştırma da uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağıldığını ifade etmek mümkündür. Dağılım normallik gösterdiği için araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlam da araştırma da kullanılan

ölçeklerin betimsel istatistikleri için frekans ve yüzdeler hesaplanmış, iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi, ikiden fazla grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı için de tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki yordama gücünü ortaya koymak amacıyla da çoklu regresyon analizi yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde öğrencilerin ölçeklerden aldıkları puanların betimsel istatistiklerine yer verilmiş sonrasında araştırmanın amaç kısmında cevaplandırılmaya çalışılan soruların ortaya konuluş sırasına göre bulgular ele alınmıştır.

Tablo 4.1: Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Derse Katılım Ölçeği ve Alt Boyut Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Ölçekler	Ortalama	Sta. Sap.	Minimum	Maksimum
Derse Katılım Ölçeği	45,90	8,02	23	75
Duygusal Katılım	14,86	2,74	5	25
Davranışsal Katılım	14,13	3,78	5	25
Bilişsel Katılım	16,91	3,49	8	25
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	58,10	11,15	24	86
Duygu Düzenleme Ölçeği	46,12	7,32	14	66
Duyguları Yeniden Değerlendirme	31,37	5,03	10	42
Duyguları Bastırma	14,76	5,37	4	28

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği’nden almış oldukları toplam puanın aritmetik ortalaması 45,90, standart sapması 8,02’dir. Ölçekten alınan en düşük puan 23 en yüksek puan 75 olarak ölçülmüştür. Derse Katılım Ölçeği duygusal katılım alt boyut toplam puanı için aritmetik ortalama 14,86, standart sapma 2,74 bulunmuştur. Bu alt boyuttan alınacak en düşük puan 5 iken en yüksek puan 25’tir. Derse Katılım Ölçeği davranışsal katılım alt boyut toplam puanı için aritmetik ortalama 14,13, standart sapma 3,78 olarak hesaplanmıştır. Alt boyut için en düşük puan 5 en yüksek puan 25’tir. Derse Katılım Ölçeği bilişsel katılım alt boyut toplam

puanı için aritmetik ortalama 16,91, standart sapma 3,49 olduğu görülmüştür. Bu alt boyuttan alınacak en düşük puan 8 iken en yüksek puan 25'tir.

Bilişsel Farkındalık Ölçeği toplam puanı için aritmetik ortalaması 58,10, standart sapması 11,15'tir. Ölçekten alınacak en düşük puan 24 en yüksek puan 86'dır. Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı için aritmetik ortalaması 46,12, standart sapması 7,32'dir. Ölçekten alınacak en düşük puan 14 en yüksek puan 66'dır. Duygu Düzenleme Ölçeği duyguları yeniden değerlendirme alt boyutu için aritmetik ortalaması 31,37, standart sapması 5,03'tür. Bu alt boyuttan alınacak en düşük puan 10 iken en yüksek puan 42'dir. Duygu Düzenleme Ölçeği duyguları bastırma alt boyutu aritmetik ortalama 14,76, standart sapması 5,37 olarak bulunmuştur. Alt boyut için en düşük puan 4 en yüksek puan 28'dir.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	$\bar{X}\pm S$	sd	t	p
Derse Katılım Ölçeği	Kadın	291	45,84 \pm 7,37	104,810	-0,247	,805
	Erkek	81	46,14 \pm 10,10			

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(104,810)=-0,247, p>.05$].

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının kiminle yaşadıklarına göre farklılaşması için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Kiminle Yaşadıklarına Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Kimle yaşıyor	n	$\bar{X} \pm S$	Sd	t	p
Derse Katılım Ölçeği	Yurt	98	45,02±7,05	370	-1,270	,205
	Aile	274	46,22±8,34			

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları kiminle yaşadıklarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$t(370)=-1,270$, $p>.05$].

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının yaşa göre farklılaşması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Yaş	n	$\bar{X} \pm S$	V.K	K.T	Sd	K.O.	F	p
Derse Katılım Ölçeği	17-19	129	45,45±7,77	G.A	41,634	2	20,817	,322	,725
	20-21	168	46,10±7,83	G.İ	23850,882	369	64,637		
	22 ve üzeri	75	46,24±8,02	Top	23892,516	371			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F(2-369)=0,322$, $p>.05$].

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının okula göre farklılaşması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Okula Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Okul	n	$\bar{X} \pm S$	V.K	K.T	Sd	K.O.	F	p
Derse Katılım Ölçeği	Yıldız Teknik	80	43,99±7,58	G.A	403,234	2	201,617	3,167	,043
	Biruni	131	46,78±8,78	G.İ	23489,282	369	63,657		
	Sabahattin Zaim	161	46,14±7,46	Top	23892,516	371			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları okula göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [F(2-369)=3,167, p<.05]. Elde edilen bulgulara göre Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyanların ortalaması 43,99 olarak, Biruni Üniversitesinde okuyanların ortalaması 46,78 olarak ve Sabahattin Zaim Üniversitesinde okuyanların ortalaması 46,14 olarak bulunmuştur. Gruplar arası farklılığın incelenmesinde LSD testi kullanılmıştır. Test sonucunda Yıldız Teknik Üniversitesinde okuyan öğrencilerin puan ortalamasının anlamlı şekilde en düşük olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının okudukları bölümü sevme düzeyine göre farklılaşması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Okuduğu Bölümü Sevme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Bölümü sevme	n	$\bar{X} \pm S$	V.K	K.T	sd	K.O.	F	p
Derse Katılım Ölçeği	Düşük	12	41,83±12,63	G.A	2020,812	2	1010,406	17,047	,000
	Orta	128	43,02±6,90	G.İ	21871,704	369	59,273		
	Yüksek	232	47,71±7,80	Top.	23892,516	371			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları okula göre anlamlı farklılıklar göstermektedir [$F(2-369)=17,047, p<.001$]. Elde edilen bulgulara göre okuduğu bölüme sevgisi düşük olanların ortalaması 41,83 olarak, orta olanların ortalaması 43,02 olarak ve yüksek olanların ortalaması 47,71 olarak bulunmuştur. Gruplar arası farklılığın incelenmesinde LSD testi kullanılmıştır. Test sonucunda okuduğu bölümü çok seven öğrencilerin puan ortalamasının anlamlı şekilde en yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanlarının maddi durum düzeyine göre farklılaşması için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Derse Katılım Ölçeği Toplam Puanının Maddi Duruma Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Maddi durum	n	$\bar{X} \pm S$	V.K	K.T	sd	K.O.	F	p
Derse Katılım Ölçeği	Düşük	20	45,30±6,78	G.A	374,615	2	187,308	2,939	,054
	Orta	309	45,56±7,50	G.İ	23517,901	369	63,734		
	Yüksek	43	48,67±11,23	Top.	23892,516	371			

Analiz sonucuna göre, öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanları maddi duruma göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [$F(2-369)=2,939, p>.05$].

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği duygusal katılım alt boyut toplam puanının yordayıcılarını bulmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur. Yapılan regresyon analizine Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği alt boyut toplam puanları atanarak ‘enter’ yöntemi seçilmiştir. Kurulan modellere anlamlı yordama gücü olan parametreler dahil edilmiştir.

Tablo 4.8: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Duygusal Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sta. H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	5,573	1,106		5,039	,000		
Duyguları							
Yeniden Değerlendirme	,153	,026	,281	5,788	,000	,33	,29
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	,062	,012	,252	5,011	,000	,27	,25
Duyguları Bastırma	,061	,025	,120	2,442	,015	,05	,13
R=0.41 R²=0.17							
F(3-368)=24,874 p=.000							

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği duygusal katılım alt boyutundan almış oldukları toplam puanı yordamak için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-368)=24,874, p<.001]. Kurulan modelde duyguları yeniden değerlendirme alt boyutu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve duyguları bastırma alt boyut toplam puanları duygusal katılım alt boyut toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Üç değişken birlikte duygusal katılımın varyansının %17'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β) yorumu noktasında, duyguları yeniden değerlendirme puanındaki 1 birimlik artış duygusal katılım puanını 0,281 birim; Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanındaki 1 birimlik artış duygusal katılım puanını 0,252 birim ve duyguları bastırma puanındaki 1 birimlik artış duygusal katılım puanını 0,120 birim arttıracaktır.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği davranışsal katılım alt boyut toplam puanının yordayıcılarını bulmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Davranışsal Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sta. H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	7,260	1,604		4,526	,000		
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	,063	,018	,185	3,512	,000	,18	,17
Duyguları Yeniden Değerlendirme	,124	,038	,165	3,240	,001	,17	,16
Duyguları Bastırma	-,045	,036	-,064	1,237	,217	-,06	,06
R=0.29 R²=0.08							
F(3-368)=11,259 p=.000							

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği davranışsal katılım alt boyutundan almış oldukları toplam puanı yordamak için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-368)=11,259, p<.001]. Kurulan modelde duyguları yeniden değerlendirme alt boyutu ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanları davranışsal katılım alt boyut toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modeldeki değişkenler birlikte davranışsal katılımın varyansının %8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β) yorumu noktasında, duyguları yeniden değerlendirme puanındaki 1 birimlik artış davranışsal katılım puanını 0,165 birim ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanındaki 1 birimlik artış davranışsal katılım

puanını 0,185 birim arttıracaktır. Duyguları bastırma puanındaki 1 birimlik artış davranışsal katılım puanını 0,064 birim azaltmaktadır.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği bilişsel katılım alt boyut toplam puanının yordayıcılarını bulmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği Bilişsel Katılım Alt Boyut Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sta. H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	10,918	1,490		7,329	,000		
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	,017	,017	,053	,997	,319	,05	,05
Duyguları Yeniden Değerlendirme	,171	,036	,246	4,802	,000	,24	,24
Duyguları Bastırma	-,022	,034	-,034	-,648	,517	-,03	-,03

R=0.27 R²=0.07

F(3-368)=9,362 p=.000

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği bilişsel katılım alt boyutundan almış oldukları toplam puanı yordamak için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(3-368)=9,362, p<.001]. Kurulan modelde duyguları yeniden değerlendirme alt boyutu toplam puanı bilişsel katılım alt boyut toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modeldeki değişkenler birlikte bilişsel katılımın varyansının %7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β)

yorumu noktasında, duyguları yeniden değerlendirme puanındaki 1 birimlik artış bilişsel katılım puanını 0,246 birim ve Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanındaki 1 birimlik artış bilişsel katılım puanını 0,053 birim arttıracaktır. Duyguları bastırma puanındaki 1 birimlik artış bilişsel katılım puanını 0,034 birim azaltmaktadır.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanının yordayıcılarını bulmak için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Öğrencilerin Derse Katılım Toplam Puanının Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sta. H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	25,231	3,350		7,531	,000		
Bilinçli Farkındalık Ölçeği	,189	,036	,263	5,315	,000	,267	,262
Duyguları Düzenleme Ölçeği	,210	,054	,192	3,874	,000	,198	,191
R=0.32 R²=0.10							
F(2-369)=20,597 p=.000							

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği toplam puanını yordamak için kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [F(2-369)=20,597, p<.001]. Kurulan modelde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı Derse Katılım Ölçeği toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modeldeki değişkenler birlikte bilişsel katılımın varyansının %10’unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarının (β) yorumu noktasında, Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanındaki 1 birimlik artış bilişsel katılım puanını 0,263 birim ve Duygu Düzenleme Ölçeği puanındaki 1 birimlik artış bilişsel katılım puanını 0,192 birim arttıracaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde “Öğrencilerin Duygu Düzenleme ve Bilinçli Farkındalığın Derse Katılımlarını Yordaması” tez çalışması gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular sonucunda literatür taraması ile birlikte sonuçlar tartışılıp yorumlanmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Derse Katılım ile Demografik Değişkenlerin Sonuçları ve Yorumları

Yapılan araştırmada duygusal katılım, davranışsal katılım, bilişsel katılım, derse katılım toplam puanı, bilinçli farkındalık toplam puanı, bilişsel yeniden değerlendirme, bastırma ve duygu düzenleme toplam puanı incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları toplam puanlarının ortalamalarına bakıldığında; derse katılım ölçeğinin ortalaması 45,90 duygu düzenleme ölçeğinin toplam puanı 46,12 bilinçli farkındalık ölçeğinin toplam puanı 58,10 olarak tespit edilmiştir.

Sosyodemografik özelliklerden cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin derse katılım ölçek puanları incelendiğinde, derse katılım ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca benzer olarak Işık (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin matematik dersine katılım düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin derse katılım düzeylerini ve derse katılıma etki eden faktörleri incelenmiştir. Çalışma, 9. ve 10. sınıf olmak üzere toplamda 500 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin derse katılımları, kadın öğrencilerin derse katılımından daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aziz, Quraishi ve Kazi, 2018). Lam ve diğerleri (2012) yapmış oldukları çalışmada, cinsiyetin öğrencilerin derse katılımları ve akademik performansları üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, kadın öğrencilerin derslere duygusal, davranışsal ve bilişsel katılımlarının, erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve bunun ise kadın öğrencilerin akademik başarı düzeylerini, erkek öğrencilere göre daha olumlu yönde ve anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre, öğrencilerinin derse katılım ölçeğinin, davranışsal alt boyut puanlarında anlamlı bir

fark bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, erkek öğrencilerinin davranışsal katılımının, kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Berube, 2000; Güven Yıldırım ve Köklükaya, 2016). Sever, Ulubey, Toraman ve Türe (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin derse katılım seviyelerini farklı değişkenler ile ilişkisini incelemişlerdir. Toplamda 705 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, kadın öğrencilerin derse katılım düzeyinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmada, öğrencinin okuduğu bölümü sevme demografik değişkeni ile derse katılım arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin okuduğu bölümü sevme durumu arttıkça, derse katılımı da artar şeklinde yorumlanabilir. Okuduğu bölümü seven öğrencinin, dersi daha dikkatli dinlediği, öğrenmeye daha meraklı olduğu, derse hazırlıklı geldiği ve daha çok çaba harcadığı beklenmektedir ve böylece öğrencinin derse katılımının da artacağı düşünülmektedir. Yapılan literatür taraması sonucunda, doğrudan öğrencilerin okuduğu bölümü sevmesi ile derse katılım arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaya rastlanmamaktadır. Öğrencilerin okula karşı olumlu tutumları ile ilgili yapılan çalışmaların sonucuna göre, öğrencilerin tutumlarının, onların okul başarıları üzerinde rol oynayan en önemli faktörlerden birisi olduğunu göstermektedir. Okula karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, olumsuz tutuma sahip öğrencilere göre daha fazla başarı gösterdiği görülmektedir (McCoach, 2002). Yapılan bir diğer araştırma, öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesidir. 275 müzik bölümü öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin okumuş oldukları öğretmenlik bölümüne karşı genel olarak olumlu tutuma sahip olmaları ile derin ders çalışma ve öğrenebilme seviyeleri ile yüksek ve pozitif yönlü bir ilişki tespit edilirken, öğrencilerin yüzeysel olarak öğrenebilme ve ders çalışmaları arasında ise düşük pozitif bir ilişki tespit edilmiştir (Hüzmeli, 2017).

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin derse katılım ölçek puanı ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen sonuçların aksine, öğrencilerin yaşı arttıkça tecrübeleri, bilgi birikimleri, sorumluluk düzeyleri ve farkındalıkları artacağı için öğrencilerin yaşının arttıkça, derse katılım düzeyinin arttığı düşünülmektedir. Doğrudan derse katılım ve yaş değişkeni ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin, öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları incelenmiştir. Çalışma, 190 fen bilimleri

öğrencisinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Yapılan araştırmaya göre yaş değişkeni ile ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Çolak, 2016). Yapılan başka çalışmalara göre (Duff, 1999; Gow, Kember ve Cooper, 1994; Ellez ve Sezgin 2002; Selçuk vd., 2007; Senemoglu 2011; Tural ve Akdeniz 2008) yaşın öğrencilerin öğrenebilme ve ders çalışmaya yönelik yaklaşımlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin derse katılım ölçek puanları beraber yaşanan kişi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde derse katılım ve beraber yaşanan kişi değişkeni ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, öğrencilerin ders başarı notuna yönelik bir çalışma mevcuttur. Bu çalışmaya göre; öğrencilerin dersten almış oldukları en yüksek başarı notu ortalamalarının yurtta kalan öğrencilerde iken, en düşük puan ise evde kalan öğrencilerin puanları olarak tespit edilmiştir (Koçbeker, 2007). Yapılan başka bir araştırma ise, öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesidir. Çalışma toplamda 282 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Ders çalışma becerileri ile derse çalışılan yer arasındaki ilişki incelendiğinde, ders çalışma becerilerinin motivasyon alt boyutunda yurtta kalan öğrenciler için anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kan, 2018). Tümkaya ve Bal, (2006) yapmış oldukları çalışmada, evde kalan öğrencilerin derslerini çalışma ve sürdürülebilir, kütüphanede ders çalışan öğrencilerin bilinçli çalışabilme, derse katılım ve kütüphane kaynaklarından yararlanabilme alışkanlıklarının, diğer yerlerde ve yurtta çalışan öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin derse katılım ölçeği toplam puanları, okula göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırmada derse katılım en çok Biruni Üniversitesi daha sonra ise Sabahattin Zaim Üniversitesinde iken en az ise Yıldız Teknik Üniversitesinde bulunmuştur. Dolayısıyla vakıf üniversitesinde derse katılımın, devlet üniversitesinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Buradan yola çıkarak, üniversitelerin ders programları, öğretim elemanları, kullandıkları ders içi teknikler, okul etkinlikleri gibi birçok değişken öğrencilerin derse katılımıyla ilişkili olduğu ve diğer üniversitelere göre derse katılım yönünden birbirinden farklılıklar meydana getirebileceği düşünülebilir. Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşen bir çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ile okul türü değişkeni incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin okumuş oldukları okul ile

İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Bilgin Cebeci, 2006). Yapılan başka bir araştırmaya göre, yeni ilköğretim programı uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasının sonucuna okul türü değişkenleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür (Çetin, 2007). Öztürk (2019) tarafından yapılan çalışmada, 9.sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Araştırma, toplamda 8627 dokuzuncu sınıf öğrencisinin katılımıyla olmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü, ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Buna göre ders çalışma alışkanlıkları ve okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Yapılan başka bir çalışmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin okudukları okul türüne göre değişimleri incelenmiştir. Çalışma, 11 farklı okulda okuyan 425 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, okul türü ile ders çalışma stratejileri ölçeği motivasyon, ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları, kendini test etme ve test stratejileri alt boyutları puanlarının okul değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Gül, 2011). Yörük (2007) ve Gazioğlu (2009) araştırmalarında, okul türünün ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda etkin katılımın öğrencilerin yanı sıra öğretim üyeleri ve üniversite içinde oldukça önemli olduğu vurgulanmaktadır. (Astin, 1984; Bensimon 2009; Krause, 2005; Kuh, 2005; Rush ve Balamoutsou, 2006; Trowler, 2010). Öğrenci ve akademisyenler arasındaki bağ ve etkileşimin, akademisyenlerin mesleki doyum yaşamalarında, üniversiteler için ise diğer üniversitelerle yarışabilme düzeylerinde artış sağlama ve yenilikleri takip eden, çağa uygun üniversiteler olabilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır.

Öğrencilerin maddi durum düzeyi ile derse katılım düzeylerinin incelenmesine ilişkin yapılan analiz sonucunda, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın aksine gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendilerine uygun çalışma ortamı oluşturabilme, ders kaynaklarını sağlayabilme, çeşitli kurslara katılarak kendilerini destekleyebilme imkanlarının daha yüksek olması beklendiği için derse katılımı ile gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bükülmez (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımlarının

incelenmiştir. Araştırma, 8. sınıfa giden 485 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre, gelir düzeyi ile ders çalışma yaklaşımı düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan diğer bir çalışmada, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, 450 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile ders çalışma ölçeğinin aktif öğrenme, çalışma ortamı ve sınavlara hazırlanma davranışı alt boyutları ile aile geliri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Şemin (1975) ise sosyoekonomik olarak düşük seviyeye sahip ailelerin çocuklarının, yeterli düzeyde ders çalışmadıkları ve derse yeteri kadar hazırlanamadan derslere geldiklerini ifade etmektedir.

Araştırmada cinsiyet, beraber yaşanan kişi, yaş ve maddi durum gibi demografik değişkenlerin öğrencilerin derse katılım değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derse katılımı ile derse katılıma ilişkin olarak cinsiyetin, beraber yaşanan kişinin, maddi durumun ve yaşın, en azından bu çalışma kapsamında, bağımsız olarak yorumlanabileceğidir. Sonuç olarak öğrencilerin derse katılımını artırmaya yönelik, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerilerini geliştirecek eğitim, çalışma ve uygulamalarda etkinliklerde söz konusu demografik değişkenlerin dikkate alınmasını gerektirmediği ifade edilebilir.

5.2. Duygu Düzenleme, Bilinçli Farkındalık ve Derse katılımın Regresyon Sonuçları ve Yorumları

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği duygusal katılım alt boyutu ile bilinçli farkındalık, duyguları yeniden düzenleme ve bastırma arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modeldeki değişkenler birlikte duygusal katılımın varyansının %17'sini açıklamaktadır. Duygusal katılımı en çok yordayan duyguları yeniden değerlendirme alt ölçeği olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın, öğrencilerin derse duygusal katılımları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin duygularını düzenleyebilmesi, bilinçli davranışlarda bulunması; onların derse katılımında istekli, ilgili olmasına neden olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği davranışsal katılım alt boyutu ile bilinçli farkındalık, duyguları yeniden düzenleme ve bastırma arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modeldeki değişkenler birlikte davranışsal katılımın varyansının %8'ini açıklamaktadır. Davranışsal katılımı en çok yordayan bilinçli farkındalık alt ölçeği olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın öğrencilerin derse davranışsal katılımları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Duygusal katılım da görüldüğü gibi davranışsal katılım da öğrencilerin duygularını kontrol etmeleri, yönlendirmeleri daha bilinçli davranışlar sergilemeleri, (ödev yapmak, soru sormak, cevap vermek gibi) öğrencilerin derse katılımlarını arttırdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeği bilişsel katılım alt boyutu ile bilinçli farkındalık, duyguları yeniden düzenleme ve bastırma arasındaki ilişki incelendiğinde, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Modeldeki değişkenler birlikte bilişsel katılımın varyansının %7'sini açıklamaktadır. Bilişsel katılımı en çok yordayan duyguları yeniden değerlendirme alt ölçeği olmuştur. Elde edilen bulgular sonucunda, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın öğrencilerin derse bilişsel katılımları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Duygularının farkında olan, duygularını yeniden düzenleyebilen ve davranışlarının altındaki amaçların farkında olan bireylerin, zihinsel olarak derse katılım üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Kurulan modelde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı Derse Katılım Ölçeği toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Modeldeki değişkenler birlikte bilişsel katılımın varyansının %10'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme derse katılım üzerinde etki göstermektedir. Bilinçli farkındalık ve duygu düzenlemenin öğrencilerin derse katılımları üzerinde önemli bir yordayıcı olduğuna elde edilen bulgular sonucunda ulaşılmıştır. Bu iki değişkenden derse katılımı en çok yordayan bilinçli farkındalık olarak bulunmuştur.

Kişilerin bilinçli farkındalığı içinde bulunduğu ana tüm dikkatini verebilmesi bakımından oldukça önemlidir. Öğrencilerin bilinçli farkındalık becerilerinin artması, dikkatlerini derse verebilme ve o an derse sorulan soruları yanıtlayabilme, geri dönüt verebilme, soru sorabilme gibi derse katılım becerilerini oldukça etkileyeceği

düşünülmektedir. Kişinin diğer insanlarla bir arada yaşaması için duygularının farkında olması ve duygularını düzenleyebilmesi oldukça önemlidir. Duygu düzenleme, öğrencilerinin paylaştığı olduğu sınıf ortamında akranlarıyla ve öğretmenlerle kurduğu iletişimde, ders katılımlarında oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenleme kavramı, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme becerileri yüksek olan öğrencilerin derse katılımlarının da yüksek olması beklenmektedir. Araştırma sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan literatür taraması sonucunda duygu düzenleme, bilinçli farkındalık, derse katılım kavramlarını bir arada ele alan bir çalışma olmamakla beraber değişkenleri ayrı ayrı ele alan çalışmalar bulunmaktadır.

Başören (2015) tarafından yapılmış araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre, öğrencilerin matematik dersinde göstermiş oldukları çeşitli katılımlarının, matematik dersinde göstermiş oldukları başarıları, öğrencilerin duygu düzenleme yöntemleri, algılanan araçsallıkları ve umut düzeyleri gibi değişkenlerinin pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Gross (2002), hissettiğimiz duygunun düzenlediğimiz onların hangi duygular olduğu ya da hangi zamanda ortaya çıktığından çok daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Örnek olarak, matematik dersi sırasında bir öğrenci can sıkıntısı yaşıyorsa, kendine dersin ne kadar önemli olduğunu hatırlatırsa ve derse dikkatini vermeye çabalaması ile bu öğrencinin yakındaki arkadaşlarına laf atması veya kendini hayallere kaptırmasının, derse dikkatini verme ve öğrenebilme süreci bakımından etkileri birbirinden farklı olduğunu ifade etmektedir (Nett, Goetz ve Daniels, 2010). Bu sebeplerden öğrencilerin ders esnasında duygu düzenleme becerilerinin, derse dikkatlerini verebilme ve başarılı olabilmeleri için oldukça önemli bir etkiye sahip olacağından bahsedilebilir. Dolayısıyla, öğrencilerin derslerde duygularını nasıl düzenlediklerinin hem derse odaklanmaları hem de başarı durumları üzerinde önemli etkileri olacağından söz edilebilir. Duyguların, öğrenme ile olan anlamlı ilişkisine bakıldığında (Gross, 2002; Gross ve John, 2003), bu ifadenin ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Wall (2005) yapmış olduğu çalışmada, matematik kaygısı yaşayan 37 öğrenciye bilinçli farkındalık temelli kabul ve kararlılık terapisi uygulamıştır. Uygulanan programın öğrencilerin kaygılarını azalmasında ve öğrencilerin akademik başarılarını

desteklemede etki gösterdiği ve böylece bilinçli farkındalık programlarıyla öğrencilerin okuldaki başarılarında artış sağlanabileceği görülmüştür.

Verhulst (2007), yapmış olduğu bilinçli farkındalık temelli programını, Amerika'da tıp okuyan 64 öğrenciye uygulamıştır. Yapmış olduğu çalışma sonucundan elde edilen verilere göre, bilinçli farkındalık temelli programların öğrencilerin pozitif düşüncelerini arttırdığını, bilişsel hatalarını azaldığı görülmüştür ve öğrencilerin sınava yönelik performanslarını desteklemede diğer programlara göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Derse katılım, öğrenebilme ve öğretebilme süreçleri için oldukça önemli olan ve olumlu etkiye sahip olan bir kavramdır. Literatürde derse katılımın, öğrencilerin akademik başarıları (Fredricks, 2011; Gürer, 2013); motivasyon seviyeleri (Richardson ve Newby, 2006); öz güvenleri (Clark, 2013); görüşleri ve deneyimleri (Reschly ve Christenson, 2006) üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu; öğretmen ile öğrencinin kurmuş oldukları ilişkiyi geliştirmeyi sağladığı (Menteş, 2011) görülmektedir.

Yapılan çalışmada araştırma bulgularına göre, öğrencilerin duygu düzenleme, bilinçli farkındalık becerilerini geliştirecek, olumlu yönde etkileyecek ve derse katılımlarına katkı sağlayacak eğitimlerin ve çalışmaların yapılması önem göstermektedir. Yapılacak olan eğitim çalışmalarında, öğrencilerin bireysel faktörleri ve demografik özellikleri göz önünde bulundurarak, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması, organizasyonun sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada, duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığın derse katılım üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu çalışmadan yola çıkarak yapılan çalışmalarda derse katılım ile farklı değişkenlerin ilişkisi de incelenebilir. Ayrıca yapılan çalışmaya ek olarak öz düzenleme, ebeveyn tutumu gibi daha fazla değişken eklenerek daha geniş kapsamlı bir çalışma incelenebilir. Yapılan çalışmalardan yeni bir meta analiz çalışması oluşturulabilir.

Yapılan araştırmanın örnekleme, sınır bir grup olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Benzer bir çalışmada, örneklem yaş grubu daha geniş olarak ele alınabilir. Örneğin, okul öncesi yaş grubu, ilköğretim, ortaöğretim ve ileri yetişkin kişilerden oluşabilir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim çağındaki çocuklarla araştırma çok daha az bulunmaktadır. Bu alanda çalışmalar genişletilebilir. Araştırma bulguları, İstanbul'daki çeşitli üniversitelerde okuyan öğrencilerden elde edilmiştir. Benzer bir çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerinde gerçekleştirilebilir.

Araştırma bulgularına göre, derse katılımın okula göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Dolayısıyla, derse katılımın okula göre farklılık göstermesinin nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Yapılan araştırmanın bulgularında, okuduğu bölümü sevme düzeyi arttıkça derse katılımında arttığı görülmüştür. Bu bağlamda okullarda mesleki rehberlik kapsamında çalışmalar artırılarak, öğrencilerin bölüm seçiminde dikkate almaları gereken özelliklerle ilgili öğrencilere farkındalıklar kazandırılabilir.

Araştırma bulgularına göre, davranışsal katılımı en çok yordayan bilinçli farkındalık alt ölçeği olmuştur. Derste davranışsal olarak hiç katılım göstermeyen öğrenciler tarafından bir grup oluşturulabilir ve bu gruba özel oluşturulmuş bilinçli farkındalık programı uygulanabilir.

Okullarda, öğrencilerin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerini geliştirmeye yönelik yeni eğitim programları hazırlama çalışmaları yapılabilir. Derse katılımı arttırmak için sınıf içi bilinçli farkındalık ve duyguları düzenleme becerileri geliştirmeye yönelik programlar sınıflarda uygulanabilir.

Yapılan araştırma sonucunda, derse katılım puan ortalaması düşük çıkan öğrenciler için özel olarak duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığı arttırmaya yönelik programlar yapılabilir ve bunlara katılım sağlanabilir. Okulların müfredatına, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme uygulamalı dersler olarak eklenebilir.

Okullarda ve ilgili kurumlarda çalışan psikolog ve rehber öğretmenler tarafından, her yaştan bireye hitap eden ‘bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme’ konulu seminerler düzenlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin ebeveynlerinin katılımı sağlanarak hem kendilerine hem de çocuklarına yönelik olan ve ebeveynleri bilinçlendirmeyi hedefleyen seminerler organize edilebilir.



KAYNAKÇA

- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., ve Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2): 217-237.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of college student personnel*, 25(4): 297-308.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aziz, F., Quraishi, U., ve Kazi, A. S. (2018). Factors behind Classroom Participation of Secondary School Students (A Gender Based Analysis). *Universal Journal of Educational Research*, 6(2): 211-217.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2): 125-143.
- Balcı, Y. (2018). *Altı haftalık modifiye bilinçli farkındalık uygulaması yapılan bir örnekleme de duygusal zekâ ve psikolojik dayanıklılığın değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Başören, M. (2016). *Lise öğrencilerinin duygu dışavurumunu bastırma, bilişsel yeniden değerlendirme ve öznel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir model önerisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Bayrak, Y. D. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bayram, E. (2019). *Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkinin spor ve farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bensimon, E. M. (2009). Foreword. Harper, S.R. ve Quaye, S.J. (eds.) *Student engagement in higher education*. New York and London: Routledge, 21-26.
- Berube, C. T. (2000). A conceptual model for middle school science instruction. *The Clearing House*, 73(6): 312-315.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... ve Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*, 11(3): 230-241.
- Bridges, L. J., Denham, S. A., ve Ganiban, J. M. (2004). Definitional issues in emotion regulation research. *Child development*, 75(2): 340-345.
- Broderick, P. C., ve Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1): 35-46.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., ve Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4): 211-237.
- Brown, K. W., ve Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4): 822.
- Bükülmez, E. (2015). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cebeci, F. B. (2006). *Meslek ve Teknik Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Clark, A. (2013). Whatever next? Predictive brains, situated agents, and the future of cognitive science. *Behavioral and brain sciences*, 36(3): 181-204.
- Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2): 121-141.
- Çolak, S. Y. (2016). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Cole, P. M., Martin, S. E., ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2): 317-333.
- Cole, P. M., Michel, M. K., ve Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3): 73-100.
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B. A., ve Welsh, J. D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4): 518.
- Çatak, P. D., ve Ögel, K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*, 13(1): 85-91.
- Çelik, H., ve Kocabıyık, O. O. (2014). Genç yetişkinlerin saldırganlık ifade biçimlerinin cinsiyet ve bilişsel duygu düzenleme tarzları bağlamında incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1): 139-155.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., ve Çelik, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1): 209-217.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi, İstanbul.

- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12): 98-118.
- Demir, V., ve Gündoğan, N. A. (2018). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme güçlüklerini azaltmadaki etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1): 46-66.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47): 17- 31
- Deniz, M., Kesici, Ş., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 36(9): 1151-1160.
- Denollet, J., Nyklíček, I., ve Vingerhoets, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In *Emotion regulation*. Springer, Boston, MA. 3-11.
- DeSteno, D., Gross, J. J., ve Kubzansky, L. (2013). Affective science and health: the importance of emotion and emotion regulation. *Health Psychology*, 32(5): 474.
- Devi, N. (2008). *Students participation in English language classroom* (Unpublished Doctoral Dissertation). Universiti Malaysia Sarawak.
- DeVito, M. (2016). *Factors influencing student engagement* (Unpublished Thesis). Sacred Heart University, Fairfield, CT.
- Dryden, W., ve Still, A. (2006). Historical aspects of mindfulness and self-acceptance in psychotherapy. *Journal of rational-emotive and cognitive-behavior therapy*, 24(1): 3-28.
- Duff, A. (1999). Access policy and approaches to learning. *Accounting Education: An International Journal*, 8(2): 99-110.
- Duy, B., ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5 (41): 23-35.

- Ellez, A. M., ve Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *Orta Doğu Teknik Üniversitesi V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.*
- Eryılmaz, A. (2014). Üniversite öğrencileri için derse katılım ölçeklerinin geliştirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 203-214.
- Falkenström, F. (2010). Studying mindfulness in experienced meditators: A quasi-experimental approach. *Personality and Individual Differences*, 48(3): 305-310.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., ve Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6): 531-547.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into practice*, 50(4): 327-335
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1): 59-109.
- Fulton, P. R., ve Siegel, R. D. (2005). Buddhist and Western psychology: Seeking common ground. In C. K. Germer, R. D. Siegel, ve P. R. Fulton (Eds.) *Mindfulness and PsychoNyanaponika Therapy*: 55-72. New York: Guilford Press.
- Garnefski, N., Kraaij, V., ve Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8): 1311-1327.
- Gazioğlu, G. (2009). Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının fizik dersi akademik başarıları ile ilişkisinin belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22(3): 24-29.
- Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. The Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., ve Fulton, P. R. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford press.

- Germer, C. K., Siegel, R., ve Fulton, P. (Eds.). (2005). *Mindfulness and psychoNyanaponika Therapy*. New York: Guilford Press.
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cüret: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy*. Routledge.
- Gow, L., Kember, D., ve Cooper, B. (1994). The teaching context and approaches to study of accountancy students. *Issues in Accounting Education*, 9(1): 118.
- Gratz, K. L., ve Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1): 41-54.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3): 271-299.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3): 281-291.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., ve John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. A. Simpson, ve J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. *American Psychological Association*. 13-35. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
- Gross, J. J., ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2): 348.
- Gross, J. J., ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2):151-164.
- Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation*. New York, US: The Guilford Press. 3-24.

- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi Beşiktaş İlçesi Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneri, B. (2018). *Öğrencilerinin İngilizce dersi öz yeterlik inancı kaynakları, derse katılım düzeyleri ve algılanan araçsallıklarının öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Gürer, D. G. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde öğrenme nesnelерinin kullanımı: Başarı, tutum ve derse katılım* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamouda, A. (2013). An exploration of causes of Saudi students' reluctance to participate in the English language classroom. *International Journal of English Language Education*, 1(1): 17-34.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., ve Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3): 184-192.
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press.
- Hanh, T. N. (1998). *The Heart Of The Buddha's Teaching*. New York, Ny: Broadway.
- Hanh, T. N. (2016). *The miracle of mindfulness: An introduction to the practice of meditation*. Beacon Press.
- Hannah, R. (2013). *The effect of classroom environment on student learning*. Honor Theses, 12(6): 1-8.
- Hill, N. E., ve Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of educational psychology*, 95(1): 74.
- Hüzmeli, I. (2017). *Müzik öğretmenleri adaylarının mesleğe karşı tutum ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Işık, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersinde algılanan öğretmen yakınlık davranışları, öz yeterlik inançları ve motivasyonlarının derse katılım düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., ve Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, (12): 18-23.
- İzçınar, T. (2018). *Benlik farklılaşmasının ruminatif düşünce biçimleri ve duygu düzenleme güçlüğü ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johanson, G. J., ve Dapa, F. A. A. I. M. (2006). The use of mindfulness in psychotherapy. *Annals of the American Psychotherapy Association*, 9(2): 15-24.
- John, O. P., ve Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*, 72(6): 1301-1334.
- Joormann, J., ve Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: A review and future directions. *Behaviour research and therapy*, (86): 35-49.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2): 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness*. New York, Bantam Dell Publishing.
- Kagan, J. (2007). *What is emotion? History, measures, and meanings*. Yale University Press.
- Kan, A. (2018). *Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Karabacak, A., ve Demir, M. (2017). Özerklik, bağlanma stilleri, bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Bayburt eğitim fakültesi dergisi*, 12(23): 271- 291
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavalcı, C. (2019). *6. sınıfa devam eden ve derse katılım göstermeyen öğrencilerin erken çocukluk deneyimlerinin annelerin gözünden araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Koçbeker, V. D. (2007). *Selçuk Üniversitesi Alaaddin Keykubat Yerleşkesi'nde yurtlarda barınan öğrencilerin sorunlarının eğitimlerindeki başarı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1): 4-41.
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. *Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied*, 21-22.
- Kuh, G. D. (2005). Putting student engagement results to use: Lessons from the field. *Assessment Update*, 17(1): 12-13.
- Kuh, G.D. (2007). Making students matter. In J. Burke (Ed.), *Fixing the fragmented public university*. Bolton, MA: Anker
- Lam, C. B., McHale, S. M., ve Crouter, A. C. (2012). Parent–child shared time from middle childhood to late adolescence: Developmental course and adjustment correlates. *Child development*, 83(6): 2089-2103.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... ve Farrell, P. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of school psychology*, 50(1): 77-94.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guilford Press.

- Lopes, P. N., Salovey, P., ve Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3): 641-658.
- McCoach, D. B. (2002). A validation study of the school attitude assessment survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2): 66-78.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine olan güven düzeyleri ile derse katılım düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Miller, J. J., Fletcher, K., ve Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General hospital psychiatry*, 17(3): 192-200.
- Mustapha, S. M., Abd Rahman, N. S. N., ve Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (9): 1079-1084.
- Mustapha, S. M., Abd Rahman, N. S. N., ve Yunus, M. M. (2010). Factors influencing classroom participation: a case study of Malaysian undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (9): 1079-1084.
- Nayir, F. (2017). The Relationship between Student Motivation and Class Engagement Levels. *Eurasian Journal of Educational Research*, (71): 59-77.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2(3): 223-250.
- Nett, U. E., Goetz, T., ve Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6): 626-638.
- Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual review of clinical psychology*, (8): 161-187.
- Nyanaponika, T. (1972). *The power of mindfulness*. San Francisco: Unity Press.
- Oktuğ, B. Z. (2011). *Olumsuz geribildirim ile performans arasındaki ilişki: Bilişsel yeniden değerlendirme ve duygu dışavurumunu bastırma eğilimleri üzerine bir*

çalışma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ögel, K. (2012). *Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü dalga. Farkındalık (ayırimsama)ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: HYB Yayıncılık.

Öksüz, S. (2018). *Use of mindfulness in social work practice: A study of mindfulness among university students* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgüle, E. T. U., ve Sümer, N. (2017). Ergenlikte Duygu Düzenleme ve Psikolojik Uyum: Duygu Düzenleme Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 1-18.

Öztürk, D. (2019). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile matematik dersi akademik başarıları ve ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale.

Öztürk, H. (2019). *Üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme stratejileri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., ve Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160): 224-235.

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (149-172) Springer, Boston, MA.

Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of educational psychology*, 105(3): 579.

Reeve, J., ve Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4): 257-267.

Reschly, A. L., ve Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5): 276-292.

- Richardson, J. C., ve Newby, T. (2006). The role of students' cognitive engagement in online learning. *American Journal of Distance Education*, 20(1): 23-37.
- Rush, L., ve Balamoutsou, S. (2006). Dominant voices, silent voices and the use of action learning groups in HE: a social constructionist perspective. *Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference*, University of Warwick, 6-9 September.
- Saarni, C. (1999). *The Guilford series on social and emotional development. The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sarıçalı, M. ve Satici, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılma ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1): 655-670.
- Saxena, P., Dubey, A., ve Pandey, R. (2011). Role of emotion regulation difficulties in predicting mental health and well-being. *Journal of Projective Psychology and Mental Health*, 18(2): 147-155.
- Selçuk, S. G., Çalışkan, S., ve Erol, M. (2007). Evaluation of learning approaches for prospective physics teachers'. *Journal of Gazi Education Faculty*, 27(2): 25-41.
- Senemoglu, N. (2011). College of education students' approaches to learning and study skills. *Education and Science* 36(160): 66-80.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176): 183-198.
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., ve Türe, E. (2014). Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından derse katılımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176): 183-198.
- Shahrokh, N., ve Hales, R. (Eds.). (2003). *American Psychiatric Glossary* (8th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc.
- Siegel, R. D., Germer, C. K., ve Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from?. In *Clinical handbook of mindfulness*. Springer, New York, NY. 17-35.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., ve Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development.
- Skinner, E. A., ve Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4): 571.
- Snyder, D. K., Simpson, J. E., ve Hughes, J. N. (2006). *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health*. American Psychological Association.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şemin, R. (1975). *Okulda Başarsızlık: Sosyo Kültürel Açından Şanssız Çocuklar*, istanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self. *Socioemotional development*, 36, 367.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 25-52.
- Thompson, R. A., ve Lagattuta, K. H. (2006). Feeling and Understanding: Early Emotional Development.
- Thompson, R. A., ve Meyer, S. (2007). Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of Emotion Regulation*, (249): 249-268.
- Tok, Ş. (2006). Öğretme-öğrenme stratejileri ve öğretimde çağdaş yaklaşımlar. A. Doğanay ve E. Karip (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. Newyork, UK: The Higher Education Academy, 11 (1): 1-15.
- Troy, A. S., Wilhelm, F. H., Shallcross, A. J., ve Mauss, I. B. (2010). Seeing the silver lining: cognitive reappraisal ability moderates the relationship between stress and depressive symptoms. *Emotion*, 10(6): 783.

- Tural, D. G., ve Akdeniz, A., R. (2008). Examining learning approaches of science student teachers according to the class level and gender. *US-China Education Review*, 5(12): 54-59.
- Türk, M. (2018). *Farkındalık temelli psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal yeme, kontrolsüz yeme ve duyguları yönetme becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Turner, J. C., ve Patrick, H. (2004). Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*, 106(9): 1759-1785.
- Tümkaya, S., ve Bal, L. (2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2): 313-326.
- Verhulst, S. J. (2007). A longitudinal study of students perceptions of using deep breathing meditation to reduce testing stresses. *Teaching and learning in medicine*, 19(3): 287-292.
- Wall, R. B. (2005). Tai chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care*, 19(4): 230-237.
- Wang, Z., Bergin, C., ve Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly : The Official Journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(4): 517-35.
- Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. Kring ve D. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (13-37). New York, NY: Guilford Press.
- West, A. M. (2008). *Mindfulness and well-being in adolescence: An exploration of four mindfulness measure with an adolescence sample* (Unpublished Doctoral Thesis). Central Michigan University.
- Yalom, I. (2001). *Varoluşçu Psikoterapi*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

- Yıldırım, E. G., ve Köklükaya, A. N. (2016). İlk ve ortaokul öğrencilerinin fen konularına yönelik ilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1): 1-22. doi:10.17539/aej.20578.
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtsever, G. (2008). Negotiators' profit predicted by cognitive reappraisal, suppression of emotions, misrepresentation of information, and tolerance of ambiguity. *Perceptual and Motor Skills*, 106(2): 590-608.
- Zeidan, F., Gordon, N. S., Merchant, J., ve Goolkasian, P. (2010). The effects of brief mindfulness meditation training on experimentally induced pain. *The Journal of Pain*, 11(3): 199-209.

EKLER

EK-1 GENEL BİLGİ FORMU

Değerli öğrenciler, öncelikle verdiğiniz samimi cevaplar ve ayırdığınız kıymetli zaman için sizlere teşekkür ederim. Bu çalışma üniversite öğrencilerinin duygu düzenleme ve bilinçli farkındalığının derse katılımları üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Verilen cevaplar bilimsel araştırma dışında kullanılmayacaktır.

Psk. Danışman Seda Saka

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Yaşınız :

3. Okuduğunuz üniversite:

4. Kiminle birlikte yaşadığınız?

5. Okuduğunuz bölümü sevme durumunuz

Düşük Orta Yüksek

6. Algılanan gelir durumu:

Düşük Orta Yüksek

EK-2 BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıda sizin günlük deneyimlerinize ilgili bir dizi durum verilmiştir. Lütfen her bir maddenin sağında yer alan 1 ile 6 arasındaki ölçeği kullanarak her bir deneyimi ne kadar sık veya nadiren yaşadığınızı belirtiniz. Lütfen deneyimizin **ne olması gerektiğini değil, sizin deneyiminizi gerçekten neyin etkilediğini** göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Lütfen her bir maddeyi diğerlerinden ayrı tutunuz.

1	2	3	4	5	6
Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Baz en	Nadir en	Olduk ça Seyre k	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.					1 2 3 4 5
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka bir şeyleri düşündüğüm için kırarım veya dökerim.					1 2 3 4 5
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.					1 2 3 4 5
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.					1 2 3 4 5
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.					1 2 3 4 5
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.					1 2 3 4 5
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatiğe bağlanmış gibi yapıyorum.					1 2 3 4 5
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.					1 2 3 4 5
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şuan ne yapıyor olduğumun farkında olmam.					1 2 3 4 5

10. İşleri veya görevleri ne yaptığının farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.	1	2	3	4	5
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken; aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.	1	2	3	4	5
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.	1	2	3	4	5
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.	1	2	3	4	5
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.	1	2	3	4	5
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın atıştırıyorum.	1	2	3	4	5



EK-3 GENEL OLARAK DERSE KATILIM ÖLÇEĞİ

Aşağıda genel olarak derse katılım konusunda kendinizi değerlendirebileceğiniz ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyup sizin için ne kadar uygun olduğunu değerlendirmenizdir.

		HİÇ Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz Uygun	Uygun	Tamamen Uygun
1	Sınıfta ders anlatılırken mutluyumdur.	1	2	3	4	5
2	Derslere ilgim yüksektir.	1	2	3	4	5
3	Kendimi derslerle bütünleşmiş görürüm.	1	2	3	4	5
4	Derslerde merak duygum yüksektir.	1	2	3	4	5
5	Dersler benim için eğlenceli geçer	1	2	3	4	5
6	Derslerde söz alırım.	1	2	3	4	5
7	Derslerde hocanın sorduğu sorulara yanıt veririm.	1	2	3	4	5
8	Derslerde gerçekleşen etkinliklere katılırım.	1	2	3	4	5
9	Derslere hazırlıklı gelirim.	1	2	3	4	5
10	Derslerde yeri geldiğinde hocaya sorular sorarım.	1	2	3	4	5
11	Derslerde, başka bilgilerle öğrendiklerimi bütünleştiririm.	1	2	3	4	5
12	Derslerde, zihnimde anlatılanları canlandırırım.	1	2	3	4	5
13	Derslerde, anlatılanlarla ilgili içimden örnekleri düşünürüm.	1	2	3	4	5
14	Derslerde, zihnimde konunun gündelik yaşamla ilişkisini kurarım.	1	2	3	4	5

15	Derslerde anlatılan bilgileri alıp beynimde işlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

1, 2, 3, 4, 5

6, 7, 8, 9, 10

11, 12, 13, 14, 15

DUYGUSAL KATILIM

DAVRANIŞSAL KATILIM

BİLİŞSEL KATILIM



EK-4 DUYGU DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddeler, kendiniz hakkında ne düşünüp, genel olarak nasıl hissettiğinize ilişkin olarak hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve kendiniz için en uygun olan cevabı karşılardaki bölmelerden uygun olanını işaretleyerek belirtiniz. Araştırmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Kararsızım	Biraz Katlıyorum	Katlıyorum	Tamamen Katlıyorum
1.İçinde bulunduğum duruma göre düşünme şeklini değiştirerek duygularımı kontrol ederim.							
2.Olumsuz duygularımın az olmasını istersem, durumla ilgili düşünme şeklimi değiştiririm.							
3.Olumlu duygularımı fazla olmasını istediğim zaman duruma ilgili düşünme şeklimi değiştiririm.							
4.Olumlu duygularımın fazla olmasını istersem (mutluluk veya eğlence) düşündüğüm şeyi değiştiririm.							
5.Olumsuz duygularımın az olmasını istersem (kötü hissetme veya kızgınlık gibi) düşündüğüm şeyi değiştiririm.							

6.Stresli bir durumla karşılaştığımda, bu durumu sakin kalmamı sağlayacak şekilde düşünmeye çalışırım.							
7.Duygularımı ifade etmeyerek kontrol ederim.							
8.Olumsuz duygular hissettiğimde onları ifade etmediğimden emin olmak isterim.							
9.Duygularımı kendime saklarım.							
10.Olumlu duygular hissettiğimde onları ifade etmemeye dikkat ederim.							

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Seda SAKA

Doğum yeri ve tarihi:

Eğitim Özgeçmişi:

Lisans

2014 - 2017 T.C İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Yüksek Lisans

2018 - 2021 T.C İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

2020 - T.C İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi- Klinik Psikoloji (devam etmekte)

İş Deneyimi:

2018-2021 Sevgi Pınarı Anaokulu- Psikolojik Danışman

Yayımları:

Uluslararası Bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Sempozyumu/ Duygu Düzenleme ve Bilinçli Farkındalığın Öğrencilerin Derse Katılımını Yordaması/ Bildiri