

**MINDFULNESS TEMELLİ BEDEN EĞİTİMİ VE OYUN DERSLERİNİN  
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MINDFULNESS İLE DUYGUSAL VE  
PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF MINDFULNESS BASED PHYSICAL EDUCATION  
AND GAME LESSONS ON THE MINDFULNESS, EMOTIONAL  
AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING LEVELS OF PRIMARY  
SCHOOL STUDENTS'**

Gönderilen Tarih: 15/06/2022  
Kabul Edilen Tarih: 19/07/2022

*Merve Rumeysa ALPAY*

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Sivas, Türkiye

Orcid: 0000-0003-0648-5793

*Semiyha TUNCEL*

Ankara Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

Orcid: 0000-0003-0075-821X

\* Sorumlu Yazar: Merve Rumeysa ALPAY, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, E-mail: mervealpay@windowslive.com

† Bu çalışma Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

## Mindfulness Temelli Beden Eğitimi ve Oyun Derslerinin İlkokul Öğrencilerinin Mindfulness ile Duygusal Ve Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri Üzerine Etkisi

### ÖZ

Bu araştırmada mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerinin ilkökul öğrencilerinin mindfulness ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 güz döneminde Niğde ODTÜ Geliştirme Vakfı Okul'unda öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmuştur. 15 öğrenci deney grubunu 15 öğrenci de kontrol grubunu oluşturacak şekilde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak düzenlenmiştir. Araştırma, kontrol gruplu ön test-son test modelinin kullanıldığı tam deneysel bir çalışmadır. Deney grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen beden eğitimi ve oyun derslerinde mindfulness uygulamalarını kullanabilmeleri için 8 haftalık bir program uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak BAU Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği (BAU-ÇMÖ) ve Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ) kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler Mann-Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıra testi kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak 8 haftalık mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerinin ilkökul öğrencilerinin mindfulness ile duygusal ve psikolojik iyi oluşları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutuna ilişkin son test puan ortalamaları ( $\bar{x}$  = 24,40), farkındalık alt boyutuna ilişkin son test ortalama puanları ( $\bar{x}$  = 19,33), SCDPIÖ'den aldıkları son test puan ortalamaları ( $\bar{x}$  = 51,27) olarak bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Mindfulness, beden eğitimi, ilkökul, iyi oluş

## The Effect Of Mindfulness Based Physical Education And Game Lessons On The Mindfulness, Emotional And Psychological Well Being Levels Of Primary School Students'

### ABSTRACT

The purpose of this study was examine effects of mindfulness based physical education and game lessons on primary students' mindfulness, emotional and psychological well being levels. The study group of this research consisted of 30 students (15 students in the experimental group and 15 students in control group) who are studying primary school in Niğde in 2020-2021 fall semester. The research is an experimental study using the pretest-post-test model with control group. The mindfulness-based education program designed by the researcher used in physical education and game lessons was applied to the experimental group for 8 weeks. In this study BAU-ÇMÖ and SCDPIÖ were used as data collection instruments. The Mann-Whitney U and The Wilcoxon Signed Ranks test were used to analyze data. As a result, it was determined that 8 week mindfulness based physical education and game lessons have not a significant effect on mindfulness, emotional and psychological wellbeing of primary school students'. Post-test mean scores of the experimental group students on the BAU-ÇMÖ attitude sub-dimension ( $\bar{x}$  = 24,40), the awareness sub-dimension ( $\bar{x}$  = 19,33), the post-test mean scores they got from the SCDPIÖ were found to be ( $\bar{x}$  = 51.27).

**Key Words:** Mindfulness, physical education, primary school, well-being

## GİRİŞ

Mindfulness, o anda ne olduğu ile ilgili bir yargıya ve sonuca varmadan farkında olma eğilimidir<sup>1</sup>. Mindfulness ilk olarak, kronik ağrı çeken hastalarda stres düzeylerini azaltmak için 1979'da Dr. Jon Kabat Zinn tarafından psikolojik bir terapi olarak kullanılmıştır<sup>2-3</sup>. Daha sonra bireylerin daha rahat hissetmelerini sağlayan, zor durumlarla baş ederken stres seviyelerini yönetebilmelerine yardımcı olan, dikkatin sakinleştirici etkisini gösteren çalışmalar yapılmıştır<sup>4-5</sup>. Son yıllarda mindfulness çalışmaları okullarda beden eğitimi derslerine yönelik olarak da kullanılmaktadır<sup>6</sup>. Araştırmalar beden eğitiminde bilişsel süreçlere odaklanarak mindfulnessı, beden eğitimine motivasyonel yaklaşımlar olarak geçirmiştir<sup>7</sup>. Mindfulness bileşeni olmadan oluşturulan fiziksel aktivite programları öğrencileri öznel bilgiden, hareketin anlamından ve kinesyoloji temelli yansımadan yoksun bırakmaktadır<sup>8-9</sup>. Mulhearn ve ark. (2017)<sup>10</sup> na göre mindfulness temelli beden eğitimi dersleri öğrencilerin beceri performanslarını ve kinestetik farkındalıklarını artırmaktadır. Hızlı yapılan fiziksel aktiviteler öğrencileri oto pilota kalmaya zorlamaktadır. Bunun yerine farkındalıkla yapılan yavaş hareketler ile her anı ve beden duyularını algılayabilmek daha mümkündür. Bu çalışmanın mindfulness pratiklerinin beden eğitimi derslerinde kullanımına bir temel oluşturacağı düşünülmektedir. Çünkü bu tarz çalışmaların beden eğitimi derslerini daha verimli hale getireceği uluslararası araştırmalarla desteklenmektedir<sup>9</sup>. Mindfulness uygulamalarının, beden eğitimi derslerine dahil edilmesi ile öğrencilerin beden farkındalığı gelişebilir, böylelikle öğrenciler beden ve zihin bağlantılarını sağlama noktasında daha başarılı olabilirler. Hanh, (2002)<sup>11</sup> beden eğitimi derslerinde mindfulness uygulamaları için dikkat edilmesi gereken temel üç kuraldan bahsetmiştir. İlk olarak her bir eylemin hareketin kendine özel anında yapılmasına dikkat edilmesidir. İkinci olarak fiziksel hareketlerin otomatik pilottan uzaklaşarak acele edilmeden, hareket üzerindeki dikkati koruyarak gerçekleştirilmesi hususudur. Son olarak ise Hanh (2002)<sup>11</sup> bilinçli solunumdan ve bu solunumun öğrencileri şimdiki anda tuttuğundan bahsetmektedir. Öğrencilerin nefesleri ile olan bağlantılarını fark edebilmeleri için beden eğitimi dersleri son derece uygundur. Özellikle derse başlamadan önce ısınma amacıyla birkaç tur koşu çalışmalarının yapılması sırasında, hızlanan kalp atımıyla birlikte nefesi gözlemleyebilmek, oldukça güzel bir pratiktir. Beden eğitimi derslerinde mindfulness uygulamaları öğrencilerin sağlık ve iyi oluşlarının korunup geliştirilmesinde de son derece önemlidir. Hareket ederken terlediklerini fark eden öğrenciler, kendilerine sağlıkları için bir dinlenme payı verebilir, kıyafetlerini değiştirebilir soğuk ve sıcak ortamlara girerken önlemini alabilir.

Tablo 1'de Mulhearn ve ark. (2017)<sup>10</sup>'nın beden eğitimi dersleri boyunca beden eğitimi öğretmenlerinin mindful bir tutum takınabilmeleri için sundukları bazı öneriler bulunmaktadır.

**Tablo 1.** Beden Eğitimi Derslerinde Mindful Olmayı Destekleyen Tutumlar

Tutumlar	Kısa Açıklamalar
Yargılamamak	Gerçekleştirdikleri performansları iyi, kötü, doğru ya da yanlış şeklinde kategorize etmeden olduğu gibi gözlemlemelerine izin verilmelidir.
Sabır	Öğrencilerin beceri öğrenme sürecinde zamana ihtiyaçları olduğu hatırlatılmalıdır. Onlara profesyonel sporcuların yaptıkları yoğun antrenmanlar anlatılarak becerinin, geliştirilmesi için zaman ve pratik yapılmasının önemi belirtilmelidir.

Yeni başlayan zihin	Öğrencilerin bir beceriyi ilk kez yapıyor olmanın heyecanına ulaşabilmeleri için her zaman yaptıkları aktiviteleri baskın olmayan yönleriyle yapmaları istenir. Örneğin, sağ el kullanan öğrencilerin o gün sol el kullanarak beceriyi deneyimlemeleri istenmektedir.
Güven	Öğrenciler bedenlerinin verdikleri cevaplara ve sezgilerine güvenebilmeleri konusunda yönlendirilmelidir. Bir beceriyi gerçekleştirirken güçlü yanlarını görmeleri sağlanmalıdır.
Çabalamamak	Öğrencilere yeni bir beceriyi tanıtırken başarmak zorunda oldukları sayı hedefleri vermeden, bu beceriyi sadece gözlemlenmelerine ve keşfetmelerine izin verilmelidir.
Kabul	Öğrencilere, hata yaparak bir beceriyi geliştirebilecekleri anlatılmalıdır. Hem kendi hatalarına hem de takım içerisinde oynadıkları arkadaşlarının hatalarına kabul ile yaklaşabilen öğrenciler, hem kendisine hem de çevresine karşı daha nazik olmaktadır. Ayrıca hata yapmanın kabul edilebilir olduğunu düşünen öğrenciler yeni becerileri denerken daha cesur, güvenli ve açık olmaktadır.
Bırakmak	Oyun içerisinde kazanmak ve en iyi olmak gibi etiketleri bırakarak süreci deneyimlemelerine izin verilmelidir. Oyun içerisinde belirli arkadaşları ile olmak aynı sahayı tutmak gibi tutucu düşüncelere karşı yeni olan denemeye teşvik edilmelidir.

Mulhearn ve ark. (2017)<sup>10</sup>

Uluslararası çalışmalar incelendiğinde mindfulness temelli beden eğitimi programlarına yer verilirken<sup>12-19</sup>, ulusal literatür incelendiğinde mindfulness temelli beden eğitimi programlarına ilişkin çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı mindfulness kavramını ilkökul beden eğitimi ve oyun derslerine dahil ederek hazırlanan 8 haftalık mindfulness temelli programın, öğrencilerin mindfulness düzeyleri ile psikolojik ve duygusal iyi oluş düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

Bu çalışmanın alt amaçları;

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## MATERYAL VE METOT

Araştırmanın deseninde kontrol gruplu ön-test, son-test modeli kullanılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu modelde, hem deney grubu hem de kontrol grubu yansız atama ile oluşturulur. Ardından her iki gruba da ön test uygulanır. Bu durum uygulama öncesi benzerliklerin bilinmesine yardımcı olur. Sonraki işlemde deney grubuna bir müdahale

programı uygulanırken, kontrol grubu herhangi bir işleme tabi tutulmaz. Müdahale programının ardından her iki gruba da son test uygulanarak veriler toplanır<sup>20</sup>.

### **Katılımcılar**

Çalışma grubunu, 2020-2021 güz döneminde Niğde ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulunun 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Gruplar, 15 öğrenci deney grubunu, 15 öğrenci de kontrol grubunu oluşturacak şekilde 30 öğrenci arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Bu yöntemde her öğrenci bir gruba dahil olmada eşit şansa sahiptir<sup>20</sup>.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Mindfulness Ölçeği (BAU-ÇMÖ)**

BAU çocuklar için mindfulness ölçeği okul çağındaki çocukların mindfulness düzeylerini ölçmek için Taşkın, (2018)<sup>20</sup> tarafından geliştirilen psikometrik bir ölçektir. Toplam 16 maddeden oluşan ölçek "Farkındalık" ve "Tutum" adı altında iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin 8-11 yaş grubu için geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir ( $\alpha = .80$ ). Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16 iken en yüksek puan 48'dir. Farkındalık alt boyutu için ölçekten alınabilecek en az puan 7 en çok puan 21'dir. Tutum alt boyutu için ise ölçekten alınabilecek en az puan 9 en çok puan 27'dir<sup>20</sup>.

#### **Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPIÖ)**

Liddle ve Carter tarafından 2015 yılında geliştirilen<sup>21</sup>, Akın ve ark. (2016)<sup>22</sup> tarafından, Türkçe'ye uyarlanan Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPIÖ) 12 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçme aracıdır<sup>21</sup>. Yaş aralığı 9-16 arasında değişen ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12 ve en yüksek puan 60'dir. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin madde toplam korelasyon katsayıları .57 ile .73 arasında sıralanmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur<sup>22</sup>.

### **Verilerin Toplanması**

İlk ölçüm olan ön test 30 katılımcının tamamına uygulandıktan 1 hafta sonra, deney grubuna online olarak 8 haftalık mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun dersleri uygulanmaya başlanmıştır. İkinci ölçüm olan son testler, 8. haftanın sonunda öğrencilere gönderilerek son test puanları elde edilmiştir. Bu program Covid-19 salgını dolayısı ile çevrimiçi olarak Google meeting aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. 8 haftalık program boyunca haftada 1 olacak şekilde 30 dakikalık toplamda 8 oturum yapılmıştır. Dersin ilk 2-3 dakikasında bir önceki oturumun özeti yapılarak, 5 dakika boyunca o haftanın etkinliklerine dair teorik bilgiler verilmiştir. Ardından mindfulness pratikleri ile devam edilmiştir. Her bir etkinlik sonunda öğrencilere sorular sorularak geri dönüşleri istenmiş ve oturumlar sonlandırılmıştır. Kontrol grubu bu süreçte herhangi bir müdahaleye tabi tutulmamıştır. Okul beden eğitimi ve oyun derslerini çevrimiçi olarak almaya devam etmişlerdir.

İlkokul öğrencilerine yönelik beden eğitimi ve oyun derslerinde uygulanan 8 haftalık mindfulness temelli programın konu başlıkları aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 2.** 3.ve 4. Sınıf İlkokul Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Mindfulness Temelli Beden Eğitimi Ve Oyun Derslerinin Konu Başlıkları

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

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS for Windows 22.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak verilerin normal dağılmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple nonparametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerine katılan deney grubu öğrencilerinin BAU çocuklar için mindfulness ölçeği (BAU-ÇMÖ) ve Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (SCDPİÖ)'den aldıkları ön test puanları ile son test puanları arasında bir kıyaslama için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Kontrol grubunda bu eğitime katılmayan öğrencilerin BAU-ÇMÖ ve SCDPIÖ ön test ve son test puan ortalamaları da Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU çocuklar için mindfulness ölçeği ve SCDPIÖ'den aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın istatistiksel anlamlılık düzeyi  $p < .05$  olarak kabul edilmiştir.

### BULGULAR

**Tablo 3.** Demografik Bilgiler

Değişken	Alt kategoriler	F	%	Toplam
Yaş	8	11	36.7	30
	9	11	36.7	
	10	8	26.7	
Cinsiyet	Erkek	15	50.0	30
	Kız	15	50.0	
Sınıf	3	20	66.7	30
	4	10	33.3	

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

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPIÖ Ön Test Puanları Mann - Whitney U Testi Sonuçları

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

SCDPIÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği  
BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ ve SCDPIÖ ön test puanlarını karşılaştırmak için Mann -Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 4'te yer alan veriler, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutundan ( $U=101.00$ ;  $p=0.62$ ;  $p>.05$ ) ve farkındalık alt boyutundan aldıkları ön-test puanları, arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir ( $U=99.00$ ;  $p=0.56$ ;  $p>.05$ ). Öğrencilerin SCDPIÖ'den aldıkları ön test puanlarına bakıldığında ise, yine anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $U=108.00$ ;  $p=0.56$ ;  $p>.05$ ).

Denence 2. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 5.** Deney Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPIÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

SCDPIÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği  
BAU-ÇMÖ: BAU (Bahçeşehir) Çocuklar İçin Mindfulness Ölçeği

Deney grubunun BAU-ÇMÖ ve SCDPIÖ ön test ve son test puan ortalamalarını kıyaslamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur. Yapılan analizler sonucunda mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun dersi alan katılımcıların; BAU-ÇMÖ tutum alt boyutu son test ön test puanları ( $z=-.357$ ;  $p=0.72$ ;  $p>.05$ ) farkındalık alt boyutu son test, ön test puanları ( $z=-.712$ ;  $p=0.47$ ;  $p>.05$ ) ve SCDPIÖ son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $z=-1.547$ ;  $p=0.12$ ;  $p>.05$ ).

Denence 3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 6.** Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPIÖ Ön Test ve Son Test Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

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

SCDPIÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

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

Kontrol grubu öğrencilerinin BAU-ÇMÖ ve SCDPIÖ puan ortalamalarını kıyaslamak için Tablo 6'da Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kontrol grubunun, BAU-ÇMÖ tutum alt boyutu ön test ve son test puanları ( $z=-.921$ ;  $p=0.35$ ;  $p>.05$ ) farkındalık alt boyutu ön test ve son test puanları ( $z=-.816$ ;  $p=0.41$ ;  $p>.05$ ) ve SCDPIÖ son test puanları ile ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ( $z=-1.079$ ;  $p=0.28$ ;  $p>.05$ ).

Denence 4. Deney grubu öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 7.** Deney ve Kontrol Grubu BAU-ÇMÖ Alt Boyutları ve SCDPIÖ Son Test Puanları Mann-Whitney U Testi Sonuçları

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

SCDPIÖ: Stirling Çocuklar İçin Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği

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

Deney grubu ve kontrol grubu son test puan ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Tablo 7'de yer alan verilerde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin BAU-ÇMÖ tutum alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ( $U=109.00$ ;  $p=0.88$ ;  $p>.05$ ) farkındalık alt boyutundan aldıkları son test puanlarının ( $U=84.50$ ;  $p=0.22$ ;  $p>.05$ ) ve SCDPIÖ'den aldıkları son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir ( $U=88.00$ ;  $p=0.30$ ;  $p>.05$ ).



## TARTIŞMA

Bu çalışma mindfulness temelli programların eğitimde kullanılmasının duygusal ve psikolojik iyi oluşa olumlu etkisini desteklememiştir. Yapılan pek çok araştırmanın aksine<sup>4-6,8,10</sup> farkındalık hareketine yapılan eleştirileri destekler nitelikte sonuçlar alınmıştır. Bu bakımdan gelecekteki araştırmalarda mindfulness tanımına, ölçümü konusunda yapılan eleştirilere ve uygulamadan beklentilere yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde mindfulness çalışmaları beden eğitimi derslerinde değil, yoğunluklu olarak performans sporlarına yönelik kullanılmıştır<sup>14,23-26</sup>. Bu sebeple bu çalışmanın ülkemizde beden eğitimi alanındaki bu açıklığa ilişkin bir katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmadaki sonuçların deney grubunun lehine mindfulness seviyelerinde anlamlı farklar göstermemesinin nedeni, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının çok yüksek olmasına bağlanabilmektedir. Bu durum deney grubunda zaten yüksek olan farkındalık düzeyinin etkin (anlamlı) bir şekilde yükselmesini engellemiş olabilir.

Ulusal literatürde beden eğitimi dersleri için geliştirilen bir mindfulness ölçeği bulunmamaktadır. Bu da dolaylı yoldan bir ölçümü beraberinde getirmiştir. Bu yönde geliştirilen bir ölçeğin olmaması araştırmadan istenilen sonuçların çıkmamasına yol açmış olabilir.

Çalışmanın bir sınıf ortamı yerine bireysel olarak gerçekleştirilmesinin istenilen grup dinamiğini sağlayamadığı düşünülmektedir. Grup etkileşimi çevrimiçi platformla sınırlı olduğu için grup ikliminin olumlu etkisinden yararlanılamamıştır. Öğrencilerin okul ortamından uzakta olmaları, öğrendikleri uygulamaları pratik edecek alanı bulamamalarına sebep olmuş olabilir. Öğrencilerin karşılaştıkları uyarıcı stres faktörünün pandemi sürecinde ev içi ile sınırlı kalması uygulama alanlarını sınırlandırmıştır. Grup içi kültürün oluşturulması yeni davranışların denenmesini kolaylaştırır<sup>27</sup>. Terzioğlu, (2018)<sup>23</sup>'ün sporcularla yapmış olduğu mindfulness çalışmasında olumlu grup ikliminin oluşturulması aşamasına önem verdiği ve çalışmanın deney grubunun lehine sonuçlandığı görülmektedir. Çevrimiçi uygulanan bu çalışma öğrencileri deneysel çalışmalarda, model olarak öğrenme tekniğinden yoksun bırakmıştır. Van dam ve ark. (2018)<sup>28</sup> yaptıkları çalışmalarında mindfulness ölçümlerinin yapı geçerlikleri hakkında endişelendiklerini belirtmişlerdir. Bazı çalışmalar mindfulness'ın ancak dolaylı olarak ölçülebileceğini savunmuştur<sup>29-34</sup>. Bu bilgiler ışığında mindfulness'ın ölçülmesi konusuna getirilen eleştirilerin olduğu bilinmelidir. Grossman ve ark. (2004)<sup>35</sup> çalışmalarında mindfulness eğitim programlarının zihinsel ve fiziksel sağlığı orta büyüklükte bir anlamlılık seviyesiyle etkilediğini bulmuşlardır.

Germer ve ark. (2005)<sup>36</sup> mindfulness kavramını tanımlamanın zor olduğunu, bir çeşit meditasyon tanımına geldiği gibi psikolojik bir özelliği, geçici bir ruh halini veya psikolojik bir süreci de ifade edebileceğini savunmuşlardır. Türkçe literatür incelendiğinde mindfulness tanımının çevirisi konusunda farklı görüşler yer aldığı bilinmektedir<sup>37-40</sup>. Soyut bir kavram olduğundan dolayı 8-10 yaş grubu öğrencileri farkında olduklarını düşünerek, ön testi cevaplamış olabilmektedirler.

Literatür taraması yapıldığında çalışmanın sonuçlarına paralel olarak Chancey, (2018)<sup>41</sup> araştırmasında mindfulness müdahale programına katılan deney grubu

öğrencilerinin kontrol grubuna kıyasla stres, duygusal düzenleme ve mindfulness seviyelerinde anlamlı farklılık gözlenmediği sonucuna varmıştır.

Tüm bunlar mindfulness kavramının tanımı ve ölçülmesi konusunda fikir ayrılıkları da olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın mindfulness kavramını ölçmede literatürdeki zorluğu desteklediği görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın 8 haftalık mindfulness temelli beden eğitimi ve oyun derslerinin ilköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mindfulness düzeyleri ile duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda, beden eğitimi derslerinde kullanılmak üzere mindfulness ölçekleri geliştirilebilir. Ayrıca çocuklar üzerinde yapılan fiziksel aktivite ve mindfulness çalışmaları artırılabilir.

## KAYNAKLAR

1. Napoli M., Krech PR., Holley LC. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*. 21(1), 99-125.
2. Kabat-Zinn J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY: Delacorte.
3. Kınay F. (2013). Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
4. Chiesa A., Serretti A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*. 15(5), 593-600.
5. Hoge EA., Bui E., Marques L., Metcalf CA., Morris LK., Robinaugh D., Worthington JJ., Pollack MH., Simon NM. (2013). Randomized controlled trial of mindfulness meditation for generalized anxiety disorder: effects on anxiety and stress reactivity. *The Journal of Clinical Psychiatry*. 74(8), 786-792.
6. Schneider J., Malinowski P., Watson PM., Lattimore P. (2019). The role of mindfulness in physical activity: a systematic review. *Obesity Reviews*. 20(3), 448-463.
7. Ennis CD. (2017). Educating students for a lifetime of physical activity: enhancing mindfulness, motivation and meaning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 88(3), 241-250.
8. Bain LL. (1995). Mindfulness and subjective knowledge. *Quest*. 47(2), 238-253.
9. Lu C. (2012). Integrating mindfulness into school physical activity programming. *Teaching & Learning*. 7(1), 37-46.
10. Mulhearn SC., Kulinna PH., Lorenz KA. (2017). Harvesting harmony: mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 88(6), 44-50.
11. Hanh TN. (2002). *Present moment wonderful moment: Mindfulness verses for daily living*. Parallax Press.
12. Gao Y., Shi L. (2015). Mindfulness, physical activity and avoidance of secondhand smoke: A study of college students in Shanghai. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 12(8), 10106-10116.
13. Black DS., Fernando R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*. 23(7), 1242-1246.

14. Joyce A., Ety-Leal J., Zazryn T., Hamilton A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: A pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion*. 3(2), 17-25.
15. Butzer B. , Day D. , Potts A. , Ryan C. , Coulombe S. , Davies B. , Weidknecht K., Ebert M., Flynn L., Khalsa SBS. (2015). Effects of a classroom-based yoga intervention on cortisol and behavior in second-and third-grade students: A pilot study. *Journal of Evidence-based Complementary & Alternative Medicine*. 20(1), 41-49.
16. Moen F. , Federici RA. , Abrahamsen F. (2015). Examining possible relationships between mindfulness, stress, school-and sport performances and athlete burnout. *International Journal of Coaching Science*. 9(1), 3-19.
17. Yook Y., Kang S., Park I. (2017). Effects of physical activity intervention combining a new sport and mindfulness yoga on psychological characteristics in adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. 15(2), 109-117.
18. Knothe M., Flores Martí I. (2018). Mindfulness in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 89(8), 35-40.
19. Milinovich T. (2015). Mindfulness first assembly. Crockett Elementary School. Phoenix, AZ.
20. Taşkın SZ. (2018). Okul çağı çocuklarının mindfulness seviyelerinin ölçülmesi: BAU çocuklar için mindfulness ölçeğinin geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
21. Liddle I., Carter GF. (2015). Emotional and psychological well-being in children: The development and validation of the Stirling children's well-being scale. *Educational Psychology in Practice*. 31(2), 174-185.
22. Akin A., Yılmaz S., Özen Y., Raba S., Özhan Y. (2016). Stirling çocuklar için duygusal ve psikolojik iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya, Türkiye.
23. Terzioğlu ZA. (2018). Farkındalık temelli beceri geliştirme programının kadın hentbolcuların psikolojik becerileri ve stresle başa çıkma stratejileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.
24. Baltzell A., Akhtar VL. (2014). Mindfulness meditation training for sport (MMTS) intervention: Impact of MMTS with division I female athletes. *The Journal of Happiness & Well-Being*. 2(2), 160-173.
25. De Petrillo LA., Kaufman KA., Glass CR., Arnkoff DB. (2009). Mindfulness for long-distance runners: An open trial using mindful sport performance enhancement (MSPE). *Journal of Clinical Sport Psychology*. 3(4), 357-376.
26. Aherne C., Moran AP., Lonsdale C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*. 25(2), 177-189.
27. Demir A., Koydemir S. (2016). Grupla psikolojik danışma. Pegem Yayınları. Ankara.
28. Van Dam NT., Van Vugt MK., Vago DR., Schmalzl L., Saron CD., Olendzki A., Meissner T., Lazar SW., Kerr CE., Gorchov J., Fox KC. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*. 13(1), 36-61.

29. Brewer JA., Worhunsky PD., Gray JR., Tang YY., Weber J., Kober H. (2011). Meditation experience is associated with differences in default mode network activity and connectivity. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.108(50), 20254-20259.
30. Ferrarelli F., Smith R., Dentico D., Riedner BA., Zennig C., Benca RM., Lutz A., Davidson RJ., Tononi G. (2013). Experienced mindfulness meditators exhibit higher parietaloccipital EEG gamma activity during NREM sleep. *PloS One*. 8(8), e73417.
31. Jha AP., Krompinger J., Baime MJ. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*. 7(2), 109-119.
32. Lao SA., Kissane D., Meadows G. (2016). Cognitive effects of MBSR/MBCT: A systematic review of neuropsychological outcomes. *Consciousness and Cognition*. 45, 109-123.
33. Lutz A., Greischar LL., Perlman DM., Davidson RJ. (2009). BOLD signal in insula is differentially related to cardiac function during compassion meditation in experts vs. novices. *Neuroimage*. 47(3), 1038-1046.
34. Sahdra BK., MacLean KA., Ferrer E., Shaver PR., Rosenberg EL., Jacobs TL., Zanesco AP., King BG., Aichele SR., Bridwell DA., Mangun GR. (2011). Enhanced response inhibition during intensive meditation training predicts improvements in self-reported adaptive socioemotional functioning. *Emotion*. 11(2), 299-312.
35. Grossman P., Niemann L., Schmidt S., Walach H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*. 57(1), 35-43.
36. Germer CK., Siegel RD., Fulton PR. (2013). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
37. Özyeşil Z. (2011). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
38. Çatak PD., Ögel K. (2010). Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*. 13(1), 85-91.
39. Karacaoğlan B., Şahin NH. (2016). Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 8(4), 421-444.
40. Uzun B. (2019). *Fark et, anda kal: Namı diğer mindfulness*. İnkılap Yayınları.
41. Chancey LP. (2018). *School-based mindfulness and yoga with young adolescents as an enhanced health and physical education curriculum*. Doktoral Dissertation, East Carolina University the Faculty of Department of Psychology. USA.