



İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN
İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Ziyaeddin Halid İpek

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMMUZ, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren iki (2) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ziyaeddin Halid
Soyadı : İpek
Bölümü : Eğitim Bilimleri Bölümü
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması
İngilizce Adı : Examining Mindfulness in Primary Schools: A Mixed Method Reseach

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Ziyaeddin Halid İpek

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ziyaeddin Halid İpek tarafından hazırlanan “İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun Sezgin

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Temel Çalık

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Serkan Koşar

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Karabük Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Zeki Öğdem

(Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 26/06/2024

Bu tezin Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Canım Aileme ve Kıymetli Eşime

TEŞEKKÜR

Her konuda olduğu gibi tez çalışmamda da gerekli tüm desteği sağlayan, bilgi ve deneyimiyle bana yol gösteren danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında değerli görüş, öneri ve destekleriyle bana yardımcı olan, tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Serkan Koşar ve Prof. Dr. Ali Çağatay Kılınç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Görüş ve önerileriyle tezimin geliştirilmesine destek olan tez jürimde yer alan Prof. Dr. Temel Çalık ve Doç. Dr. Zeki Öğdem'e çok teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okullarda görevli okul yöneticilerine, öğretmenlere özel bir teşekkür borçluyum. Gazi Üniversitesi'ndeki değerli çalışma arkadaşlarım Doç. Dr. Fatih Şahin ve Doç. Dr. Emre Sönmez'e teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimim boyunca manevi destekleriyle sürekli yanımda olan değerli arkadaşım Muhammet Coşkun'a çok teşekkür ederim.

Son olarak beni bugünlere getiren değerli anneme ve babama müteşekkirim. Tezimin son aşamalarına yetişen ama benle tezimi okuyan hem bilge meslektaşım hem de kıymetli eşim Zeynep Çağlar İpek'e de çok teşekkür ederim.

Ziyaeddin Halid İpek

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

(Doktora Tezi)

Ziyaeddin Halid İPEK

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak ve bu deneyimlere dayanarak ilköğretim kurumları için bilinçli farkındalıkla ilgili bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu çalışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimlerini anlamak ve bilinçli farkındalık düzeylerini en iyi şekilde ortaya koymak amacıyla hem nitel hem de nicel desenleri içeren keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu fenomenoloji desende tasarlanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında ilköğretim kurumlarından amaçlı örnekleme yöntemi kapsamında maksimum çeşitlilik yöntemine göre seçilmiş 12 okul yöneticisi ve 11 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen görüşme formu ile toplanan veriler analiz edilerek nitel bulgular elde edilmiştir. Nitel bulgular sonucu okullarda deneyimlenen bilinçli farkındalık altı tema altında toplanmıştır. Bunlar; (i) öz-gözlem, (ii) çevresel gözlem, (iii) öz-farkındalık (iv) çevresel farkındalık, (v) kabullenme ve (vi) tepkisel kontroldür. Bu temalar ve araştırma bulguları alan yazın ile bir araya getirilerek araştırmanın nicel boyutu kapsamında bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (OBFÖ) olarak adlandırılmıştır. Araştırma yöntemi kapsamında geliştirilen bu ölçeğin belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise tarama deseni ile incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-gözlem bağlamında kendi duygu ve düşüncelerini detaylı tasvirlerle aktarırken; çevresel

gözlem bağlamında ise çevrelerinde gelişen durumlara ve çevrelerindeki kişilere ait detaylı tasvirlerde bulunmuşlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler aynı zamanda öz-farkındalık deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Öz-farkındalık deneyimleri, okul yöneticisi ve öğretmenlerin olaylara farklı açılardan yaklaşımlarına ve olumlu yeni farkındalık deneyimleri oluşturmalarına imkân sağlamıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığın etkileri kapsamında daha iyi yöneticilik, daha iyi iletişim ve daha iyi okul iklimi deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz-farkındalık teması kapsamında aktardıkları bir diğer deneyim ise odaklanma deneyimidir. Bu kapsamda olumlu dönütlerin ve huzurlu okul ortamının okulda odaklanma deneyimini olumlu etkilediği görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-farkındalığı engelleyen deneyimleri monotonluk, dalgınlık ve odaklanamama kategorileri altında toplanmıştır. Bu olumsuz deneyimlerin yetersiz şartlar, psikolojik sorunlar veya plansızlık gibi sebeplerden dolayı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Araştırma katılımcıları öz-farkındalığı engelleyen monotonluk, dalgınlık ve odaklanamama sonucu ise stres, isteksizlik ve gerginlik gibi olumsuz deneyimler yaşamaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler kişilerarası bilinçli farkındalık kapsamında çevresel farkındalık deneyimlerini de aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevresel farkındalık deneyim kapsamında okuldaki öğrencilerin duygu ve davranışları hakkında yüksek bir farkındalık hali içinde oldukları görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Kabullenme deneyimi geliştirmek için öz eleştiri yapma ve başka etkinliklere yönelme gibi stratejilere başvurmuşlardır. Bu durumun aksine okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenememe deneyimi sonucu ise stres, iş performansında düşüş, yıpranma, huzursuzluk, çatışma, pişmanlık ve mutsuzluk gibi duyguları bir veya birden çok kez yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler tepkisel kontrol deneyimlerine değinmiş ve tepkisel kontrol ile tepki geliştirme deneyimlerini çözüm odaklı gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında nicel sonuçlar ise şu şekilde özetlenebilir: OBFÖ'nün güvenilirlik analizleri sonucu güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür. OBFÖ'nün kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ile ilgili analizler ve çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği ve kapsam geçerliği sağladığı görülmüştür. Bu analizler sonucu OBFÖ'nün beş boyutlu bir yapı özelliği gösterdiği görülmüştür. OBFÖ boyutları öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenmedir. OBFÖ kapsamında aynı zamanda boyutlar arası korelasyonlar da incelenmiştir. Ölçeğin boyutları arasında az ve orta seviyede korelasyon değerleri görülmüş ve bu değerlerin diğer bilinçli farkındalık ölçeklerinde bulunan korelasyon değerleri ile benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında OBFÖ'ye göre öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, ekran süresi, okul nüfusu değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Araştırmanın sonucu kapsamında uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Bilinçli Farkındalık, İlköğretim, Karma Desen

Sayfa Adedi: : xviii + 181

Danışman : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

EXAMINING MINDFULNESS IN PRIMARY SCHOOLS: A MIXED METHOD RESEARCH

(Ph.D Thesis)

Ziyaeddin Halid İpek

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2024

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore the experiences of school administrators and teachers in public primary education institutions about mindfulness and to develop a measurement tool for mindfulness for primary education institutions based on these experiences. In this study, exploratory sequential mixed design method including both qualitative and quantitative methods was used in order to understand the mindfulness experiences of school administrators and teachers and to reveal their mindfulness levels in the best way. The qualitative method of the research was designed in phenomenology design. At this stage of the research, interviews were conducted with 12 school administrators and 11 teachers selected from primary education institutions according to the maximum diversity method within the scope of purposeful sampling method. Qualitative findings were obtained by analyzing the data collected with the interview form developed within the scope of the research. As a result of the qualitative findings, mindfulness experienced in schools was categorized under six themes. These are; (i) self-observation, (ii) environmental-observation, (iii) self-awareness, (iv) environmental awareness, (v) acceptance and (vi) reactive control. These themes and research findings were brought together with the literature and a scale was developed within the scope of the quantitative dimension of the research. The developed scale was named as "Mindfulness in Schools Scale" (MSS). Within the scope of the research method, whether there is a significant difference between this scale developed according to different variables was examined by using the survey design. The results obtained within the qualitative dimension

of the research can be summarized as follows: While school administrators and teachers conveyed their own feelings and thoughts with detailed descriptions in the context of self-observation, they also provided detailed descriptions of the situations and people around them in the context of environmental observation. School administrators and teachers also talked about their self-awareness experiences. Self-awareness experiences enabled school administrators and teachers to approach things from different perspectives and create new positive awareness experiences. School administrators and teachers mentioned experiences of better management, better communication and better school climate within the scope of the effects of self-awareness. Another experience that school administrators and teachers reported under the theme of self-awareness was the experience of focusing. In this context, it was observed that positive feedback and peaceful school environment positively affected the experience of focusing at school. The experiences of school administrators and teachers that prevented self-awareness were categorized under the categories of monotony, absent-mindedness and inability to focus. They stated that these negative experiences occurred due to reasons such as inadequate conditions, psychological problems or lack of planning. As a result of monotony, absent-mindedness and inability to focus, which hinder self-awareness, research participants experience negative experiences such as stress, reluctance and tension. School administrators and teachers also reported their environmental awareness experiences within the scope of interpersonal mindfulness. It was observed that school administrators and teachers had a high level of awareness about the feelings and behaviors of students in the school within the scope of environmental experience. School administrators and teachers also talked about their acceptance experiences. They resorted to strategies such as self-criticism and turning to other activities to develop an experience of acceptance. On the contrary, school administrators and teachers stated that they experienced emotions such as stress, decrease in work performance, attrition, restlessness, conflict, regret and unhappiness one or more times as a result of the experience of non-acceptance. Within the scope of the research, school administrators and teachers mentioned their reactive control experiences and stated that they realized their reactive control and reaction development experiences in a solution-oriented manner. The quantitative results of the study can be summarized as follows: Reliability analyses of the MSS showed that it is a reliable scale. Analyses and studies were conducted on the content validity and construct validity of the MSS. It was seen that the scale provided construct validity and content validity. As a result of these analyses, it was seen that the MSS showed a five-dimensional structure. The dimensions of the MSS are self-observation, environmental-observation, self-awareness, environmental awareness and acceptance. Inter-dimensional correlations were also examined within the scope of the MSS. Low and moderate correlation values were observed between the dimensions of the scale and it was determined that these values were similar to the correlation values found in other mindfulness scales. It is seen that the MSS obtained within the scope of the research does not show a significant difference according to gender, marital status, age, professional seniority, screen time, school population variables. Within the scope of the results of the study, suggestions were made for practitioners and researchers.

Key Words : Mindfulness, Primary schools, Mixed research design

Page Number : xvii + 181

Supervisor : Prof. Dr. Ferudun Sezgin

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	9
Araştırmanın Önemi.....	10
Sınırlılık.....	11
Varsayımlar	12
Tanımlar.....	12
BÖLÜM II.....	13

KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
Bilinçli Farkındalığın Tarihi	13
Bilinçli Farkındalık Kavramı ve Tanımı.....	16
Bilinçli Farkındalığın Ortaya Çıkmasının Nedenleri	23
Bilinçli Farkındalığın Faydaları	25
Bilinçli Farkındalık Özellik ve Durum Yaklaşımı	27
Bilinçli Farkındalığın Ölçülmesi	28
Bilinçli Farkındalık ve Nitel Paradigma	32
Bilinçli Farkındalık ile İlgili Eleştiriler	35
Eğitimde Bilinçli Farkındalık.....	36
Bilinçli Farkındalık ve Öğretmenler	40
Bilinçli Farkındalık ve Okul Yöneticileri.....	44
BÖLÜM III	47
YÖNTEM.....	47
Araştırma Modeli	47
Keşfedici Sıralı Karma Desen Araştırma Deseni Süreci	48
Araştırmanın Nitel Boyutu.....	50
Nitel Araştırma için Örneklem	50
Nitel Veri Toplama Aracı	52
Nitel Araştırmada Veri Toplanması.....	55
Nitel araştırma Veri Analizi.....	56
Nitel Geçerlik ve Güvenirlik	57
<i>İnandırıcılık</i>	58
<i>Aktarılabilirlik</i>	59
<i>Güvenirlik</i>	60
<i>Doğrulanabilirlik</i>	61

Araştırmacının Rolü	61
Araştırmanın Nicel Boyutu	62
Nicel Araştırma için Örneklem.....	62
Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem.....	62
Doğrulamalı Faktör Analizi ve Uygulama İçin Örneklem	64
Nicel Araştırma Sürecinde Veri Toplanması	65
Nicel Araştırma Veri Analizi.....	66
Nicel Araştırma Ölçme Aracı.....	67
<i>Alan Yazın Taraması</i>	67
<i>Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Boyutları</i>	69
Ölçeğin Kapsam Geçerliliği.....	74
Ölçeğin Yapı Geçerliliği Çalışmaları.....	75
<i>Açımlayıcı Faktör Analizi</i>	75
<i>Doğrulamalı Faktör Analizi</i>	79
<i>Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları</i>	82
BÖLÜM IV	84
BULGULAR	84
Araştırmanın Nitel Bulguları.....	84
Öz-Gözlem	85
<i>Davranışsal Gözlem Deneyimi</i>	86
<i>Duygusal Gözlem Deneyimi</i>	87
Çevresel Gözlem.....	89
<i>Empati Deneyimi</i>	90
<i>Okul Ortamındaki Gözlem Deneyimleri</i>	91
Öz-Farkındalık.....	94
<i>Öz Farkındalık Deneyimi</i>	95

<i>Öz Farkındalığın Deneyimlenen Etkileri</i>	<i>96</i>
<i>Öz Farkındalığı Engelleyen Deneyimler</i>	<i>99</i>
Çevresel Farkındalık.....	103
<i>Okul Paydaşları Hakkında Farkındalık.....</i>	<i>103</i>
<i>Mesleki Farkındalık Deneyimi</i>	<i>105</i>
Kabullenme.....	107
<i>Kabullenme Deneyimi</i>	<i>107</i>
<i>Kabullenememe Deneyimi</i>	<i>109</i>
Tepkisel Kontrol.....	110
<i>Tepki Geliştirme Deneyimi.....</i>	<i>111</i>
<i>Tepkiyi Kontrol Etme Deneyimi.....</i>	<i>112</i>
Araştırmannın Nicel Bulgular	112
BÖLÜM V	118
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	118
Tartışma	118
<i>Araştırmaya İlişkin Nitel Bulguları Tartışma</i>	<i>118</i>
<i>Araştırmaya İlişkin Nicel Bulguları Tartışma</i>	<i>127</i>
<i>Araştırma Genel Tartışma</i>	<i>135</i>
Sonuçlar	137
<i>Araştırma Nitel Sonuçları</i>	<i>138</i>
<i>Araştırma Nicel Sonuçları</i>	<i>140</i>
Öneriler	142
KAYNAKLAR.....	144
EKLER.....	171
EK-1. Etik Kurul Onayı	172
EK-2. Araştırma İzin Yazısı.....	173

EK-3. İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi Görüşme Formu	175
EK-4. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu	179
EK-5. İlköğretimde Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi Ölçek Formu	180



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Bilinçli Farkındalığın Budizm Temelli Tanımları</i>	18
Tablo 2. <i>Bilinçli Farkındalığın Psikoloji ve Klinik Psikoloji Temelli Tanımları</i>	19
Tablo 3. <i>Bilinçli Farkındalığın Sosyal Psikoloji ve Sosyoloji Temelli Tanımları</i>	20
Tablo 4. <i>Eğitimde İlişkili Kategorileri Gösteren Nitel Çalışmalar</i>	34
Tablo 5. <i>Nitel Desen Çalışmasının Katılımcıları</i>	51
Tablo 6. <i>Nitel Çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik Sağlamak için Kullanılan Stratejiler</i>	58
Tablo 7. <i>Açımlayıcı Faktör Analizi Örneklemi Demografik Değişkenler Tablosu</i>	63
Tablo 8. <i>Doğrulamalı Faktör Analizi Örneklemi Demografik Değişkenler Tablosu</i>	65
Tablo 9. <i>Betimsel İstatistikler ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri</i>	67
Tablo 10. <i>Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları</i>	70
Tablo 11. <i>KMO ve Bartlett Değerleri</i>	75
Tablo 12. <i>Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Boyutları ve Faktör Yükleri</i>	77
Tablo 13. <i>Ölçek Boyutları ve Açıklanan Varyans Değerleri</i>	78
Tablo 14. <i>Betimsel Analiz Sonuçları</i>	78
Tablo 15. <i>OBFÖ'ye İlişkin Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları</i>	81
Tablo 16. <i>OBFÖ Alt ve Üst %27 Grup Karşılaştırma Tablosu</i>	82
Tablo 17. <i>Güvenirlik Analizleri</i>	83
Tablo 18. <i>Araştırma Sonucunda Ulaşılan Temalar, Kategoriler ve Çarpıcı İfadeler</i>	85
Tablo 19. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık t Testi Tablosu</i>	113

Tablo 20. <i>Medeni Durum Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık t Testi Tablosu</i>	114
Tablo 21. <i>Yaş Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu</i>	114
Tablo 22. <i>Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu</i>	115
Tablo 23. <i>Ekran Süresi Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu</i>	116
Tablo 24. <i>Okul Nufusu Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu</i>	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Bilinçli farkındalık ölçekleri karar ağacı	29
<i>Şekil 2.</i> Eğitimde bilinçli farkındalık ile ilgili SSCI’da yapılan araştırmaların en çok hangi ülkelerde gerçekleştirildiği dair bibliyografi analizi.....	38
<i>Şekil 3.</i> Keşfedici sıralı karma desen araştırma süreci	49
<i>Şekil 4.</i> Örnek kod, kategori, tema ağacı	57
<i>Şekil 5.</i> Okullarda bilinçli farkındalık ölçeği beş boyutlu doğrulayıcı faktör analizi modeli	80
<i>Şekil 6.</i> Öz-gözlem tema ağacı.....	86
<i>Şekil 7.</i> Çevresel gözlem tema ağacı.....	90
<i>Şekil 8.</i> Öz-farkındalık tema ağacı	94
<i>Şekil 9.</i> Çevresel farkındalık tema ağacı	103
<i>Şekil 10.</i> Kabullenme tema ağacı	107
<i>Şekil 11.</i> Tepkisel kontrol tema ağacı	111

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	Organization for Economic Cooperation and Development
------	---



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi alt başlıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilinçli farkındalık günümüzde giderek popülerliği artan bir kavram ve uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kavram ünlülerden sporculara CEO'lardan silikon vadisi mühendislerine kadar uzanan geniş bir kitleye yayılmıştır (Healey, 2015). Kavram hem uygulama hem de literatürde geniş bir yankı bulmuş ve bununla beraber 2000'li yıllardan sonra kavrama karşı ciddi bir talep oluşmuştur (Ergas & Hadar, 2019). Uygulama boyutuna bakıldığında ABD'de iş yerlerinin yaklaşık %20'si çalışanlarına bilinçli farkındalık temelli programlar düzenlerken literatür bağlamında bilinçli farkındalık ile alakalı 4000'nin üzerinde çalışma yapılmış olduğu görülmektedir (Black, 2015; Gelles, 2015).

Bilinçli farkındalık kavramı ilk olarak 2500 yıl önce doğu mistisizm içerisindeki Budist öğretilerden ortaya çıkmıştır. Bilinçli farkındalık eski öğretilerde kişinin bulunduğu anı olduğu gibi kabul edip onun farkında olarak bilinçli bir şekilde yaşaması olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulaması aslında Budizmde bir ibadet şeklidir. Amacı beden ile ruhun bilgelik ve şefkatle dolmasının yolunu açarak insanın en yüksek düzeye ulaşmasını sağlamaktır (Williams, Mark, & Kabat-Zinn, 2013).

Bilinçli farkındalık Budist kültüründeki temellerinden sonra Kabat-Zinn tarafından geliştirilen bir stresle başa çıkma tedavisi olarak 1982 yılında batı kültürüne uyarlanmıştır.

Kabat-Zinn bilinçli farkındalığı seküler temellere oturtarak bir meditasyon haline getirmiştir (Kabat-Zinn, 1982). Bunun sonucu olarak temeli aslında dini bir ibadete dayanan bilinçli farkındalık kavramı psikoloji alan yazında yerini almış ve kavram çeşitli araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığı kişinin içinde bulunduğu anda gerçekleşen deneyimlerin ve faaliyetlerin farkında olması olarak belirtmişlerdir. Diğer bir tanımda bilinçli farkındalık; bireyin bulunduğu an içinde iç ve dış uyarıcıların farkında olması ve bu uyarıcıları yargılamadan, eleştirmeden, onlara özel bir anlam vermeden kabul etmesi olarak açıklanmıştır (Siegel, Germer, & Olendzki, 2009). Glomb, Duffy, Bono ve Yang (2011) bilinçli farkındalığı bireyin içinde yaşadığı anda gelişen olayların ve deneyimlerin oluşturduğu farkındalık ve dikkat tarafından şekillenmiş bir bilinç hali olarak belirtmiştir. Bu bilinç halinde birey yaşadığı olayların farkında olmakla beraber onlar hakkında yargıda bulunmaz, değerlendirme yapmaz ya da bilişsel filtreler oluşturarak o bilinç halini bozmaz.

Bilinçli farkındalık genellikle modern uygulamalara zemin hazırlamış olsa da Budist felsefeye dayandırılan tanımlamalara sahiptir. Bu tanımlar dışında Budist felsefeye dayanmayan yeni psikolojik ve örgütsel tanımlar da yapılmıştır. Bu tanımlara göre yapılmış pek çok psikolojik ve örgütsel çalışma da mevcuttur. Langer (1989) bilinçli farkındalığı aktif bir bilgi işleme süreci olarak tanımlamıştır. Weick ve Putnam (2006) ise bilinçli farkındalığı ayırıcı detaylara ait zengin bir farkındalık ve eylemleri gerçekleştirebilmek için gerekli kapasite olarak tanımlamaktadır. Budist felsefeye dayanan tanımlar ile bu tanımlar farkındalık boyutunda aynıdır. Bu tanımlar farkındalık halini vurgulamakta ancak farkındalık halinde gerçekleşen olayları yargılamak ve değerlendirmek konusunda ayrılmaktadırlar. Budist felsefeye dayanan tanımlar bireyin yaşadığı an içinde gerçekleşen olay ve deneyimlerini yargılamadan, değerlendirmeden ve bir anlam atfetmeden kabul etmesini ele alırken, modern tanımlar ise bu süreçlere yargılamayı ve değerlendirmeyi katmaktadır. Hatta Langer (1989) modelinde kasıtlı bilişsel sınıflandırma yapma ve yeni ayrımlar genelleme gibi işlemleri kapsayarak değerlendirme süreçlerini betimlemektedir.

Bilinçli farkındalığın fiziksel, psikolojik ve örgütsel boyutta pek çok faydası bulunmaktadır. Fiziksel boyutta bilinçli farkındalığın acıyı, semptomları (Carmody & Baer, 2008), solunum sayısını, stres düzeyini (Delgado vd., 2010) ve kan basıncını (Chiesa & Serretti, 2010) düşürerek bağışıklık sistemi için önemli olan melatonin düzeyini (Baer, 2003), kalp debisini (Ditto, Eclache, & Goldman, 2006) artırdığı görülmüştür. Bunların

yanında bilinçli farkındalığın psikolojik ve duygusal iyi oluş, uyku kalitesi ve sosyal bağlılık gibi diğer psikolojik etmenlere bağlı fiziksel faydaları da sağladığı kanıtlanmıştır (Carmody & Baer, 2008; Chiesa & Serretti, 2010; Sears & Kraus, 2009). Psikolojik boyutta ise bilinçli farkındalık bireylerdeki endişe, stres, depresyon ve psikolojik kötü oluş gibi durumları azaltmaktadır. Sadece fiziksel olarak sağlıklı bireylerde değil aynı zamanda kalp rahatsızlığı olan hastalarda ve kanser hastalarında da olumlu psikolojik etkilerde bulunduğu bilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır (Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009; Bränström, Kvillemo, Brandberg, & Moskowitz, 2010; Foley, Baillie, Huxter, Price, & Sinclair, 2010). Bilinçli farkındalığın modern tekniklerle de psikolojik sağlığa olumlu etkileri olduğu görülmüştür. FMRI beyin taraması yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalık meditasyonu yapıldığı sırada beynin duygusal düzenleme, dikkat düzenleme ve dikkat toplama gibi bölümlerinin aktif çalıştığı gözlemlenmiştir (Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010). Bilinçli farkındalığın örgütsel davranış olarak ise öz-kontrol, zaman perspektifi (Brown, 2007), ruminasyon, duygu düzenlemesi, öz düzenleme ve empati gibi değişkenler ile pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür (Glomb vd., 2011).

Bilinçli farkındalık bu faydaları nedeniyle çeşitli ülkelerin eğitim politikaları belirlerken dikkate aldığı bir kavram haline gelmiştir. Birçok ülkenin politika belirleyicileri bilinçli farkındalığı sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) kapsamında ele almakta ve bu perspektiften bilinçli farkındalık politikaları geliştirmeye çalışmaktadır. (OECD, 2018). Avusturalya’da ulusal tartışmalarda bilinçli farkındalık programlarının eğitimin geleceğinde çok önemli rol oynayacağı görülmektedir (Australian Government Department of Education, 2018). İngiltere bilinçli farkındalık ile alakalı “Bilinçli Birleşik Krallık Ulusal Raporu” oluşturmuş ve burada bilinçli farkındalık hakkında geliştirilecek politikalardan bahsetmiştir. Rapor bilinçli farkındalık okulları oluşturulmasına, öğretmenlere bilinçli farkındalık eğitimleri verilmesine ve online ücretsiz bilinçli farkındalık uygulamalarına yer vermiştir (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015).

Bilinçli farkındalık uluslararası politika metinlerinde bahsedildiği gibi bu ulusal politika metinlerinin amaçlarının ve stratejilerinin gerçekleştirilmesi için de önemli bir araç olabilir. Türkiye’de eğitimin geleceği ile ilgili önemli belgelerden biri olan “Vizyon 2023” belgesi kapsamında da bilinçli farkındalığa değinilmiştir. Temel eğitim kısmında *“öğrenme ekosistemi içerisinde çocukları şimdiye uyandıracak vasıfta bir bilinç ve farkındalık geliştirmek, temel eğitimde esas olacaktır”* ifadesi bulunmaktadır. “Vizyon 2023” belgesi

kapsamında bilinçli farkındalığa değinilmesi kavramın ileride bir eğitim politikası haline gelme ve eğitim kurumlarına uygulanma ihtimalinin de olabileceğini göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Bunların yanında MEB tarafından yayınlanmış “*Öğretmen Mesleki Genel Yeterlikleri*” içindeki öğretmenlerin “*öğrenme ve öğretme sürecini etkili şekilde yürütme*” yeterliliği bilinçli farkındalık kapsamında gerçekleştirilebilir (MEB, 2017a). Bilinçli farkındalığın öğretmenlere sağladığı öğrenci-öğretmen ilişkilerini güçlendirme ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı olma gibi beceriler; öğretmenlerin “*öğrenme ve öğretme sürecini daha etkili bir şekilde yürütmelerine*” olumlu etkide bulunmaktadır (Greenberg & Harris, 2012; Jennings & Greenberg, 2009). Aynı zamanda bilinçli farkındalık uygulamaları; öğretmenlerin odaklanma ve mesleki motivasyonlarını iyileştirdiği için öğretmenlerin “*öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmelerine*” imkân sağlar (Vickery & Dorjee, 2016; Flook vd., 2013). Bunlarla beraber bilinçli farkındalık öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini düşürerek daha olumlu bir okul kültürü oluşturur. Bu sayede öğrenme ve öğretme sürecini daha etkin bir hale getirir (Albrecht vd., 2012; Herman vd., 2018; Jennings & Greenberg, 2009; Manuel, 2003; Soloway, 2016). Bu bireysel faydalar öğrenme ve öğretme etkinliğini artırdığı gibi “*Öğretmen Strateji Belgesi*” kapsamında bulunan “*Öğretmenlerin Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Niteliğini Arttırma*” alt stratejisinin uygulanması için önemli bir katkı sağlamaktadır (MEB, 2017b).

Türkiye’de bilinçli farkındalık politikalarının henüz geniş ölçekli bir etkisi bulunmasa da eğitimde bilinçli farkındalıkla ilgili geliştirilen ülke politikalarının o ülkelerde bulunan eğitim kurumlarına önemli etkileri olmuştur. Bilinçli farkındalık politikaları sonucunda çeşitli ülkelerdeki eğitim kurumlarında bilinçli farkındalık programları oluşturulmuştur. Bu programlardan biri olan Calm Kids, Avusturalya’da bilinçli farkındalık atölyeleri ile öğrencilere bilinçli farkındalık uygulamaları öğretmektedir (Meditation Capsules, 2018). Okullarda Bilinçli Farkındalık Projesi İngiltere’de bilinçli farkındalık müfredatları geliştirmekte ve eğitimciler içinde bilinçli farkındalık eğitimleri sağlamaktadır (Mindfulness in Schools Project, 2017). Bunlarla beraber MindUP bilinçli farkındalık müfredatları Kanada ve ABD’de 150’nin üstünde okula uygulanmış ve 1000’den fazla öğretmene bilinçli farkındalık hakkında eğitimler verilmiştir (Wickelgren, 2012). Dünya genelinde de yüzlerce okul bilinçli farkındalık temelli müfredata geçiş yapmıştır (Nisbet, 2019).

Bilinçli farkındalık kavramı eğitimle ilgili literatürde de giderek artan bir popülerliğe sahiptir. Ergas ve Hadar (2019) bilinçli farkındalık ve eğitim ile ilgili 2002 ve 2017 arasında toplamda 447 bilimsel makale bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu makalelerde meta analiz ve derleme gibi çalışmalar da giderek artış göstermiştir. Bilinçli farkındalık kapsamında ilköğretim öğrencileri (Moreno-Gómez & Cejudo, 2019) ve üniversite öğrencileri (Bamber & Schneider, 2016) ile çalışılmıştır. Bunun yanında öğretmenler (Albrecht, 2018) ve okul yöneticileri (Mahfouz, 2018) gibi eğitimin diğer paydaşları ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalar eğitimin bütün kademelerinde çalışılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (McCaw, 2020).

Eğitimde bilinçli farkındalık çalışmalarının önemli bir öznesinin öğretmenler olduğu yapılan çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Etkili eğitim ile ilgili çalışmalar en iyi öğretmenlerin sınıfta çeşitli etkinlikler gerçekleştirirken aynı zamanda bir çocuğun ya da bir grup çocuğun durumunun farkında olan öğretmenler olduğunu göstermektedir (Kounin, 1977). Bu farkındalık durumunu sağlamak için ise bilinçli farkındalık büyük bir önem taşımaktadır (Frank, Jennings, & Greenberg, 2016). Aynı zamanda öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmeleri için sonuca odaklı kısa uygulamalardan çıkıp sürece odaklı uzun vadeli eğitimlere odaklanmaları gerekmektedir. Bilinçli öğretmenler bu bağlamda sürece odaklanan ve farklı seçenekleri değerlendiren bir eğitim modeline önem veren özelliktedirler (Langer, 2000).

Bilinçli farkındalıkla alakalı programların öğretmenler üzerinde pek çok faydası yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu uygulamalar sonucu öğretmenlerin öz yeterlilik becerilerinin, fiziksel iyi oluşlarının (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016), dinleme becerilerinin, şefkatlerinin, şimdiki ana odaklanmalarının (Vickery & Dorjee, 2016), iş motivasyonlarının ve öğrencilerle iletişimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenler üzerinde olan etkilerini inceleyen çalışmalar giderek artmaktadır (Hwang, Bartlett, Greben, & Hand, 2017).

Bilinçli farkındalık çalışmalarında öğretmenlerin bilinçli farkındalığı okullarda en önce öğrenmesi gereken kesim olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık uygulamaları onların eğitim kalitesini etkilediği gibi öğrencilerin eğitimini de etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bilinçli farkındalığı kendi hayatlarında uygulamaları sınıftaki bilinçli farkındalık uygulamalarını da etkileyecektir (Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2012). Zira Bandura'nın (1993) belirttiği gibi öğretmenlerin inançları verdikleri eğitimi, verdikleri eğitim ise öğrencileri ve öğretim başarılarını etkilemektedir.

Bilinçli farkındalık çalışmaları öğretmen üzerinde yoğunlaşsa da okulda bilinçli farkındalık için yöneticiler de önemli bir rol taşımaktadır (Mahfouz, 2018). Okul yöneticileri okulların en önemli parçalarından biridir ve okullarda kritik bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle yöneticilerin okulda duygu durumlarını sabit tutmaları ve duygusal direnç geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin bunu gerçekleştirmeleri için ise bilinçli farkındalığın sağladığı empati, şefkat, öz denetim ve öz farkındalık gibi özelliklere sahip olmaları önemlidir (Tickle, 1999). Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerde olduğu gibi okul yöneticilerinde de olumlu yönde etkide bulunduğu ve yöneticilerin liderlik becerilerini pekiştirdiği görülmüştür. Klocko ve Wells (2015) yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalığın okul yöneticilerinin iş yükü sonucu oluşan streslerine bir iyileştirici olarak katkıda bulunduğunu göstermişlerdir. Başka bir çalışmada bilinçli farkındalık uygulamalarının okul yöneticilerinin öz yansıtma, dikkat ve gelişmiş ilişki ağı gibi liderlikle alakalı becerilerini artırdığı görülmüştür. Aynı zamanda okul yöneticilerinin duygusal farkındalıklarının da bilinçli farkındalık sayesinde arttığı gözlemlenmiştir (Mahfouz, 2018).

Bilinçli farkındalık kavramının hem yönetim bazında hem de örgütsel anlamda önemli olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalığa sahip yöneticilerin empati, öz denetim, öz farkındalık, dikkat ve liderlik becerileri gibi yöneticiler için önemli özelliklere sahip olduğu yapılan çalışmalarla görülmüştür (Klocko & Wells 2015; Mahfouz, 2018). Bu özelliklere sahip yöneticilerin okullarda daha iyi bir yönetim sergileyeceği ve daha etkili bir okul iklimi oluşturacağı görülmektedir (Bates & Gilbert, 2016). Öğretmenlerinde bilinçli farkındalık kapsamında öz yeterliliklerinin, dikkatlerinin, dinleme becerilerinin, motivasyonlarının ve öğrencilerle iletişimlerinin arttığı görülmüştür (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016; Hwang, Bartlett, Greben, & Hand, 2017; Vickery & Dorjee, 2016). Bu bağlamda öğretimin daha etkili bir hale getirilmesi ve pozitif bir okul ikliminin oluşturulması için bilinçli farkındalık kavramı büyük önem taşımaktadır (Soloway, 2016). Bilinçli farkındalık kavramının eğitim kurumlarında olumlu bir okul iklimi oluşturma, okul yönetimini pekiştirme ve etkili bir öğretim kültürü sağlama konusunda olumlu etkileri olacağı görülmektedir (Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Bundan dolayı eğitime, yöneticilere, öğretmenlere ve eğitim kurumlarına faydaları olan bilinçli farkındalık kavramının eğitim yönetimi alanı perspektifinden de araştırılmasının alana önemli kazanımlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatürde bilinçli farkındalığın okullarda ne kadar önemli olduğu, yaygınlığı ve uygulama alanları belirtilmiştir. Araştırmalar ışığında okullarda bilinçli farkındalığın araştırılmasının ve okullara aktarılmasının da önemli olduğu görülmektedir. Fakat farklı okullarda bilinçli farkındalığın nasıl doğru şekilde anlaşılması gerektiği bir soru işareti olarak durmaktadır. Bu soruyu doğru şekilde yanıtlamadan bilinçli farkındalığı okullara uygulamanın yarardan çok zarar getireceği öngörülmektedir (McCaw, 2020).

Bilinçli farkındalığı okul kapsamında anlamak için bilinçli farkındalık kavramının çok boyutlu olduğunu anlamak gereklidir (Hsu, 2016). Bilinçli farkındalık Budist ve modern uygulamalar olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu ikiye ayrılan bilinçli farkındalık da kendi içinde birçok farklı dallara ve ayrımlara bölünmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın zaman, mekân ve ontolojik açıdan farklılaşan ve çok anlamlılık barındıran bir kavram olduğu görülmektedir (Dunne, 2011). Bu durum ise hangi bilinçli farkındalığın okullara uygulanması gerektiği sorusunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun cevabı ise kavramın uygulanacağı okulların kültüründe yatmaktadır (Forbes, 2016; Hsu, 2016; Moses & Choudhury, 2016).

Araştırmacılar bilinçli farkındalığın okulların kültürü dikkate alınmadan basit bir teknik gibi uygulanması halinde okullar için bir yarar olmaktan çok zarar olacağını belirtmektedirler (Forbes, 2016; Hsu, 2016; Mitra & Greenberg, 2016; Moses & Choudhury, 2016; Titmuss, 2016; Walsh, 2016). Okulların kendi içindeki farklı kültürünü ele almadan okullara basit bir şekilde uygulanan bilinçli farkındalık uygulamalarını eleştiren ciddi bir kesim bulunmaktadır. Literatürdeki çalışmaların bilinçli farkındalığın okullarda uygulanmasını basitleştirdiği görülmektedir (Forbes, 2016; Mitra & Greenberg, 2016; Moses & Choudhury, 2016). Okullarda sadece bir değişkenin diğer değişkenlerle ilişkisine bakan yüzeysel çalışmalar ciddi seviyede iken okul bağlamında bilinçli farkındalığın nasıl anlaşılacağı ve hangi bilinçli farkındalığın uygulanacağını belirten çalışmaların yeterince bulunmaması ciddi eleştirilere hedef olmaktadır (Hsu, 2016; Titmuss, 2016; Walsh, 2016). Yanlış uygulanan bilinçli farkındalığın okullarda sadece baskın kapitalist kültürün eksik ve olumsuz yanlarının kabullenmesini kolaylaştıran boş bir uygulama olacağı öngörülmektedir (Forbes, 2016). Bilinçli farkındalığı içinde bulunan kültüre duyarlı bir kavram olarak değerlendirmek ve onu işleneceği kültüre uyarlamaya çalışmak önemlidir (Lau, 2016). Araştırmalar bilinçli farkındalığın okul bağlamında çok boyutlu olduğunu ve uygulama aşamalarında pek çok değişken bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bilinçli farkındalığın uygulama aşamalarında değişkenlere ve

kültüre dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Baelen vd., 2023; Renshaw & Phan, 2023).

Bilinçli farkındalığın öncelikle okul kültürüne göre nasıl uyarlanacağını ve uygulanacağını hangi tür çalışma gerektirdiği önem taşımaktadır. Langer (1992) bilinçli farkındalık kavramının doğrusal olmadığını ve problem ile çözüm arasında basit bir şekilde ilerlemediğini belirtmektedir. Aksine bilinçli farkındalık probleminden çözüme tek bir yol olmadığını ve çözüm için birden fazla yol olduğunu belirtmektedir (Brown & Langer, 1990). İlginç şekilde nitel araştırmaların içinde bulunduğu normatif paradigma da aynı varsayımlara sahiptir (Creswell, 2013). Bilinçli farkındalık ve nitel araştırma yöntemleri doğaları gereği aynı paradigmatik temelleri taşımaktadır. Bunlar birden fazla gerçeğin olabileceği, öznel duruma odaklanma ve olağan durum/benlik üzerinde derinleşmedir (Sherretz, 2011). Bu bağlamda okullarda bilinçli farkındalığın kültürel olarak uyarlanması için nitel araştırma yöntemleri büyük bir önem taşımaktadır. Özellikle bilinçli farkındalığın nasıl anlaşılması gerektiği ile alakalı tartışmalarda nitel araştırmalardan fenomenoloji desenin bilinçli farkındalığı anlamak için önemli olduğu belirtilmiştir (Lorentz, 2011).

Fenomenolojik desen ile bilinçli farkındalık kavramı derinlemesine anlaşılmaya çalışıldıktan sonra kavramın yaygınlaştırılması ve ölçülebilir çerçevelere oturtulması da önemli görülmektedir. Bunun için bilinçli farkındalık çalışmasının nicel araştırma olarak da ele alınması kavrama genellenebilirlik oluşturarak farklı özelliğe sahip evrenlerde kavramın anlaşılmasını ve ölçülmesini mümkün kılabilir (Creswell, 2013). Okullarda bilinçli farkındalığı doğru şekilde anlamak üzere nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanılması iki yöntemin güçlü taraflarından yararlanarak farklı paradigmalardan bakış açısından bilinçli farkındalığı okullarda anlamamızı sağlayabilir (Creswell, 2013).

Bilinçli farkındalıkla ilgili alanda pek çok ölçek bulunmasına rağmen bu ölçekler alandaki bireyler tarafından soyut ve genel örnekler üzerine fazla yoğunlaşması sebebiyle eleştiriye maruz kalmaktadır (Bergomi, Tschacher & Kupper, 2012; Walker 2011). Bu durum ise bilinçli farkındalık ölçümlerinde yanlış sonuçlar geliştirilmesine neden olabilmektedir. Bilinçli farkındalık ölçümlerinin yapısında karşılaşılan bu zorluk, temel olarak daha az soyut öğeler oluşturarak aşılabılır. Bu bağlamda anlamsal olarak somut ve net ölçek ifadeleri geliştirilmesi önemlidir. Bu bağlamda kapsamlı nitel çalışmaların görüşme verilerine dayanan farkındalık ölçümleri gerçekleştirilmesi tavsiye edilmiştir. (Grossman 2008; Frewen vd., 2011). Hızla gelişen eğitimde bilinçli farkındalık alanındaki araştırmalar için de uygun bir ölçeğin mevcudiyeti çok önemlidir. Bu temel soruna yönelik olarak

gelecekteki çalışmalarda farklı yaş, kültür, cinsiyet ve mesleğe sahip katılımcıların anlama düzeylerine göre bilinçli farkındalık ölçekleri geliştirilmesinin bilinçli farkındalık ölçümelerini daha doğru kılacağı tahmin edilmektedir (Bergomi, Tschacher & Kupper, 2012; Walker 2011). Bu tür ölçeklerin geliştirilmesi konusunda da literatürde artan bir ilgi mevcuttur (Bishop vd., 2004; Brown & Ryan 2003; Collins vd., 2009; Davidson 2010; Dobkin 2008; Frewen vd., 2008; Williams 2010).

Bu bağlamda bu çalışmanın doğasına uygun olması nedeniyle başta nitel yöntemin daha sonra ise nicel yöntemin kullanıldığı keşfedici sıralı karma desen kullanılmıştır.

Özetle, bilinçli farkındalığın Türkiye’de bulunan okullarda nasıl anlaşıldığının okulların en önemli paydaşları olan okul yöneticileri ve öğretmenler ile derinlemesine analiz edilmesinin hem alan yazına hem de uygulamaya ciddi katkılar sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda literatür çalışmaları ile faydası kanıtlanmış bir kavramın Türkiye’de bulunan okullara doğru bir şekilde entegre edilmesinin yolunu açacak bu tür çalışmalara gerek vardır. Bu çalışma bilinçli farkındalığın okullarda nasıl anlaşıldığının keşfedilmesini sağlayarak ileride en verimli şekilde nasıl uygulanabileceği konusunda bir vizyon sağlaması düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak ve bu deneyimlere göre ilköğretim kurumları için bilinçli farkındalıkla ilgili bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca yönelik geliştirilen alt amaçlar şunlardır:

1. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalığa ilişkin algıları nelerdir?
2. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenler bilinçli farkındalığı resmi ilköğretim kurumlarında nasıl deneyimlemektedirler?
3. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere göre bilinçli farkındalığın olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir?
4. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerin bilinçli farkındalıkları ne düzeydedir?

5. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık ölçeği ve alt boyutları puanları ne düzeydedir?
6. Resmi ilköğretim kurumlarında çalışan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyet, kıdem, yaş, ekran süresi ve okul nüfusuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Araştırma kapsamında nitel bulgular ile nicel bulgular birbirini ne derece desteklemiştir?
8. Araştırma kapsamında nitel bulgular nicel toplama aracında yer alan boyutlara ne ölçüde kaynaklık etmiştir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma yabancı alan yazınında sık bir şekilde çalışılmış olan bilinçli farkındalık kavramının okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini kavramak için önemlidir. Türkiye’de okullarda oluşan kültür bağlamında bilinçli farkındalığın nasıl uluslararası alan yazınına göre farklılaştığı ya da benzerlikler gösterdiği bu çalışmada anlaşılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda bilinçli farkındalık kavramının Türkiye’de bulunan öğretmenler ve okul yöneticileri açısından nasıl deneyimlendiğinin ortaya konulmasının alan yazınına önemli bir katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmada bilinçli farkındalık kavramının okul yöneticileri ve öğretmenlerce nasıl deneyimlendiğinin incelenmesinin yanı sıra okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu deneyimleri temel alınarak geliştirilecek bir ölçek ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin nicel olarak ölçülmesi de hedeflenmiştir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık kavramının dikkatli bir şekilde ele alınması ve öğretmenler ile okul yöneticilerine yönelik bir ölçüm aracının geliştirilmesinin literatür ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu geliştirilen ölçme aracının okul yöneticisi ve öğretmen evreni için güvenilir ve okul üzerine çalışan araştırmacılar tarafından tercih edilecek bir ölçek olması hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın politika geliştiriciler için bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili okullar üzerine yapılacak düzenlemelerde rehberlik oluşturacağı umulmaktadır. Bu çalışma sayesinde bilinçli farkındalık kavramının okullarda doğru bir şekilde anlaşılabilceği ve

bunun sonucu olarak bilinçli farkındalık ile ilgili isabetli politikalar geliştirilebileceği tahmin edilmektedir.

Türkiye’de eğitim alanında bilinçli farkındalık ile ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezinde az sayıda tez bulunmaktadır. Bu tezlerin çoğunluğu ilişkisel desenle yapılmış nicel araştırmalardır. Geri kalan tezlerin ise deneysel ve nitel desenlerde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın hem derinlik açısından hem de karma model olması açısından bilinçli farkındalık hakkında yeni tür araştırmalar yapılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma bilinçli farkındalık kavramının ulusal literatürde bir araştırma alanı olarak çalışılmasını sağlayacağı umulmaktadır. Aynı zamanda çalışmanın okuldaki bilinçli farkındalık durumunu hem nitel hem de nicel olarak tasvir etmesi sayesinde okullarda gerçekleştirilecek bilinçli farkındalık uygulamalarının daha etkin bir şekilde uygulanmasına zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bilinçli farkındalık hakkında daha sonra yapılacak eylem araştırmalarına ve deneysel çalışmalara da kuvvetli bir teorik temel oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma sayesinde ileride yapılacak olan ampirik çalışmaların daha başarılı temellere oturacağı tahmin edilmektedir. Böylece bilinçli farkındalıkla ilgili çalışmaların okullardaki etkisinin çok daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yabancı literatürde yapılan deney ve eylem araştırmalarıyla bilinçli farkındalığın öğretmenlerin öz yeterliliklerini, dikkatlerini, dinleme becerilerini, motivasyonlarını ve öğrencilerle iletişimlerini arttığı ile ilgili sonuçların yanı sıra okul yöneticilerinde ise empati, öz denetim, öz farkındalık, dikkat ve liderlik gibi becerileri geliştirdiği kanıtlanmıştır. Bu çalışmalardan yola çıkarak eğer deneysel araştırmalar ve eylem araştırmaları yürütülürse aynı faydaların ülkemizde bulunan okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde de görüleceği düşünülmektedir. Sonuç olarak ise okullarda olumlu bir okul iklimi oluşturma, okul yönetimini pekiştirme ve etkili bir öğretim kültürü sağlama konusunda bilinçli farkındalığın olumlu etkileri olacağı umulmaktadır.

Sınırlılık

Bu araştırma Covid pandemisi döneminde yapılacağı için bazı mülakatların ve veri toplama süreçlerinin online olarak yapılacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bir kısmının online ortamda olabileceği sınırlılığı mevcuttur. Bu araştırma aynı zamanda

Kars ili ve ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarındaki öğretmenler ve yöneticilerle sınırlıdır. Araştırmada kullanılan nitel yöntem kapsamındaki görüşmelerin yanı sıra gözlemler eklenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin benzer ölçeklerle ölçümleri ve alanyazında bilinçli farkındalığın ilişkisi olan kavramlarla ölçümleri önemlidir.

Varsayımlar

Bu araştırma öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurarak bilinçli farkındalık hakkında çıkarımda bulunabilecekleri varsayımına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, araştırmaya katılan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin düşüncelerinin onların kendi algılarını doğru bir şekilde betimleyeceği varsayımı üzerine kuruludur. Araştırmacı tarafından araştırmanın nicel boyutunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ve alan yazına göre geliştirilen "Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği" (OBFÖ) ve araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma verilerini elde etmek için yeterlidir.

Tanımlar

Bilinçli Farkındalık: Bilinçli farkındalığa sahip bir okul yöneticisi/öğretmen çevresindeki kişilerin hem duygularını hem de durumlarını gözlemleyerek hem çevresel hem de içsel farkındalığı yüksek düzeyde olan bir bireydir. Bu farkındalık sonucu okul yöneticisi/öğretmen dikkatini toplayabilir, içinde bulunduğu ana daha iyi odaklanabilir, içsel deneyimlerin farkında olduğundan dolayı bilinç halini koruyarak bilinçli davranışlar ve eylemler gerçekleştirebilir. Aynı zamanda okul yöneticisi/öğretmen bu bilinç halinin iç ve dış etmenler tarafından bozulmasını önleyecek becerilere de sahip olduğu için bilinç halinin sürdürülmesi ve sürekliliğinin sağlanması konusunda da istikrar sahibidir.

Keşfedici Sıralı Karma Desen: Keşfedici sıralı karma desen, araştırmacının nitel verileri keşfetmekle başladığı daha sonra ise bu bulguları nicel araştırma boyutunda kullandığı bir desendir. Bu desenin amacı özel evren için daha iyi bir ölçme yöntemi geliştirmektir (Creswell, 2013).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde bilinçli farkındalık kavramına ilişkin teorik çerçeve sunulmaktadır.

Bilinçli Farkındalığın Tarihi

Bilinçli farkındalık uzun bir geçmişe sahip ve tarihi olarak köklü bir kavramdır. Bilinçli farkındalık kavramı ilk olarak 3000 yıl önce ünlü Budist bilgini Upatissa tarafından yazılan ve en eski Budist meditasyonlarının geçtiği metinlerden biri olarak bilinen Özgürlüğe Ulaşan Yol (Vimuttimagga) isimli bir eserde bahsedilmiştir. Daha sonra doğu mistisizmi içerisindeki Budist metinlerden Budist öğretilere dönüşmüş ve meditasyon uygulamaları haline gelerek çok çeşitli doğu kültürlerinde yaygınlık göstermiştir (Gunaratana, 2002). Bilinçli farkındalık kavramının eski Budist metinlerinin yazıldığı antik bir dil olan Pali dilindeki “sati” kelimesinden türetildiği tahmin edilmektedir. Bu kavram eski öğretilerde kişinin bulunduğu an olduğu gibi kabul edip bilinçli bir şekilde yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Mark, Williams, Kabat & Zinn, 2013).

Eski Budist metinlerinde bilinçli farkındalık “dört yüce gerçek” (Four Noble Truths) diye bilinen bir öğreti temeline oturtulmuştur. Bu dört gerçek Dukkha, Samudaya, Nirodha ve Marga olarak bilinmektedir. Dukkha hayatın acı dolu olduğu gerçeğini belirterek doğmak, yaşlanmak, hastalık ve ölüm gibi kavramların hep acılar içerdiğini ama bunların hayatın ayrılmaz parçaları olarak kabul edildiğini ifade eder. Dukkha gerçeği ile hayata bağlanmama telkini verilerek aksi halde acı çekmenin kaçınılmaz olduğu belirtilir. Bir diğer gerçek olan Samudaya göre acıların bir diğer sebebi cahillik, açgözlülük ve öfkedir. Bunlar kalkarsa bunlara bağlantılı olarak acılar da ortadan kalkar. Üçüncü gerçek olan Nirodha ise isteklerin ve arzuların ortadan kalkması sonucu acıların da ortadan kalkacağını

belirtmektedir. Son gerçek olan Maggada da Budist felsefesinde geçen “sekiz asil yol”un izlenerek acılardan tamamen kurtulunabileceğini ve huzura kavuşulabileceğini ifade etmektedir (Shaw, 2006). Bu öğretiler özünde temel manevi bağların nasıl kurulacağını göstermek için uğraşırlar. Bu hakikatlere ve hikmet yollarına ulaşmak içinse bilinçli farkındalık meditasyonlarının yapılması gerektiğinin altı çizilmektedir (Bodhi, 2011).

Bilinçli farkındalık temellerini Budizm kaynaklarından almış olmasına rağmen benzer öğretiler Hristiyanlık, Musevilik ve İslam gibi dinlerde de görülmektedir. Bunun yanında antik Çin felsefesi ve Antik Yunan felsefesinde de bu tür öğretiler bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık ile ilgili öğretilerin pek çok farklı din ve felsefi öğretilerde manevi gelişim için önemli pratikler olduğu görülmektedir. Farklı dinlerde ve felsefi öğretilerde yapılan bu bilinçli farkındalık uygulamaları kişilerin zihinlerini doğruya odaklamak ve iç huzuru bulmalarını sağlamak için kullanılan yöntemlerdendir (Brown & Ryan, 2003; Dhiman, 2009; Dryden & Still, 2006).

Bilinçli farkındalık kavramı doğu kültürlerinde yaygınken zaman içinde batı kültürlerinin de ilgisini çekmiştir. Doğu mistikleri tarafından bilinçli farkındalık uygulamaları batı ülkelerinde uygulanmaya çalışılsa da kavramın oluşturduğu manevi bağlantılar nedeniyle batıda etki gösterememiştir. Kavramın batıda yaygınlaşmasını sağlayan önemli kişilerden ilki Herbert Benson’dır. Benson ilk olarak meditasyonları sekülerleştirip batı konseptine uygulayarak terapi haline getirmeye çalışan kişi olmuştur. “Rahatlama Etkisi” makalesinde inançtan ayrılarak oluşturulan meditasyon uygulamalarının fiziksel ve duygusal faydalarını belirtmesi çeşitli kesimlerden büyük ilgi görmüştür (Benson, Beary, & Carol, 1974).

Bilinçli farkındalığın modern, batılı ve bugün bilinen halini ise ilk olarak klinik Doktor Kabat-Zinn ortaya çıkarmıştır. Kabat-Zinn bilinçli farkındalığı bir terapi geliştirmeye çalışırken bulmuştur (Kabat-Zinn, 1994, 2003). Kabat-Zinn belirli Budist meditasyonlarını alarak bunları modern psikoloji ile harmanlamış ve sistematik bir hale getirerek 1979 yılında bugün bildiğimiz bilinçli farkındalık kavramını ortaya koymuştur. Bu uğraşların sonucunda terapötik amaçlara yönelik, sekülerleşmiş bir bilinçli farkındalık terapisi ortaya çıkmıştır (Ditrich, 2016; Stanley, 2015; Weick & Putnam, 2006).

Kabat-Zinn’in bilinçli farkındalık kavramını seküler ve batılı bir model üzerine oturtmasından sonra kavram hakkında pek çok çalışmada bulunulmuş ve kavram farklı disiplinlerdeki bilim adamlarının da ilgisini çekmeye başlamıştır. Bu bilim adamlarından biri olan sosyal psikolog Langer bilinçli farkındalık kavramını sosyo-bilişsel temellere

oturtarak kavramı yeni bir bakış açısından incelemiştir. Bu bakış açısından yola çıkarak Langer (1989) çalışmasında bilinçli farkındalığı sosyal psikoloji alanında değerlendiren bir yapıya kavuşturmuştur (Langer, 1992; Langer, 1989; Weick & Putnam, 2006).

Sosyal psikoloji açısından bilinçli farkındalık duyuların bilişsel olarak algılanmasını ele almaktadır. Bu duyular bireyin bilinçli olarak çevresinde olan durumların farkında olmasını sağlamaktadır. Langer bilinçli farkındalığı bilinçsizlik eyleminin bir zıttı gibi görerek gelişen olaylara ve eylemlere karşı bir farkındalık olarak kabul etmiştir (Langer, 1989). Langer'e göre bilinçli farkındalık çevrede gelişen olaylara dikkat vermek ve onlara bilinçli bir şekilde yoğunlaşmaktır. Bu kapsamda Langer'in ele aldığı bilinçli farkındalık daha önce geliştirilen bilinçli farkındalık yaklaşımlarından ayrılmaktadır (Langer, 1992).

Bu gelişmeler ışığında bilinçli farkındalık kavramı hakkındaki araştırmalar ve uygulamalar özellikle 2000'li yıllardan sonra ciddi bir artış göstermiş ve kavram çeşitli disiplinlerde bir çalışma alanı olarak yer edinmiştir (Ergas & Hadar, 2019). Bilinçli farkındalık kavramı ile ilgili Google'da 1.4 milyon arama sonucu, Amazon tabanında 2000'den fazla kitap ve psikoloji alanında saygın bir veri tabanı olan PsycInfo'da 2200'den fazla makale ile tez bulunmaktadır (Glomb vd., 2011).

Bilinçli farkındalık kavramı teorik olarak bu yönde gelişim göstermesi bilinçli farkındalık pratiklerinin de 2000'li yılların başında ciddi bir kitle kazanmasına olanak sağlamıştır. Bilinçli farkındalık uygulamaları sporcular, CEO'lar ve silikon vadisi mühendisleri arasında geniş bir popülerliğe sahip olmuş ve ABD'de iş yerlerinin yaklaşık %20'si çalışanlarına bilinçli farkındalık temelli programlar düzenlemiştir. Bu iş yerleri arasında Facebook, Google, Ford, Fisher gibi uluslararası büyük şirketler de bulunmaktadır (Gelles, 2015; Healey, 2015; Hunter, 2013).

Bilinçli farkındalık kavramı sadece genel literatürde değil aynı zamanda eğitimle ilgili literatürde de büyük bir popülerliğe sahiptir. Ergas ve Hadar (2019) bilinçli farkındalık ve eğitim ile ilgili 2002 ve 2017 arasında toplamda 447 bilimsel makale bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu makalelerde meta analiz ve derleme gibi çalışmalar da giderek artış göstermiştir. Eğitimdeki çeşitli paydaşlar üzerinden yapılan çalışmalar bilinçli farkındalık kavramının popülerliğini artırarak kavramın eğitimdeki etkilerini anlamak açısından bir önayak olmaktadır (Albrecht, 2018; Bamber & Schneider, 2016; Mahfouz, 2018; Moreno-Gomez & Cejudo, 2019). Bilinçli farkındalığın zaman içinde popülerliğinin artacağı ve

eğitimde daha fazla bahsedilen bir kavram olarak ortaya çıkacağı düşünülmektedir (McCaw, 2020).

Bilinçli Farkındalık Kavramı ve Tanımı

Bilinçli farkındalık kavramı hem doğu kültürlerinde hem de batı kültürlerinde farklı kitleler tarafından kullanılan geniş bir kavramdır. Bu bağlamda kavram hem doğu kültürlerinin hem de batı kültürlerinin bakış açısından incelenerek araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaya çalışılmıştır. Farklı araştırma disiplinlerinden olan bu araştırmacılar kendi araştırma alanları üzerinden bilinçli farkındalığı tanımlamaya çalışmış ve kavramı farklı disiplinlerin görüşleri ile zenginleştirmişlerdir ancak kavramın çok farklı tanımlarının bulunması kavrama bir çerçeve kazandırılması açısından durumu zorlaştırmıştır. Bu nedenle kavramın farklı tanımlamalarının kategorileştirilmesi ve farklı tanımların doğru bir şekilde sınıflandırılması kavramın anlaşılması açısından önemlidir (Ergas & Hadar, 2019; Glomb vd., 2011). Bu amaçla araştırmanın bu kısmında bilinçli farkındalık kavramı tanımlanmaya çalışılacaktır.

Bilinçli farkındalık kelimesi ilk olarak 19. yüzyılda Budizm metinlerinden çevirilerek batı literatürüne kazandırılmıştır (Stanley, 2013; Stanley, 2014; Young, 2016). Eski Budist metinlerini çeviren William Rhys Davids “sati” kelimesini bilinçli farkındalık olarak İngilizceye çevirmiş daha sonra bilinçli farkındalık olarak bilinen bu kelime batı literatüründe yer almaya başlamıştır (Bodhi, 2011; Stanley, 2012; Sun, 2014). Günümüzde pek çok araştırmacı bilinçli farkındalığın tarihsel gelişimini aktarırken kelimenin kökünün Budist metinlerindeki “sati” kelimesinden geldiğini belirtmektedir (Dryden & Still, 2006; Stanley, 2012).

Bilinçli farkındalık İngilizce olarak tek bir kelime geçse de Türkçe’de iki kelime olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda kelimenin etimolojik temelleri incelenirken kelimedeki geçen sözcüklerin ayrı tanınması gerekmektedir. “Bilinçli” kelimesi Türk Dil Kurumuna göre (2021) “kendi etkinliğinin farkında olan, şuurlu” olarak tanımlanmaktadır. Farkındalık ise “görülmesi ve bilinmesi gereken şeylerden haberi bulunmak, kavranması gereken bir şeye dikkat etmek” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Bu bağlamda bilinçli farkındalık kelimesi kişinin kendi halinin farkında olması ile dış çevresinde bulunan duruma da dikkat ederek onu kavramasını ifade etmektedir. Türkçe’de tanımlanan

bilinçli farkındalık kavramı Langer (1989) ve benzer tanımların yapıldığı bilinçli farkındalığın sosyal psikoloji boyutundaki tanımlara daha yakın bulunmaktadır.

Bilinçli farkındalık Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre bu şekilde tanımlanırken, Oxford sözlüğü kavramı (mindfulness), “bir şeyi yaparken birini ve bir şeyi hatırlama” ya da “kendimizi rahatlatmak için aklımıza gelen duyguları ve düşünceleri sakın bir şekilde kabul ederken içinde bulunduğumuz ana yoğunlaştığımız zihinsel süreç” olarak tanımlamaktadır (Oxford, 2021). Bu tanım ise Kabat-Zinn (1982) tarafından ele alınan ve bilinçli farkındalığın psikoloji ve klinik psikoloji açısından yapılan tanımlarına daha yakındır.

Bilinçli farkındalığın etimolojik tanımlarının yanı sıra pek çok farklı disiplindeki araştırmacılar tarafından yapılan tanımları da bulunmaktadır. Bu tanımlar en eski temel Budist kaynaklarından alındığı gibi modern anlamda sosyal psikoloji ve klinik psikoloji gibi yeni alanlardan esinlenerek de şekillenmiştir. Yapılan bu tanımlamaları üç temel grupta sınıflandırmak mümkündür. Bu sınıflar eski Budist tanımları, Budizm temelinden batıya uyarlanarak sekülerleştirilmiş tanımlar ve bilinçli farkındalığın tamamen kaynaklarından koparılarak oluşturulmuş sosyal psikoloji tabanlı tanımları olarak karşımıza çıkmaktadır (Nilsson & Kazemi, 2016). Budizm ile ilgili tanımlar en eski ve ilk olarak karşımıza çıkan tanımlardır (Tablo 1).

Tablo 1

Bilinçli Farkındalığın Budizm Temelli Tanımları

Bodhi, 2011	Budizm	Bilinçli farkındalık 2 ana tema arasında geleneksel anlamlar sunmaktadır. Bu iki ana tema hafıza ve şu anda olan olaylara karşı basit bir farkındalıktır.
Salzberg (2008, s. 135).	Budizm	Bilinçli farkındalık dikkat olgusu ile ilişkinin kalitesini belirten bir göstergedir. Bir kelimenin söylendiğini duymak gibi bir deneyim bilinçli olmak demek değildir. Bilinçli olmak bir sesi kavramaya çalışmadan ya da hoşlanma duygusu oluşmadan sadece kavramaktır.
Goldstein & Kornfield (2001, s. 154).	Budizm	Bilinçli farkındalık şu an hangi durum gerçekleşiyorsa o duruma dikkat, açıklık ve kabul edilebilirlikle yaklaşarak o durumu olumlu örneklerle ve olumsuzluktan sakınarak ilişkilendiren odaklanma anlamına gelmektedir.
Hahn (1976, s. 11)	Zen Budizm	Bilinçli farkındalık bireyin bilincinin şu anki gerçekliğe karşı canlı tutulmasıdır.
Harvey (2000, s. 38).	Budizm	Bireyin içinde ve etrafında yükselen fiziksel ve zihinsel olgulara isteyerek dikkat etme halidir.
Thondup (1996, s. 48)	Budizm	Bütün odağın gelecek ya da geçmiş hakkında endişelenmeden ana yoğunlaştırılmasıdır.
Nanavira (1987, s. 155)	Budizm	Bilinçli farkındalık tam bir bağlanma ve dalgın olmama ile bireyin sürekli kendini gözlem halinde bulundurması ve eylemlerinin farkedilmeden akıp gitmesine izin vermemesidir.
Nyanaponika (1962, s.5)	Budizm	Algılardaki olumlu anlardaki bizi farketmek ve gerçekte ne olduğuna dair temiz ve basit bir farkındalıktır.

Bilinçli farkındalıkla ilgili pek çok farklı kaynak bilinçli farkındalığın Budizm temelli tanımlamalarını yapmıştır. Budist felsefeye dayanan tanımlar ile dayanmayan tanımlar farkındalık boyutunda aynıdır. Bu tanımlar farkındalık halini vurgulamakta ancak farkındalık halinde gerçekleşen olayları yargılamak ve değerlendirmek konusunda ayrılmaktadırlar. Budist felsefeye dayanan tanımlar bireyin yaşadığı an içinde gerçekleşen olay ve deneyimlerini yargılamadan ve bir anlam atfetmeden kabul etmesini ele alır. Bu tanımlarda tema ana odaklanmak üzerine yoğunlaşmaktadır. Budizm temelli bilinçli farkındalık tanımları aynı zamanda diğer tanımları bilinçli farkındalığın özünden koparmakla eleştirilmektedir (Bodhi, 2011). Bilinçli farkındalığa ait psikoloji ve klinik psikolojiye dair tanımlar da mevcuttur (Tablo 2).

Tablo 2

Bilinçli Farkındalığın Psikoloji ve Klinik Psikoloji Temelli Tanımları

Baer vd., (2004, s. 191)	Psikoloji, BDT, KKT, DDT, BFTSA	Bilinçli farkındalık bireyin dikkatini şimdiki anda kabul edici bir şekilde ve yargılamaksızın odaklaması olarak tanımlanabilir. Bu tanım bireyin anılar, planlar, fantaziler gibi başka yere odaklanma ve otomatik davranışlar geliştirme gibi durumların tam zıddıdır.
Bishop vd., 2004, s. 234).	Klinik Psikoloji	Bilinçli farkındalık gerçekleşen deneyime karşı seçici olmayan bir dikkat düzenleme sürecidir. Aynı zamanda bireyin deneyimlerini kabul edilebilirlik ve merak gibi etmenlerle harmanlayarak kaliteli hale getirmesidir.
Dimidjian & Linehan (2008, s. 327).	Klinik Psikoloji, DDT	Bilinçli farkındalık şu an gerçekleşen olayları yargılamadan gözleme, tanımlama ve olaylara dahil olmayı amaçlayan bir süreçtir.
Epstein (1999, s. 96).	Psikoterapi	Bilinçli farkındalık bireyin an be an değişen nesneler üzerine oturduğu yalın dikkatidir.
Fletcher & Hayes (2005, s. 322).	Psikoloji (KKT)	Bilinçli farkındalık yalıtılmış, kabul edici ve açık bir biçimde şimdiki anın olduğu gibi kabul edilmesidir. Fark etme konseptinin bilinçli insanlarda deneyimsel olarak belirgin olduğunu varsaymaktadır.
Germer (2005, s. 7).	Klinik psikoloji, Budist Psikoloji	Bilinçli farkındalık şu anda gerçekleşen deneyimlere kabul edici bir şekilde dikkat kesilmez.
Kang & Whittingham (2010, s. 170).	Klinik Psikoloji ve Budizm	Bilinçli farkındalık biliş ötesi özellikleri barındıran tepkisiz, soyut ve detaylı olmayan bir dikkat sürecidir. Bu farkındalık dikkat türleri arasında bilgece bir ayırt edicilik kullanılarak mutluluk, erdem ve gerçeklik hedefiyle davranış ve dikkatin yönlendirilmesinde kullanılır.
Lau vd., (2006, s. 1447).	Psikoloji (BFTSA, BDT)	Bilinçli farkındalık sadece bilinçli bir şekilde deneyime dikkat kesilerek sağlanan bir mod ya da haldir.
Marlatt & Kristeller (1999, s. 68).	Klinik Psikoloji	Bireyin an be an düşüncesi temelinde şu anki deneyime tam anlamda bir dikkat vermesidir.
Rosch (2007, s.259)	Bilişsel Psikoloji	Beynin biliş anında hazır bulunması ya da bulunmaması ile ilgili basit zihinsel bir faktördür. Bu o anda bir nesneye açık bir zihinsel odak ile odaklanmayı gerektirdiği anlamına gelmektedir.
Schmidt (2004, s.9)	Psikoloji	Bilinçli farkındalık deneyimlerimiz hakkında olan an be an, devamlı ve açık bir dikkat halidir.
Watford & Stafford (2015, s. 90)	Klinik Psikoloji	Bilinçli farkındalık dikkat ve farkındalık özelliklerinin bir araya gelmesi ile oluşturulmuş ve orijinal olarak Budistlik ve diğer doğu meditasyonu geleneklerinden alınmış bir bilişsel haldir.
Kabat-Zinn (2005, s. 4)	Tıp, BFTSA	Yargılamadan, şu ana odaklanarak belirli bir şekilde dikkatini toplamadır.

Kısaltmalar: BDT: Bilişsel davranışsal terapi, KKT: Kabul ve kararlılık terapisi DDT: Diyalektik Davranış Terapisi, BFTSA: Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Terapisi

Psikoloji ve klinik psikolojiye ait tanımlar da bilinçli farkındalık tanımları arasında geniş yer bulmaktadır. Bu tanımlar dikkat ve farkında olmak gibi temel kavramlar etrafında yoğunlaşmıştır. Bilinçli farkındalığın psikoloji ve klinik psikoloji tanımlarının Budist tanımlardan ayrılmasının başlıca sebebi bu tanımların dikkat kavramına daha yoğun odaklanması ve seküler temellere oturtulması olarak görülmektedir. Bu tanımlar spiritüel bağlardan ya da olgulardan bahsetmeden bilinçli farkındalığı bir özellik ya da ruh hali

olarak kabul etmektedir (Ditrich, 2016; Stanley, 2015). Bilinçli farkındalığa ilişkin son tanım grubu ise sosyal psikoloji ve örgütsel davranışları içeren tanımlardır (Tablo 3).

Tablo 3

Bilinçli Farkındalığın Sosyal Psikoloji ve Sosyoloji Temelli Tanımları

Brantley (2007, s. 4), Brown, Ryan, & Creswell (2007, p. 327).	Psikiyatri, BFTSA, Sosyal Psikoloji, Sağlık Psikolojisi, Örgütsel Davranış	Bilinçli farkındalık şu andaki olaylara ve deneyimlere ait samimi, yargısız bir farkındalık ve alıcı bir dikkattir.
Dane (2011, s. 1000).	Örgütsel Davranış	Bilinçli farkındalık hem içsel hemde dışsal olarak şu anda gerçekleşen olgulara yoğunlaşmamızı mümkün kılan bir bilinç hali olarak tanımlanabilir.
Hick (2009, s. 1)	Sosyoloji	Bilinçli farkındalık çeşitli pratikler ve egzersizler tarafından beslenen günlük deneyimlerin bir yönlendirmesidir.
Long & Christian (2015, s. 1409).	Örgütsel Davranış	Bilinçli farkındalık şu an gerçekleşen deneyimlere ait yargısız dikkat ve farkındalık ile ilişkilendirilen bir psikolojik yapıdır.
Roche, Haar & Luthans (2014, s. 477)	Örgütsel Davranış	Bilinçli farkındalık liderin gözlemlerinden ve duyuşsal dikkatinden esinlenerek açık bir zihin yapısı gerektiren bir dikkat türüdür. Bu dikkat türünde gelecek kaygısı, negatif geviş getirme gibi eylemler göz ardı edilerek şu ana odaklanılıp durumun şu anda değerlendirilmesi sağlanır.
Stanley (2013, s. 6)	Sosyal Psikoloji, Budizm	“Sati” bilinçli farkındalık ya da dikkat olarak çevrilirken aynı zamanda şu anda gerçekleşen anların bir araya getirilmesidir.
Weick & Sutcliffe (2006, s. 518)	Sosyal Psikoloji	Doğu bilinçli farkındalığı şu andaki olaylara odaklanarak, onları hatırlama ve dikkatin dağılarak onlardan kopulmaması anlamına gelir. Bu durum dikkatin dağılmasını önleyerek olayın basitçe açıklanıp gitmesini ya da reddedilmesini engeller.
Langer (1989, s. 220)	Sosyal Psikoloji	Bilinçli farkındalık şu an gerçekleşen yeni şeylere yargılamadan açık ve aktif bir şekilde bağlanarak oluşturulan bir esnek zihinsel süreçtir.

Kısaltmalar: BDT: Bilişsel davranışsal terapi, KKT: Kabul ve kararlılık terapisi DDT: Diyalektik Davranış Terapisi, BFTSA: Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma Terapisi

Sosyal psikoloji ve örgütsel davranış alanında da bilinçli farkındalığa dair pek çok araştırmacının tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların diğer tanım gruplarından farkı kolektif bir bakış açısından kavramı ele almaları ve bunun yanında bilinçli farkındalığı bir bilişsel süreç olarak değerlendirmeleridir (Weick & Sutcliffe, 2006) Diğer Budizm temelli ve psikoloji grubundaki tanımlar olayların veya süreçlerin eleştirmeden kabul edilmesi gibi pasif bir algıdan bahsederken sosyal psikoloji ve örgütsel davranış tanımları bu süreçlere yargılamayı ve değerlendirmeyi katmaktadır. Hatta Langer’in (1989) modeli kasıtlı bilişsel sınıflandırma yapma gibi işlemleri kapsayarak değerlendirme süreçlerini betimlemektedir. Bu bağlamda Weick ve Putnam (2006) bilinçli farkındalığı ayırıcı detaylara ait zengin bir farkındalık ve eylemleri gerçekleştirebilmek için gerekli kapasite olarak tanımlamaktadır.

Bilinçli farkındalık üç ayrı kategoriye ayrılırken bu ayrı kategorideki tanımlar temel olarak beş tema altında şekillenmektedir. Bu temalar bilinçli farkındalığın tanımlanması sırasında kullanılan çekirdek öğeler olarak da aktarılabilir. Bu temaların her biri bilinçli farkındalık hakkındaki tanımların çıktığı temel noktaları oluşturarak bilinçli farkındalığın doğru şekilde anlaşılmasını mümkün kılmaktadırlar (Nilsson & Kazemi, 2016). Bu beş tema şu şekilde sıralanabilir:

Birinci tema, “dikkat ve farkındalık” temasıdır. Dikkat ve farkındalık kavramları kimi zaman birbirine karıştırılarak kullanılabilir (Merikle & Joordens, 1997). Farkındalık derin bir öz-bilinç durumuna sahip olma ile duygular ve bedensel hislerin dış etmenlere karşı doğru şekilde kullanılma becerisi olarak aktarılmaktadır ancak farkındalık dikkat olmadan sağlanamaz. Dikkat farkındalık için ön bir şarttır. Dikkat kavramı farkındalıktan ayrı olarak aynı şeye takılıp kalmadan ya da dikkat dağıtıcı etmenler olmadan alıcı olma durumu demektir. Bu bağlamda dikkatin farkındalık ile önemli bir bağı olduğu söylenebilir. Bilinçli farkındalık tanımlarında dikkat ve farkındalık kavramları sıkça geçmektedir. Bu kavramların bilinçli farkındalıkla yakından bağ gösteren bir özellikte olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla dikkat ve farkındalık kavramları bilinçli farkındalık kavramını tanımlarını gruplarken bir tema olarak bütünleşmektedir (Brown & Ryan, 2004)

İkinci tema “şimdiki anı merkeze alma” temasıdır. Şimdiki anı merkeze alma şimdiki ana odaklanma ve anda olan olaylara karşı harekete geçebilme gibi becerileri barındırır. Bu tema bilinçli farkındalığın deneysel ve gözlenebilir boyutunu oluşturmaktadır. Şimdiki anı merkeze alma ve ilişkili kavramlar tanımlarda çok geçtiği için bilinçli farkındalığın tanımlanmasında bir gruplaşma oluşturarak tema olma özelliği meydana getirir. Bu bağlamda şimdiki ana odaklanmanın geçtiği tanımlara genellikle deneysel çalışmalarda yer verilmektedir (Dreyfus, 2011; Nilsson & Kazemi, 2016).

Üçüncü tema “dışsal olaylar” temasıdır. Dışsal olaylar teması çevrede olan objeler, uyarıcılar ve olaylar için oluşturulmuş bir şemsiye kavramdır. Bundan dolayı beden- akıl uyumuna etki eden dış ortamlar olarak da anlaşılabilir. Bu tema büyük önem arz eder çünkü bireylerin bilinçli farkında olmalarının en temel gerekliliklerinden biri istem dışı gerçekleşen dışsal olaylara rağmen bilinç halini koruyabilmekte yatmaktadır. Bireyler hayatlarında istekleri dışında gerçekleşen tahmin edemedikleri ve kontrol sahibi olamadıkları pek çok olayla karşılaşmaktadırlar. Bilinçli farkındalık gerçekleşen bu olaylara karşı kişinin dikkatini toplaması olarak görülmektedir (Nilsson & Kazemi, 2016).

Dördüncü tema “besleme ve artırma” temasıdır. Bu tema batılı bakış açısına göre bireyin bilinçli farkındalığı kullanarak kendini geliştirilmesi ve beklenmedik olaylara karşı aldığı doğru tutumla kendini daha dirençli hale getirmesi olarak düşünülebilir. Bu batı odaklı yaklaşıma göre bir kişi başına gelen olumsuz durumları deneyimlerinden yola çıkarak doğru bir şekilde olgunlukla karşılayabilir. Diğer taraftan doğu odaklı yaklaşımda ise bu bir kişinin meditasyon yaparak sevgi ve nezaketi artırması ve geliştirmesi olarak görülebilmektedir (Brown, Ryan, & Creswell, 2007)

Beşinci tema ise “ahlaklı düşünme” temasıdır. Ahlaklı düşünce bilinçli farkındalığın sosyal boyutuna atıf yapar. Bu temanın altında bilinçli farkındalığın toplumda adaleti, barışı, ekolojik dengenin sağlanmasında önemli katkılar yapabileceği düşünülmektedir. Bu tema aynı zamanda sosyo-politik bağlamda toplumları düzenlemek için bir araç olarak kullanılabilir. Bilinçli farkındalığın bu ayağı hem doğu hem de batı bakış açısına ait tanımlar arasında bir köprü olarak da kullanılmaktadır (Siegel, Germer, & Olenzki, 2009).

Bu beş tema altında toplanan bilinçli farkındalık tanımları 308’den fazla makalede çeşitli alanlardan uzmanlar tarafından açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tanımlar psikoloji, terapi alanları, sosyal psikoloji, klinik psikoloji, bilişsel psikoloji ve ilk yapılan tanımlara kadar varan geniş bir ölçekte yayılım göstermiştir. Bilinçli farkındalık ile ilgili çeşitli tanımları bilmek bilinçli farkındalığın hangi boyutuna çalışılacağını anlamak açısından önem arz etmektedir. Aynı zamanda bu tanımları bilmenin bilinçli farkındalık ile alakalı karışıklıkları azaltacağı tahmin edilmektedir (Nilsson & Kazemi, 2016).

Bu tez kapsamında temel alınan bilinçli farkındalık tanımları “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (Brown & Ryan 2003) ve “Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (Baer vd., 2008) gibi önemli ölçme araçlarının dayandığı psikolojik temelli tanımlardır. Bu tanımlar Budist temelli ama sekülerleştirilmiş ve batıya uyarlanmış psikoloji temelli tanımlar olarak görülmektedir. Geliştirilen ölçme araçları ise çoğunlukla bu ve benzeri tanımlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu tanımlardan birkaçı şu şekildedir:

- Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığı kişinin içinde bulunduğu an içinde gerçekleşen deneyimlerin ve faaliyetlerin farkında olması olarak tanımlamışlardır.
- Baer ve diğerleri (2004) bilinçli farkındalığı bireyin dikkatinin şimdiki anda kabul edici ve yargılamadan odaklaması olarak tanımlamışlardır. Bu tanım bireyin anılar, planlar ve fantaziler gibi başka yere odaklanma ve otomatik hareket etme gibi davranışlarının tam zıddıdır.

- Glomb, Duffy, Bono ve Yang (2011) bilinçli farkındalığı bireyin içinde yaşadığı anda gelişen olayların ve deneyimlerin oluşturduğu farkındalık ve dikkat tarafından şekillenmiş bir bilinç hali olarak belirtmişlerdir. Bu bilinç halinde birey yaşadığı olayların farkında olmakla beraber onlar hakkında yargıda bulunmaz, değerlendirme yapmaz ya da bilişsel filtreler oluşturarak o bilinç halini bozmaz.

Bu tez bağlamında hangi tür tanımların ve hangi bilinçli farkındalığın kullanılacağını belirtmesinin nedeni özellikle bilinçli farkındalığın pek çok farklı tanımının bulunmasıdır. Zira daha önce bahsedildiği üzere bilinçli farkındalığın farklı temellere oturtulmuş tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar kavramın, farklı anlamlarda ve farklı uygulamalarda kullanılmasına imkân tanıdığı için, bu çalışmanın çerçevesinin doğru oluşturulması önünde engeller oluşturabilir. Bu nedenle bu çalışmada bilinçli farkındalığın ölçme araçlarının geliştirildiği temel psikolojiye dayanan tanımlarıyla kullanılması gerekli görülmüştür (Baer, Smith, & Allen, 2004; Brown & Ryan, 2003; Glomb vd., 2011).

Bilinçli Farkındalığın Ortaya Çıkmasının Nedenleri

İnsanlar bütün varlıklar arasında geleceği hakkında endişelenip geçmişi hakkında pişman olabilen tek türdür. Bu özellik insanoğlunun bir medeniyet ideali oluşturmasını sağlamıştır ancak kişilerin felaketine de sebep olmuştur (Petitmengin vd., 2017). İnsanların geleceklerini bilmeleri ve bunun üzerine çok düşünmelerinin insan üzerine felaketler oluşturması durumu Shakespeare'in Macbeth eserinde de değinilmiştir (Macbeth, 2001). Geçmişe fazla takılmak ve geleceğe fazla odaklanmak insanları anın farkında olup bir şeyler yapmaktan alıkoymaktadır. Bu gidiş gelişler aynı zamanda çok ciddi bir vakit kaybı olabilmektedir (Brandt, 2010). Yapılan bir araştırmaya göre kişiler zamanlarının yaklaşık olarak %47'sini o anda yapmakta oldukları işten başka şeyleri düşünerek geçirmektedir. Diğer bir deyişle bir iş yapıldığı sırada içinde bulunulan ana değil, geçmişte ya da gelecekteki ihtimal ve tahminlere takılıp kalınmaktadır (Bradt, 2010). Bu durum ise özellikle bireylerin verimini düşürmekte ve stresi artırarak bireyleri geçmişe ya da geleceğe takıntılı hale getirmektedir (Williams, Mark, & Kabat-Zinn, 2013).

Bugünün yani içinde yaşanılan anın farkında olmak ve bu zamanın bilinçli geçirilmesi dünya üzerinde bulunan pek çok öğretinin ortak bir mesajı olmuştur ancak dijital uyarıcıların çoğalarak dikkat dağıtan etkenlere dönüştüğü günümüzde, bireylerin içinde

bulunduğu ana odaklanmaları giderek zorlaşmakta ve zamana ait farkındalıkları azalmaktadır (King, 2016).

Günümüzde dijital araçlara olan bağımlılık kişilerin dikkatlerini ve odaklanmalarını kötü yönde etkilemektedir. İlköğretimde bulunan öğrencilerin internet, oyun, sosyal medya vb. faaliyetlerle geçen vakitlerinin günlük ortalama 5,2 saat olduğu görülmektedir. İlköğretim çağındaki çocuklar uykudan kalan vakitlerinin neredeyse üçte birini internette geçirmektedirler. Bu rakam ileri yaşlara doğru da artmaktadır (Crone & Konijn 2018; Thomas vd., 2018). İnternet başında geçirilen vaktin uzun vadede stres oluşturduğu ve stresin ise bireylerin beyin sağlığını kötü etkilediği çalışmalar ile gösterilmiştir (Vogel & Schwabe, 2016; Williams & Kabat-Zinn, 2013). Yürütücü işlevler olan hafıza, dikkat ve soyut düşünebilme becerilerinin de (Diamond, 2013; Gözüm, Coşkun, & İpek, 2018) stres ve diğer sosyo-duygusal bozukluklar ile beraber etkilendiği bilinmektedir. Yürütücü işlevler zarar gördüğünde yeni bilgilerin eski bilgilere bağlanması, ana odaklanamama, okuduğunu ya da duyduğunu hatırlayamama ve plan yapamama gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Diamond, 2013). Kısacası internette bilinçsiz vakit geçirmek zamanı tüketmekle beraber dikkat ve odaklanma kabiliyetini de kötü yönde etkilemektedir.

Gelişen teknoloji ile beraber kişilerin bulundukları ana odaklanamamaları giderek artan bir problem haline gelmiştir. Bunun sonucu olarak bireyler bulundukları ana odaklanmalarını sağlayan dikkat eksikliği ilaçları kullanmaya başlamışlardır. Sadece dikkat eksikliği tanısı konulmuş hastalar tarafından kullanılması gereken bu ilaçlar içlerinde odaklanmayı artıran güçlü uyarıcı maddeler barındırmaktadır ancak bireylerin ana odaklanmalarının azalması nedeniyle geniş kesimler tarafından reçetesiz ve yasa dışı şekillerde kullanılmaktadırlar. ABD’de yapılan araştırmaya göre öğrencilerin yaklaşık %81’i odaklanmayı artırmak için bu ilaçları kullanmaktadır (DeSantis & Hane, 2010). İtalya, Slovakya ve Almanya gibi ülkelerde ders çalışma verimini artırmak için kişilerin içinde bulunduğu ana odaklanmayı arttıran ilaçların kullanımı azımsanmayacak düzeylerde görülmektedir (Schelle vd., 2015). Yapılan bir diğer meta analiz araştırmasında toplamda 113 bin katılımcının olduğu 21 çalışmanın sonucu reçetesiz odaklanma ilaçlarının kullanımının ilköğretim ve lise düzeyinde %5 ve %9 civarı değiştiği, üniversite düzeyinde ise %5 ve %35 arasında değiştiği görülmektedir (Wilens vd., 2008). A.B.D’ de 1990 yıllarında ilköğretimde öğretmenlerin dikkat eksikliği tanısı koyarak çok ciddi rakamlarda öğrenciye bu şekil ilaçları yanlış biçimlerde vermesini eleştiren çalışmalar olduğu görülmüştür (Holland, 2002). Türkiye bağlamında öğrencilere dair böyle bir araştırma bulunmasa da gazete

haberlerinde hukuk ve tıp gibi bölümlerin öğrencilerinin ana odaklanarak verimlerinin artırmalarını sağlayan ilaçlar kullandıkları hakkında haberler yapılmıştır (Deutsche Welle, 2019). Bu ciddi ilaç kullanım oranları aynı zamanda belgesel filmlerine de konu olmuştur.

Kullanılan bu ilaçların yan etkilerinin uzun süreli ortaya çıktığı görülmüştür. Bu ilaçlar kullanıldığında kaygıya sebep olan durumların ortaya çıktığı ve uzun vadede strese neden olduğu görülmüştür. İlaç kullanımının uzun vadede farklı problemler oluşturduğunun ve kesin bir çözüm olmadığının anlaşılması sonucu bireyler farklı uygulamalara yönelmeye başlamıştır. Bunun sonucunda odaklanma ve verim üzerine olumlu katkıları olduğu kanıtlanan bilinçli farkındalık kavramına olan ilgi artmıştır (Lieberman, 2017).

Bilinçli farkındalık ilk olarak stresle başa çıkma terapisi (Kabat-Zinn, 1982) olarak uyarlanmışsa da daha sonraları dikkat düzenleme ve dikkat toplama gibi özellikleri sebebiyle dijital çağ olarak adlandırılan günümüzde bireylere çeşitli faydaları olan bir uygulama haline gelmiştir. Ayrıca hem stres hem de dikkat toplama gibi özellikleri içinde barındırdığı için psikolojik kötü oluşu engellemek ve dikkati artırmak için başvuru olan popüler bir kavram olmuştur (Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010). Dijital çağ ile beraber oluşan stres, depresyon, psikolojik kötü olma durumları, dikkat eksikliği ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlara bir çözüm olabilmesi açısından bilinçli farkındalık günümüz şartlarında kritik bir öneme sahiptir. Dijital çağın bu bahsedilen çeşitli etmenleri bilinçli farkındalığa ihtiyaç duyulmasına ortam oluşturmuş ve bilinçli farkındalık büyük bir popülerlik kazanmıştır (Black, 2015; Gelles, 2015; Healey, 2015).

Bilinçli Farkındalığın Faydaları

Bilinçli farkındalık bir terapi olarak geliştirildikten sonra üzerine yapılan çalışmalar ile farklı alanlarda pek çok faydasının olduğu görülmüştür. Bilinçli farkındalık fiziksel psikolojik ve örgütsel davranış anlamında çeşitli faydaları içinde barındırmaktadır. Kavramın bu kadar popüler olmasındaki sebep kavramın zaman içinde bilimsel çalışmalarla beraber kanıtlanan faydalarıdır. Bu faydalar bireylere kişisel faydaları sağladığı gibi kişiler arası faydaları da barındırmaktadır (Baer, 2003; Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009; Bränström, Kvillemo, Brandberg, & Moskowitz, 2010; Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010; Carmody & Baer, 2008; Delgado vd., 2010; Ditto, Eclache, & Goldman, 2006; Foley, Baillie, Huxter, Price, & Sinclair, 2010; Sears & Kraus, 2009).

Bilinçli farkındalık terapilerinin pek çok fiziksel faydası olduğu araştırmalarla gösterilmiştir. Bilinçli farkındalık terapilerinin temel olarak fiziksel olarak hissedilen acıyı ve bu acıya bağlı olan semptomları azalttığı görülmüştür (Carmondy & Baer, 2008). Bununla birlikte solunum sayısını, stres düzeyini (Delgado vd., 2010) ve kan basıncını (Chiesa & Serratti, 2010) düşürerek bireylerin genel fiziksel sağlıklarına olumlu etkilerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bilinçli farkındalık sadece fiziksel olan zararlı etkileri azaltarak bireylerin fiziksel sağlığına olumlu etkilerde bulunmakla kalmayarak aynı zamanda bağışıklık sistemi için önemli etkileri olan bazı fiziksel faydaları da içerisinde barındırmaktadır. Araştırmalarda bilinçli farkındalığın melatonin düzeyini (Baer, 2003) ve kalp debisini (Ditto, Eclache, & Goldman, 2006) artırarak bağışıklığı kuvvetlendiren fiziksel faydalarının olduğu görülmüştür.

Bilinçli farkındalık ve bilinçli farkındalık tabanlı uygulamaların fiziksel iyi oluş gibi psikolojik iyi oluş üzerine de pek çok faydası olduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bilinçli farkındalığın bireylerdeki endişe, stres, depresyon ve psikolojik kötü oluş gibi zararlı etkileri azalttığı görülmüştür (Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009; Foley, Baillie, Huxter, Price, & Sinclair, 2010; Bränström, Kvillemo, Brandberg, & Moskowitz, 2010). Araştırmalarda fiziksel sağlık düzeyleri normal olan bireylerde psikolojik kötü oluşları azalttığı gibi kalp rahatsızlığı olan hastalarda ve kanser hastalarında da psikolojik kötü oluş durumlarını azaldığı tespit edilmiştir. (Biegel, Brown, Shapiro, & Schubert, 2009; Carmondy & Baer, 2008; Chiesa & Serretti, 2010; Foley, Baillie, Huxter, Price, & Sinclair, 2010; Bränström, Kvillemo, Brandberg, & Moskowitz, 2010). Bunların yanında bilinçli farkındalığın psikolojik ve duygusal iyi oluş, uyku kalitesi ve sosyal bağlılık gibi genel olarak iyi oluş hallerini artırdığı gözlemlenmiştir (Carmondy & Baer, 2008; Chiesa & Serretti, 2010; Sears & Kraus, 2009). FMRI beyin taraması yapılan bir çalışmada bilinçli farkındalık meditasyonu yapıldığı sırada beynin duygusal düzenleme, dikkat düzenleme ve dikkat toplama gibi bölümlerinin aktif çalıştığı gözlemlenmiştir (Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010).

Bilinçli farkındalık bunların dışında pek çok örgütsel değişkenle de alakalıdır. Bilinçli farkındalık ve okul yöneticilerinin problem çözmeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında orta düzeyli bir korelasyon bulunmuştur (Özgün, 2018). Bilinçli farkındalık ile öz-kontrol ve zaman perspektifi arasında da olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığın ruminasyonu düşürmesinin yanında duygu düzenlemesi, öz düzenleme ve empati gibi değişkenler ile

pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür (Glomb vd., 2011). Ayrıca cevap verme esnekliği ve öz adanmışlık ve öz istikrar gibi örgütsel davranışlarla da ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda görülmüştür (Glomb vd., 2011).

Bilinçli farkındalık çeşitli alanlardaki araştırmalarda kanıtlanan faydaları sayesinde yaygın bir terapi haline gelmiş ve bilinçli farkındalık kavramının farklı kesimler tarafından anlaşılması ve popülerlik kazanmasının önü açılmıştır (Healey, 2015). Aynı zamanda kavram akademik çevrelerde de farklı disiplinler tarafından da araştırılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda kavramın diğer faydalarının da araştırılması kavramın daha iyi anlaşılması açısından önemlidir (Ergas & Hadar, 2019).

Bilinçli Farkındalık Özellik ve Durum Yaklaşımı

Bilinçli farkındalık konusunu anlamak için bilinçli farkındalık bakış açılarını anlamak önemlidir. Bilinçli farkındalığın kavramlaştırılmasında çok karşılaşılan konulardan biri bilinçli farkındalığın bir *özellik* mi (*trait*) yoksa *durum* mu (*state*) olduğu tartışmasıdır. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın *özellik* ya da *durum* hali olduğu ile alakalı farklı akademik araştırmalar mevcuttur (Kiken vd., 2015; Medvedev vd., 2017; Noguchi, 2017).

Bilinçli farkındalığı bir “*özellik*” olarak kabul eden bakış açısına göre, bilinçli farkındalık bireyler arasında farklılık gösteren, zamanla değişmeyen ve doğuştan gelen bir *özellik* olarak kabul edilir. *Özellik* yaklaşımına göre bilinçli farkındalık aslında her bireyde mevcut olan bir beceridir. Doğuştan gelir ve bireyler bu beceriye sahiptir (Medvedev vd., 2017). Bu alandaki araştırmalar, bilinçli farkındalığı bir *özellik* olarak görür ve kişilik faktörleri ile arasında ilişkiler olduğunu öne sürer. Bu durum bilimsel araştırmalarda bilinçli farkındalığın özellik açısından ölçülebilmesine de imkân sağlar. (Brown vd., 2003; Giluk, 2009). Bu özelliğin ölçümü genellikle Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FFMQ) gibi öz bildirim ölçekleri ile ölçülebilmektedir (Baer vd., 2006).

Bilinçli farkındalığı bir *durum* olarak kabul eden yaklaşım ise *özellik* yaklaşımının aksine, farkındalığı geçici bir *durum* hali olarak görmektedir. Bilinçli farkındalığı *durum* olarak gören bakış açısına göre, bilinçli farkındalık meditasyon gibi uygulamalar aracılığıyla geliştirilebilen ve artırılabilir geçici bir durumdur (Kiken vd., 2015). Bilinçli farkındalığı *durum* olarak gören yaklaşım meditasyon boyutuna daha yoğun şekilde yoğunlaşmaktadır (Medvedev vd., 2017). Bilinçli farkındalığın *durum* yaklaşımı bu

nedenle bilinçli farkındalığın normal bireylerde bulunmadığını ancak meditasyon ile geliştirilebileceğini savunmaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarının beyin aktivitesi ve yapısında değişikliklere yol açtığını gösteren sinir bilimsel araştırmalarda bu görüşü destekleyen kanıtlara sahiptir (Davidson vd., 2003; Tang vd., 2015).

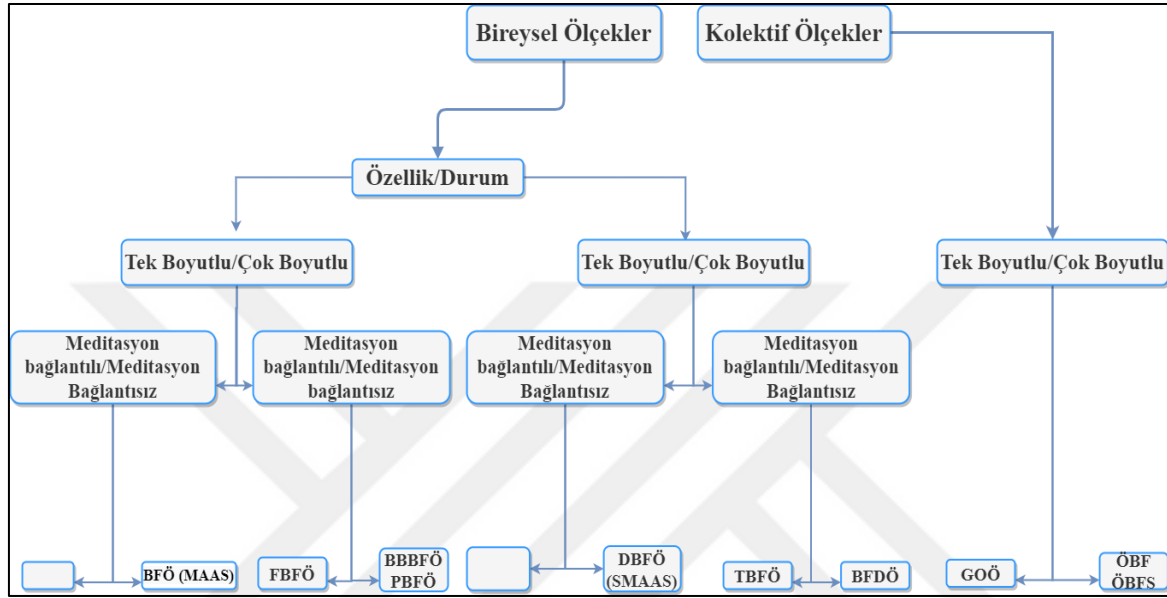
Bilinçli farkındalığın *özellik* bakış açısı doğuştan gelen niteliklere odaklanırken, bilinçli farkındalığın *durum* bakış açısı ise bilinçli farkındalığın pratik yoluyla geliştirme potansiyeline vurgu yapar. Bu iki bakış açısının birleşimi daha iyi bir sonuç verme potansiyeline de sahiptir. Bilinçli farkındalığın *özellik* yaklaşımı ve *durum* yaklaşımı arasındaki etkileşim, bazı bireylerin kişilik olarak daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalık sahibi olabileceğini ancak bu bilinçli farkındalığı pratik yoluyla daha da geliştirebileceğini öne sürer. Bu bakış açılarının birleşimi bilinçli farkındalık uygulamalarının hem geçici hem de uzun vadeli farkındalık seviyelerinde değişiklikler oluşturduğunu gösteren araştırmalar tarafından da desteklenir (Carmody & Baer, 2008; Holzel vd., 2011). Bu nedenle bilinçli farkındalığın bir karakter özelliği olabileceğini ancak aynı zamanda durumsal faktörler ve doğru uygulamalardan önemli ölçüde etkilendiği ifade edilebilir.

Bilinçli Farkındalığın Ölçülmesi

Bilinçli farkındalık uzun geçmişe dayanan bir kavram olmasına rağmen bilinçli farkındalık ile ilgili ölçüm araçlarının geliştirilmesi kavramın psikolojiye kazandırılmasından sonra gerçekleşmiştir. Kavram psikolojiye kazandırıldıktan sonra ilgili nicel ölçme araçları artmaya başlamış ve bu araçlar bilinçli farkındalığın farklı açılardan incelenmesini mümkün kılmıştır (Baer, Smith, & Allen, 2004; Baer vd., 2008; Brown & Ryan, 2003; Cardaciotto vd., 2008; Feldman vd., 2007). Bilinçli farkındalık 308'den fazla kaynaktan farklı tanımlamalar üzerinden anlaşılmasına çalışılmıştır. Bu durum bilinçli farkındalıkla alakalı çok farklı ölçme araçları geliştirilmesini sağlamıştır (Nilsson & Kazemi, 2016).

Bilinçli farkındalıkla ilgili farklı ölçme araçlarının geliştirilmesi sonucunda ilgili ölçeklerin nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili soru işaretleri oluşmuştur. Ölçme araçları çeşitleri çok farklılaşmış ve oluşan bu karmaşıklık çalışmalarda kimi yanlışlar yapılmasına neden olmuştur (Lorentz, 2011; Sutcliffe, Vogus, & Dane, 2016). Çeşitli ölçeklerin oluşturduğu bu durum bilinçli farkındalığın ölçülmesi ile ilgili de çeşitli araştırmalar yapılması konusunda ön ayak olmuştur. Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığın ölçülmesinde kullanılan ölçme araçları tartışılmıştır. Bu ölçme araçlarının hangi şartlarda, hangi

popülasyonlarda kullanılması gerektiği ile ilgili durumlar tartışılmıştır (Baer vd., 2008; Lorentz, 2011; Sutcliffe, Vogus, & Dane, 2016). Bu bağlamda alanda olan ölçme araçları özelliklerine göre sınıflanmıştır. Bu sınıflandırma ölçeklerin hangi popülasyonlar için uygun olduğuna, meditasyon ile bağlantılı olup olmamasına ve ölçeklerin çok boyutlu olarak mı tek boyutlu olarak mı yapıldığına odaklanmıştır (Şekil 1).



Şekil 1. Bilinçli farkındalık ölçekleri karar ağacı. (Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55–81.)

Kısaltmalar: BFÖ (Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS). FBFÖ: Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği; BBBFÖ: Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği; Phiedelphia Bilinçli Farkındalık Ölçeği, DBFÖ: Durumsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği; TBFÖ: Toronto Bilinçli Farkındalık Ölçeği; DBFÖ: Durumsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği; GOÖ: Güvenli Organizasyon Ölçeği; ÖBF: Örgütsel Bilinçli Farkındalık; ÖBFS: Örgütsel Bilinçli Farkındalık Ölçekleri

Karar ağacı bilinçli farkındalık ölçeklerinin kullanım amaçlarına göre nasıl ayrıldığını göstermektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalıkla ilgili geliştirilmiş olan temel bilinçli farkındalık ölçekleri özelliklerine göre sınıflandırılmıştır. Bu ölçekler farklı popülasyonlarda farklı amaçlar ve farklı bilinçli farkındalık modellerini ölçmek için geliştirilerek bilinçli farkındalığın daha doğru anlaşılmasına imkân sağlamaktadır (Sutcliffe, Vogus & Dane, 2016).

Ölçeklerin kapsamını ve çerçevesini doğru şekilde anlamak ve bu bağlamda kapsamlı bir ölçek geliştirmek için alandaki diğer bilinçli farkındalık ölçekleri incelenmiştir. Bu ölçekler farklı kişiler tarafından geliştirilmiş ancak alan yazınında geniş şekillerde kullanılmaktadırlar. Bu ölçeklerden bazıları şunlardır:

- Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği: “Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği” en yaygın kullanılan bilinçli farkındalık ölçeklerinden biridir. Baer ve diğerleri tarafından 2008 yılında bilinçli farkındalığın tüm boyutlarını ölçmek amacıyla kapsamlı olacak şekilde geliştirilmiştir. Ölçek kapsamı, görünüş geçerliliği, farkındalık kavramının algılanan doğruluğu ve gerçek dünyadaki sonuçlara odaklanma açısından en başarılı ölçek olarak açıklanmaktadır. BBBFÖ aynı zamanda literatür psikometrik açıdan en güçlü ölçek olarak da görülmektedir. BBBFÖ önceki ölçeklerin güçlü yönleri üzerine inşa edilen bir ölçek olduğu için bu denli güçlü güvenilirlik ve geçerlik özellikleri içermektedir. BBBFÖ 39 maddeden ve beş farklı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: gözlem, tanım, dikkatle hareket etme, yargılamama ve tepkisizliktir. Yayımlandıktan sonra ölçeğin psikometrik gücünü destekleyen ek geçerlilik çalışmaları da yayımlanmıştır. Ölçek hakkında bazı eleştiriler mevcuttur. Bu eleştiriler ölçeğin kavramlaştırması ile ilgili bazı sorunlar olduğu ile alakalıdır (Lorentz, 2011). Ölçek Kınay (2013) tarafından kapsamlı çalışmalar ardından Türkçe ’ye uyarlanmıştır.
- Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS): “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (MAAS) 15 maddelik, tek faktörlü bir ölçektir. En eski farkındalık ölçeklerinden biri olan bu ölçek Brown ve Ryan tarafından (2003) geliştirilmiştir. Aynı zamanda en kapsamlı ölçeklerden biridir. Farklı popülasyonlar üzerinde kapsamlı güvenilirlik ve geçerlilik testleri ile test edilmiştir. Üniversite öğrenci popülasyonu üzerinde geliştirilmiştir. Bilinçli Farkındalık Ölçeği güvenilir bir ölçek olmasına rağmen ölçekle alakalı birtakım endişeler de mevcuttur. Ölçek meditasyon deneyimi olan kişiler ile meditasyon deneyimi olmayan kişiler arasında açık bir ayrım yapamamaktadır. Bunun yanı sıra BÖF kapsamlı bir bilinçli farkındalık tanımına dayansa da bilinçli farkındalığın önemli bir boyutu olan kişilerin deneyimleri kabullenmesi boyutunu içermemektedir. BÖF bilinçli farkındalık tanımı açısından diğer ölçeklerden daha fazla ayrılmaktadır (Lorentz, 2011). Ölçek 2011 yılında Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır.
- Bilişsel ve Duygusal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS-R). Gözden Geçirilmiş Bilişsel ve Duygusal Farkındalık Ölçeği (CAMS-R), önceki “Bilişsel ve Duygusal Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin” geliştirilmiş versiyonudur. Ölçek Feldman ve diğerleri tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 12 maddelik tek faktörlü bir ölçektir. Ölçekte değerlendirilen bilinçli farkındalık dikkat, şimdiki ana odaklanma, farkındalık ve kabul etme gibi ayrı bileşenler içermektedir ancak ölçek geliştirilirken bu

bileşenlerin farklı faktörler olarak belirlenmemesi tercih edilmiştir. Ölçeğin amacı madde açısından az ama kapsamlı bir ölçek oluşturmaktır. Bu ölçeğin uzman incelemesi tamamen batı-bilimsel paradigmasındaki uzmanlardan oluşmaktadır. Bu durum ölçeği kullanmayı düşünen kişiler için önemli bir detaydır. BDBFÖ'nün meditasyon deneyimi ile iyi düzeyde anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. BDBFÖ kısa bir ölçeğe ihtiyaç duyanlar ve klinik popülasyon ile ilgilenenler için kullanılması tavsiye edilen bir ölçektir (Lorentz, 2011). Ölçek Çatak tarafından 2012'de Türkçe'ye uyarlanmıştır.

- Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Ölçeği: Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Ölçeği (KBFBÖ), adından da anlaşılacağı gibi, farkındalık kavramını beceri temelli bir yaklaşım ile değerlendirmektedir. Ölçek Baer, Smith ve Allen tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 39 maddeden oluşmakta ve farklı farkındalık becerilerine dayanan dört bilinçli farkındalık becerisine yoğunlaşmaktadır. Bu beceriler: gözlemleme, tanımlama, farkındalıkla hareket etme ve yargılamadan kabul etmedir. Kentucky ölçeği Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık ölçeğinin üzerine inşa edildiği temel ölçektir. Daha gelişmiş versiyonu olan bu ölçek bu nedenlerle gelecekteki kullanımı açısından sınırlı olabilir. KBFBÖ klinik popülasyonlarda Diyalektik Davranış Terapisi müdahalelerinde uygulanması ve davranışsal bilişsel terapi farkındalık yaklaşımına yönelik tasarlanmıştır (Lorentz, 2011). Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan versiyonu tespit edilememiştir.
- Philadelphia Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Philadelphia Bilinçli Farkındalık Ölçeği (PBFÖ) oldukça minimalist bir tanıma sahip bir bilinçli farkındalık ölçeğidir. Ölçek yapısını oluşturmak amacıyla şu tanıma kullanmaktadır: "Kişinin içsel ve dışsal durumunun yüksek düzeyde farkında olma eğilimi ve bu duruma karşı kabul edici, yargılayıcı olmayan bir duruş hali" (Cardaciotto vd., 2008). Ölçek 2008 yılında Cardaciotto ve diğerleri tarafından geliştirilmiştir. Ölçek iki farklı boyuttan oluşan 20 maddelik bir ölçektir. Bu boyutlar farkındalık ve kabul olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ölçek her yapının birbiri ile örtüşmediği çok faktörlü bir yapıya sahiptir. Bu ölçekte diğer ölçeklere nispeten minimum güvenilirlik ve geçerlilik testleri uygulanması ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği açısından endişelere sebep olmuştur. İlk olarak, birkaç maddenin maddeler arası güvenilirliği çok zayıftır. İki faktörlü bir ölçüm için ölçekte çok sayıda madde bulunmasına rağmen, yazarlar bu zayıf güvenilirliğe ait maddeleri de ölçekten atmamışlardır. PBFÖ batılı bir psikolojik kavramsallaştırma üzerine

odaklandığı için meditasyon yapan popülasyon üzerinde etkili değildir. Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin oluşturulması sırasında gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında PBFÖ'de incelenmiş ve PBFÖ'nün diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında güvenirlik ve geçerlilik ile ilgili sorunları olduğu görülmüştür (Lorentz, 2011). Ölçek Çelik ve Kocabıyık tarafından 2018 yılında Türkçe 'ye uyarlanmıştır.

- Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ) Frank, Jennings ve Greenberg tarafından öğretim sürecinde bilinçli farkındalığı ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek temel yapısı kişilerarası ilişkiye yoğunlaşarak bilinçli farkındalığın kişilerarası ilişkilerde de ölçümüne odaklanmıştır. Ölçek 2016 yılında 14 madde olarak geliştirilmiştir. İçsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık olarak 2 boyut şeklinde düzenlenen ölçek diğer bilinçli farkındalık ölçeklerinden boyutların ayrılması ve ölçtüğü tema açısından farklılık göstermektedir. Daha çok eğitim ortamları için geliştirilen bu ölçek varolan bilinçli farkındalık ölçeklerinden maddeler çekilip düzenlenerek oluşturulan bir madde havuzuna sahiptir. Bilinçli farkındalığın öğretim sürecinde ne düzeyde gerçekleştiğini ölçmek için kullanılan ölçek Gördesli vd. tarafından 2018 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Bilinçli Farkındalık ve Nitel Paradigma

Bilinçli farkındalığın ölçülmesinde ölçeklerin yeterli olup olmadıkları bir tartışma konusu olarak görülmektedir. Farklı yöntemlerle yapılan ölçümlerin daha doğru sonuçlara yönlendireceği psikolojide bilinen bir husustur. Bu bağlamda bilinçli farkındalığı tek bir yöntem üzerinden ölçmek kavramın anlaşılmasını kısıtlayan bir sebep olabilir (Creswell, 2013).

Bilinçli farkındalıkta nicel ölçme araçlarının ve yöntemlerin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Ancak bilinçli farkındalığın nitel araştırma yöntemlerine de açık olduğu ve nitel desenlerin bilinçli farkındalık için önemli olduğu ifade edilmektedir (Hargus vd., 2010). Bu bağlamda fenomenolojik olarak tasarlanan nitel çalışmaların bilinçli farkındalığı anlamakta farklı bir paradigma sunması nedeniyle önemli oldukları düşünülmektedir. Bu nitel paradigma bilinçli farkındalık kavramının daha iyi anlaşılması ve bilimsel olarak kavramın daha iyi şekilde pekiştirilmesine yönelik imkân sağlamaktadır (Lorentz, 2011).

Fenomenolojik alışmalar bilinç ve bilinçli farkındalığın anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Fenomenolojik alışmalar doğaları gereği bir olgunun sadece görünen taraflarını değil aynı zamanda o olgunun derin anlamlarını ve görünmeyen taraflarını ortaya çıkarmakta kullanıldığı için bilinçli farkındalığın derin boyutlarını ortaya çıkarmakta önemli ipuçları sunmaktadırlar (Lorrenz, 2011). Bilinçli farkındalık probleminden çözüme tek bir yol olmadığını ve çözüm için birden fazla yol olduğunu belirtmektedir (Brown & Langer, 1990). Nitel araştırmaların içinde bulunduğu normatif paradigma da aynı varsayımlara sahiptir (Creswell, 2013). Bilinçli farkındalık ve nitel araştırma yöntemleri doğaları gereği aynı paradigmatic temelleri taşıymaktadır. Bunlar birden fazla gerçeğin olabileceği, öznel duruma odaklanma ve olağan durum/benlik üzerinde derinleşmedir (Sherretz, 2011). Bu bağlamda okullarda bilinçli farkındalığın kültürel olarak uyarlanması için nitel araştırma yöntemleri büyük bir önem taşıymaktadır.

Bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan nitel araştırmalar önemli temalar oluşturarak kavramın anlaşılmasını daha iyi sağlamıştır. Alanyazında artan sayıdaki nitel araştırmalar bilinçli farkındalığın farklı popülasyonlar üzerinde etkilerini ortaya koymaktadır (Morales, 2018; Schussler, Jennings, Sharp & Frank, 2016). Bu bağlamda bilinçli farkındalık ile ilgili nitel araştırmalar eğitimde bilinçli farkındalığın nasıl şekillendiği hakkında önemli göstergeler oluşturmuşlardır. Nitel olarak yapılan bu çalışmaların nasıl kategorileştiği aşağıda gösterilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Eğitimde İlişkili Kategorileri Gösteren Nitel Çalışmalar

Araştırmalar	İlişkili Kategoriler
Sharp & Jennings (2016)	Ana odaklanma ile ilgili duygular Durumu yeniden değerlendirerek bakış açısı değiştirme
Schussler, Jennings, Sharp & Frank, 2016	Yeniden değerlendirme Gözlemleme Tepkisizlik
Jennings vd., (2017)	Adaptif duygu düzenleme Gözlemleme Odaklanarak hareket etme Yargısız olma Tepkisiz olma
Schussler (2017)	Gözlemleme Odaklanarak hareket etme İçsel deneyimleri yargılamama İçsel deneyimlere tepkisiz kalma Merhamet ve empati Saygı ve tanınma Düzenleme ve sorumluluk

Kaynak: Morales, A. (2018). *Exploring the Impact of Mindfulness on the Lived Experience of Middle School Teachers* (Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA

Yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalığın gözlemleme, odaklanma, tepki vermeme, yargılamama gibi kimi kategorileri ortak olarak belirtilmiş ancak bazı çalışmalarda farklı kategorilerin de bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmaların fenomenoloji çalışmaları olduğu ve eğitim paydaşlarının deneyimlerini gözlemlediği görülmektedir. Kategorilerin bu kadar farklılaşmasının nedeni bilinçli farkındalık deneyimlerinin kişiler tarafından farklı algılanmasıdır. Bu nedenle bilinçli farkındalık ile ilgili farklı algıların keşfedilmesi için bilinçli farkındalıkla ilgili nitel çalışmaların daha çok yapılması gerekmektedir (Morales, 2018).

Bilinçli farkındalık ile ilgili nitel çalışmalar önemini artırmakta ve daha geniş kesimden araştırmacılar tarafından bireylerin deneyimlerini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır. Geliştirilen kimi bilinçli farkındalık programları bireylerin bilinçli farkındalık deneyimlerini anlamak ve bunların nitel olarak gözlemlenmesine imkân sağlamak açısından nitel araştırmalara farklı boyutlar katmaktadır. Bu bağlamda bireylerin dikkat, şimdiki ana odaklanma ve yaşananları kabullenme gibi deneyimlerini bu programların sonucunda nitel yöntemlerle elde etmesi bilinçli farkındalığı zenginleştiren bir özellik oluşturmaktadır (Lorrenz, 2011; Morales, 2018).

Bilinçli Farkındalık ile İlgili Eleştiriler

Bilinçli farkındalık kavramı çok farklı alanlarda çalışılması sebebiyle anlaşılması ve değerlendirilmesi zorlaşan bir kavram haline gelmiştir. Kavramın bu çeşitli ve komplike yapısı kavramın üzerine fazla çalışma yapılma imkânı oluşturmuş olsa da kavramın pek çok eleştiriye maruz kalmasına da neden olmuştur (Eppert, 2013; Hyland, 2017; Purser & Loy, 2013). Bilinçli farkındalığın anlaşılmasında bilinçli farkındalığa yönelik eleştirilerin de ele alınması büyük önem taşımaktadır.

Bilinçli farkındalık Budist temellerden alınarak sekülerleştirilmiş ve batıya uyarlanmış bir kavramdır. Bilinçli farkındalık bu temelden alınırken özellikle seküler bir temele oturtulmaya çalışılmış ve basitleştirilmiştir (Kabat-Zinn, 2017). Kavramın bu basitleştirme ve kaynağından koparılma durumu ise kavramla ilgili çeşitli eleştirilere sebep olmuştur (McCaw, 2020).

Bilinçli farkındalık, insanın çektiği içsel acıya yönelik olarak geliştirilmiş bir tekniktir. Değiştirici ve özgürleştirici etmenleri içererek kişinin dönüşümüne öncülük etmektedir. Temelinde bireylerin streslerini azaltan bir teknik değil insanın içine dönerek kendini keşfetmesini sağlayan bir uygulama olarak görülür. Dolayısı ile bu uygulama sonuç olarak stresi düşürse bile amacı stres azaltmak değildir (Crossman, 2003; Habermas, 2008).

Bilinçli farkındalığın bu şekilde basitleştirilerek batıya uyarlanması ve sekülerleştirilmesi kavramın popülerlik kazanmasının önünü açmıştır. Zira kavramın geniş kesimler tarafından kabul edilmesi bu sayede gerçekleşmiştir (Kabat- Zinn, 2017). Bilinçli farkındalığın bu şekilde basitleştirilmesi daha sonra gerçekleştirilen kimi araştırmalarda bilinçli farkındalığın içerikten koparılmış, metalaştırılmış ve her derde deva bir uygulama gibi gösterilmesine sebep olmuştur. Bu durum ise bilinçli farkındalık kavramının eleştirilere maruz kalmasına neden olmuştur. Hatta bu bilinçli farkındalık çeşitli araştırmacılar tarafından “McMindfulness” şeklinde tanımlanmıştır (Eppert, 2013; Hyland, 2017; Purser & Loy, 2013).

Çeşitli çevrelerde yapılan bu eleştiriler bilinçli farkındalığı içerikten koparılmasından dolayı her içeriğe göre şekil alan ve neoliberal gündemlere hizmet eden sığ bir kavram olarak değerlendirmiştir. Hatta araştırmacılar daha ileri giderek bilinçli farkındalığı bireyleri pasifize eden ve koyunlaştıran bir özelliğe sahip olduğunu söylemişlerdir (Forbes, 2016; Reveley, 2015). Bu eleştiriler dikkate alındığında bilinçli farkındalığın özellikle kültüre duyarlı bir kavram olması nedeniyle uygulanacağı kültüre dikkat edilerek ele

alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bundan dolayı bilinçli farkındalık uygulamalarında içinde bulunulan kültüre dikkat edilmesi uyarılarında bulunulmuş aksi takdirde bilinçli farkındalığın bir yatıştırıcı/uyuşturucu görevi göreceği ifade edilmiştir (Lau, 2016).

Eğitim ortamlarında yapılan araştırmalar bilinçli farkındalığın uygulandığı kültürün özelliklerine duyarlı olması sebebiyle hassas bir şekilde uygulanması gerektiğine değinmektedir. Bu durumlar dikkate alınmadan basit bir teknik olarak uygulandığı takdirde bilinçli farkındalığın yararından çok zararı olabileceği ifade edilmiştir (Forbes, 2016; Hsu, 2016; Mitra & Greenberg, 2016; Moses & Choudhury, 2016; Titmuss, 2016; Walsh, 2016). Bundan dolayı bilinçli farkındalığın -özellikle eğitimde- içinde bulunulan kültüre uyarılırken dikkat edilmesi gereken bir kavram olduğu belirtilmiştir (Forbes, 2016; Mitra & Greenberg, 2016; Moses & Choudhury, 2016).

Bilinçli farkındalığa getirilen bir diğer eleştiri ise kavramın popüler olmasından dolayı üzerine çok fazla çalışma yapılması ve bu çalışmaların metodolojik ve teknik hatalar içermesidir (Van Dam vd., 2018). Bunun yanında bilinçli farkındalığın içinde olan kültürlere uyarlanması üzerine çalışmalar yapılmaması eleştiri konusu olmuştur (Hsu, 2016; Titmuss, 2016; Walsh, 2016). Bilinçli farkındalığın özellikle kapitalist kültürün yanlışlarına verilen tepkileri köreltmesinden dolayı kimi eleştirilerde bilinçli farkındalık uygulamaları yapmanın bireyleri boyun eğme ve benzeri davranışlara sürükleyebileceği düşünülmektedir (Forbes, 2016).

Bilinçli farkındalık üzerine geliştirilen eleştiriler bilinçli farkındalığın faydalarını kabul etmekle beraber bilinçli farkındalığın amaç olmaktan çıkarılıp kökenlerinden kopacak bir şekilde araç olmasını eleştirmektedir. Araştırmacılar bilinçli farkındalığın köklerinden koparıldığı takdirde yarar olmasından ziyade zarar haline gelmesi endişesiyle bilinçli farkındalığın bilinçsiz bir biçime dönüştürülmesini eleştirmektedirler (Nelson, 2003; Rosch, 2007).

Eğitimde Bilinçli Farkındalık

Nesiller boyunca eğitimciler, iş adamları ve ebeveynler okulların bilinçsiz nesiller yetiştirdiğini iddia etmişlerdir. Geniş bir kesim tarafından devlet okullarının öğrencilerin heveslerini, yaratıcılıklarını ve meraklarını öldürdüğü ileri sürülmüştür (Sherretz, 2011). Bunun üzerine kimi akademisyenler okulların bu vasfı üzerine eleştiriler getirmiştir. Gardner (2011) çoğu okulu temel ezber dışına çıkamayan doğruların üstünkörü şekilde

öğretildiği kurumlar olarak görmüştür. Eisner (2005) ise okullarda öğrencileri teşvik eden faydalı faaliyetler yerine sınavların hazırlanmasına çok daha fazla vakit ayrıldığını ifade etmiştir.

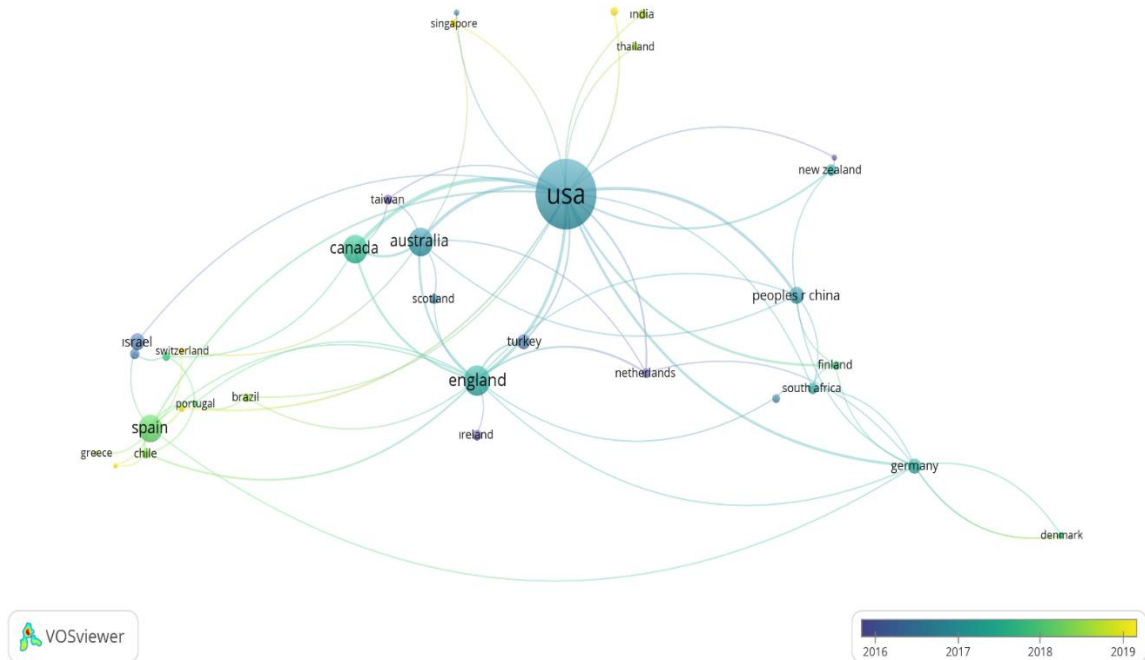
Eğitimle ilgili bilinçsizlik eleştirisi üzerine gelişen zeminde bilinçli farkındalık kavramının eğitim ortamlarına uyarlanması tartışmaları ortaya çıkmıştır. Eğitimde olan bu tekdüzeliği kırma aşamasında bilinçli farkındalığın öneminden bahsedilmiştir. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın eğitim paydaşlarına olan etkileri ve eğitimdeki rolü üzerine olan araştırmalar artış göstermiştir (Sherretz, 2011). Bilinçli farkındalık ve eğitim ile ilgili araştırmaların 2002 ve 2019 yılları arası ciddi bir artış gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmalar bilinçli farkındalığın eğitim paydaşları üzerine etkisi, değişkenlerle ilişkisi, eğitim ortamında nasıl etkilere sahip olduğu ile ilgili detaylar vermektedir (Ergas & Hadar, 2019).

Bilinçli farkındalık eğitimin sosyo-duygusal boyutu ile ilişkili bir kavramdır. Kavramın öğrenciler, öğretmenler ve müdürlerin sosyo-duygusal gelişimi ile ilgili becerilerinde önemli bir rolü olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2018). Bu bağlamda eğitimde öğretmenler (Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2012; Frank, Jennings, & Greenberg, 2016; Flook vd., 2013; Manuel, 2003; Roeser vd., 2012), öğrenciler (Bamber & Schneider 2016; Moreno & Cejudo, 2017; Zenner vd., 2014) ve müdürler (Klocko & Wells 2015; Mahfouz, 2018; Schonert-Reichl & Roeser, 2016) üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar bilinçli farkındalığın eğitim ortamlarındaki etkilerini ve faydalarını öne çıkarmıştır.

Bilinçli farkındalık bu faydaları nedeniyle çeşitli ülkelerin eğitim politikaları belirlerken dikkate aldığı bir kavram haline gelmiştir. Birçok ülkenin politika belirleyicileri bilinçli farkındalığı sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) kapsamında ele almakta ve bu perspektiften bilinçli farkındalık politikaları geliştirmeye çalışmaktadır (OECD, 2018). Avusturalya’da ulusal tartışmalarda bilinçli farkındalık programlarının eğitimin geleceğinde çok önemli rol oynayacağı görülmektedir (Australian Government Department of Education, 2018). İngiltere’de bilinçli farkındalık ile alakalı Bilinçli Birleşik Krallık Ulusal Raporu oluşturulmuş ve bu raporda bilinçli farkındalık hakkında geliştirilecek politikalardan bahsedilmiştir. Rapor bilinçli farkındalık okulları oluşturulmasına, öğretmenlere bilinçli farkındalık eğitimleri verilmesine ve çevrim içi ücretsiz bilinçli farkındalık uygulamalarına yer vermiştir (Mindfulness All-Party Parliamentary Group, 2015). Türkiye’de eğitimin geleceği ile ilgili önemli belgelerden biri olan Vizyon 2023 belgesi kapsamında da bilinçli farkındalığa değinilmiştir. Temel eğitim kısmında “öğrenme ekosistemi içerisinde çocukları şimdiye uyandıracak vasıfta bir bilinç ve farkındalık

geliştirmek, temel eğitimde esas olacaktır” ifadesi bulunmaktadır. Vizyon 2023 belgesi kapsamında bilinçli farkındalığa değinilmesi kavramın ileride bir eğitim politikası haline gelme ve eğitim kurumlarına uygulanma ihtimalinin de yüksek olduğunu göstermektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Bilinçli farkındalık kavram İngilizce konuşulan ülkelerin politik metinlerinde ve politikalarında yer almanın yanı sıra araştırma ve uygulama alanlarında da önemli bir yer edinmiştir (OECD, 2018). Bu bağlamda değişik ülkelerin politikaları kapsamında eğitim kurumlarında bilinçli farkındalık programları oluşturulmuştur. Avusturalya’da CalmKids programı ile öğrencilere bilinçli farkındalık uygulamaları yapılmasını öngören programlar çıkarılmış (Meditation Capsules, 2018). İngiltere’de ise Okullarda Bilinçli Farkındalık Projesi kapsamında bilinçli farkındalık müfredatları geliştirilmiş ve eğitimciler içinde bilinçli farkındalık eğitimleri sağlanmıştır (Mindfulness in Schools Project, 2017). Kanada ve ABD’de MindUP bilinçli farkındalık müfredatları 150’nin üstünde okula uygulanmış ve 1000’den fazla öğretmene bilinçli farkındalık hakkında eğitimler verilmiştir (Wickelgren, 2012). Dünya genelinde de yüzlerce okul bilinçli farkındalık temelli müfredata geçiş yapmıştır (Nisbet, 2019).



Şekil 2. Eğitimde bilinçli farkındalık ile ilgili SSCI’da yapılan araştırmaların en çok hangi ülkelerde gerçekleştirildiği dair bibliyografi analizi.

Eğitimde bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan akademik çalışmalar genellikle İngilizce konuşulan ülkeler üzerine yoğunlaşmıştır. ABD başta olmak üzere İngiltere, Kanada ve Avustralya'nın bilinçli farkındalık ve eğitim ile ilgili çalışmalarda başı çeken ülkeler olduğu görülmektedir. Türkiye de bu konuda çalışmaların arttığı bir ülke olarak görülmektedir.

Eğitim ortamlarındaki popülerliği artarak devam eden bilinçli farkındalık kavramının eğitimde aldığı rol eğitimin bir alternatifini oluşturmak olarak görülmemektedir. Bilinçli farkındalık eğitimde müfredatın, hedeflerin, kazanımların gereksiz görülmesi değil aksine bunların öneminin farkında olarak kimi zamanlar kişilerin içsel deneyimlerine açık hale gelmeleridir (Pinar & Grumet, 1976; OECD, 2018). Bu özellikleri nedeniyle bilinçli farkındalık çeşitli ülkelerde hem politika olarak hem de akademik çalışmalarda aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Ergas & Hadar, 2019; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Meditation Capsules, 2018; Mindfulness in Schools Project, 2017; McCaw, 2020; Nisbet, 2019; Wickelgren, 2012;).

Bilinçli farkındalıkla ilgili eğitim paydaşları üzerine yapılan çalışmalar bahsedilen faydaları ve popülerliği sayesinde ciddi sayılara vararak meta analizler yapılabilmesine imkân sağlamıştır. Zoogman ve diğerleri 2015 yılında eğitim paydaşlarında bilinçli farkındalık üzerine 20 makaleden oluşan bir meta analiz yapmışlar ve sonuçta bilinçli farkındalık terapilerinin psikolojik kötü oluş semptomlarını azaltarak endişe ve kaygıyı düşürdüğünü göstermişlerdir. 2017 yılında Klingbeil ve diğerleri tarafından yine eğitim popülasyonu üzerine yapılan meta analiz araştırmasında bilinçli farkındalığın bilişsel esneklik, dikkat ve duygu düzenleme ile problemleri içselleştirme veya problemleri dışsallaştırma gibi çeşitli durumlarda öğrencilerde pozitif yönde küçük veya orta büyüklükte etki gösterdiği görülmüştür. Bunun yanında Emerson ve diğerlerinin, 2017 yılında eğitim popülasyonu üzerine gerçekleştirdiği bir sistematik derlemedeki sonuçlar bilinçli farkındalık uygulamalarının eğitimcilerin duygu düzenleme becerilerini destekleyerek stres seviyelerinde düşüş sağladığını göstermektedir. Ergas ve Hadar (2019) bilinçli farkındalık ve eğitim ile ilgili 2002 ve 2017 arasında toplamda 447 bilimsel makale bulunduğunu belirtmişlerdir. Bilinçli farkındalık araştırmalarında meta analiz ve derleme gibi çalışmalar da giderek artış göstermiştir. Bu tür çalışmaların artması ve yaygınlaşması ise bilinçli farkındalığın araştırılması gereken önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalar eğitimin bütün kademelerinde çalışılmış bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (McCaw, 2020).

Bu anlamda bilinçli farkındalık hem eğitim politikaları hem okul uygulamaları hem de çeşitli araştırmalar ve projelerle eğitimin önemli bir parçası haline gelmiştir. Bu anlamda bilinçli farkındalığın eğitimin pek çok boyutuna ve paydaşına önemli etkilerde bulunduğu görülmüştür. Politika belirleyicilerin, araştırmacıların ve diğer çalışmacıların eğitim paydaşlarında bilinçli farkındalık uygulamalarına önem vermesi gerekmektedir (McCaw, 2020).

Bilinçli Farkındalık ve Öğretmenler

Bilinçli farkındalık psikoloji alanında terapilerde kullanılmaya başlandıktan sonra iş ortamlarında ve çalışanlar üzerinde etkileri merak edilen bir kavram haline gelmiştir. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın çalışanlar üzerine etkileri çeşitli araştırmalarla incelenmeye başlanmıştır (Glomb vd., 2011). Bilinçli farkındalığın çalışanlar üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalar bilinçli farkındalığın çalışanların iş-aile dengesini, mesleki doyumunu, iş verimliliğini, merhamet duygularını ve sorumluluklarını artırdığı ve geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca bilinçli farkındalık çalışanların yaşadığı stres/gerilim ve duygusal tükenmişlik gibi iş ortamında olumsuz olarak nitelendirilebilecek değişkenlerin etkilerini de azaltarak iş ortamını çalışanlar için daha verimli kılmaktadır (Eby vd., 2019; Hawkes & Neale, 2020; Hülshager vd., 2013; Reb, Narayanana & Ho, 2015; Vonderlin vd., 2020).

Bilinçli farkındalığın iş ortamlarında çalışanlar üzerinde etkilerinin incelenmesinden sonra farklı dinamiklere sahip eğitim ortamlarında da etkileri ve nasıl uygulanabileceği araştırmaların konusu olmuştur. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın öğretmenler üzerinde nasıl etkiler barındırdığı incelenmeye başlanmıştır (Gold vd., 2010). Bu araştırmaların sonucunda bilinçli farkındalığın öğretmenler için de çeşitli faydalar içerdiği görülmüştür (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016; Hwang vd., 2017; Roeser vd., 2012).

Öğretmenler üzerinde yapılan bilinçli farkındalık araştırmaları öncelikle bilinçli farkındalığın öğretmenler üzerindeki psikolojik faydalarını gözlemleme odaklı tasarlanmıştır. Bu araştırmalarda genellikle alanı psikolojiye kazandırmış olan Kabat-Zinn tarafından geliştirilmiş Bilinçli Farkındalık Temelli Stress Azaltma (BFTSA) programını kullanılmıştır (Santorelli vd., 2017). Bu programın yanında, eğitim ortamlarında “Eğitimde Dikkati ve Dayanıklılığı Geliştirme Programı (CARE)” da sıkça kullanılmıştır. Bu programlar öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini azaltırken etkililik ve performanslarını artırmıştır (Mahfouz, 2018).

Bilinçli farkındalıkla alakalı programların öğretmenler üzerinde pek çok faydası yapılan çalışmalarda görülmüştür. Bu uygulamalar sonucu öğretmenlerin öz yeterlilik becerilerinin, fiziksel iyi oluşlarının (Galla, Kaiser-Greenland, & Black, 2016), dinleme becerilerinin, şefkatlerinin, şimdiki ana odaklanmalarının (Vickery & Dorjee, 2016), iş motivasyonlarının ve öğrencilerle iletişimlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bunların yanında bilinçli farkındalık çalışmalarının öğretmenlerin öz duyarlılık becerisini arttırdığı görülmektedir (Flook vd., 2013). Literatür incelendiğinde bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenler üzerinde olan etkilerini inceleyen çalışmalar giderek artmaktadır (Hwang vd., 2017).

Bilinçli farkındalığın önemli özelliklerinden biri de bilinçsizlik halini önlemedeki özelliğidir. Bilinçli farkındalık öğretmenlerin yoğun çalışma ortamında bilinçsizlik haline girip otomatik davranışlar sergilemesini önlemede önemli bir faktördür. Bilinçli farkındalığın gözlem boyutu bireyi otomatikleşme davranışından koparan önemli özellikler barındırmaktadır. Otomatikleşen eylemlerden ayrılma ve bireylerin yaşadıkları deneyimlere yoğunlaşmaları onlara farkındalık katmaktadır. Bireyler yoğunluk ve stres altındayken zihin tarafından oluşturulan otomatik yargılara varabilir. Eğer kişi içinde bulunduğu otomatikleşen düşünce kalıpları ve davranışlarından kopmaz ise bir süre sonra kendisini oluşturduğu yargıların yönlendirmesinde bulabilir. Bu durum ise otomatikleşen kalıplar oluşturmaları nedeniyle bir süre sonra bireyde bilinçsizlik durumuna neden olur (Cullen, 2011; Kabat-Zinn, 2005). Öğretmenler de okullarda yaşadıkları yoğunluk nedeniyle bir süre sonra kendilerini otomatikleşen kalıplar ve durumlar içinde bulabilir. Bilinçli farkındalık öğretmenlerin otomatik düşünme kalıplarından ayrılarak daha verimli hale gelmelerini mümkün kılar (Siegel, 2007).

Bilinçli farkındalık öğretmenlere çeşitli bilişsel ve davranışsal kazanımlar sağladığı gibi duygusal kazanımlar da verebilmektedir. Araştırmalarda bilinçli farkındalığın öğretmenlerin şefkat, sevgi ve affedicilik gibi duygularını pekiştirdiği gözlenmiştir (Özyeşil, 2011). Bunlarla beraber bilinçli farkındalığın öğretmenlerde duygusal düzenleme, duyguların ifade etme ve ayırt edilmesi zor duyguları ayırmada olumlu ve iyileştirici etkileri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça duyguları daha iyi tanımlayarak onlara göre hareket etme becerileri gelişmektedir. Bu da hem öğretmenin hem de öğretmenlere bağlı diğer paydaşların olumlu duygularını arttırmaktadır (Jennings vd., 2011; Jennings vd., 2017).

Bilinçli farkındalığın öğretmen boyutunda ilişkili olduğu diğer önemli değişkenlerden biri de strestir. Stres okulda öğretmenler üzerindeki en önemli problemlerden biridir. Bilinçli farkındalığın ilk olarak stres düzeyini düşürücü bir uygulama olarak geliştirilmesinden dolayı bilinçli farkındalık ve stres ilişkisi hakkında öğretmenler üzerine de pek çok çalışma yapılmıştır. Bu bağlamda öğretmenler üzerine olan bilinçli farkındalık çalışmalarının stres üzerine ciddi bir şekilde eğildiği gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın stres üzerine olan etkileri eğitim ortamlarında da derinlemesine incelenebilmiştir (Abenavoli vd., 2013; Roeser vd., 2013).

Eğitim insan ağırlıklı ve stresli olarak kabul edilen bir sektördür (Johnson vd., 2005; West vd., 2001) Kimi araştırmacılar öğretmenliği stres işi olarak tanımlayarak öğretmenlerin pek çok çocukla aynı anda çalışmasının sosyo-duygusal olarak ne kadar zor olduğundan bahsetmişlerdir (Schutz & Zembylas, 2009; Zapf, 2002). Öğretmenlerin günde yüzlerce farklı şekilde karar vermelerinin gerekmesi okulla ilgili yaşadığı sıkıntıların yanında oluşan ekonomik zorluklar, eğitim politikalarındaki değişimler ve hayat ile ilgili zorluklar da öğretmenlerin yaşadığı olumsuz duyguları artırarak stres kaynaklı sonuçlara neden olabilir (Roeser vd., 2012).

Öğretmenlerin, okul paydaşlarından olan yönetici ebeveyn ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına farklı cevaplar vermesinin gerekmesinin yanı sıra ve mesai sırasında/sonrasında anlık kararlar alması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu çeşitli beklentileri karşılarken aynı zamanda sakin ruh durumlarını koruması da beklenmektedir (Frank vd., 2016; Roeser vd., 2012; Schutz & Zemblays, 2009; Zapf, 2002). Öğretmenlerin sahip olduğu bu çok değişkenli ve zorlu iş ortamı onların yüksek düzeyde stres geliştirmelerine neden olabilir. Stres sonucunda öğretmenler kendilerini duygusal olarak kapatabilir ve düşünce olarak sorun üzerine düşünmekten kaçınabilir (Jennings vd., 2013).

Bu çeşitli stres etmenleri doğru şekilde başa çıkılmadığı takdirde öğretmenlerde mesleğe yönelik olumsuz tepkiler geliştirir (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser vd., 2013). Öğretmenler üzerine yapılan bilinçli farkındalık araştırmalarında bilinçli farkındalığın öğretmenlerin stres düzeylerini ve tükenmişliklerini azalttığı görülmektedir (Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2012; Herman, Hickmon-Rosa, & Reinke, 2018; Manuel, 2003). Bilinçli farkındalık bireylerde dikkat düzeyini artırarak zihinsel kontrolü güçlendirir. Bu durum stres ve duyguları kontrol ederek duygu düzenlemesine olumlu yönde etki etmektedir (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings vd., 2011). Bu bağlamda artan dikkat düzeyi öğretmenlerin tepkileri anlamlandırıp temiz bir akıl ve dengeli bir duygu durumu

sağlayarak öğretmenlerin stresli durumlarla başa çıkmalarını mümkün kılar (Emerson vd., 2017; Hwang vd., 2017).

Bilinçli farkındalık sadece öğretmenler üzerinde doğrudan etkiye sahip değildir. Aynı zamanda öğretmenlerin iyi oluş düzeyini artırarak dolaylı yoldan okulun diğer paydaşlarının da olumlu etkilenmesinin önünü açmaktadır. Öğretmenlerde bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması sadece öğretmenlerin kendi kişisel becerilerini geliştiren bir durum değil aynı zamanda öğrenciler için de motivasyon ve olumlu sınıf iklimi sağlayan bir özellik olmaktadır (Jennings & Greenberg, 2009).

Etkili eğitim ile ilgili çalışmalar en iyi öğretmenlerin sınıfta çeşitli etkinlikler gerçekleştirirken aynı zamanda bir çocuğun ya da bir grup çocuğun durumunun farkında olan öğretmenler olduğunu göstermektedir (Kounin, 1977). Bu farkındalık durumunu sağlamak için ise bilinçli farkındalık büyük bir öneme sahiptir (Frank vd., 2016). Bilinçli farkındalığı yüksek olan öğretmenler dikkat odağını hızlı şekilde değiştirebilme ve gerektiğinde dikkatini tek bir öğrenciden tüm sınıfa kaydırma gibi becerilere sahiptir. Bu sayede öğretmenler sınıf yönetimine daha hâkim hale gelir (Frank vd., 2016).

Brown ve Langer (1990) bilinçli bireylerin problemden sonuca tek bir yol gören bireyler olmadığını problemin birden fazla çözümü olabileceğini farkederek çok yönlü kişilikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bilinçli farkındalığın sağladığı bu geniş seçenekler, bireylerin problem karşısında farklı çözümler getirerek onların psikolojik olarak daha az zarar almasını ve psikolojik iyi olma halini korumasını desteklemektedir (Zümbül, 2019). Bu farklı açılardan bakma özelliği nedeniyle bilinçli farkındalık uygulamaları gören öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerinin bilinçli farkındalıkla değişim gösterdiği ve bilinçli farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin tepkisel olmak yerine önleyici stratejilere başvurduğu görülmektedir (Jennings, 2014). Bilinçli farkındalık öğretmenlerin eğitimlerini geliştirmeleri için sonuca odaklı kısa uygulamalardan çıkarak sürece odaklı uzun vadeli eğitimlere odaklanma becerisini sağlar. Bilinçli öğretmenler bu bağlamda sürece odaklanan ve farklı seçenekleri değerlendiren bir eğitim modeline önem veren özelliktedirler (Langer, 2000).

Öğretmenlerin bilinçli farkındalığı okullarda en önce öğrenmesi gereken kesim olması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde anlaşılmaktadır ki bilinçli farkındalığın okullara doğru şekilde uygulanabilmesi için öğretmenler kritik bir rol oynamaktadır (Albrecht, Albrecht, & Cohen, 2012).

Bilinçli Farkındalık ve Okul Yöneticileri

Okul ve öğrenci başarısı düşünüldüğünde öğretmenler, müfredatlar ve imkanlar göz önünde bulundurulur ancak okul yöneticilerinin nasıl kilit bir rol oynadığı çoğunlukla gözden kaçırılır (Patti vd., 2015). Sağlıklı, pozitif bir okul kültürü, duygusal istikrara sahip liderler tarafından oluşturulur. Yöneticilerin okulda duygu durumlarını sabit tutmaları ve duygusal direnç geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, okul yöneticilerinin, eylemlerinin kendilerini, başkalarını ve çevrelerini nasıl etkilediğinin farkında olarak, başkalarıyla bilinçli bir şekilde etkileşime girmelerini sağlayacak beceriler geliştirmeleri önemlidir. Bunu sağlamanın en önemli araçlarından biri ise bilinçli farkındalıktır (Mahfouz, 2018).

Bilinçli farkındalık uygulamalarının etkileri ile alakalı çok farklı popülasyonlar üzerinde çeşitli çalışmalar bulunsa da liderlik ve okul yönetimi gibi yönetim özelinde bulunan araştırmalar oldukça kısıtlıdır (Mahfouz, 2018; Wells, 2015). Bunun yanında politikaların okul yöneticilerinin liderliğini ve performansını geliştirmesine yardımcı olabilecek, bilinçli farkındalık kapasitesini geliştiren programlar içermediği görülmektedir (Jennings vd., 2011). Buna rağmen bilinçli farkındalığın liderliğe ve okul yönetimine ilişkin faydaları ile ilgili çalışmalar da mevcuttur (Boyce, 2011; Klocko & Wells, 2015; Mahfouz, 2018; Murphy, 2011; Seiling & Hinrichs, 2005; Wells, 2016).

Bilinçli farkındalık popüler literatürde etkili bir lider geliştirme aracı olarak görülmektedir (Bunting, 2016; Reitz & Chaskalson, 2016; Hougaard & Carter, 2018). Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık uygulamalarını benimseyen liderlerin çevrelerinde gerçekleşen olaylara karşı daha dikkatli hareket ederken (Seiling & Hinrichs, 2005) aynı zamanda deneyimsel öğrenme gibi becerilere de önem verdiklerini görülmektedir (Wells, 2016). Bilinçli farkındalığa sahip liderlerin içinde bulunulan ana yargısız ve eleştirmeden bakabildikleri için örgütlerin tüm olumlu ve olumsuz yönlerini görebildikleri düşünülebilir (Wells, 2016). Bunun yanında bilinçli farkındalığın liderlerin perspektif kazanmalarına, anda olmalarına, esnek olmalarına ve hepsi eğitim lideri için çok önemli olan sorunlar karşısında gelişmeyi öğrenmelerine yardımcı olarak etkili liderliği destekleyen faydalar sağladığı görülmüştür (Boyce, 2011; Murphy, 2011).

Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerde olduğu gibi okul yöneticilerinde de olumlu yönde etkide bulunduğu ve yöneticilerin liderlik becerilerini pekiştirdiği görülmüştür. Klocko ve Wells (2015) yaptıkları çalışmada bilinçli

farkındalığın okul yöneticilerinin iş yükü sonucu oluşan streslerine bir iyileştirici olarak katkıda bulunduğunu göstermişlerdir. Başka bir çalışmada bilinçli farkındalık uygulamalarının okul yöneticilerinin öz farkındalık, öz yansıtma, öz yönetim, dikkat ve gelişmiş ilişki ağı gibi liderlikle alakalı becerilerini artırdığı görülmüştür (Mahfouz, 2018).

Bilinçli farkındalığın okul yöneticilerinde liderlikle ilgili becerilerin yanı sıra sosyo-duygusal becerileri de geliştirdiğine dair kanıtlar vardır. Okul yöneticileri duygusal tepkilerini tanıma konusunda yeteneklerinin geliştiğini ifade ederek duygusal farkındalıklarının bilinçli farkındalık sayesinde arttığını belirtmişlerdir (Mahfouz, 2018). Bunlarla beraber bilinçli farkındalık uygulamalarının, okul yöneticilerinin kendi hızlı oluşturulmuş yargıları üzerine yoğunlaşarak, yargılarının farkında ve yargıları hakkında dikkatli olmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir. Bunun sonucunda bilinçli farkındalık okul yöneticilerinin alışılmış düşün-hisset-hareket et kalıplarını kırmasına imkân tanıyarak çevrelerine karşı daha açık ve dikkatli olmalarına yardımcı olabilmektedir (Siegel, 2010).

Bilinçli farkındalık kavramının hem yönetim bazında hem de örgütsel anlamda önemli olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalığa sahip yöneticilerin empati, öz denetim, öz farkındalık, dikkat ve liderlik becerileri gibi yöneticiler için önemli özelliklere sahip olduğu yapılan çalışmalarla görülmüştür (Klocko & Wells 2015; Mahfouz, 2018). Bu özelliklere sahip yöneticilerin okullarda daha iyi bir yönetim sergileyeceği ve daha etkili bir okul iklimi oluşturacağı düşünülmektedir (Bates & Gilbert, 2016). Bu bağlamda öğretimin daha etkili bir hale getirilmesi ve pozitif bir okul ikliminin oluşturulması için bilinçli farkındalık kavramı büyük önem taşımaktadır (Soloway, 2016). Bilinçli farkındalık kavramının eğitim kurumlarında olumlu bir okul iklimi oluşturma, okul yönetimini pekiştirme ve etkili bir öğretim kültürü sağlama konusunda olumlu etkileri olacağı görülmektedir (Schonert-Reichl & Roeser, 2016).

Merhametli, sevecen, duygusal olarak istikrarlı müdürlerin okul kültürünü olumlu yönde geliştirdiğini gösteren çok sayıda kanıt olmasına (Berson & Oreg, 2016; Fuller vd., 2007; Murphy & Louis, 2017; Pijanowski vd., 2009; Tschannen-Moran & Gareis, 2004) ve bilinçli farkındalığın bu özelliklere olumlu yönde etki ettiği tespit edilmesine rağmen henüz devlet kurumlarında, üniversite kurslarında, lisans programlarında bilinçli farkındalığın yer almadığı görülmektedir (Klocko & Wells, 2015; Mahfouz; 2018).

Okul yöneticilerinin liderlik becerilerini geliştirmeleri, bunu yaparken okulların çocukları - ve dolayısı ile geleceği- yetiştiren bir kurum olduğunu ele alan bireyler olarak bilinçli

farkındalığın sağladığı empati, şefkat ve merhamet gibi özelliklere sahip olmaları önemlidir (Tickle, 1999). Bu bağlamda okul yöneticilerinin bu becerileri sağladığı kanıtlanmış olan bilinçli farkındalığı kazanması önemli bir gereklilik olarak düşünülmektedir (Mahfouz, 2018).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, keşfedici karma desen süreci, araştırmanın nitel modeli ve araştırmanın nicel modeline ilişkin bilgiler kapsamında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık hakkındaki deneyimlerini anlamak ve bilinçli farkındalık düzeylerini en iyi şekilde ortaya koymak amacıyla hem nitel hem de nicel boyutları içeren karma bir yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları arasından ise önce nitel verilerin elde edilip bu verilerden bir nicel ölçme aracı geliştirilen keşfedici sıralı desen kullanılmıştır (Creswell, 2013).

Karma yöntem nitel ve nicel araştırma türlerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma türüdür. Creswell (2013) bu tür araştırmaları “görmenin birden fazla yolu” olarak nitelendirmiştir. Bu bağlamda keşfedici sıralı desen araştırmalarında öncelikle nitel bilgi toplanması daha sonra toplanılan bu nitel bilginin analiz edilmesi sürecine yer verilir. Daha sonra bu nitel sonuçlara dayanarak nicel bir ölçme aracı geliştirilmektedir. Ardından nicel ölçme aracı ile elde edilen sonuçlarla araştırma süreci son haline kavuşmaktadır. Araştırmanın bu şekilde olmasından dolayı bu araştırma deseni “ölçek geliştirme deseni” olarak da adlandırılmaktadır (Creswell, 2013).

Araştırmanın nitel boyutu fenomenoloji deseni olarak belirlenmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olunan fakat ayrıntılı ve derinlemesine bir fikre sahip olunmayan olguları incelemeyi mümkün kılan bir desendir. Bu nedenle fenomenoloji araştırmaları bir olgunun sadece görünen yönünü değil aynı zamanda görünmeyen gizli kalmış deneyimlerini de

ortaya çıkarması açısından bilinçli farkındalığın okuldaki saklı deneyimlerini ortaya çıkarmada önemlidir (Creswell, 2016). Alan yazınında da fenomenoloji deseninin bilinçli farkındalığın araştırılması için çok uygun bir desen olduğu ifade edilmiştir. Fenomenoloji deseninin bilinçli farkındalığa geniş bir anlayış sağlama potansiyeline sahip olmasından dolayı bilinçli farkındalık araştırmalarında kullanılması tavsiye edilmiştir (Lorentz, 2011). Araştırmaya ilkökul ve ortaokul kademelerinden yöneticiler ve öğretmenler katılmıştır. Bu yöneticilerin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık hakkındaki deneyimleri derinlemesine araştırılmıştır. Bu deneyimler üzerinden bilinçli farkındalık hakkında bir ölçek geliştirilmiştir. Bilinçli farkındalık kapsamında nitel görüşmelere dayanan ve özel popülasyonlara özel operasyonelleştirilmiş bilinçli farkındalık ölçekleri geliştirilmesi de alan yazında tavsiye edilmektedir (Bergomi vd., 2012). Bu nedenle tez kapsamında bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçek eğitim paydaşları için geçerliği, güvenirliği yüksek bir ölçme aracı olarak literatüre kazandırılmıştır.

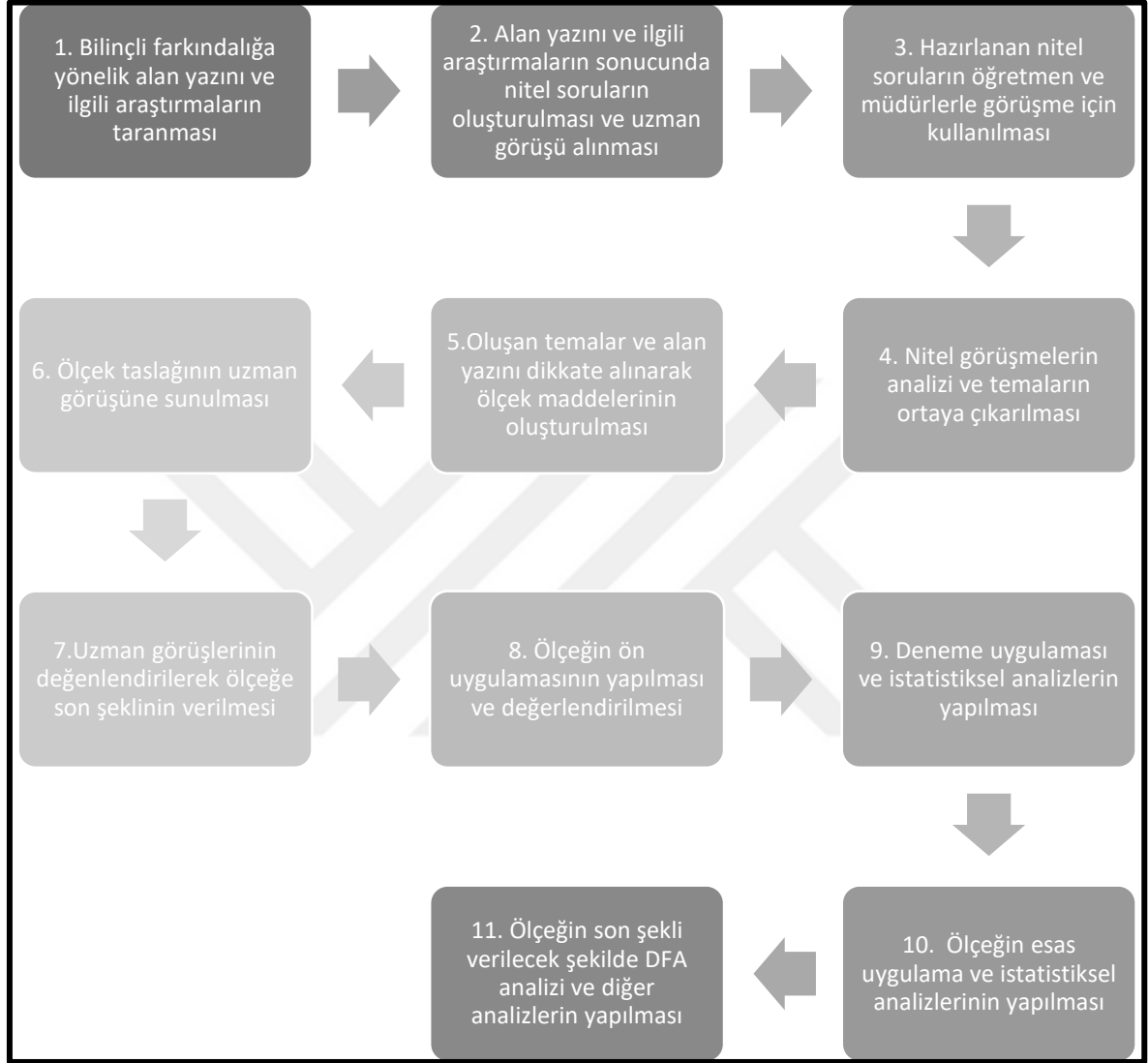
Geliştirilen ölçme aracının geçerlilik ve güvenirlik şartları sağlandıktan sonra nicel yöntem olarak tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeliyle amaç var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Bu nedenle bu araştırmada mevcut olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemeye çalışan betimleyici tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini toplanan veriler yolu ile belirlemek amacıyla yapıldıkları için okuldaki öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek açısından önemlidir. Bu nedenlerle çalışmanın nicel yöntemi olarak tarama modeli tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016).

Keşfedici Sıralı Karma Desen Araştırma Deseni Süreci

Karma yöntem araştırmaları uzun bir zaman aralığına dağıldığı için bu yöntemle yapılan çalışmaların nasıl bir süreç izlediği kimi zaman kafa karışıklığı oluşturabilir. Bu sürecin sağlıklı yürütülmesi için bu tez kapsamında süreci aktaran bir yol haritası oluşturulmuştur.

Tez kapsamında keşfedici sıralı karma desen tercih edildiği için araştırma süreçleri öncelikle alan yazını ve ilgili araştırmaların incelenmesi sonucu araştırmanın nitel görüşme formunun oluşturulması şeklinde olmuştur. Bu nitel veriler uzman görüşüne sunulmuş ve alandaki uzmanlar tarafından incelenmiştir. Daha sonra ise belirli sayıdaki öğretmen ve müdüre ön uygulamalar yapılmıştır. Nitel araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formu üzerinden veriler toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Nitel veriler sonucu

oluşan tema ve kodlar çıkarılmıştır. Bu tema ve kodlar ölçeğin boyutları ve maddeleri için bir ön çalışma olarak kullanılmıştır. Analiz edilen nitel veriler nicel ölçek soruları oluşturma aşamasında alan yazın ile kaynak olarak alınmıştır.



Şekil 3. Keşfedici sıralı karma desen araştırma süreci

Keşfedici sıralı karma desen kapsamında ele alınan nicel aşamada ise araştırmanın nitel analiz sonuçlarından elde edilen kodlar ve temalar ön veriler olarak kullanılmıştır. Bu aşamadan itibaren sorular ve ölçek boyutları belirlenerek nicel ölçek oluşturulmaya çalışılmıştır. Yapılan nicel ölçek araştırması kapsamında ölçek ilk başta eğitim yönetimi alan uzmanlarına ve bilinçli farkındalık konusundaki uzmanlara gösterilmiştir. Daha sonra ise ölçme ve değerlendirme uzmanları ve Türkçe dili uzmanlarına gösterilerek düzenlenmiştir.

Düzenlenen ölçeğin öncelikle ön uygulaması yapılmış ve ölçek ön analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçek asıl deneme kapsamında okul idarecileri ve öğretmenlere uygulanmıştır. Veriler toplanıp işlendikten sonra ilk veri analizleri gerçekleştirilmiş ve ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ise doğrulayıcı faktör analizi yapmak için tekrar bir uygulamaya çıkılarak ölçeğin verileri bir kere daha denenmiş ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin son hali verilmiştir.

Tüm bu süreçler araştırmanın doğru bir şekilde ele alınmasını sağlamak ve ölçek içeriğini en iyi şekilde oluşturmak amacıyla belirli aşamalara ayrılmıştır. Bu nedenle araştırmanın en başından izlenecek bir yol haritası ortaya konulmuştur. Bu çalışmada amaç okul kültürüne uyumlu bir şekilde bilinçli farkındalık deneyiminin okullarda en iyi şekilde anlaşılmasını sağlamaktır. Bununla beraber diğer araştırma yöntemlerine nispeten az uygulanan ve daha az bilinen bir desen olan keşfedici sıralı karma desen araştırmaları için de sağlam bir yol haritası oluşturulmaya çalışılmıştır. Araştırma yönteminde sonraki başlıklar kapsamında keşfedici sıralı karma desen araştırmasında kullanılan nitel ve nicel desen hakkında bilgiler sağlanacaktır.

Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel Araştırma için Örneklem

Normatif yaklaşımcı araştırmalarda pozitivist yaklaşımcı araştırmaların aksine olasılığa dayalı örneklem seçiminde bulunmak yerine sosyal olgu ve olayları doğal ortamlarında anlamak için amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılır (Merriam, 2013). Araştırmanın nitel yöntemi kapsamında da okullardaki bilinçli farkındalık deneyimini en iyi şekilde ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi ile katılımcı seçimi yapılmıştır. Katılımcılar arasında bilinçli farkındalık deneyimlerinin çeşitliliğini daha iyi ortaya koymak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme çalışılan konuyla ilişkisi olan bireylerin maksimum çeşitliliğe ulaşarak en geniş çeşitliliği sağlaması olarak görülebilir (Creswell, 2013). Bu bağlamda araştırma kapsamında deneyim yılı, yaş, cinsiyet ve eğitim derecesi açısından çeşitlilik elde edilmeye çalışılmış aynı zamanda katılımcıların branşları da farklı alanlardan seçilmiştir. Bu seçim sürecinde uzmanların önerileri de göz önüne alınarak en fazla çeşitlilik barındıran örnekleme ulaşılmaya

çalışılmıştır. Bu durum sayesinde araştırma kapsamında maksimum çeşitlilik oluşturulmaya gayret edilmiştir.

Tablo 5, ilköğretim kurum yöneticilerini (İY) ve öğretmenlerini (İÖ) içeren çalışma katılımcılarının demografik bilgilerine genel bir bakış sunmaktadır. Bu tez araştırmasına katılanlar, çeşitli eğitim kurumlarından özenle seçilmiştir. Tablo 5, her bir katılımcının cinsiyeti, yaşı, hizmet süresi ve eğitim derecesine ilişkin kapsamlı bir bilgi sunmaktadır. Bu demografik bilgiler çeşitlilik açısından, katılımcıların kendi rollerindeki deneyimleri ve algıları hakkında geniş bir bakış açısı sunmak bağlamında ele alınmıştır.

Tablo 5

Nitel Desen Çalışmasının Katılımcıları

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Mezuniyet
İY 1	Erkek	36	14	Yüksek Lisans
İY 2	Erkek	37	4	Lisans
İY 3	Erkek	32	8	Yüksek Lisans
İY 4	Erkek	35	13	Lisans
İY 5	Erkek	58	35	Lisans
İY 6	Erkek	33	9	Lisans
İY 7	Kadın	48	25	Yüksek Lisans
İY 8	Erkek	29	3	Lisans
İY 9	Erkek	47	24	Yüksek Lisans
İY 10	Erkek	32	9	Yüksek Lisans
İY 11	Erkek	51	25	Lisans
İY 12	Erkek	55	35	Lisans
İÖ 1	Kadın	25	4	Lisans
İÖ 2	Kadın	24	2	Lisans
İÖ 3	Erkek	51	26	Lisans
İÖ 4	Kadın	26	2	Lisans
İÖ 5	Erkek	25	3	Lisans
İÖ 6	Kadın	29	5	Yüksek Lisans
İÖ 7	Erkek	34	12	Lisans
İÖ 8	Kadın	31	7	Yüksek Lisans
İÖ 9	Kadın	26	3	Lisans
İÖ 10	Erkek	39	17	Yüksek Lisans
İÖ 11	Kadın	27	4	Lisans

Çalışmanın katılımcıları on iki okul yöneticisi (İY1 - İY12) ve on bir öğretmenden (İÖ1 - İÖ11) oluşmaktadır. Okul yöneticileri ağırlıklı olarak erkek katılımcılardan oluşmakta olup sadece bir kadın katılımcı bulunmaktadır. TALİS 2018 raporu kapsamında da ele alındığı gibi Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda her 7 yöneticiden sadece 1'i kadındır. Bu bağlamda kadın yönetici bulmak özellikle Türkiye'nin daha az gelişmiş olarak kabul edilen bir bölgesinde daha zordur. Yöneticilerin yaşları 29 ile 58 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 41'dir. Mesleki kıdem olarak bakıldığında yöneticilerin 3-35 yıl arasında ve ortalama 15 yıllık kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Eğitim geçmişi açısından, on iki yöneticiden altısı yüksek lisans (YL), geri kalan altısı ise lisans

(L) derecesine sahiptir. Müdürlerdeki bu yüksek lisans yapmış olma oranı (%50) OECD tarafından yapılan TALIS raporu aksine gözüken bir ortalamadır. Müdürler orana göre daha yüksek derecede formal eğitim düzeyine sahiplerdir (Ainley & Carstens, 2018). Okul yöneticilerinde mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve yaş olarak farklılıklar göstermektedir.

Nitel örneklem kapsamında seçilen öğretmenler (İÖ1'den İÖ11) beş erkek ve altı kadın katılımcıyla cinsiyet açısından daha dengelidir. Bu öğretmen rakamları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî okullardaki öğretmenlerin cinsiyet açısından ortalamalarına yakın bir değere sahiptir. Örnekleme öğretmenlerin yaşları 24 ile 51 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 30'dur. Öğretmen yaşlarının daha düşük olmasının sebebi çalışmanın özellikle ilk hizmet bölgesindeki öğretmenler üzerine yapılmasıdır. Öğretmenlerin hizmet seneleri 2 ve 26 yıl arasında değişmekte ve ortalama hizmet süreleri 9 yıl olarak görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri de yaşlarının düşük olması nedeniyle düşük görülmektedir. Öğretmenlerin genç olması nedeniyle çoğunluğu lisans derecesine sahipken sadece 3 öğretmen yüksek lisans derecesine sahiptir. Örneklem, maksimum çeşitlilik bağlamında seçilmesi, nedeniyle mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve yaş açısından geniş bir ölçeğe sahiptir. Bu durum maksimum çeşitliliğin sağlanmasında kolaylık oluşturmıştır.

Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde veri toplama aracı olarak fenomenoloji desenine de uygun olacak şekilde görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formları fenomenoloji deseni kapsamında sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarıdır. Bu veri toplama araçları bireylerin deneyimlerini en iyi şekilde ortaya çıkarmak açısından önemli araçlar olarak görülmektedir (Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu tez araştırması kapsamında araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları nitel araştırmalarda kullanılan ve kişilerin deneyim ve düşüncelerini ifade etmelerini mümkün kılan veri toplama araçlarıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları iyi sorularla hazırlandığı takdirde görüşme sürecinin daha iyi yürütüleceği belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016; Patton, 2014). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması titiz bir süreçle ele alınmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulma sürecinde öncelikle literatür taranmış ve literatürdeki bilgilere göre Türkiye'deki okullar bağlamına uygun görüşme soruları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu “okullarda bilinçli farkındalık”

konusu hakkında oluşturulmuştur. Form sürecinde özellikle tez danışmanı ile sık görüşme yapılarak fikir alınmıştır. Aynı zamanda form oluşturulmadan önce alanın uzmanı yabancı bir akademisyenin de bilinçli farkındalığın farklı bir kültüre uyarlanması hakkında fikirleri ele alınmıştır. Ele alınan düzeltmeler ve öneriler doğrultusunda form geliştirilmiş ve forma sorular eklenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aynı zamanda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin farkındalık deneyimlerine ilişkin bireysel bakış açılarını ve bilinçli farkındalığın Türkiye’deki okullar bağlamıyla ilgili algılarını toplamayı amaçlamaktadır. Bu nedenle özellikle uygulamadan önce öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle okul içinde karşılaşılan olası senaryolar hakkında bilgi alınmış ve sorular en fazla yaşanan senaryolara göre hazırlanmıştır. Bu sayede Türkiye bağlamında okulda yaşanan olaylar üzerinden bilinçli farkındalığın en iyi şekilde nasıl algılandığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk olarak 19 soru şeklinde oluşturulmuştur. Bu sorular alandaki üç eğitim yönetimi ve iki adet ölçme ve değerlendirme uzmanına sorularak düşünceleri ve önerileri alınmıştır. Eğitim yönetimi alanındaki birinci uzman soruları uygun görmüş, soru sayısının biraz düşürülmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Eğitim yönetimindeki ikinci uzman bazı okul senaryolarının düşünülerek bazı soruların içeriğinin değiştirilmesi önerilerinde bulunmuştur. Ayrıca bazı soru metinlerini öğretmenlerin anlamasının zor olduğunu ifade ederek soru kalıpları hakkında öneriler de bulunmuştur. Eğitim yönetimindeki üçüncü uzman ise soruların özellikle eğitim yönetimi uzmanlık alanı ile ilişkisinin artırılması ve eğitim yönetimine ilişkin kavramların sorulara eklenmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Bunun yanında iki ölçme ve değerlendirme uzmanı da öneriler de bulunmuş. Öneride bulunan ilk ölçme ve değerlendirme uzmanı soruların aynı anda birden fazla özelliği ölçmemesi gerektiğini belirtmiş ve bazı sorulara dikkat çekmiştir. Bu bağlamda sorulardan bazı ifadeler çıkarılmış ve yine aynı ölçme değerlendirme uzmanının tavsiyesi doğrultusunda bazı ölçme sorularına sonda soruları eklenmiştir. İkinci ölçme ve değerlendirme uzmanı ise sadece araştırmanın görüşme formunu ele almış ve küçük düzeltmelerde bulunmuş aynı zamanda yarı yapılandırılmış form uygulanmadan önce pilot çalışma yapılması ve sürenin ölçülmesi önerisinde bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında ilköğretim yöneticileri formun uygulanmasında odak nokta olmuştur çünkü yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin bilinçli farkındalığı incelemede çok önemli bir rol oynadıkları ifade edilmiştir (Mahfouz, 2018). Formun uygulanacağı bir diğer grup ise öğretmenler olarak belirlenmiştir. Formun

uygulanacağı diğer grubun öğretmenler olmasının nedeni ilköğretim öğretmenlerinin okullarda bilinçli farkındalık uygulanmasında en kritik role sahip olduğunun ifade edilmesidir (Albrecht, Albrecht ve Cohen, 2012). Bu bağlamda amaçlı örnekleme kapsamında ilköğretim kurumlarındaki okul yöneticileri ve öğretmenler seçilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında öncelikle soruların nasıl işlediğini görmek ve görüşmelerin ne kadar süre tutacağını anlamak için pilot çalışması yapılmıştır. Ana çalışmaya katılmayan iki okul yöneticisi ve iki öğretmen ile *pilot çalışma* yürütülmüştür. Yürütülen bu ön uygulama kapsamında formun uygulama süresinin 25-40 dakika arasında sürdüğü gözlemlenmiştir. Katılımcılara sorulan bazı soruların ön uygulama aşamasında tam anlaşılmadığı görülmüş. Bu sorularda bulunan bazı muğlak ifadeler çıkarılarak diğer katılımcılar için daha anlaşılabilir bir form oluşturulmuştur. Bu ön uygulama sonucu gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Görüşme kapsamında bilinçli farkındalığa ilişkin temalara ve örneklerle dair sorular sorulmuştur. Bu sorular hem Patton'un (2014) tanımladığı altı çeşit soru tipine göre hem de bilinçli farkındalığın beş boyutlu olarak geliştirilmiş psikoloji temelli tanımına uygun deneyimleri inceleyen (Baer vd., 2008) teoriye göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda gözlemlene, farkındalık, tanımlama, kabullenme ve tepkisizlik boyutları ele alınmış ve Patton'un (2014) tavsiye ettiği demografik sorular, bilgi soruları, fikir soruları, deneyime ilişkin sorular ve duygulara ilişkin sorular sorulmuştur. Bazı örnek soru tipleri şu şekildedir:

- Okullarda bilinçli farkındalık görüşme formunda yer alan *bilgi sorusu* şu şekildedir: “Okuldaki bir gününüzden kısaca bahsedermisiniz?”
- Okullarda bilinçli farkındalık görüşme formunda yer alan *algı sorusu* ve *gözlem teması* ile alakalı soru şu şekildedir: “Okul çevrenizdeki bireylerin düşünceleri sizin duygularınızı nasıl etkilemektedir?”
- Okullarda bilinçli farkındalık görüşme formunda yer alan *duygu sorusu* ve *tanımlama teması* ile alakalı soru şu şekildedir: “Okulda bir kriz çıktığında hangi duyguları hissedersiniz?”
- Okullarda bilinçli farkındalık görüşme formunda yer alan *fikir sorusu* ve *farkındalık teması* ile alakalı soru şu şekildedir: “Okulda vaktinizin nasıl geçtiğini anlamadığınız durumlar nelerdir?”

Özetle yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamında ilk olarak alan yazını, akademisyen ve öğretmen deneyimleri esas alınarak on dokuz soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan sorular üç eğitim bilimleri uzmanı ve iki ölçme ve değerlendirme uzmanına gösterilerek fikirleri alınmış ve bu inceleme sonucu soru sayısı 17'ye düşürülmüştür. Sonra 17 soruyla ana çalışmaya katılmayan iki öğretmen ve iki okul yöneticisi üzerinde ön uygulama çalışması yapılmıştır. Gelen dönütlere göre seçilen sorular on altıya düşürülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki on altı soru kapsam, biçim ve etkililik açısından değerlendirilerek forma son şekli verilmiştir.

Nitel Araştırmada Veri Toplanması

Araştırma kapsamında etik izinler Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun “E-77082166-302.08.01-533772” sayılı 15.12.2022 tarihinde “2022-1378” araştırma kod no kapsamında alınmıştır (EK-1). Buna ek olarak Kars ilindeki eğitim kurumları kapsamında yapılacak olan görüşmeler için Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır.

Araştırma pilot çalışması kapsamında görüşmeler ana çalışmaya katılmayan iki okul yöneticisi ve iki öğretmen ile yapılmıştır. Çalışma kapsamında bu aşama için Gönüllü Olur Formu (EK 4) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK 5) geliştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 40-45 dakika sürmüştür. Pilot çalışma sonunda katılımcıların görüşme soruları hakkında öneri ve görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğretmenler bazı soruların neden sorulduğunu merak ettiklerini ve soruların deneyimleri ile yakından alakalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında bazı sorulardaki ifadelerin muğlak olduğunu belirtmişlerdir. Soru ekleme ya da çıkarma önerisinde bulunmayan katılımcılar soruları beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak araştırmacı iki soruya verilen cevapların benzerliğinden dolayı bir soruyu çıkarmıştır.

Araştırma kapsamında nitel veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ocak ve Mart ayları arasında yarı yapılandırılmış görüşme şeklinde 12 ilkokul yöneticisi ve 11 ilkokul öğretmeni ile derinlemesine görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Bu katılımcılar gönüllülük ve isteklilik esasına göre seçilmiştir. Mülakatların toplanması farklı okullardan ve branşlardan bireylerin seçilmesi nedeniyle yaklaşık olarak 7 hafta sürmüştür. Görüşmeler katılımcıların daha önce belirlenen randevu saatlerine uygun olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bazı görüşmeler ise Microsoft Teams programı kullanılarak çevrim içi

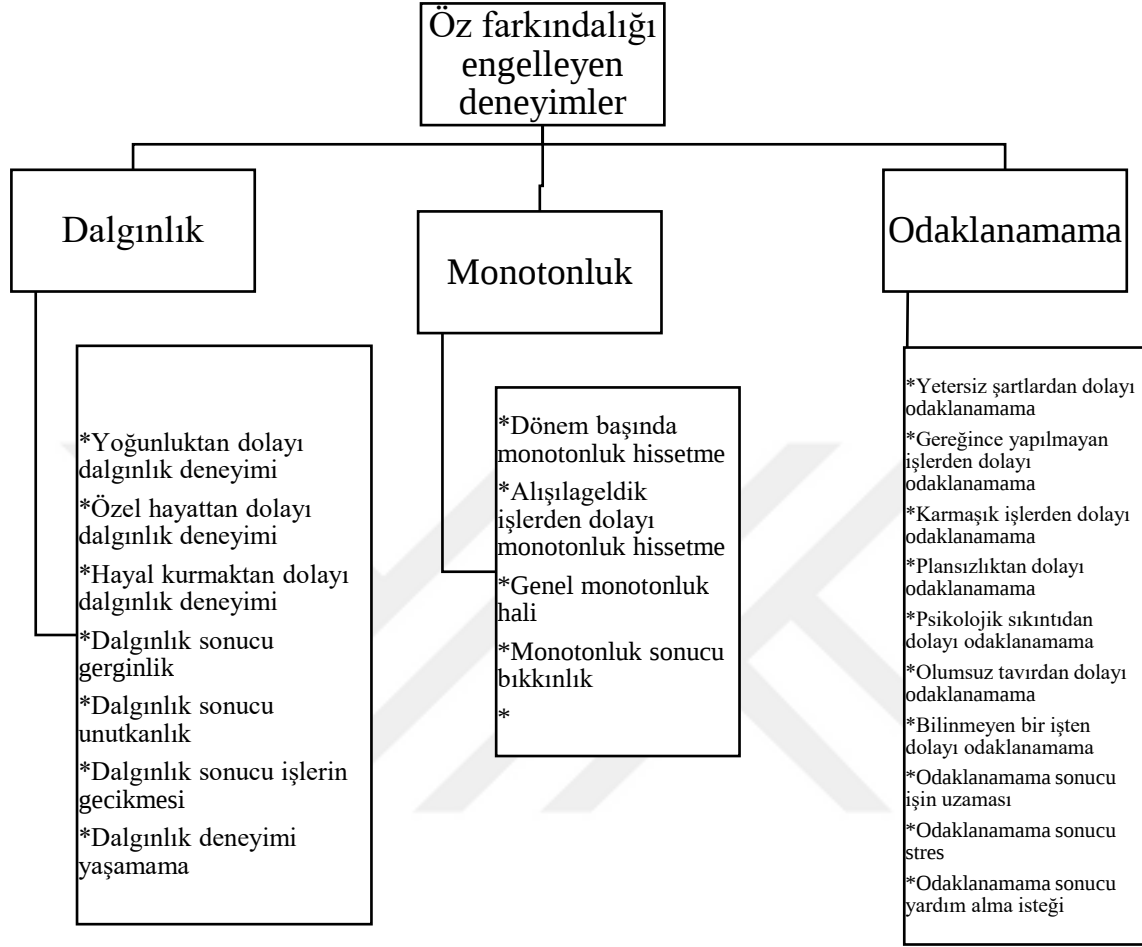
olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıların onayıyla ses kaydı alınmış ve katılımcıya bilgilerin araştırma dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı iletilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 35-45 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında aynı zamanda mülakata katılan öğretmenler soruları beğendiklerini ve bu soruların özellikle günlük deneyimleri ile ilişkili olarak okuldaki durumlarını iyi yansıttıklarını ifade etmişlerdir.

Nitel Araştırma Veri Analizi

Fenomenoloji desenlerinde verinin derinlemesine analizi için ön düzenlenme gerektiren bazı tekniklerinin kullanımı mevcuttur (Patton, 2014). Bu bağlamda görüşme formundan elde edilen veriler “içerik analizi” ile analiz edilmiştir. İçerik analizi nitel verileri belli açılardan indirgeme ve anlamlandırma çabası ve girişimi olarak da ifade edilebilir (Patton, 2014). Bu araştırmada tümevarımcı ve tümdengelimci analiz bağlamında iki yaklaşım karma bir şekilde uygulanmıştır. Strauss ve Corbin’in (1988) belirttiği üzere ilk olarak tümevarımcı bir yaklaşım tercih edilerek açık kodlama yapılmıştır. Tümevarımcı analiz yaklaşımı tema, kategori ve metin içindeki örüntülerin keşfedilmesini önceleyen bir yaklaşım tarzıdır. Bu bağlamda ilk kod listesi oluşturulmuş ve kodlar, kategoriler ve temalar gözlemlenmiştir. Tümevarımcı yaklaşım sonucunda kodlar, kategoriler ve temalar çıkarıldıktan sonra tümdengelimci analiz benimsenerek ulaşılan kod, kategori ve temaların alan yazın bağlamında ilişkisi ve anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Tüm kod, kategori ve tema listesi tekrar gözden geçirilmiştir. Bu bağlamda alan yazına uymayan kod, kategori ve temalar incelenmiş ve bu inceleme sonucu alan yazın dışı kod kategori ve temalar tekrar incelenerek gözden geçirilmiştir. Çalışma kodların oluşturulması açısından tümevarımsal şekilde ele alınırken analizin alan yazına göre uygunluğu ve gerçekliği ise tümdengelimsel şekilde ele alınmıştır.

Bu araştırma sürecinde kodlar uygun kategoriler altında; kategoriler ise uygun temalar altında birleştirilerek okullarda bilinçli farkındalık deneyimleri ile ilgili bir şekil ortaya konulmuştur. Araştırma verilerinin analizi için sistematik olarak verilerin toplanacağı ve raporlanabileceği MAXQDA programı kullanılmıştır. Bu program sayesinde nitel verilerin sistematik olarak işlenebilmesi ve yorumlanabilmesi sağlanmıştır. Bu program aynı zamanda depolanabilmesi için uygun şartlar sunarken modellerin grafiklerle ifade

edilebilmesini de sağlayabilmektedir. Örnek kod, tema ve kategorilere ilişkin model aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Örnek kod, kategori, tema ağacı

Nitel Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmalarda ölçme araçlarının istenilen özelliği doğru ölçmesi, tesadüfi hatalardan arınık olması, inandırıcılığı, tutarlılığı ve teyit edilebilirliği sağlaması için güvenilirlik ve geçerlik önemlidir (Büyüköztürk ve diğerleri 2016; Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu bağlamda bu tez çalışmasının nitel boyutu için geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin izlenen stratejiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6

Nitel Çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik Sağlamak için Kullanılan Stratejiler

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
Araştırma soruları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	• Çeşitleme • Katılımcı doğrulaması • Uygun ve yeterli katılımcı • Uzman incelemesi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik	Aktarılabilirlik	• Analitik genelleme • Zengin tanımlama
Tutarlılığı sağlama	İç güvenirlilik	Güvenirlilik	• Denetim izi • Kodlayıcılar arası güvenirlilik
Nesnel, yansız olma	Dış güvenirlilik	Doğrulanabilirlik	• Araştırmacı rolü

Araştırmanın nitel boyutunda uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, ayrıntılı betimleme, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi geçerlilik stratejilerine başvurulmuştur. Güvenirlilik açısından ise, tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi kullanılmıştır. Bununla birlikte, araştırma sürecinde araştırmacının nerede durduğunu belirtmek ve rolünü detaylı olarak açıklamak için “araştırmacının rolü” bir başlık altında tartışılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2010).

İnandırıcılık

Nitel araştırmalardaki inandırıcılık kavramı nicel araştırmalarda mevcut olan iç geçerlilik kavramına denk gelmektedir. Bu kavram araştırma bulgularının gerçeklik ile ilgili uyumunu gözetildiği bir genel kavramdır. Bu bağlamda inandırıcılık araştırma kapsamındaki içeriğin var olanı gerçek durumda en iyi şekilde ifade etmesi anlamında kullanılmaktadır (Merriam, 2013).

Bu tez araştırması kapsamında inandırıcılığı artırmak amacıyla birden fazla strateji uygulanmıştır. Bu uygulanan stratejilerden ilki *çeşitleme* tekniğidir. Çeşitleme tekniği iki farklı açıdan kullanılmıştır. *Çeşitleme* tekniği bağlamında çoklu veri kaynaklarından yararlanılması ve çoklu teorilerden yararlanılması stratejileri kullanılmıştır. Çoklu veri kaynağı bakımından okul yöneticisi ve öğretmen gibi okul toplumunu oluşturan çeşitli üyelerle tezin nitel araştırması gerçekleştirilmiştir. Bunların yanında “bilinçli farkındalık” teorisinin farklı çeşitleri teorik bir dayanak olarak ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan bir diğer temel strateji ise *katılımcı doğrulaması (üye kontrolü)* stratejisidir. Katılımcı doğrulaması kapsamında yanlış bir yorumlama getirmeyi engellemek niyetiyle katılımcılardan birine ulaşılmış ve katılımcıya önceden içerik analizi

yapılarak kod, kategori ve temalara ayrılmış transkriptinin tam bir uygulaması gönderilmiştir. Katılımcıya verilerin ve analizlerin kendi ifadeleri ile bağdaşır bağdaşmadığı sorulmuştur. Katılımcı, görüşlerinin bulgulara yansıdığını ifade etmiştir. Bazı imla hataları ve yazım hataları dışında bulgularla kendi söylediklerinin çelişmediğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan üçüncü temel strateji *uygun ve yeterli katılımcı* sayısına ulaşmaktır. Nitel araştırmalarda araştırmaya kaç kişinin katılması ve kaç kişinin araştırma için yeterli çoğunluğu oluşturduğunun karar verilmesi karar vermesi en zor aşamalardan biridir (Merriam, 2013). Bu aşamada en önemli etmen araştırmacının katılımcılardan çıkan verilerin ve bunlardan ortaya çıkan bulguların belli bir doyum noktasına ulaşmasına karar vermesidir. Bu nokta araştırmacının özellikle araştırma kapsamında katılımcıların bir doyum noktasına ulaştığını hissettiği aşamadır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından verilerin doyum noktasına ulaştığı hissedilmiştir. Bu nedenle verilerin doyum noktası araştırmacı tarafından belirlenerek araştırma veri toplama süreci tamamlanmıştır. İnanırcılık başlığı kapsamında ele alınan son strateji ise *uzman incelemesi* tekniğidir. Araştırmanın bütün süreci titizlikle araştırma tez izleme komitesinde yer alan tez danışmanı ve öğretim üyeleri tarafından incelenmiş ve süreç içinde takip edilmiştir.

Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik kavramı nicel araştırmalarda dış geçerliliğe temsil eden bir niteliğe sahiptir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine çoğunluğun genel görüşünü ortaya çıkarmak amaçlanmamaktadır. Bu nedenle genel görüşü ortaya çıkarmak yerine olgu veya durumun sistematik bir şekilde derinlemesine anlaşılması amaçlanmaktadır. (Merriam, 2013). Bu tez çalışmasının nitel yönü açısından araştırma bulgularının genellenmesine çalışılmamıştır. Bu durum araştırma verilerinin diğer olaylara veya durumlara aktarılmayacağı anlamına gelmez (Merriam, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2010). Bu nedenle araştırmanın diğer durumlara aktarılması için nicel verilerdeki gibi bulgu genellemesi değil “analitik genelleme” kullanılmıştır (Yin, 2014). Analitik genelleme kapsamında teori genellemek ve kuramsal önermeler yapılması ön plana çıkmaktadır. Araştırma kapsamında önemli olan nokta araştırma bulgularının benzer olaylara yönelik önemli kuramsal önermelere dönüştürülmesidir.

Aktarılabirlik stratejileri kapsamında araştırma içinde *zengin ve yoğun tanımlamalar* alt stratejisi de kullanılmıştır. Araştırma kapsamında araştırmacının uygulanan şartları tam anlamıyla anlayabilmesi ve araştırma süreçlerinin detaylı şekilde betimlenmesi önemli bir ihtiyaçtır (Merriam, 2013). *Zengin ve yoğun tanımlamalar* stratejisi açısından araştırma süreci kapsamlı bir şekilde açıklanmış ve araştırma kavramı derinlemesine anlatılmıştır. Aynı zamanda bulguların sunumunda doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu durum araştırma uygulamasının başka bir duruma uyarlanabilmesi açısından veya başka olaylara ya da durumlara aktarılabirlik açısından da mümkün olmasını sağlamıştır. Bu stratejiyle aynı zamanda mevcut araştırmanın okuyucular ve alandaki diğer araştırmacılar açısından daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır.

Güvenirlik

Nitel çalışmalarda güvenilirlik araştırmanın tutarlılığı ve güvenilirliği kapsamında ele alınan bir kavramdır. Nitel araştırmalarda güvenilirliği artırmak için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Güvenirlik kapsamında bu tez araştırmasında *denetim izi* stratejisi uygulanmıştır. Bu strateji kapsamında tez araştırmasında nitel verilerin toplanması, araştırma tasarımı ve analiz ile bulguların raporlanması gibi her adımın ayrıntılı olarak açıklanmasına gayret edilmiştir. Araştırma sürecinin her adımı ayrıntılı olarak ifade edilmiş ve araştırmanın veri toplama ve veri analizi süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Çalışma kapsamında aynı zamanda kanıt zinciri tekniğı uygulanmış ve bu teknik bağlamında araştırma bulgularının nasıl oluştuğı ve araştırmaya dair kanıtların nasıl şekillendiğı net bir şekilde adımlar halinde açıklanmıştır. Araştırmada güvenilirliği sağlamak için kullanılan diğer strateji ise *kodlayıcılar arası güvenilirlik* olarak adlandırılan kodlayıcıların birbiri ile uyumunu ölçen tekniktir. Bu bağlamda araştırma nitel araştırma konusunda deneyimi olan eğitim fakültesinden bir öğretim üyesi tarafından kodlanmıştır. Bu kodlama sırasında araştırmacıya herhangi bir müdahale ve direktifte bulunulmamıştır. İç tutarlılığı test etmek amacıyla araştırmacı ve diğer öğretim üyesi kodlayıcı arasındaki kodlar karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda kodlayıcılar arası uyum değeri %88 olarak hesaplanmıştır. Bu uyum düzeyi nitel araştırmalar kapsamında kabul edilebilir düzeyde olarak görülmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Doğrulanabilirlik

Patton (2014) nitel araştırmalarda araştırmacının inanırlılığını önemli unsurlardan biri olarak vurgulamaktadır. Patton bu kavramı, araştırmacının araştırmada ne kadar güvenilir ve tarafsız olduğunun bir göstergesi olarak kabul eder. Diğer yandan, Merriam (2013) güvenilirliği "araştırmacının tutumu" ile eşdeğer tutarak araştırmacının konuya nasıl yaklaştığını ve bu yaklaşımın araştırmaya nasıl bir etkisi olabileceğini ifade eder. Bu iki tanımın kesişiminde, araştırmacının objektifliği veya tarafsızlığı yer alır ki bu da nitel araştırmaların kalitesi için kritik bir öneme sahiptir.

Patton'un (2014) zerinde durduğu bir diğer önemli konu, nitel araştırmaların sonuçlarını içeren raporlarda, araştırmayı gerçekleştiren kişi veya kişilere dair bilgilerin yer alması gerektiğidir. Bu, okuyucuya araştırmanın güvenilirliği konusunda ek bilgi sunar ve araştırmanın bütünlüğüne dair daha iyi bir fikir verir. Merriam (2013) ise araştırmacıların yaptıkları çalışmalarla ilgili kendi kişisel önyargılarını, varsayımlarını ve eğilimlerini açık bir şekilde ifade etmelerinin gerekli olduğunu belirtir. Bu, araştırmanın objektifliğini ve güvenilirliğini artırabilir.

Patton (2014) bu konuda daha da ileri giderek, araştırmacının bazı temel sorulara cevap vermesi gerektiğini vurgular. Bu sorular araştırmacının sahadaki deneyimini, eğitim geçmişini, araştırmayı kimin finanse ettiğini, araştırmaya nasıl bir izinle başlandığını ve araştırmacının konu hakkındaki önceden sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kapsar. Aynı zamanda, araştırmacının çalışma konusuyla veya konunun içeriğiyle olan kişisel ilişkileri de önemlidir. Tüm bu bilgiler, "Araştırmacının Rolü" başlığı altında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Böylece araştırmacının araştırmadaki pozisyonunu ve etkisini daha derinlemesine anlama imkânı sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, tez çalışmasına bazı ön bilgi ve eğilimlerini aktarmış olabilir. Bu bağlamda araştırmacı araştırmada bilinçli farkındalığın özellikle kültüre duyarlı bir kavram olduğunu ve kültüre uyarlanmasının hassas bir süreç gerektirdiği n bilgisine sahiptir. Aynı zamanda eğitim ortamlarında bilinçli farkındalığın dikkatli ele alınması gerektiği hakkında bir öngörüye sahiptir. Araştırmacı aynı zamanda bilinçli farkındalığın kavram olarak Türkiye'de popüler ve genel popülasyon arasında bilinen bir kavram olmadığının farkındadır. Bu n bilgi okumalar ve deneyimler yoluyla oluşmuştur. Bu n bilgi

kapsamında araştırmacı kavramın günlük hayattaki örnekleri bağlamını temel almıştır. Araştırmacının uzmanlık alanının önemli kavramlarından biri de duygusal zekâdır. Bu kavram konusunda araştırmacı okuldaki sosyo-duygusal öğrenme gibi konularda algıda seçiciliği ön plana almış olabilir. Araştırmacı bu eğilimin farkında olarak kavramı daha çok yönetim, okul yöneticisi ve örgütsel açıdan ele almaya gayret göstermiş ve Türkiye’deki okul ortamlarında gerçekleşen durumları da göz önüne almıştır. Araştırmacı aynı zamanda görüşmeler sırasında objektif tavrını korumaya çalışmış ve görüşmelerde katılımcıları yönlendirmekten ve görüşlerine müdahale etmekten sakınmıştır.

Araştırmanın Nicel Boyutu

Nicel Araştırma için Örneklem

Bu araştırma kapsamında nitel örneklem dışında nicel olarak ele alınan örneklem de mevcuttur. Keşfedici sıralı karma desen yöntemi kapsamında önce nitel aşamalar uygulanmış ve nitel olarak uygulamanın ardından nicel aşamaya geçilmiştir. Bu bağlamda nicel örneklem de alınmıştır. Nicel örneklem bu çalışma kapsamında ölçek uygulaması için alınan ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve öncü çalışmaların uygulandığı birinci örneklem grubu olarak farklı örneklemle alınmış. Daha sonra ise ölçeğin ikinci aşamada uygulama ve Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) uygulandığı örneklem grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Bu çalışmanın nicel boyutu kapsamında iki farklı örneklem grubu üzerinden de analizler yapılmıştır. İlk aşama için alınan grupta 397 öğretmen ve okul yöneticisi mevcuttur. İkinci örneklem grubunda ise 266 öğretmen ve okul yöneticisi bulunmaktadır. Bu iki örneklem grubu ile uygulama toplamda 663 öğretmen ve okul yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi İçin Örneklem

Bu araştırmanın ilk nicel örneklemini Kars geneli okullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kars genelinde örneklemin toplandığı 2022-2023 öğretim döneminde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 624 okul ve 3713 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Bu bağlamda örneklem Kars il merkezi ve ilçelerdeki ilköğretim okullarından seçilmiştir. Araştırma

kapsamında bulunan bu ilk örneklem grubu ölçek geliştirme çalışmasının ilk aşaması ve açımlayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Araştırma kapsamında örnekleme formüllerine uygun bir şekilde gerekli sayıda yönetici ve öğretmen örnekleme alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışmaları kapsamında pek çok farklı örneklem alma önerisi bulunmaktadır. Tabachnick ve Fidell (2019) açımlayıcı faktör analizi için en az 300 sayısının olması gerektiğini ifade etmiştir. Şencan (2005) ise ilk örnekleme kapsamında ölçek madde sayısının en az 5 katı katılımcıya sahip örneklem alınmasını tavsiye etmiştir. Osborne ve Castello (2004) özellikle faktör analizinde örneklem sayısının büyük alınması gerektiğini çünkü örneklem büyük olduğu takdirde hata oranının en aza indiğini ve tahmin oranının yükseldiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi kapsamında örneklem tercih edilirken birden fazla kriter göz önüne alınarak 397 kişiyle çalışılmıştır. Çokluk ve diğerleri (2018) örneklem büyüklüğü seçiminde en az iki farklı seçim kriterinin alınmasını ifade ettikleri için bu çalışma kapsamında birden fazla kriter ele alınarak örneklem seçimi yapılmıştır. Bu örneklem kapsamında ilk çalışma kapsamında toplamda 397 öğretmen örnekleme alınmış ve bu çalışma grubu bağlamında araştırmanın ilk analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk örneklem grubuna ait veriler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 7

Açımlayıcı Faktör Analizi Örnekleme Demografik Değişkenler Tablosu

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	285	71.8
	Erkek	112	28.2
Medeni Durum	Evli	237	59.7
	Bekar	160	40.3
Eğitim	Lisans	349	87.9
	Lisansüstü	48	12.1
Yaş	22-28 arası	131	33.0
	29-35 arası	161	40.6
	36 ve yukarı	105	26.4
Hizmet Yılı	1-4 yıl	140	35.3
	5-8 yıl	109	27.5
	9 yıl ve üzeri	148	37.3
Ekran Süresi	2 saat ve aşağısı	129	32.5
	3 saat	105	26.4
	4 saat ve yukarı	163	41.1
Okulda Öğrenci Sayısı	1-150 öğrenci	143	36.0
	151-350 öğrenci	141	35.8
	351 ve üzeri öğrenci	113	28.2
Toplam		397	100.0

Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımına bakıldığında katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin oranı (%71.8) erkek

öğretmenlerin (%28.2) iki katıdır. Bunun nedeni son yıllarda artan kadın öğretmen sayısı ve doğu illerinin ilk göreve başlama yeri olması olabilir (MEB, 2023). Medeni durum açısından incelendiğinde, katılımcıların yaklaşık %60'ı evliyken geri kalan %40'ı bekar olarak tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi bakımından, katılımcıların büyük bir kısmı lisans (%87,9) mezunudur. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların en çok 29-35 yaş (%40.6) arası olduğu görülmektedir. Hizmet yılı açısından ise en fazla katılımcı ile 9 yıl ve üzeri (%37.3) hizmet süresine sahip olan grupta yer almaktadır. Ekran süresi açısından katılımcıların çoğu günlük olarak 4 saat ve üzeri (%41.1) ekrana maruz kalmaktadır. Bu, teknolojik araçların öğretmenlerin günlük yaşamlarında ne kadar yer kapladığını gösteren bir gösterge olabilir. Son olarak, katılımcıların çalıştığı okullardaki öğrenci sayısına bakıldığında, okulların neredeyse eşit bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak en düşük oran 351 ve üzeri öğrencisi olan okullarda (%28.2) bulunmaktadır. Bu, örneklem grubu bağlamında öğretmenlerin çoğunun orta büyüklükteki okullarda çalıştığını göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Uygulama İçin Örneklem

Bu çalışmanın ikinci nicel örneklem grubu Kars ilindeki okullardan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim yılında Kars genelinde 624 ilköğretim ve ortaöğretim okulu bulunmaktadır. Ayrıca bu okullarda toplamda 3713 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak bu araştırma, öğretmenler arasında yer alan ilköğretim öğretmenleri üzerine odaklanmaktadır. Bu doğrultuda, örneklemimiz Kars il merkezi başta olmak üzere ilçelerdeki ilköğretim okullarından yüz yüze toplanmıştır. Seçilen bu ikinci örneklem grubundan elde edilen veriler ölçek geliştirme çalışmasının doğrulayıcı faktör analizi sürecinde ve verilerin analizi için kullanılmıştır. Araştırmada, belirlenen formüllere uygun olarak gerekli sayıda yönetici ve öğretmen örnekleme dâhil edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için çalışmalarda çeşitli örneklem alma önerileri bulunmaktadır. Steven (2012) doğrulayıcı faktör analizi için madde sayısının 5-10 katı örnekleme ulaşılmasını tavsiye ederken Yu (2002) örneklem sayısının 250'den yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, doğrulayıcı faktör analizi kapsamında ilk çalışmaya dahil olmayan toplamda 266 okul yöneticisi ve öğretmenden ölçek toplanmıştır ve bu

örneklem üzerinden araştırmanın analizleri gerçekleştirilmiştir. İkinci örneklem grubuna dair detaylı veriler aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 8

Doğrulamalı Faktör Analizi Örnekleme Demografik Değişkenler Tablosu

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	182	68.4
	Erkek	84	31.6
Medeni Durum	Evli	151	56.8
	Bekar	115	43.2
Eğitim	Lisans	238	89.5
	Lisansüstü	28	10.5
Yaş	22-28 arası	94	35.3
	29-35 arası	97	36.5
	36 ve yukarı	75	28.2
Hizmet Yılı	1-4 yıl	110	41.4
	5-8 yıl	66	24.8
	9 yıl ve üzeri	90	33.8
Ekran Süresi	2 saat ve aşağısı	88	33.1
	3 saat	74	27.8
	4 saat ve yukarı	104	39.1
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-150 öğrenci	143	30.1
	151-350 öğrenci	141	39.8
	351 ve üzeri öğrenci	113	30.1
Toplam		266	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı incelendiğinde katılımcıların %68,4'ünün kadın, %31,6'sının ise erkek olduğunu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında kadınlar erkeklerden iki kat fazladır. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin %56,8'i evliken %43,2'si bekar olarak belirtilmiştir. Eğitim seviyesine göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%89,5) lisans mezunudur. Yaş dağılımına baktığımızda, katılımcıların en çok 29-35 yaş arasında (%36,5) olduğu görülmektedir ancak 22-28 yaş arası öğretmen yaş grubu (%35,3) oranı da yüksektir. Hizmet yılı açısından, öğretmenler en çok 1-4 yıl (%41,4) ve 9 yıl ve üzeri hizmet (%33,8) süresine sahiptir. Bu, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının kariyerlerinin başında veya ortalarında olduğunu göstermektedir. Ekran süresi konusunda, öğretmenler en fazla 4 saat ve üzeri süreyle (%39,1) ekrana maruz kalmaktadır. Son olarak, katılımcıların çalıştığı okullardaki öğrenci sayısına göre dağılımı incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla 151-350 arası öğrenciye sahip orta büyüklükteki okullarda çalıştığı görülmektedir.

Nicel Araştırma Sürecinde Veri Toplanması

Araştırma kapsamında etik izinler Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonunun “E-77082166-302.08.01-533772” sayılı 15.12.2022 tarihinde “2022-1378” araştırma kod no

kapsamında alınmıştır (EK-1). Buna ek olarak Kars ilindeki eğitim kurumları kapsamında yapılacak olan görüşmeler için Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile yazışmalar yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Araştırmada verilerin toplanması bu bağlamda ele alınmış ve gerekli tüm izinler ve etik süreçler gözetilerek yapılmıştır.

Araştırma kapsamında veri toplanması yaklaşık olarak 8 hafta sürmüştür. Okullarda ölçek uygulanmadan önce ölçeğin uygulanması ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Uygulama sırasında öğretmenlerin kişisel verilerinin herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağına dikkat çekilmiştir. Katılımcılar gönüllülük ve isteklilik esasına göre seçilmiştir. Ölçek verilerinin toplanması okullarda mesai saatleri içinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Nicel Araştırma Veri Analizi

Bu çalışmada, veri analizi iki temel aşamada gerçekleştirilmiştir: ölçek geliştirme ve ölçek uygulama süreçleri. Aşağıda her iki süreç detaylı olarak açıklanmaktadır.

Ölçek Geliştirme Sürecindeki Veri Analizi: Ölçek geliştirme aşamasında toplanan veriler elektronik ortamda işlenerek analiz edilmiştir. Bu bölümde, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Pilot çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak betimlenmiştir. Ölçeğin geçerliliğini belirlemek amacıyla kapsam geçerliliği ve yapısal geçerlilik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Cronbach alfa değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Bu süreçteki detaylı veri analizi bilgileri "Nicel araştırma ölçme aracı" kısmında sunulmuştur.

Uygulama Sürecindeki Veri Analizi: Ölçeğin DFA analizi yapıldıktan sonra aynı veri setinin uygulama aşamasındaki verileri incelenmiştir. Öncelikle veriler normallik testleri ile değerlendirilmiştir. Mod, medyan, ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar ışığında, araştırmanın alt problemlerini test etmek için parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Bağımsız grupların ortalama puan karşılaştırmasında bağımsız gruplar t-testi, birden fazla bağımsız değişkenin karşılaştırılmasında ise tek yönlü ANOVA yöntemi tercih edilmiştir.

Tablo 9

Betimsel İstatistikler ile Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Ortalama	SS	Skewness	Kurtosis
Öz gözlem	266	4.71	.39	-.973	-.638
Çevresel gözlem	266	4.26	.45	.040	-.211
Öz farkındalık	266	4.47	.44	-.478	.151
Çevresel Farkındalık	266	3.97	.74	-1.125	1.382
Kabullenme	266	2.71	.87	.020	-.621
Ölçek Toplam	266	4.09	.33	-.320	-.083

Okullarda bilinçli farkındalık bağımlı değişken olarak alınmış, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, günlük ekran süresi ve okuldaki öğrenci nüfusu ise bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş. Değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu gözlemlenmiş bu nedenle verilerin normal dağıldığı kabul edilerek testlerde parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Nicel Araştırma Ölçme Aracı*Alan Yazın Taraması*

Araştırma kapsamında nicel ölçek geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde nicel ölçme aracı geliştirmeden önce bilinçli farkındalık hakkında okullarda neden nicel ölçme aracı ihtiyacı olduğuna dair literatür dikkatli bir şekilde taranmıştır. Bu tarama suretiyle nicel ölçek geliştirme aşaması ile ilgili literatür ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Alan yazınında bilinçli farkındalıkla ilgili pek çok ölçek bulunmaktadır. Bu ölçekler alandaki bireyler tarafından soyut örnekler üzerine fazla yoğunlaşması sebebiyle eleştiriye maruz kalmaktadır (Bergomi, Tschacher & Kupper, 2012; Walker 2011). Ancak bu mevcut farkındalık ölçeklerinin zayıflıkları gelecekte kavramın operasyonelleştirilmesini geliştirmek için kullanılabilir. Farkındalık ölçümlerinin yapısında karşılaşılan zorluk temel olarak daha az soyut ögeler oluşturarak aşılabılır. Bu bağlamda anlamsal olarak somut, net ve açık bir şekilde oluşan ölçek ifadeleri geliştirmek önemlidir.

Bu temel soruna yönelik olarak gelecekteki çalışmalarda farklı yaş, kültür, cinsiyet ve mesleğe sahip katılımcıların ilgili maddelerle alakalı anlama düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik daha fazla nitel çalışma oluşturulması önemlidir. Bu durum farklı gruplar arasında bilinçli farkındalığın aynı şekilde daha iyi maddeler ile ölçülmesine

imkân tanır. Bu çalışmalar ayrıca, belirli bir bilinçli farkındalık seviyesine sahip olmayan bireyler tarafından anlamlı bir şekilde kendilerini değerlendirmelerine öncül olacak çalışmalar oluşturulmasını sağlayabilir. Bu nedenle farklı gruplar arasında maddelerin aynı şekilde anlaşılması, farklılık gösteren madde analizleri ile nicel çalışmalarda ele alınmalıdır (Bergomi, Tschacher & Kupper, 2012; Walker 2011).

Hızla gelişen bilinçli farkındalık alanındaki araştırmalar için uygun bir ölçeğin mevcudiyeti çok önemlidir. Bu nedenle, teorik olarak temel alınan ve mevcut ölçümlere dayalı ampirik araştırmanın sonuçlarının yanı sıra önceki operasyonelleştirmeleri dikkate alan yeni ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda deneysel görevlere veya görüşme verilerine dayanan farkındalık ölçümleri gerçekleştirilmesi gereklidir (Grossman 2008; Frewen vd., 2011). Bu tür ölçeklerin geliştirilmesi konusunda literatürde artan bir ilgi mevcuttur (Bishop vd., 2004; Brown ve Ryan 2003; Collins vd., 2009; Davidson 2010; Dobkin 2008; Frewen vd., 2008; Williams 2010).

Bu nedenle bu tez kapsamında daha somut örneklerle dayalı bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracı geliştirilirken ilk aşamada temel alınan bilinçli farkındalık tanımları “Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (Brown & Ryan 2003) ve “Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği” (Baer vd., 2008) gibi önemli ölçme araçlarının üzerine geliştirildiği bilinçli farkındalığın psikolojik temelli tanımlarıdır. Bu tanımlar şunlardır:

- Brown ve Ryan (2003) bilinçli farkındalığı kişinin içinde bulunduğu an içinde gerçekleşen deneyimlerin ve faaliyetlerin farkında olması olarak tanımlamışlardır.
- Baer ve diğerleri (2004) bilinçli farkındalığı bireyin dikkatinin şimdiki anda kabul edici ve yargılamadan odaklaması olarak tanımlamışlardır. Bu durum bireyin anılar, planlar, hayaller gibi başka yere odaklanma ve otomatik hareket etme gibi davranışlarının tam zıddı bir haldir.

Bu tanımlar ve diğer açıklamalar kapsamında bilinçli farkındalıkla ilgili daha somut bir örneğin ortaya çıkması gerektiğine karar verilmiş ve bu örnek üzerinden okullarda bilinçli farkındalık ile alakalı bir ölçek geliştirilmesi uygun görülmüştür. Ölçek geliştirme aşamasından sonra ölçek boyutlarına karar verilmiş ve ölçeğin operasyonel tanımları yapılmıştır. Bu aşamanın gerçekleştirilmesinin nedeni ölçeği kapsamlı bir şekilde betimlemek ve ölçeğin içeriği ile çerçevesini doğru şekilde oturtmaktır. Bilinçli farkındalık kavramı alan yazınında belirtildiği üzere oldukça farklı tanıma sahip çok anlamlı bir

kavramdır. Doğru bilinçli farkındalık kavramını ortaya koymak için operasyonel tanımlar ve boyut içerikleri oluşturulmuştur.

Bilinçli Farkındalığın Operasyonel Tanımı: Bilinçli farkındalığa sahip bir okul yöneticisi/öğretmen çevresindeki kişilerin hem duygularını hem de durumlarını gözlemleyerek hem çevresel hem de içsel farkındalığı yüksek düzeyde olan bir bireydir. Bu farkındalık sonucu okul yöneticisi/öğretmen dikkatini toplayabilir, içinde bulunduğu ana daha iyi odaklanabilir, içsel deneyimlerin farkında olduğundan dolayı bilinç halini koruyarak bilinçli davranışlar ve eylemler gerçekleştirebilir. Odağı ve dikkati bozulmayan okul yöneticisi/öğretmen bu bilinç hâli sayesinde “otomatiğe bağlama” olarak da adlandırılabilir olan sürüklenme davranışından etkilenmeyerek yeni fikir ve deneyimler üretme konusunda beceri sahibidir. Aynı zamanda okul yöneticisi/öğretmen bu bilinç halinin iç ve dış etmenler tarafından bozulmasını önleyecek becerilere de sahip olduğu için bilinç halinin sürdürülmesi ve sürekliliğinin sağlanması konusunda da istikrar sahibidir.

Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Boyutları

Bu ölçek geliştirilirken ilk olarak yapılan nitel çalışma kapsamındaki kategoriler ölçeğe boyut olarak alınmış daha sonra ise kodlardaki her bir örnek tek tek incelenerek okuldaki bilinçli farkındalığa ilişkin maddeler ölçek maddesi olabilecek şekilde faktöryel tanımlar yani ölçek maddeleri olarak yazılmıştır. Bu ölçek maddeleri nitel araştırmadaki kodlarda görülen örneklerle göre düzenlenerek oluşturulmuştur. Bu bağlamda bu ölçeğin geliştirilmesinde nitel ve nicel çalışmaların birleştirilmesi etkili bir yol olarak kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ve boyutlar ortaya çıktıktan sonra alandaki teorilere, çalışmalara ve ölçeklere de uygunluğu gözetilerek çalışmanın sağlam temellere oturtulması amaçlanmıştır.

Aşağıdaki tabloda bu araştırma kapsamında nitel araştırma sonucu çıkan her bir kategorinin diğer bazı nitel çalışmalarda da nasıl kategori olarak görüldüğü ve alanda saygın kabul edilen hangi ölçeklerde alt boyut olarak bulunduğu gösterilmektedir.

Tablo 10

Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Alt Boyutları

Çalışma Boyutu	Hangi Nitel Çalışmalarda Kategori Olarak Bulunmaktadır?	Hangi Ölçeklerde Boyut Olarak Bulunmaktadır?
Gözlem Yapma (Öz gözlem-çevresel gözlem)	(Jennings vd., 2017); (Schussler vd. 2016).	FMI/CAMS/FFMQ/KIMS
Ana odaklanma ve dikkat (öz farkındalık-çevresel farkındalık)	(Jennings vd., 2017); (Sharp vd., 2016); (Schussler vd. 2016).	FMI/CAMS/KIMS/FFMQ/M AAS/ PHLMS/MT
Kabullenme	(Jennings vd., 2017);	CAMS/KIMS/FFMQ/SMQ
Tepkisel Kontrol	(Jennings vd., 2017); (Schussler vd. 2016).	FFMQ/SMQ/CAMS/FMI

Kısaltmalar: BFÖ (Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS). FBFÖ: Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FMI); BBBFÖ: Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FFMQ); KBFÖ Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS); TBFÖ: Toronto Bilinçli Farkındalık Ölçeği (TMS) ; BDFÖ Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS)/ PBFÖ Philadelphia Bilinçli Farkındalık Ölçeği (PHLMS); SBFÖ Southampton Bilinçli Farkındalık Ölçeği (SMQ); Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MT)

Öz gözlem: Öz gözlem boyutu bireylerin kendi duygularını ve içerisinde gelişen durumları gözlemleme yeteneğine odaklanmaktadır. Bu boyut bireylerin içsel deneyimlerini ve duygularını gözlemlemesi ve onları doğru şekilde ifade edebilmesini sağlama becerileri üzerine odaklanır. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın gelişmesi için bir sebep olarak da görülen bu boyut bilinçli farkındalık becerisi için önemli bir göstergedir.

Öz gözlem boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir nitel kategori olmakla beraber Jennings vd. (2017) ile Schussler vd. (2016) tarafından yapılan nitel çalışmalarda da bir nitel kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz gözlem boyutu aynı zamanda Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FMI), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS), Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık (FFMQ) ölçeklerinin hepsinde bir boyut olarak da bulunmaktadır (Bergomi. Tschacher. Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: Öz gözlem becerisine sahip bir öğretmen veya okul yöneticisi kendi duygu durumunu gözlemleyebilen ve anlayabilen bir kişidir. Bu bağlamda gözlem yapma yeteneğine sahip bir yönetici/öğretmen hem içsel duyguları hem de içsel deneyimleri gözlemleme ve doğru şekilde ifade etme becerisine sahiptir. Öz gözlem yapma yeteneğine sahip olan okul yöneticisi/öğretmen içsel duyguları ile deneyimlerini ayırabilir ve tanımlayabilir. Öz gözlem becerisine sahip olan kişi bilinçli farkındalığın ilk becerisine sahip olarak farkındalık öncesi hazır bulunuş durumundadır.

Çevresel gözlem: Çevresel gözlem boyutu bireylerin çevrelerindeki kişilerin duygularını ve çevresinde gelişen durumları gözlemleme yeteneğine odaklanmaktadır. Bu boyut bireylerin olayları gözlemlemesi ve olayları doğru şekilde ifade edebilmesini sağlama becerileri üzerine odaklanır. Bu bağlamda bilinçli farkındalığın gelişmesi için bir sebep olarak da görülen bu boyut bilinçli farkındalık becerisi için önemli bir göstergedir.

Çevresel gözlem boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir nitel kategori olmakla beraber Jennings vd. (2017) ile Schussler vd. (2016) tarafından yapılan nitel çalışmalarda da bir nitel kategori olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda geliştirilen ölçeklerde Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FMI), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS), Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık (FFMQ) ölçeklerinin hepsinde bir ölçek içeriği olarak da bulunmaktadır (Bergomi. Tschacher. Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: Çevresel gözlem boyutuna sahip bir öğretmen veya okul yöneticisi çevresindeki bireylerin (öğrenci/veli/ idare/ diğer öğretmenleri) duygularını ve davranışlarını gözlemleyebilen kişidir. Bu bağlamda gözlem yapma yeteneğine sahip bir yönetici/öğretmen hem duyguları hem de olayları gözlemleme ve doğru şekilde ifade etme becerisine sahiptir. Gözlem yapma yeteneğine sahip olan okul yöneticisi/öğretmen çevresindeki bireylerin duyguları ile durumlarını ayırabilir ve tanımlayabilir. Çevresel gözlem becerisine sahip olan kişi bilinçli farkındalığın ilk becerisine sahip olarak farkındalık öncesi hazır bulunuş durumundadır.

Öz farkındalık: Öz farkındalık boyutu bireylerin ana odaklanması, yoğunlaşması, dikkatini odağa oturtması ile diğer özellikleri içinde barındırarak “otomatik pilot” olarak da tanımlanabilecek sürüklenme, süregelen hali devam ettirme halinden uzaklaşmasını ele almaktadır. Bu boyut aynı zamanda bireylerin iç dünyalarında gelişen değişimleri ve içerikleri fark etme becerisini de kapsamaktadır. Bu boyutun gözlem boyutlarından farklılığı gözlemin pasif bir süreç olmasına karşın öz farkındalığın aktif olmasıdır. Bu bağlamda öz farkındalık gözlem boyutundan ayrılmaktadır.

Öz farkındalık boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir kategori olmakla beraber diğer nitel çalışmalarda da bir kategori olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings vd., 2017; Sharp vd., 2016; Schussler vd. 2016). Aynı zamanda geliştirilen ölçeklerde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS), Freiburg Bilinçli Farkındalık

Ölçeği (FMI), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS), Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık (FFMQ) Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) ölçeklerinin hepsinde bir ölçek boyutu olarak da bulunmaktadır (Bergomi. Tschacher. Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: “Öz farkındalık” boyutunun özelliklerine sahip bir okul yöneticisi/öğretmen dikkatini toplayabilen ve dış etmenlerden dolayı dikkati kolay dağılmayan bir profildir. Bu nedenle odaklanması ve yoğunlaşmasını sağlayarak “otomatik pilot” yani sürüklenme halinden kendini koruyabilerek farkındalık geliştirebilen kişidir.

Çevresel Farkındalık: “Çevresel farkındalık” boyutu bireylerin çevrelerinde gelişen değişimleri ve içerikleri fark etme becerisini kapsamaktadır. Bu boyuta sahip bir okul yöneticisi/öğretmen çevresindeki olayları ve yapması gereken sorumlulukların bilincinde olan bireydir. Aynı zamanda bu olaylara nasıl müdahale etmesi gerektiğinin farkındadır. Bu boyut bilinçli farkındalık kapsamında kişilerin çevresindeki birey ve olayların içeriğini anlamasını ele alır.

Çevresel farkındalık boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir nitel kategori olmakla beraber Jennings vd., Sharp vd. ile Schussler vd. tarafından yapılan nitel çalışmalarda da bir nitel kategori olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings vd., 2017; Sharp vd., 2016; Schussler vd. 2016). Aynı zamanda geliştirilen ölçeklerde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MAAS), Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FMI), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS), Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık (FFMQ) ölçeklerinde maddesel bağlamda değerlendirilmektedir. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nde (MTS) ise bir ölçek boyutu olarak da bulunmaktadır (Bergomi. Tschacher. Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: “Çevresel farkındalık” boyutunun özelliklerine sahip bir okul yöneticisi/öğretmen dikkatini toplayabilen ve dış etmenlerden dolayı dikkati kolay dağılmayan bir profildir. Bu bağlamda bu boyutun özelliklerine sahip bir okul yöneticisi/öğretmen çevresindeki bireylerdeki (öğretmen, öğrenci, veli, okul personeli) değişimler ve durumlara karşı yüksek bir farkındalık becerisine sahiptir.

Kabullenme: Yaşanan olumsuz bir olay karşısında duygusal ya da fikir olarak bir kabullenme durumu ve bu durum sonucu duygu veya düşünce bağlamında yargıda bulunmayarak olayı kabullenme halidir. Bilinçli farkındalığın en önemli özelliklerinden

biri istemimiz dışında gerçekleşen dışsal olaylara rağmen bilinç halini koruyabilmektir. Bundan dolayı dışsal olaylara ve içsel deneyimlere karşı yargı geliştirmemek bilinç halinde sürdürülebilirliği sağlamak konusunda önemlidir. Yaşanan olaylara karşı yargı geliştirmek dikkatimizi gerçekleşen olaylara odaklamamızı zorlaştırır. Aynı zamanda bizi ruminasyon (geviş getirme) davranışına sürükleyerek bilinç halimizi olumsuz şekilde etkiler. Bu nedenle kabullenme boyutu bilinçli farkındalığın sağlanması için önemli bir beceridir.

Kabullenme boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir nitel kategori olmakla beraber Jennings vd., tarafından yapılan nitel çalışmalarda da bir nitel kategori olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings vd., 2017). Aynı zamanda geliştirilen ölçeklerde Southampton Bilinçli Farkındalık Ölçeği (SMQ), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli farkındalık (FFMQ) ölçeklerinin hepsinde bir ölçek boyutu olarak da bulunmaktadır (Bergomi, Tschacher, Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: Okulda gün içinde pek çok olumsuz olay ve durum olabilir. Kabullenme boyutuna sahip bir okul yöneticisi/ öğretmen bu olumsuz olay ve durumlara belirli kalıplarda yargı geliştirmeyerek farkındalık halini koruma becerisine sahip bireydir. Olumsuz durumlara karşı yargı geliştirme bilinçli farkındalık halini bozarak farkındalık düzeyini olumsuz şekilde etkiler. Bu nedenle kabullenme boyutuna sahip olan okul yöneticisi/öğretmen yaşananları olduğu kabul edip istem dışı gerçekleşen içsel ve dışsal duygusal deneyimlere karşı bilinç halini koruyabilir.

Tepkisel Kontrol: Çevrede gerçekleşen olumsuz bir duruma karşı duygusal veya davranışsal olarak tepki vermeme veya bununla alakalı bir eylem yapacağı zaman tepkiyi kontrol edebilme becerisidir. Bilinçli farkındalığın en önemli özelliklerinden biri istemimiz dışında gerçekleşen dışsal olaylara rağmen bilinç halini koruyabilmektir. Bundan dolayı dışsal olaylara ve içsel deneyimlere karşı tepki geliştirmeden önce tepkimizi kontrol etmek bilinç halinde sürdürülebilirliği sağlamak konusunda önemlidir. Yaşanan olaylara tepki geliştirmek dikkatimizi gerçekleşen olaylara odaklanmamızı zorlaştırır. Aynı zamanda bizi davranışsal boyutta sinizm davranışına sürükleyerek bilinç halimizi olumsuz şekilde etkiler. Bu nedenle tepki geliştirmeme bilinçli farkındalığın sağlanması için önemli bir beceridir.

Tepkisel kontrol boyutu bu tezin nitel çalışma olarak gerçekleştirilen ilk aşamasında ortaya çıkan bir nitel kategori olmakla beraber Jennings vd., ile Schussler vd. tarafından yapılan nitel çalışmalarda da bir nitel kategori olarak karşımıza çıkmaktadır (Jennings vd., 2017; Schussler vd. 2016). Aynı zamanda geliştirilen ölçeklerde Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği (FMI), Southampton Bilinçli Farkındalık Ölçeği (SMQ), Bilişsel ve Duyuşsal Bilinçli Farkındalık Ölçeği (CAMS) ve Beş Boyutlu Bilinçli farkındalık (FFMQ) ölçeklerinin hepsinde bir ölçek boyutu olarak da bulunmaktadır (Bergomi. Tschacher. Kupper, 2012).

- Operasyonel Tanım: Okulda gün içinde pek çok olumsuz olay ve durum olabilir. Tepki kontrol boyutuna sahip bir okul yöneticisi/ öğretmen bu olumsuz olay ve durumlara belirli kalıplarda tepki geliştirmeyerek davranışsal boyutta farkındalık halini koruma becerisine sahip kişidir. Olumsuz durumlara karşı tepki geliştirme yargı geliştirme halinden farklı olarak bilişsel ve duyuşsal boyuttan da ileri giderek davranışsal boyutta tepki geliştirmeyi gerektirir. Bu durum bilinçli farkındalık halini bozarak farkındalık düzeyini olumsuz şekilde etkiler. Bu nedenle tepki kontrol boyutuna sahip olan okul yöneticisi/öğretmen yaşananları olduğu kabul edip istem dışı gerçekleşen olaylara karşı olumsuz tepkiler geliştirmez.

Ölçeğin Kapsam Geçerliliği

Bu ölçeğin kapsam geçerliliği için literatür taraması ve bu çalışma kapsamında ilk aşamada yapılan nitel araştırma dışında alandan uzmanların görüşlerine de başvurulmuştur. Bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir sosyal psikoloji uzmanı, dört eğitim yönetimi alan uzmanı ve iki Türkçe uzmanı olmak üzere toplamda dokuz uzmandan ölçek ile ilişkili görüş alınmıştır.

Ölçek ilk aşama olarak 53 madde olarak tasarlanmıştır. İki ölçme ve değerlendirme uzmanının aynı ifadeyi barındıran maddelerin bölünmesini ve bazı madde ifadelerinin daha doğru şekilde belirtilmesini istemesi sonucu ölçek 61 madde olarak tekrar düzenlenmiştir. Daha sonra sosyal psikoloji uzmanı tarafından incelenen maddelerden bazıları birbirine yakın anlamlar içermesi nedeniyle çıkarılarak ölçek 59 madde olarak düzenlenmiştir. Daha sonraki aşamada dört eğitim yönetimi uzmanı tarafından incelenen “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” içeriğinde geçen bazı kelimelerin sadeleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim yönetimi uzmanları aynı zamanda ölçeğin madde sayısının fazla olması

sebebiyle okulda uygulanmasının çok zor olacağını ifade etmişler ve bu nedenle ölçekteki madde sayıları azaltılarak ölçek 48 maddeye indirilmiştir. Bu maddeler daha sonra iki Türkçe alan uzmanı tarafından incelenmiş ve bu incelemeler sonucu ölçeğin içerik olarak Türkçe dil kurallarına uygun olduğu ifade edilmiştir. Ölçek bu bağlamda ilk aşamada 6 boyutlu olacak şekilde 48 madde halinde tasarlanmıştır.

Ölçek katılımcılara uygulanmadan önce 11 okul öğretmeni ve 3 müdüre verilerek öğretmenlerin anlayamayacağı ifadeler olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen veya müdürler ifadelerde anlaşılmayan bir durum olmadığını ifade etmişler ve ölçek içeriğini uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ölçeğin Yapı Geçerliliği Çalışmaları

Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için ölçek üzerinde istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak açımlayıcı faktör analizi daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve bu tekniklerden sonra ise ölçeğin güvenilirliğine ilişkin veriler test edilmiştir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

“Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği”nin açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığı “KMO ve Barlett” testi ile belirlenmiştir. Bunun için ölçeğe ilk olarak “KMO ve Barlett” testi yapılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

KMO ve Bartlett Değerleri

Kaiser-Meyer-Olkin KMO Örnekleme Yeterliği		.821
	Ki-Kare	2471.74
Bartlett's Test of Sphericity	Sd	.153
	p	.000

AFA'nın verilere uygunluğu, Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ile ölçülmüştür. Bu örneklem için KMO değeri .821 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk'e (2016) göre, KMO değerinin .60'tan fazla olması, verilerin analiz için elverişli olduğunu gösterir. Aynı zamanda Barlett testi sonucunda verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür (Sig₍₁₅₃₎=2471; p< .05).

AFA analizi, maddelerin daha az sayıda faktöre indirgenip indirgenmediğini anlamak için kullanılır (Çokluk vd., 2018). Bu bağlamda, AFA sonucunda ölçek daha önceki literatür kapsamındaki boyutlardan bir eksik boyuta sahip olarak toplamda 5 alt boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar sırasıyla öz gözlem, çevresel gözlem, öz farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenmedir. Bu boyutlandırma isimleri beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği ve öğretimde bilinçli farkındalık ölçeği boyutları dikkate alınarak isimlendirilmiştir (Baer vd., 2008; Frank vd., 2016).

“Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” AFA analizi sonucu ilk alt boyut dört maddelik “öz gözlem”dir. Bu boyut bireylerin içsel deneyimlerini ve duygularını gözlemleme becerisini ifade etmektedir. Bu boyut kapsamında “Okulda kullandığım sözlere dikkat ederim.” ve “Okulda öğrencilerin karşısında dikkatli davranırım.” gibi maddelerle okul yöneticileri/öğretmenler kendi öz deneyimlerine ait farkındalığı ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen başkalarının karşısında nasıl hareket ettiğini gözlemlemektedir. İkinci alt boyut üç maddelik çevresel gözlem alt boyutudur. Bu boyut okul yöneticileri/öğretmenlerin çevrelerindeki gelişen duyguları ve deneyimleri gözlemleme becerisine odaklanır. Bu alt boyutta “Okulumda öğrencilerin neyi isteyip neyi istemediklerini anlarım.” ya da “Okulumda öğrencilerin hislerini anlarım.” gibi maddeler bulunmaktadır.

Üçüncü alt boyut “öz farkındalık” alt boyutudur. Bu alt boyut okul yöneticileri ve öğretmenlerin dikkatini toplayabilme ve yoğunlaşabilmesine odaklanır. Bu alt boyut öğretmenlerin farkındalık geliştirerek iç bilinç hali yakalamasını ifade eder. Bu boyuta ait maddeler “Okulda dikkatim kolay dağılır.” ve “Okulda farkında varmaksızın bazı şeyleri bilinçsizce yapıyormuşum gibi hissettiğim zamanlar olur.” gibi ters kodlanan maddelerdir. Dördüncü alt boyut dört maddelik çevresel farkındalık boyutudur. Bu boyut okul yöneticisi ve öğretmenlerin çevrelerinde gelişen olayların farkında olmaları ve bu durum hakkında neyin yapılabilip neyin yapılamayacağını anladıkları alt boyuttur. Bu boyuta ait maddeler de “Okuldaki öğrencilerin kapasitesinin farkındayım.” ya da “Okulda yapılacak ve yapılmayacak şeylerin farkındayım.” gibi ifadeler bulunmaktadır.

Beşinci alt boyut üç maddelik kabullenme boyutudur. Bu boyut kapsamında okul yöneticisi ve öğretmen içsel duygulara ve dışsal olarak gelişen olumsuz olaylara karşı yargı geliştirmeyerek bilinç halini koruma özelliği ölçmektedir. Bu boyuta ait maddeler “Okulda istenmeyen durumlar olması bende bıkkınlık yaratır.” ve “Okulda olumsuz bir şey yaşarsam okula karşı soğurum.” gibi ters kodlanmış maddelerdir. Bilinçli farkındalık

maddelerinin ters madde olarak yazılması ve bunun sıklıkla olması literatür tarafından eleştirilse de ölçeklerin çoğunda ihtiyaçtan dolayı bu şekil ters kodlanan maddeler kullanılmaktadır (Bergomi, Tschacher, Kupper, 2012).

Bu ölçek kapsamında daha önce belirlenen tepkisel kontrol boyutu bir boyut olarak ayrılmamıştır. Bunun nedeni tepkisel kontrol boyutunun kabullenme boyutu ile yakın bir benzerlik göstermesi olabilir. Tepkisel kontrol boyutu davranışları merkeze alırken kabullenme ise daha çok duygusal deneyimlere odaklanır. Bu bağlamda duygusal olarak kabullenilen durum için tepkisel davranış geliştirilmeyen durumların olabilmesi bu alt boyutun oluşmasını engellemiş olabilir. Bu bakımdan yapılan AFA sonucunda “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” beş alt boyutlu bir yapı olarak son bulmuştur. Aşağıdaki tabloda “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği”nin boyutları ve faktör yükleri görülmektedir.

Tablo 12

Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği Boyutları ve Faktör Yükleri

Maddeler	Öz gözlem	Çevresel gözlem	Öz farkındalık	Çevresel Farkındalık	Kabullenme
17. madde	.663				
18. madde	.893				
19. madde	.814				
20. madde	.846				
3. madde		.543			
4. madde		.931			
7. madde		.514			
28. madde			.599		
29. madde			.826		
30. madde			.578		
31. madde			.562		
22. madde				.732	
23. madde				.643	
24. madde				.606	
25. madde				.543	
40. madde					.513
41. madde					.888
42. madde					.669

Bu ölçek kapsamında metod olarak maximum likelihood tercih edilirken döndürme tekniği için birbiri ile alakalı yapılar ölçülürken eğik (oblique) döndürme yöntemleri tavsiye edildiği için için direct oblmin yöntemi kullanılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2019). Aynı zamanda ölçeğin AFA çalışması kapsamında boyutlara göre faktör yüklerinin oldukça fazla tutulması tercih edilmiştir. Bunun nedeni faktör yüklerinin artması açıklanan varyans değerini de daha yukarı çekmesinden dolayıdır. Tabachnick ve Fidell (2019) madde faktör yükünün en az 0.32 olması gerektiğini ifade ederken başka çalışmalarda genellikle .40

faktör yükü olması tavsiye edilmiştir (Howard, 2016). Bu bağlamda düşük faktör yüklü maddeler çalışmadan kapsamında çıkarılmıştır. Bu nedenle ölçek geliştirilirken ilk forma göre madde çıkarma düzeyi daha yüksek şekilde gerçekleşmiştir. Ölçek geliştirme sonucu ölçekteki toplam madde sayısı 18 madde olarak çıkmıştır. 18 maddelik “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği”nin varyans yüzdeleri ve madde sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 13

Ölçek Boyutları ve Açıklanan Varyans Değerleri

	Öz gözlem	Çevresel gözlem	Öz farkındalık	Çevresel Farkındalık	Kabullenme	Toplam
Madde Sayısı	4	3	4	4	3	18
Açıklanan Varyans (%)	22.540	7.042	5.647	4.318	11.918	51.463

Tabloya göre, ölçeğin çeşitli alt boyutlarına ait açıklanan varyans oranları şu şekildedir: Öz gözlem için %22.54, çevresel gözlem için %7.042, öz-farkındalık için %5.647, çevresel farkındalık için %4,318 ve kabullenme için %11.915. Ölçeğin toplam açıklanan varyansı ise %51,463 olarak görülmektedir. Aşağıdaki tabloda OBFÖ’nin 18 madde içeren ölçek formunun alt boyutlarına dair betimsel istatistik verileri yer almaktadır.

Tablo 14

Betimsel Analiz Sonuçları

	Ortalama	SS	1	2	3	4	5	6
1. Öz-gözlem	4.73	.40	-					
2. Çevresel gözlem	4.30	.46	.30**	-				
3. Öz-farkındalık	4.44	.42	.18**	.11*	-			
4. Çevresel Farkındalık	4.01	.68	.44**	.41**	.17**	-		
5. Kabullenme	2.75	.88	.01	-.08	.31**	-.14**	-	
6. Ölçek Toplam	4.09	.32	.55**	.44**	.74**	.46**	.57**	-

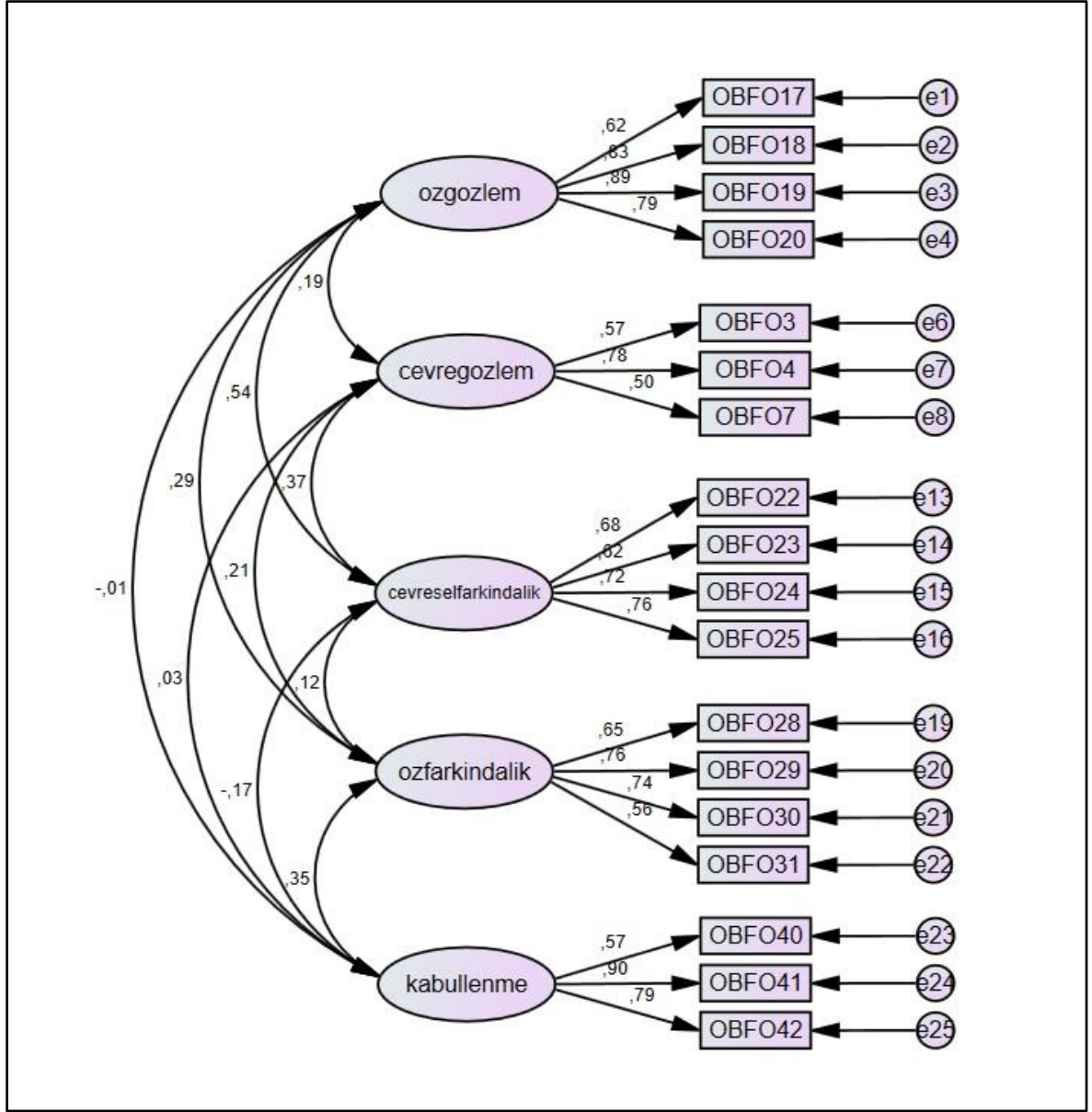
Tablo 14’te alt boyutların ortalamaları verilmiştir. Ortalaması en yüksek olan alt boyut 4.73 ortalama ile öz-gözlem boyutu çıkarken ortalaması en düşük olan boyut 2.75 ile kabullenme boyutudur. Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öz-gözlem alt boyutunun ve çevresel gözlem ($r=.30$; $p<.01$) ve çevresel-farkındalık ($r=.44$; $p<.01$) alt boyutu ile orta düzeyde pozitif korelasyon gösterdiği görülmektedir. Öz-gözlem boyutu aynı zamanda öz-farkındalık ($r=.18$; $p<.01$) düşük düzeyde .01 derecesinde anlamlı ilişki göstermektedir. Çevresel gözlem alt boyutu öz farkındalık ($r=.11$; $p<.01$) düşük düzeyde pozitif ilişkiye sahip iken çevresel farkındalık ile ($r=.41$; $p<.05$) orta düzeyde pozitif ilişki göstermektedir. Kabullenme boyutu gözlem boyutları ile ilişkisi yok iken öz-farkındalık ($r=.31$; $p<.01$) ile orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkisi vardır; ancak çevresel farkındalık

boyutuyla ($r=-.14$; $p<.01$) anlamlı negatif düzeyde düşük korelasyon göstermektedir. Bütün boyutların birbiri aralarında pozitif korelasyon gösterirken kabullenme boyutunun bazı boyutlarla negatif korelasyon göstermesi ve bazı boyutlarla ilişki göstermemesi alan yazın kapsamında incelenmiş. İnceleme sonucunda bilinçli farkındalığın düşük ve yüksek bilinçli farkındalık düzeyinden ayrı olarak aynı zamanda “kabullenmeci farkındalık” ve “yargılayıcı gözlemci” gibi profillere ayrıldığı görülmüştür. Yargılayıcı gözlemci profil sahibi bireyler bu araştırmadaki gibi yüksek gözlemlene becerisine sahipken düşük kabullenme özelliği göstermektedirler (Zhu vd., 2020). Bu çalışmada kabullenme boyutunun düşük korelasyon göstermesi ve düşük puanlara sahip olmasına rağmen ölçekte tutulmak istenmesinin nedeni bu durumdur. Farklı bir öğretmen popülasyonu üzerinde araştırmada bulunulduğunda farklı bir bilinçli farkındalık profili tespit edilebilir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Araştırma kapsamında açıklayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin faktör yapısının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi yöntemine başvurulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi önceden AFA ile belirlenen faktör modelinin veri uyumunun değerlendirmesindeki en etkili analiz yöntemidir. Açıklayıcı faktör analizi faktör yapısının keşfini sağlarken doğrulayıcı faktör analizi modelin diğer örneklerde uyumunu analiz eder. Bu bağlamda doğrulayıcı faktör analizi çok önemli bir analiz tekniğidir (Çokluk vd., 2018).

Aşağıdaki model kapsamında 18 madde ve 5 boyut olan Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçek modeli verilmiştir. Ölçek modelinden sonra ise yapının uyumluluk değerleri de verilmiş ve bu değerlerin indeksler ile uyumu gözlemlenmiştir. Ölçek modeline ait şekil aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Okullarda bilinçli farkındalık ölçeği beş boyutlu doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 5'te gösterilen Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin modelinde gözlemlenen değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki yol katsayıları dikkate alınmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, ölçeğin tüm maddelerinin kendi örtük değişkenlerini 0.05 anlamlılık düzeyinde etkili bir şekilde temsil ettiği görülmektedir. Bu, her maddenin kendi faktörünü başarılı bir şekilde yansıttığını ve ölçek içinde yer almasının uygun olduğunu gösterir. Madde yükleri ise .50 ve .90 arasında iyi değerler göstermektedir. Araştırma kapsamında modifikasyon indeksine de bakılmış ve indeks kapsamında bir müdahale gerekmediği gözlemlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analiziyle ilgili uyum indeksleri ise Tablo 15' te sunulmuştur.

Tablo 15

OBFÖ'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İndeksler	İndeks iyi uyum değerleri	Modele ilişkin değerler
X^2/sd	<3	1.20
RMSEA	<.05-.08	.028
GFI	>.90-.95	.944
AGFI	>.90-.95	.923
NFI	>.90-.95	.981
TLI	>.90-.95	.914
CFI	>.90-.95	.984

Ki-kare testi, modelin önerdiği ve örneklem verilerinden elde edilen kovaryans matrisleri arasındaki uyumun değerlendirilmesinde kullanılır. Eğer ki-kare değeri anlamlı değilse bu, model ile veri arasında iyi bir uyum olduğunu gösterir. Ancak büyük örneklem boyutlarında ki-kare değeri genellikle anlamlı çıkabilir. Bu nedenle, sadece ki-kare değerine değil aynı zamanda serbestlik derecesine göre oranlanmış ki-kare değerine de bakılır. 3'ten küçük olan bu oran iyi bir uyumu, 3 ile 8 arasındaki oran kabul edilebilir bir uyumu ifade eder. X^2/sd oranı 1.20 olarak hesaplanmıştır. Bu da diğer faktörlerle birleştirildiğinde mükemmel bir uyumu gösterir.

RMSEA değeri eşit korelasyon dağılımı varsayımı altında modelin doğruluğunu test eder. 0 ile 0.05 arası bir RMSEA değeri mükemmel bir uyumu gösterirken 0.05 ile 0.08 arası iyi bir uyumu gösterir. Bu analizde RMSEA 0.028 olarak bulunmuştur dolayısıyla model RMSEA açısından mükemmel bir uyum içindedir.

GFI iki farklı modelin aynı örneklemde karşılaştırılmasına olanak tanıyan bir uyum indeksidir. GFI'nin 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel, 0.90 ile 0.95 arasında olması iyi bir uyumu işaret eder. Bu analizde GFI 0.944 olarak bulunmuştur. Bu da modelin verilerden elde edilen varyans kovaryans matrisini iyi düzeyde ölçtüğünü göstermektedir. AGFI, GFI'nin serbestlik derecesine göre ayarlanmış halidir. 0.90 ile 1.00 arasında bir AGFI değeri mükemmel, 0.85 ile 0.90 arasındaki AGFI iyi bir uyumu gösterir. Analizde AGFI 0.923 olarak hesaplanmıştır ki bu da mükemmel bir uyum olduğunu göstermektedir.

CFI bağımsızlık modeli ile önerilen modelin kovaryans matrislerini karşılaştırır. 0.97 ile 1.00 arası bir CFI değeri mükemmel bir uyumu gösterirken 0.95 ile 0.97 arası CFI iyi bir uyumdur. Bu analizde CFI 0.984 olarak bulunmuş ve bu değer mükemmel bir uyumu işaret etmektedir. NFI bağımsızlık modelinin ki-kare değeri ile önerilen modelin ki-kare değerini karşılaştırır. 0.95 ile 1.00 arası bir NFI değeri mükemmel bir uyumken 0.90 ile 0.95 arası

iyi bir uyuma işaret eder. Bu analizde NFI 0.981 olarak bulunmuş ve mükemmel bir uyum göstermiştir.

Ölçek yapısı ve madde uyum indeksleri kapsamında ölçeğin mükemmel ve iyi düzeyde uyum değerleri gösterdiği ve ölçeğin modelinin doğrulandığı görülmüştür. Bu bağlamda Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin yapı geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla testin ayırt ediciliği, madde-toplam puan korelasyonu ve ölçeğin Cronbach Alfa (α) testleri yapılmıştır.

Testin ayırt ediciliği kapsamında Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin bilinçli farkındalık düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenleri başarılı bir şekilde ayırt edip etmediğini belirlemek için alt ve üst yüzde 27'lik grupların karşılaştırması yapılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

OBFÖ Alt ve Üst %27 Grup Karşılaştırma Tablosu

%27'lik grup	n	Ort.	SS	sd	t	p
Alt	72	3,67	.14	142	28,90	0,00
Üst	72	4,47	.19			

Ölçek için, örneklem büyüklüğüne göre belirlenen alt ve üst yüzde 27'lik gruplar, toplam bilinçli farkındalık puanlarına göre sıralanarak iki ayrı grup oluşturulmuş ve bu grupların ortalama puanları bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bunun için $266 \times 0.27=71,82$ bulunmuş ve grup sayısı 72 olarak belirlenmiştir. Alt gruptan 72 ve üst gruptan 72 kişi alınarak ölçeğin ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar alt ve üst grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstererek ölçeğin ayırt edici gücünü ortaya koymuştur ($t=28,90,142, p<0,01$).

Ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach Alfa güvenilirliği ve madde-toplam puan korelasyonu teknikleri de kullanılmıştır. Madde analizi için madde-toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam test korelasyonları maddelerin ölçeğin toplamı ile korelasyonlarının hesaplandığı bir güvenilirlik yöntemidir. Cronbach Alfa (α) ise oldukça yaygın kullanılan bir iç güvenilirlik tekniğidir. Güvenirliğe ilişkin bulgular ölçeğin

güncellenmiş madde sayıları ile verilmiştir. Bu analizlerin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Bu değerlendirmeler, ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 17

Güvenirlilik Analizleri

Maddeler		Faktörler	Cronbach Alfa (α)	Madde-Toplam Korelasyonu
Eski Madde No	Yeni Madde No	Faktör 1: Öz gözlem	.93	
17	1			.654
18	2			.793
19	3			.760
20	4			.773
		Faktör 2: Çevresel gözlem	.80	
3	5			.485
4	6			.606
7	7			.476
		Faktör 3: Öz farkındalık	.84	
28	8			.504
29	9			.625
30	10			.501
31	11			.496
		Faktör 4: Çevresel Farkındalık	.86	
22	12			.596
23	13			.519
24	14			.567
25	15			.555
		Faktör 5: Kabullenme	.83	
40	16			.446
41	17			.654
42	18			.575
		Ölçek Toplam	.84	

Tabloda görüldüğü gibi ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.446 ile 0.793 arasında değiştiği belirlenmiş ve ölçeğin bütünü ile ölçek maddeleri arasında korelasyon bulunmuştur. Bu durum ise ölçek maddeleri ile ölçek bütünüün aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. OBFÖ’nin Cronbach Alfa (α) değerleri de incelenmiştir. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri .84 iken alt boyutlar arasında en yüksek Cronbach Alfa değeri öz gözleme aittir (.93). Cronbach Alfa değeri en düşük boyut ise .80 ile çevresel gözlem boyutudur. Ölçeğin aynı zamanda iki yarı güvenilirliği de hesaplanmış ve hesaplama sonucu güvenilirliği temsil eden Spearman Brown korelasyon puanı .847 olarak tespit edilmiştir. Bu güvenilirlik göstergeleri sonucunda ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırma keşfedici karma desen araştırması olarak geliştirildiği için araştırma kapsamında bulgular önce nitel bulgular daha sonra ise nicel bulgular olarak sunulacaktır.

Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutunda fenomenolojik desende yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular temaların başlıklandırılması şeklinde verilmiştir. Veriler sonucunda ulaşılan temalar şu şekildedir: (i) *özgözlem*, (ii) *çevresel gözlem*, (iii) *öz farkındalık*, (iv) *çevresel farkındalık*, (v) *kabullenme* ve (vi) *tepkisel kontrol* (Tablo 18)

Bu çalışmada yapılan analizler sonucu bilinçli farkındalıkla ilgili 6 tema ve 13 kategori ortaya çıkmıştır. Bu temalar 12 okul yöneticisi ve 11 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucu okul yöneticisi ve öğretmen deneyimlerine dayanarak bilinçli farkındalığı okul ortamında doğal örnekleriyle ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin içinde bulundukları okul ortamı ile bilinçli farkındalıkları nasıl algıladıklarına ilişkin bulgular en iyi örnekler seçilerek aktarılmaya çalışılmıştır. Bu sayede okullarda deneyimlenen bilinçli farkındalık konusunda önemli ipuçları ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında bulgularının en iyi şekilde sunulması için bulgular bölümünde temalar ve kategoriler başlıklandırılmıştır. Bu başlıklandırılan tema ve kategoriler şekillerle gösterilerek tema ve kategori yapıları daha iyi bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında kategoriler altında ise doğrudan atıflar verilmiş ve bunları açıklayıcı tanımlamalar yapılmıştır. Araştırma da aynı zamanda temalar ve kategoriler tablolaştırılarak sunulmuş ve her kategoriye ait genel durumu yansıtan çarpıcı ifadeler kategoriler yanında aktarılmıştır. Bu çalışma sonucu ulaşılan bulgular tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18

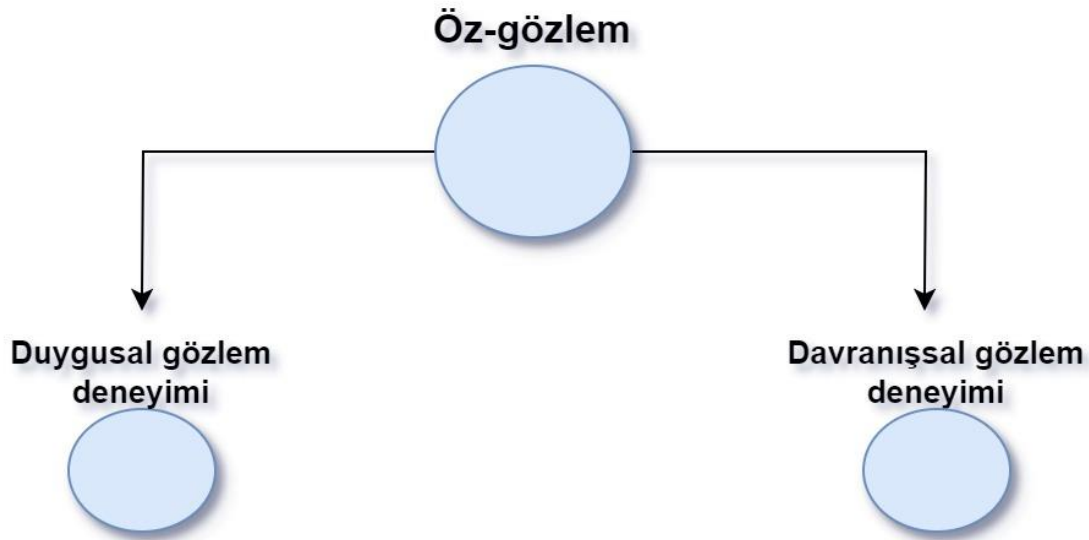
Araştırma Sonucunda Ulaşılan Temalar, Kategoriler ve Çarpıcı İfadeler

Temalar	Kategoriler	Çarpıcı İfadeler
Öz-gözlem	- Davranışsal gözlem deneyimi - Duygusal gözlem deneyimi	“Buradaki davranışlarımız biraz daha resmi ve nizamlar çerçevesinde oluyor. “Duygular genellikle günümü tanımlar”
Çevresel gözlem	- Empati deneyimi - Okul ortamındaki gözlem deneyimleri	“Kendini çocuğun yerine koyuyorsun” “Özellikle dışarıyı ilgilendiren konulara... çok dikkat ederim”
Öz-farkındalık	- Öz-farkındalık deneyimi - Öz farkındalığın deneyimlenen etkileri - Öz-farkındalığı engelleyen deneyimler	“Cevaplar beni farkındalığa sürüklüyor” “Bunun farkındayım ve kendi içimde çözmeye çalışıyorum” “Yoğunluktan... derse odaklanamıyorum”
Çevresel farkındalık	- Okul paydaşları hakkında farkındalık - Mesleki farkındalık deneyimi	“Bazı öğrenciler var potansiyelinin olduğunu görüyorsunuz. Farkındasınız.” “Sonuçta üzerimizde bir müdür rolü var.”
Kabullenme	- Kabullenme deneyimi - Kabullenememe deneyimi	“Hatamı en erken zamanda kabul etmek önemli.” “Kafamıza takılıyor, kesinlikle takılıyor.”
Tepkisel Kontrol	- Tepkiyi kontrol etme deneyimi - Tepki geliştirme deneyimi	“O anki çatışmayı azaltmak için uzaklaşma yoluna gidiyoruz.” “Okulda tartışma olursa sinirlenirim. Yani sinirimi de dışarı vururum”

Tablo 18’de görüldüğü üzere okullarda bilinçli farkındalığa ilişkin temalar ve kategoriler verilmiştir. Bu tema ve kategorilerin daha iyi anlaşılması amacıyla kategorinin ana fikrini çarpıcı bir şekilde aktaran kısa ifadelerde aktarılmıştır. Bu çarpıcı ifadeler okul yöneticisi ve öğretmenlerin doğrudan alıntılarında söyledikleri ve araştırmayı etkili bir şekilde niteleyen doğrudan alınmış ifadelerdir. Bu kapsamda temaların ve kategorilerin daha detaylı anlaşılması için bu şekil bir aktarım tercih edilmiştir. Araştırma bulguları kapsamında daha detaylı açıklamalar ve katılımcılara ait doğrudan bilgiler bu kısımdan sonra temaların sıralamalarına göre verilecektir.

Öz-Gözlem

Araştırmada öz-gözlem teması altında çeşitli kategorilere ulaşılmıştır. Bu kategoriler okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendi duygu ile davranışlarını nasıl gözlediklerini ortaya koymaktadır. Bu kategoriler (i) *davranışsal gözlem deneyimi*, (ii) *duygusal gözlem deneyimi* olarak belirlenmiştir.



Şekil 6. Öz-gözlem tema ağacı

Davranışsal Gözlem Deneyimi

Bu araştırma kapsamında okul müdürleri ve öğretmenler gerçekleştirdikleri davranışlar hakkında gözlem deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda okulda bulunan okul müdürü ve öğretmenler kendi davranışsal gözlemlerini çeşitli örnekler üzerinden aktarmışlardır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler davranışlarını gözlemlerken davranışlarının içeriği ve bu davranışlarını şekillendiren etmenler konusunda gözlemde bulunmaktadırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler davranışlarını gözlemlene deneyimini ise başka bireyler ile etkileşim halinde iken daha çok gerçekleştirmektedirler. İlköğretim Okul Müdürü 1 (İY1) bu deneyimi şu şekilde aktarmaktadır: “Evet genel olarak dikkat ediyoruz. Üstümüzde roller var. Yaptığımız işler var. Her ne kadar sivilde dikkatli olamasak da buradaki davranışlarımız biraz daha resmi ve nizamlar çerçevesinde oluyor. Ona göre davranıyoruz.” Diğer yandan öğretmenlerden özellikle davranış deneyimlerini örneklik kavramı üzerinden ele almaktadır: “Sonuçta bir kitleye örnek oluyoruz biz. Hem kendi öğretmen arkadaşlarımızla hem öğrencimiz farklı bir profil çizmek zorundayız.” (İÖ3). Bir başka öğretmen ise öğrenciler örneklik açısından kendi davranışlarına nasıl şekil verdiğini şu ifadelerle aktarmıştır: “Dikkat ediyorum, zaman zaman çocukların yanında da evet yani üstüme başıma hani bazen işte dikkat ettiğim oluyor. Çocuklar önünde ayakkabımın bağı açılmışsa filan özellikle çocukları aynı konuda çok uyardığım için yani ona dikkat ediyorum.” (İÖ10).

Duygusal Gözlem Deneyimi

Araştırmada bulgular sonucu duygusal gözlem deneyimi kategorisi ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler duygusal deneyimlerinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Bu duygusal deneyimler üzerinde nasıl gözlemlerde bulunduklarını ve deneyimlerini nasıl tanımladıklarını çeşitli örneklerle ifade etmişlerdir. Yaptıkları gözlemlerinde kendilerinin yaşadıkları duygular ve duygusal deneyimlere sıkça değinen okul yöneticileri bu duygusal deneyimlerin kendilerini nasıl etkilediği ile ilgili bazı ifadeler kullanmışlardır:

Duygusal gözlem olarak öğretmenler öncelikle günlük duygu durumları ve okulda hissettikleri duygular ile ilgili ifadelerle değinmişlerdir:

“Okulda gerçekten mutlu hissediyorum. Mevkisi olarak da güzel bir okul olduğu için gerçekten mutlu hissediyorum” (İY2). “Ben bu okulda 4 yıldır çalışıyorum daha önce çalıştığım okullar içerisinde en mutlu olduğum ve en rahat olduğum okul diyebilirim” (İY3). Mutluyum okulda. Okulda bulunmaktan, arkadaşlarla birlikte olmaktan. İşimizi seviyorum. Okulda bulunmaktan mutluyum... Ya işte sıkıldım kaçayım maçıyım gibisinden yani böyle bir şey yok. Dolu dolu günlerimiz geçiyor (İY9). Okula gittiğimde mutluyum. Okulun kapısına gelene kadar pek mutlu olduğum söylenemez. Sabah yataktan kalkıp gelmesi zor oluyor 35 yılın ardından; ama okulun dış kapısından girdiğimiz anda işimize konsantrasyon oluyoruz. Gayette mutluyum. Personelim de iyi. Dolayısıyla genel manada mutluyum yani (İY12).

Okul yöneticilerinde olduğu gibi öğretmenler de duygusal deneyimlerini çeşitli örnekler üzerinden aktarmışlardır. Duygusal olarak gözlemlenen deneyimler incelendiğinde öğretmenlerin olumlu bir yaklaşım içinde oldukları görülmektedir. Kimi olumsuz duygusal deneyimlerden bahsedildiği durumlar olsa da öğretmenler çoğunlukla olumlu duygusal deneyimlerden bahsetmiştir:

“Sabahları enerjik, öğleden sonra bir tık yorgun ama huzurlu ve mutlu çıkıyorum. Güzel şeyler yaptığımı düşündüğüm için kötü hissetmiyorum” (İÖ3). “Biz okulu zaten bir iş yeri olarak da göremiyoruz... Herkes işe gidiyorum der. Öğretmen okula gidiyorum der. Onun için, yani okula giderken öyle çok bunaldığım, sıkıldığım ayaklarım geri geri gittiği çok fazla dönem olmuyor ama işte o yoğunluklarda... Öyle illallah edip bıkkınlık geldiği zamanlarda ufak istememezlikler oluyor” (İÖ4). “Okulla alakalı yok ama bazen öğrenciler ile ilgili sorunlar olunca, çok yoğun olunca insan tabi duyguları değişebilen bir şey... Bazı zamanlarda öfkeli ya da mutsuz olabiliyorum çok yoğun olduğu için ama genel olarak duygumu sorarsanız mutluyum yani kurumdan memnunuz. (İÖ6).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin duygusal deneyimlerinden kısaca bahsettiği örnekler olduğu gibi uzun olarak duygusal deneyimlerini aktaran okul yöneticileri ve öğretmenler de mevcuttur. Duygusal deneyimlerini uzun bir şekilde duygularını tanımlayan cümleler kurarak aktaran okul yöneticileri ve öğretmenler aynı zamanda okulun onlarda uyandırdığı hisleri uzun şekilde tasvir etmişlerdir. Bu bağlamda bir öğretmen duygusal deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Tabii ki, her gün aynı duyguları hissetmiyorum. Bazen gerçekten çok mutlu hissediyorum. Özellikle öğrencilerimle geçirdiğimiz başarılı bir ders sonrası veya bir projede ilerleme kaydettiğimizde, gerçekten keyif alıyorum; ancak bazen de gerçekten stresli hissediyorum. Bu stres genellikle yoğunluk veya beklenmedik durumlarla ilgili olabiliyor. Örneğin, belki bir öğrenci dersin ortasında bir kriz geçirir veya ders materyallerim beklediğim gibi çalışmaz. Ve tabii ki, bazen yorgun hissediyorum. Öğretmenlik, enerji gerektiren bir iş ve bazen sadece enerjim tükeniyor. Bazen yorgun hissetmek, hayal kırıklığına uğrama duygusuna yol açabiliyor. Özellikle öğrencilerim hedeflerine ulaşmakta zorlandıklarında veya bir konuyu anlamakta zorlandıklarında. Ancak genel olarak, her gün öğretmenlik yaptığım için mutlu ve minnettar hissediyorum. Bu, gerçekten sevdiğim bir iş ve öğrencilerimle her gün geçirdiğim zaman, tüm zorluklara rağmen, bana çok şey veriyor. Bu duygular genellikle günümü tanımlar ve motivasyonumu yüksek tutar. Ancak, herhangi bir işte olduğu gibi, iyi ve kötü günler olacaktır. Önemli olan, her durumda öğrencilerin eğitimine ve gelişimine olan taahhüdümü sürdürmektir” (İÖ11).

Okul yöneticileri ve öğretmenler duygusal gözlem deneyimlerini çoğu zaman iyi şekilde ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin duygusal gözlem becerilerinin iyi olduğu gözlemlenmiştir. Böyle olduğu halde okul yöneticisi ve öğretmenlerin bazen duygusal gözlemlerde bulunamadıkları deneyimler de mevcuttur. Bu durumda İlköğretim İY7 öğrenciler gözünde nasıl görüldüğü ile ve nasıl hissettiğini açıklayamadığı bir örnek şu şekildedir:

“Yani onların gözünden nasıl görüldüğümü, evet, merak ediyorum ama öyle çok sağlıklı geri dönüşler şimdiye kadar almadım. Yani çocuklar bana olumsuz anlamda pek bir şey yansıtmıyorlar. Genelde gelirler sarırlılar, benden şeker isterler. Öyle bir yakınlık hissediyorlar bana karşı. Ama hiçbir çocukla böyle karşıma alıp “Benimle ilgili düşüncen nedir, beni seviyor musun ya da sevmiyor musun?” diye sorduğum yoktur. Onların duygu ve düşüncelerini de anlayamıyorum.” (İY7).

Okul yöneticileri ve öğretmenler olumsuz duygusal deneyimleri az sıklıkla görülse de çeşitli örneklerle ifade etmişlerdir. Bu durumlarda ise öğretmenlerin yaptığı şey kendini sorgulama yoluna gitmek olmuştur. Bu durum gerçekleştiğinde öğretmenler duygusal anlamda bir sorgulama sürecine girmiş ve bulundukları okul ve şartları sorgulayarak okula ve bulundukları çevreye aitlik hissinde kararsızlık deneyimi yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili deneyimlerini ise şu şekillerde aktarmışlardır:

“Özellikle ilk atandığım zamanlar bunu daha çok yapıyordum kendime. “Durduğum yerden memnun muyum, buraya gelmek için çabaladım ailemden bin kilometre kadar uzaktayım değil mi?” diye sorular soruyordum açıkçası. Genel olarak da pozitif bir insanımdır bu konularda ben.” (İÖ7). Zaman zaman oluyor. Okul yöneticisi olmanın vermiş olduğu bir sorumluluk var ona uygun hareket ediyor muyum? Ya da bulunduğum pozisyona göre hareket edebiliyor muyum? Bunu zaman zaman sorguluyorum. (İY3). “Her meslek de rahatsız eden can sıkıcı noktalar olur. Buradakiler de öyle şeyler değil. Çok rahat göz yumabiliyorum, ki böyle eğlenceli geçen günlerimizde bu tabii ki daha çok oluyor. Ama işte o uzadıkça uzayan, gitmek bilmeyen günlerde “Benim ne işim var burada?” diyorum. Ha demedim desem yalan olur. (İÖ4).

Okul yöneticileri ve öğretmenler olumsuz duygusal deneyimlerinin sonucu olarak kişisel sorgulama gerçekleştirdiklerinde bu deneyimden önemli dersler çıkardıklarından bahsetmişlerdir. Bu deneyimlerini aktarırken şu ifadeleri kullanmışlardır:

Olumsuz olunca insan biraz şey oluyor eksikleri nerede yaptığını düşünüyor kendini sorguluyor daha sonra da işte bulduğu eksikleri kapatabiliyorsa yoluna daha güzel devam edebiliyor (İY2). Bunun da muhasebesini yapıyorum. Yaptığım çalışma neden önemli bunu anlamaya çalışıyorum ama. Yapamadık. Sorun ben miyim diye düşünüyorum. Yeterince yürütemedim mi. Bunu anlamaya çalışıyorum. (İY1).

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendi duygusal deneyimlerinde olduğu gibi başkalarının onlarda oluşturduğu duygusal deneyimleri oldukça fazladır. Okul yöneticileri ve öğretmenler okuldaki paydaşlarla yaşadıkları kimi durumlarda etkilendikleri bazı duygusal deneyimleri ve bu deneyimlerin onların duyguları üzerinde nasıl etkilerde bulduklarını gözlemlemişlerdir. Bu gözlem deneyimlerini ise farklı şekillerde aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler en fazla meslektaşları olan öğretmenlerden daha sonra ise öğrencilerden etkilendiklerini belirterek duygusal deneyimlerini aktarmışlardır. Bu deneyimlerini ise şu şekilde ifade etmişlerdir:

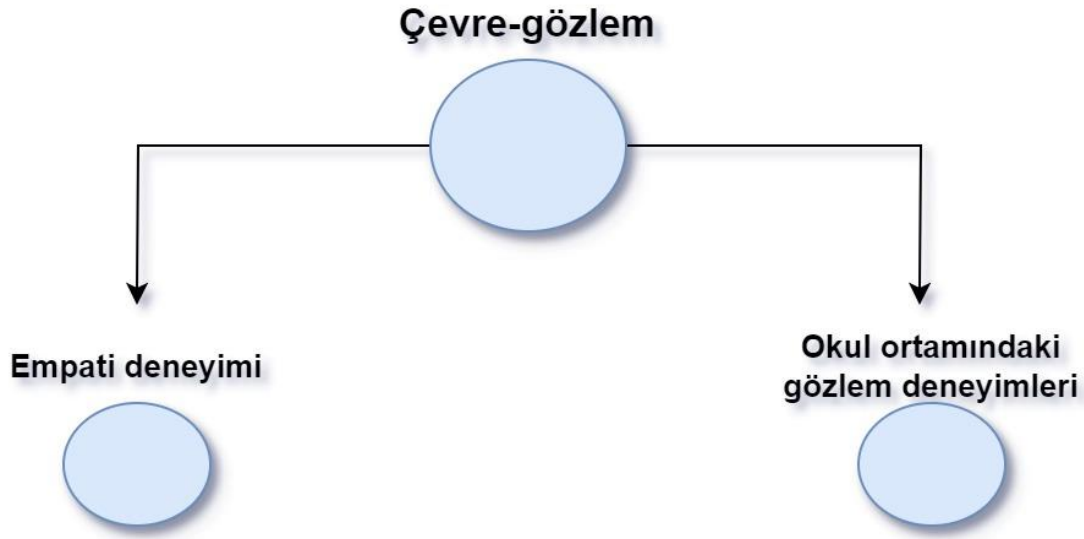
“Duyguları illaki etkiliyordur; ama ben kendi açımdan daha az etkilediğini düşünüyorum yani. Okula gidiyorsunuz okulda o an arkadaşlarınız arasında -sizle alakalı olmayabilir- bir problem varsa bu doğal olarak size yansıyor. Tabii bunun ne kadar yansıdığını tartışılır ama illaki o çünkü o okul iklimi öğretmenler odasının o okul iklimini hissediyorsunuz.... Bu soğuk okul iklimi sizi etkiliyor tam tersi. Arkadaşınızın biri işte mutlu bir şeyle karşılaşmıştır ya da öğrenciniz arasından birisi bir şey başarmıştır. O mutlu olduğu için bu da okula ve size de yansıyor” (İY10).

Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilerin de kendileri üzerinde duygusal olarak etkileri olduğunu gözlemleyerek bu deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Bu bahsedilen deneyimler sonucunda ise okul yöneticileri ve öğretmenler duygusal gözlemlerini şu ifadelerle aktarmışlardır:

“Eğer o gün bir öğrencime bile bir şey kattıysam gerçekten çok mutlu olurum. Sadece ortaokul değil bizim okul, ilkokul ve ortaokul karışık. İlkokuldaki çocukları da tanıyoruz zaman geçtikçe. Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıftakileri. Onların sorunları çok küçük minnacık oluyor ama onların küçük sorunlarına bile böyle deva olmak o kadar mutlu ediyor ki bazen beni.” (İÖ9). “Gayet iyi yani çocuklara gördüğüm sürece hiçbir problem yok. Her gün sıfırdan yenilenerek okula gidiyorum ama çocuk yoksa yani çocuklarla değil de öğretmenlerle, velilerle, irtibatının yoğun olduğu günlerde çok, iyi huzurlu olmuyor. Yani idarecilik o anlamda aslında bana çok da uygun değil gibi görünüyor. Ne kadar çocuklarla iletişimin varsa onlara ne kadar dokunabiliyorsam o kadar enerjim yüksek oluyor. Yani onların şikayetleri de dahil” (İY8).

Çevresel Gözlem

Okulda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çevresel gözlem deneyimleri okullarda bilinçli farkındalık deneyimlerini şekillendiren bir diğer tema olarak görülebilir. Okuldaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevresel gözlem deneyimleri kategoriler altında toplanmaktadır. Bu tema altında (i) Empati ve (ii) okul ortamında gözlem yapma olmak üzere iki tane kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 7.Çevresel gözlem tema ağacı

Empati Deneyimi

Okul yöneticileri ve öğretmenler, meslekdaşlarına yönelik daha fazla empati göstermişlerdir. Empati geliştirme sırasında çevrelerini gözlemlemişlerdir. Özellikle çevrelerindeki kişilerin duygu durumlarını gözlemleyen öğretmenler bu durumun kendileri için nasıl bir deneyim olduğunu şöyle ifade etmişlerdir:

“Çünkü orada (öğretmenler odası) direk kendim gibi olabiliyorum oradaki herkes benimle denk kişiler. Ne benim üstüm ne benim altım ya öyle hiyerarşiye çok takılan bir insan değilim belki ama daha rahat hissediyorum kendimi. Çünkü o yanımda oturan kişi de diğer sınıfın öğretmeni ve o da benim düşündüğüm, benim hissettiğim gibi hissediyor.” (İÖ4).

Okul müdürleri de aynı şekilde empati deneyimi sonucu çalışanların durumu hakkında yorumlarda bulunmuşlardır. Bu yaptıkları yorumlar içinde olumlu duygu paylaşımının önemine değinen okul müdürleri aynı zamanda okulda bulunan öğretmenlerle bu yaşadıkları empati deneyiminin onları olumlu etkilediklerine dair ifadelerde bulunmuşlardır:

“Öğretmen arkadaşların moralleri bozuksa onlarla ilgilenmek istiyorum ben. Öğretmen arkadaşların canını sıkan ciddi bir şey varsa o da bizim moralimizi bozuyor doğal olarak. Öğretmen arkadaş keyifli neşeli ise o bize de yansıyor doğal olarak öyle bir yansıma oluyor tabi... Yani bir müdürün varlığını hissetmek çalışanlara daha pozitif bir algılama sağlıyor. Ben mesela öğretmen arkadaşların teneffüslerde halini hatırlarım sorarım bu da öğretmen arkadaşlarında hoşuna gidiyor. O arkadaşların mutlu hissetmeleri beni de mutlu ediyor.” (İY5).

Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilere karşı da yüksek düzeyde empati göstermektedir. Bu empati özellikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencileri anlamasını ve onlara daha doğru yaklaşmasını mümkün kılmaktadır. Okul yöneticileri

empati deneyimi sürecinde kendilerini öğrencilerin yerine koymuş ve hatta kendi öğrenciliklerine dönmüşler ve öğretmenlerini nasıl gördükleri ile alakalı örnekler vermişlerdir. Bu anlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Bunları hissediyorsun bir de kendini çocuğun yerine koyuyorsun yaptığın hareketin çocuğu nasıl hissettirdiğini düşünüyorsun. Olumlu mu olumsuz mu bazı durumlar var öyle durumlar var ki kendini çocuğun yerine koymadıktan sonra bunu çözemiyorsun. Sana göre çok mantıklı ama kendini çocuğun yerine koyunca farklı yere gidiyorsun. Buna da empati diyoruz bu empati ile duygusuz hiçbir şey olmuyor. Bunla işlerini daha kolaylaştırıyorsun.” (İY2)

“Var mesela Bir öğrenciyle diyaloga girdiğimde ya da bir öğrencinin özel bir durumunu öğrendiğimde kendimle eşleştirip... parçalanmış bir ailenin çocuğuyum. Özellikle anne babası ayrı olan ya da anne babasını kaybetmiş ya da herhangi birini kaybetmiş çocukları yeri bende ayrı. Ama dışarıya yansıtmam hani. O çocuğu ben koruma altına aldım. Ben onu işte bundan dolayı şey yapmadım ama onun duygularını anlarım. Onunla empati kurarım. O ağladığında ağlayabilirim. O güldüğünde gülebirim.” (İY4)

“Ya kesinlikle oluyor. Ben bir de hani nispeten yeni bir öğretmen olduğum için kendi öğrenciliğim de çok uzak bir geçmiş değil. Çok uzak bir geçmişte de öyle öğretmen iş yani öğrenciliği bırakmadığım için öğrencilerin ne düşündüğünü önemsiyorum. Yani belki bu yüzden diyorum ki acaba bu çocuklar büyüdüklerinde beni nasıl hatırlayacaklar? Ya da işte bir ilkokul öğretmeni için belki hepimizin hatırladıkları sınırlıdır ama yine de onların gözünde nasıl görünüyorum? Önemsiyorum. Kendim de hissediyorum.” (İÖ11)

“Mutsuz hissettiğimiz oluyor tabi öğrencilerin sorunları olunca mutsuz hissediyoruz başarısız olunca mutsuz hissediyoruz bu sadece derste değil sporda da satrançta da olursa oluyor. Çocuk mutsuz olunca sende mutsuz oluyorsun bir yerde kaybedince mutsuz oluyoruz.” (İY2)

Okul Ortamındaki Gözlem Deneyimleri

Araştırma bulguları kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul ortamı ve paydaşları hakkında çeşitli gözlemlerde bulunduğu görülmüştür. Bu gözlemler okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevreleri hakkında farkındalıkları açısından bir öncül olmuştur. Bu gözlemler okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ile ilgili genel gözlemleri olduğu gibi okulda bulunan diğer öğretmenler, veliler, öğrenciler ve okul yöneticileri hakkında da olmuştur.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, okulu ve çevresini genel olarak gözlemlemişlerdir. Bu gözlemler okul dinamikleri ve okulun genel iklimi hakkında olduğu gibi okulun fiziki koşulları ve okul çevresinde gelişen durumlar ile de alakalıdır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin çevrelerinde gelişen durumlar hakkında gözlemlerde bulunurken olumsuz örnekleri daha çok verdikleri görülmüştür. Gözlemledikleri olayların onları daha kötü hissettirdiği hakkında bazı ifadeleri de mevcuttur. Özellikle okul hakkında yorumda bulunurken öğretmenler okulun kendilerini geliştirme fırsatlarını ele almışlardır. Profesyonel toplulukların önemi, meslektaşlar arası etkileşim ve öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilişkili bilgileri aktarmışlardır. Bunun yanında bazı öğretmenler ise

gözlemlerini belirtirken özellikle taşrada oluşan bazı olumsuz şartlara değinmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“KPSS çalıştığım dönemde...Ya bunu biraz bencillik gibi anlaşılabilir, ama açıkçası bir köy okuluna gitmeye gerçekten istemiyordum ama bunun sebebi işte köyde müdür, yetkili olacağım işte soba yakacağım, suyumuz donacak bunlar değildi. Ben kalabalık okul istiyordum. Ya benim gibi birçok farklı öğretmen olsun ki yani daha çok bir şey. Daha çok güvendeyim diye. Şu an benim atandığım okula her şubeden üç tane öğretmenimiz var. Hemen takıldığım noktada zümreme sorabiliyorum. Onun yani takılmazsan bile aklıma gelmeyen bir şey, onu da görüp “Aa çok güzelmiş” deyip hemen kendi sınıfında bunu uygulayabiliyorum. Ya çeşitlilik artıyor. Ve bu açıkçası benim daha çok hoşuma gidiyor. Benim bu işi yapmamı, motive olmamı sağlıyor. Yani tek başıma olsam o kadar çeşitli olacak mıydı sınıfım? Pek zannetmiyorum. Her iş bana bakacaktı. Her şeyi tek başıma yapmam gerekecekti. Bu beni uzak tutacaktı belki; ama şuan ki okulumda falanda çok severim açıkçası. Bunun sebebi de çeşitlilik. Dediğim gibi birçok hocamız var. Yani sadece bu zümreler için değil benden alt sınıfta benden üst sınıfta olan öğretmenlerimden de bir şeyler görüyorum.” (İÖ4).

“Genelde güvende hissettiğim insanlarla hani o eğitim olsun, ne bileyim siyasi mesele olsun, öğrenciler hakkında olsun. O zamanlarda konuşuyorum. Köy okulunda çalışınca köyden ücretli gelen öğretmenler var. Öyle olunca hiç de konuşamıyorum. Çünkü onlar burada yaşıyor ve buradaki Şube Müdürü olsun, İlçe Milli Eğitim Müdürü olsun Milli Eğitim'dekilerin çoğunu tanıyorlar. O yüzden ne şube müdürü hakkında ne İlçe Milli Eğitim Müdürü hakkında ne buradaki eğitim anlayışı hakkında ben çok yorum yapamıyorum. Çünkü bir kere yaptım. Direkt ikinci gün bizim şube müdürümüz beni aradı. Öyle diyeyim ben size.” (İÖ9)

Okul yöneticileri okul hakkında gözlemlerde bulunurken okulun fiziki şartları ve teknik işleyişine daha fazla odaklanmışlardır. Okulun fiziki şartları ve teknik işleyişi okul yöneticilerinin ilk endişesi olarak görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri bu işleyişin bozulmaması ve kurallara uyulması hakkındaki endişe ve görüşlerini ifade etmişlerdir:

“Başka sorunlar da var tabi. Kendi okulumuzun özeli için konuşursak bulunduğu çevre trafiğin yoğun yaşandığı bir yer ama şu anda çok turistik bir yer. Sürekli araçlar gidip geliyor ve park edecek yer arıyorlar. Dolayısıyla okulun önü onlar için bulunmaz bir yer. Mücadelemiz çok büyük bu anlamda. Her gün bunun stresini ve sinirini yaşıyoruz. Burada çok fazla değnekçi var sürekli araçları okulun önüne park ettirmek istiyorlar. Siz istemiyorsunuz çünkü acil bir durumda okulun içine girilmesi gerektiğinde o kapıyı açık tutmanız gerekiyor girişi. Her gün yaşadığımız stresin birisi bu mesela.” (İY7).

Özellikle dışarıyı ilgilendiren, dışarıyla şey olan konulara çok dikkat ederim. Örneğin çok nadirdir ama memurlar ve müdür yardımcılarına söylüyorum. “Bize laf gelmesin arkadaşlar. Yani şey olmasın zamanında yapalım.” Ama kurum içindeki bir olaydır, esnek bir tarihi vardır. Çok önemli değil derim yani. Onu şey yapalım. Ama derlerse ki: “Şunu girin, girdiğinizde iyi girin.” Yani milletin maaşı yapılacaksa düzgün yapın.” (İY9)

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin en fazla gözlem yaptığı kesim ise meslektaşları olan diğer öğretmenler olmuştur. Okul yöneticileri ve öğretmenler meslektaşlarını gözlemlerken duygusal olarak karşıdaki kişiyi iyi çözümlediklerine dair ipuçları bulunmaktadır. Duygusal olarak karşıdaki kişiyi anlamaları okul içi iletişimi de olumlu yönde pekiştirmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler meslektaşlarını gözlemlerken okul ikliminin önemini de pek çok kez ifade etmişlerdir. Okulda olumlu bir ortamlarının bulunmasını okul ikliminin olumlu olması ile bağdaştırmışlardır. Bununla beraber okul yöneticileri ve öğretmenlerin diğer öğretmenlerden memnun oldukları görülmüştür. Bu hususta okul yöneticisi ve öğretmenlerinin ifadeleri şu şekildedir:

“Hocam çalışma kişiye hitap ediyorsa öğretmen de rahat ediyor. Daha güzel iklimler atmosfer oluşuyor ve daha bir işi isteyerek yapmanın verdiği o haz oluyor. Şayet eksi durumda öğretmene hitap etmiyorsa ve gereksiz görüyorsa bu sefer iş savsaklanmaya başlıyor. Gereksiz görülmeye başlanıyor. Bundan da etkilenen gene idareciler oluyor. En çok etkilenen. Yapılan çalışma iş öğretmene etki edecek. Aksi sadece öğretmen değil herkese yansıyor. Okuldaki işleyişin iyi veya kötü gitmesi buna bağlı oluyor.” (İY1).

“Arkadaş geliyor derse gitmede isteksizlik görüyorsun o güne mahsus. Ya ailesine mahsus bir sorun yaşamıştır. Doğal olarak yaptığın şeyi etkiler oluyor tabi. Tabi bizim gibi meslekte otuz yılı geçince insanı anlama şeyi de var tabi öğretmen arkadaşın geldiğinde onun ruh halini anlayabiliyorsun.” (İY5)

“Hissetmekten ziyade şöyle. Hoşgörülü olmak lazım. Evet. Dinlemek gerekiyor. Karşımızdaki insanları. Mesela az zaman önce öğretmenler odasında olduğu gibi güzel bir ortamımız vardı. Evet. Yani herkes böyle mutlu. Ya öğretmen odasında mutlu bir şekilde oturabiliyorsa, sınıfta aynı şekildedir.” (İÖ1)

“Bizim genel olarak öğretmen odasındaki iklim güzel oluyor. Ama konuştuğunuz konuya göre değişir. Eğitim hakkındaysa öğrencilerle ilgiliyse biraz daha ciddi konular olduğunda biz açıkçası konular hani küçük küçük tartışmalar, fikir ayrılıkları olabiliyor tabi ki de. Çünkü iki insan bile olsa iki insan kendi arasında fikir ayrılığı olur. Ve bizim okulumuz büyük bir okul... On bir tane öğretmen arasında illaki küçük küçük tartışmalar, çatışmalar yaşanabiliyor. Ama bunlar eğitim düzeyindeki çatışmalar oluyor. Bireysel olarak kendi aramızda bir sıkıntı olmuyor hiçbir zaman.” (İÖ7)

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin gözlemledikleri bir diğer grup ise öğrencilerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencileri gözlemlerken dikkat ettikleri noktalar öğrencilerden olumlu dönütler almaları ve onları gelişimini gözlemledikleri konusunda çok olumlu hissetmeleridir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin seneler içinde değişen profilleri hakkında da bilgiler vermektedir. Bu noktada veliler üzerine de değinen okul yöneticisi ve öğretmenler velilerin beklentileri hakkında fikirler vermektedir.

“Öğrencinin gıda önemli benim için öğrenciden gelen eksiklik. Çocuklar yalan söylemezler. Bir de nedir onları istekleri ne? Kısa ve nettir. Yani dolandırmazlar. Biz bunu istiyoruz derler ve sizin okulunuzda yani imkânınız varken buna cevap vermiyorsak derhal müdahale ederiz yani Bunun yapılması üzerine...” (İY4)

En fazla bizi etkileyen öğrenciler. Çünkü sürekli onlarla bir aradayız. Evet. Bizi en fazla yani beni en fazla etkileyen öğrencinin vurdumduymaz davranışları. Yani şöyle bir şey. Kendi çocuğumuz da var. Eğer kızdığımız zaman o çocukta herhangi bir değişim olmuyorsa demek ki sizi umursamıyordur. Ve bu umursamazlığı da öğrenci de çok bariz görüyoruz. (İÖ2)

Hakikaten okulda muthuyum. Hatta hafta sonları şimdi belki dört beş günde çok yoğundu yarın biraz dinlenir pazar günleri keşke okulda olsak heves geliyor içime. Bunun nedenleri dediğim gibi. Çocuk hamur gibi işliyorsun. Onu gördükçe o insanın motivasyonunu çok etkiliyor (İÖ8).

Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrenciler hakkında yorum yaptıkları gibi aynı şekilde değişen veli profili hakkında da geniş gözlemler yapmaktadır. Bu gözlemlerini ise öğrenciler odaklı gerçekleştiren okul yöneticileri ve öğretmenler velilerin olumsuz davranış kalıplarının öğretim hayatına olan etkileri ve okul disiplinini nasıl etkilediğinin altını çizmişlerdir. Bununla ilgili olarak ise uzun yorumlar da bulunmuşlardır:

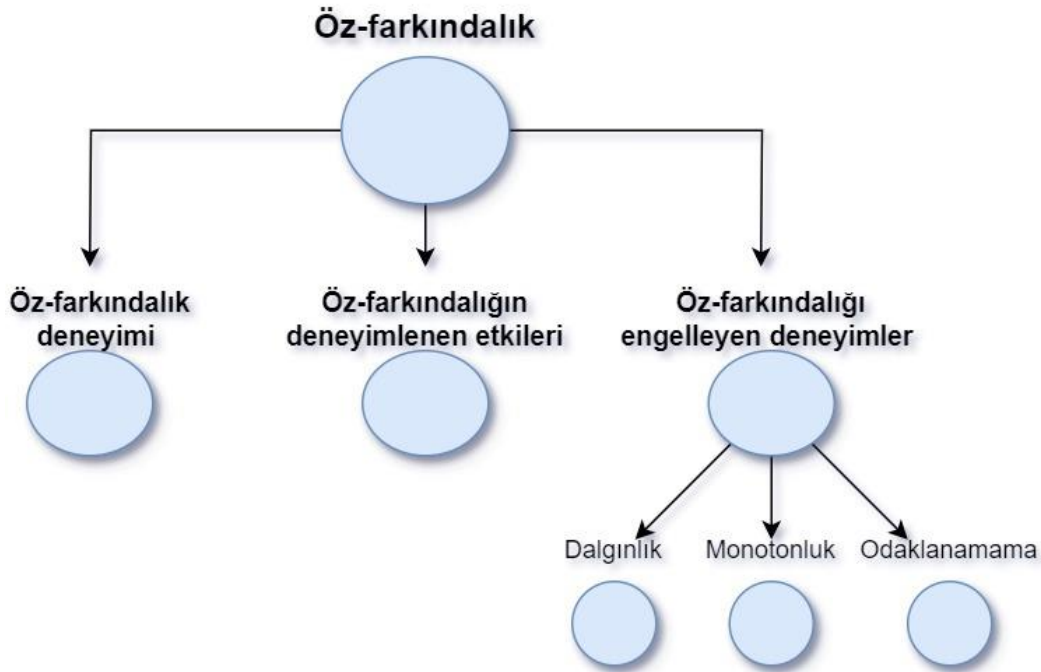
Velilerimiz son işte bu kuşak Z kuşağı diyorlar. Z kuşağındaki velilerimizin çocuk yetiştirme konusunda çok büyük zayıflıklar var. Bu eğitim fakültesinden mezun olmuş öğretmen çocuklarında daha fazla var bu konuda zayıflık. Örneğin çocuklara kalem alınırken böyle süslü püslü ucunda boncuk olan püskül olan kalemler almayalım. Bu çocuğun dikkatini dağıtır. Ders sırasında onunla oynuyor. Kalemıraş alırken çok sade bir kalemıraş alalım. Ama bakıyorum bunu daha çok yapan eğitilmiş aileler. Onun dışında işte silgi, defter normal kırk yaprak kareli

defter ama gitmiş bakıyorsun gitmiş işte büyük boy üniversitelerde kullanılan spiral defter almış. Çocuk kullanamıyor veya kopuyor ister istemez... Yani bunun beni en çok üzen tarafı da eğitim fakültesinden mezun olmuş veliler. Bu konuda en büyük sıkıntım yani o. Velinin şımartmayla sevmeyi birbirine karıştırarak çocuğun kural tanımaması yerinde işte hiperaktif özellikleri tamamen hiperaktif değil evde de o kural konulmamış. Yerinde oturama kalkma herhangi verilen komutlara uymama gibi davranışlarla karşı karşıya kalıp size en çok zorluğu çıkaran bu bugünkü işte kuşakta. Mesela samimi söylüyorum bu durum tabi inşallah düzelir ama çocuk kalemini tanımıyor. Montuna sahip olmuyor. Beslenmesini getirmiş beslenmesine sahip çıkmıyor. Oğlum bu senin bu kitaplara tek tek isimleri yazdırıyorsun kitaplar yerlerde. Kitaplara saygılı olmuyor. Yani bu sorumsuzluk hâli olarak şöyle her şey hazır verildiği için, herhangi bir sorumluluk kazandırılmadığı için çocuklarda maalesef her şeyi anne yani yardımcı ev kadını. Okulda da kitap oluyor görevi. Diyorum topla. Bundan da en büyük sıkıntımız o. Velilerin şımartmayla sevgi arasındaki orantıyı kuramamaları. Artı sorumluluk konusunda çocukları yetiştirme konusunda eksiklik (İÖ8)

Yıllar içerisinde ben bunu gördüm. Gittikçe velilerin eğitim öğretime yaklaşımı olumsuz anlamda değişiyor. Yani önceden veliler çocuklarının okumasını, okula karşı tutumlarının iyi olmasını daha çok istiyorlardı. Ancak şimdi bir olumsuzluk seziyorum. Yani hani böyle bir boş vermişlik? Hissediyorum, bu da beni çok üzüyor. Yani moralimi bozuyor açıkçası. (İÖ10).

Öz-Farkındalık

Okulda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz-farkındalık deneyimleri okullarda bilinçli farkındalık deneyimlerini şekillendiren bir diğer tema olarak görülebilir. Öz-farkındalık teması bilinçli farkındalığın en önemli özelliği olarak görülebilir. Okuldaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz farkındalık deneyimleri kategoriler altında toplanmaktadır. Bu tema altında (i) öz-farkındalık deneyimi (ii) öz farkındalığın deneyimlenen etkileri ve (iii) öz farkındalığı engelleyen deneyimler olmak üzere üç tane kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 8. Öz-farkındalık tema ağacı

Öz Farkındalık Deneyimi

Öz-farkındalık deneyiminin önemli parçalarından biri odaklanmadır. Bu odaklanma halinin öğretmenlerde ne şekilde geliştiği ve odaklanma konusunda nasıl deneyimler yaşadıkları bulgulara ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda odaklanma sonucu okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-farkındalığa nasıl ulaştıklarını anlatan ifadeler de bulunmaktadır. Bu deneyimleri kapsamında okul müdürleri ve öğretmenler okulda odaklanma deneyiminden bahsederken genellikle odaklanmayı daha iyi hale getiren motivasyonlarından ve odaklanmanın olumlu ya da olumsuz çıktılarından da söz etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanmalarını sağlayan deneyimleri okulda huzurlu ortam ve öğrencinin olumlu dönütleri olarak belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencilerin olumlu dönütlerinin özellikle onları işlerine odaklanma konusunda çok ciddi anlamda teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler odaklanma ile ilgili deneyimlerini şu şekilde aktarmışlardır:

“Biliyorum ki o sınıfta öğrenciler var ve beni bekliyorlar. Bu odaklanmamı olumlu etkiliyor. Dersim sosyal bilimler olduğunu biliyorlar. Motive gidiyorum kesinlikle odaklanarak gidiyorum... Odaklanmamızı sağlayan şeyler çocukların gözündeki o ışık. Yani gittiğimizde mutlu olmaları ya da dersi bekliyor olmaları ya da “Onlara bir şey kazandırabilecek miyiz?” umuduyla ya da güdüsüyle gitmek beni odaklandırıyor.” (İÖ5)

“Odaklanma konusu olmayınca algılarını sadece o işe yönlendirdiğinde kafan dağılmıyor pozitif olarak etkileniyorsun” (İY2)

“Çalıştığımız kurumun, ailemizin bize dönütü olabilir. Bunlar odaklanmayı geliştiren şeylerdir.” (İY1)

“Odaklanmamı arttıran olay dediğim gibi çocukların bana bir emanet olduğunu, o çocukların çok iyi bir şekilde yetişmesi gerektiğini... şu anda 24 tane öğrencim var. 24 tane aileyle akraba olduğumu o ailenin bir ferdi olduğumu düşünerek biliyorum. Akşamları çocuklar konuşuyor. Öğretmen böyle yaptı, öğretmen şöyle yaptı. Yani ben bu olayların artık bir ferdi olarak görüyorum kendimi. O sorumluluğu hissettiğim için o sorumluluğun üzerine içselleştirdiğimden dolayı kendimi odaklama konusunda zorluyorum. Ve yapmam gereken bir iş olduğunu düşünüyorum. Bu işin herhangi bir saksaklamaya boş bırakmaya gelmeyeceğini ve (bununla ilgili) empati duygularını geliştirdik. Odaklanma ve motivasyonu böyle güçlendirdik.” (İÖ8)

“Yani şu şekilde söyleyeyim. Öğrencilerle her zaman iletişime açık yapıyor beni. Öğrenciler en ufak yerde bile takıldığında algılayabiliyorum. Odak sorunumun olmaması öğrencilerimin işine daha çok yarıyor diyebilirim derslerde. Bakıyorum dalmış gitmiş çocuk. Farkındayım. Hemen onu derse katmaya çalışıyorum o yönden etkili yanları oluyor benim için. Odak sorunumun olmaması. Öğrencileri gözlemleyebiliyorum. On altı öğrencim var ve derste sürekli gözlerim onların üstünde dönüp duruyor. Onların işine yarıyor bu durum.” (İÖ7)

“Hani çalışma arkadaşların olsun, idareci ya da öğretmen ya da personeller. Hı hı. Yani okula giderken hani ben bugün bu işlerimi yapacağım şunla bunla başka şeylerle uğraşmayacağım diyebiliyorsan, çalışma arkadaşlarınla bir sorun, bir problem yoksa okul iklimin iyiye okulda acaba hangi sorunlar yaşanacak demiyorsan? Tam tersi acaba bugün okulda farklı ne yapabiliriz işte daha güzel, daha eğlenceli şeyler ne olabilir? Ya da öğrenciler arasında bugün farklı etkinlik ne yapabiliriz ya da işte şu yarışmada acaba hangi sınıftan daha iyi öğrenciler çıkar, hangi sınıf neler ortaya koyabilir? Dediğin zaman çok da odaklanmada problem yaşanmıyor ben de. Bundan dolayı yaşamadığımı düşünüyorum.” (İY 10)

Okul yöneticileri ve öğretmenler odak problemi yaşadıkları gibi odaklanma konusunda sıkıntı yaşamadıkları durumlardan da bahsetmişlerdir. Bu durumlar genellikle ders anlatımı

ile alakalı olarak görülmektedir. Ders anlatımı sırasında bir fikir alışveriş süreci olmasından dolayı odaklanma olarak problem yaşamayan okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmektedirler:

“Okulda odak sorunum oluyor diyemem açıkçası. İllaki yaşadığım yerler olmuştur. Bununla ilgili odak sorunu yaşadığımız yerler daha çok bireysel değilde toplu olarak yaptığımız çalışmalar oluyor. Bizim öğretmenler olarak beraber yapmamız gereken çalışmalar oluyor. Onda da odak sorunundan ziyade herkesin kendi ritmi vardır. İki farklı insan veya üç farklı insan bir araya gelince ritim bozukluğu oluyor. Ondan kaynaklı bir durum oluyor. Yoksa genel olarak böyle bir durum yaşamıyorum. Odak sorunu gibi bir problemim yok.” (İÖ7)

“Ben mesela ben kendim de görev aldım. İdareci olarak mesela müzikle ilgili bir alanım var, yeteneğim var. Onunla ilgili diğer öğretmen arkadaşlara enstrüman konusunda yardımcı oluyorum mesela. Bunu yaparken burada bir işim var. Arkadaşlar tekrar diyo hocam sıra bizde hemen gidiyorum. Orada görevime odaklanıyorum ve o görevimi yapıyorum. Orada işim bittiği zaman tekrar bilgisayarın başına gelip kalan işimi devam edebiliyorum yani odaklanma konusunda hiçbir sıkıntım şu anda yok” (İY11).

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz- farkındalık temasında yaşadıkları deneyimleri aktarmışlardır. Okul yöneticileri özellikle öğrencilerin kendilerini olgunlaştırdığının, farklı bir bilinç hali oluşturduğunu ve bu durumların kendilerinde nasıl bir deneyim olarak yansıdığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu gözlemlerin onları nasıl farkındalığa sürüklediği hakkındaki süreci de tasvir ederek daha iyi bir bilinçli farkındalık hali geliştirme konusunda deneyimlerini aktarmışlardır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin belirttiği husus aslında öğrencilerin kendilerini ne kadar çok farkındalığa sürüklediği ile ilişkili örneklerdir. Bu örnekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Aslında ders ile ilgili bir farkındalık değil de... Çünkü ders hâkim olduğum şeyler. Bazen çocukların verdiği cevaplar beni farkındalığa sürüklüyor. Öyle yaratıcı ya da öyle farklı ya da öyle doğal öyle içten cevaplar veriyorlar ki siz kendi kendinize diyorsunuz ki ben bu cümleyi kuramam. Ya o beni şaşırtıyor ya da onlar kadar doğal ya da samimi olmadığını belki de fark ediyorum.” (İÖ5).

“Buradaki bir ruh hali var. Ruh hali normal standart bilindik bir devlet memuru halinden farklı, tamamen vicdani ve bal ile alakalı ve tüm halkaları dışarıda aynı fikirde desteklerle yapıyor tüm etkinliğe doğrudan iştirak ediyor, katılıyor maddi ve manevi olarak. Evet bize göre diğer kurumlarda çok ciddi manada bizi ayıran en önemli unsur diyoruz buna. Bu çocuklar bizim insani yanımız. Aslında bizi bunlardan çok şey öğrendiğimizi hep söyleriz. İnsani yanımızı daha çok tetikliyor, öne çıkarıyor. Hizmet duygusuna ötesinde bir ruh hali yaşıyoruz.” (İY11)

“Hani bilinçli farkındalığına baktığımız zaman evet birçok insan iş yerine geliyor ama ne kadar bilinçli geliyor. Ne kadar zihni burada ya da evde, nerede? Bedenim burada ama başka yerde. Bunları gözlemleyebiliyoruz artık. Evet! Şu kapıdan girdiğinden itibaren hangi velinin ne için geldiğini ya da nasıl bir tavırla geldiğini çözebiliyoruz. Fakat buraya gidenlerin ortak hedefinin -yani memleketin geleceği olan çocuklarımızı, -bizi yönetecek olanların iyi eğitim alması olduğunu, bu iyi niyetle geldiklerini biliyorum.” (İY4)

Öz Farkındalığın Deneyimlenen Etkileri

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığın deneyimlenen pek çok olumlu faydasını görmüşlerdir. Bu deneyimlenen faydalar daha iyi yöneticilik, ölçülü iletişim, mutlu

hissetme, okul kültürü geliştirme ve problemlere çözüm getirme olarak ayrılmaktadır. Bu deneyimler öz-farkındalık deneyiminin okul yöneticisi ve öğretmenlere sunduğu faydaların çok çeşitli ve önemli kazanımlar olarak görüldüğünü göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığın deneyimlenen ilk olumlu etkisini iyi yöneticilik olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler kendilerinde geliştirdikleri farkındalık sonucu çevre ilişkilerini nasıl düzenlediklerini ve bu sayede nasıl daha iyi yönetim imkanları sağladıkları ile alakalı ipuçları vermişlerdir. Bu ipuçlarında özellikle kendi deneyim ve düşüncelerini de derin bir şekilde tasvir etmeye çalışmışlardır. Bu örnekler üzerinden daha derin bir öz-farkındalık deneyiminin nasıl şekillendiğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sorular güzel ama hepsi şeye çıkıyor yönettiğiniz yerde huzurunuz yerindeyse hiçbir olay çıkmıyor ve çıkan olayı da bir şekilde çözüyorsun. Ama yöneticilikte üstünle altınla aran iyi olmadığında pek bir sorun çözemiyorsun. Çözdüğün sorunlar pek faydası olmuyor kendine faydan olmayınca başkasına da faydan olamaz zaten.” (İY2)

Eğer benim hatam çok benden kaynaklı bir hata ise bunu da şöyle yenmeye çalışıyorum diyorum ya ben bu kuruma hizmet ediyorum. Ve toplumun önünde bir insanım yani benim burada yapacağım aksi bir hareket ters bir hareket bütün toplumda bir fikrin oluşmasına yol açıyor. Ama ben yanlış yaptığımda geri adım atmayı biliyorum. Bunu öğrendim, yani bunu hemen öğrenmedim. Bunu zamanla öğrendim. Yani ilk meslek zamanlarında tabi geri adım atmama yönünde bir tercih yapıyordum. Neden geri adım atmalıyım? Böyle devam etmeliyim. Sonra şunu anladım, geri adım atmayınca daha da sorunlar ortaya çıkıyor. Eğer bir de hatalıysa. Ben de geri adım atmıyorsam iki ile çarpılarak ekle yeni eklenen sorular üzerine gelmeye başladı bu sefer. Hayır dedim! Yani bunda kötü bir şey yok. Evet, o an şey hissine kapılıyorum. Geri adım atarsam acaba işimi yapmadığımı düşünüyorum. Tabii ki her kurum kurumlar insanlar tarafından idare ediliyor. Onların da hatası var illaki. Sonra da şunu düşünmeye başladım ve hatalarımı kabul etmeliyim. Bu benim için kötü bir durum değil, negatif bir şey asla değil hatamı telafi ederim. (İY6).

Bir insanlar buraya her türlü istekli ihtiyaçlar için gelebilirler. Burası devletin kurumu. Bu konuda hizmet verirken soyut olan devlet kavramının somut olan hizmet eliyiz. Ben bu şekilde görüyorum olayı. Bundan dolayı da önceliğimi öğrencilerin talepleri ama okuldaki ilkem şudur Mutlu öğretmen, mutlu öğrenci, mutlu öğrenci, mutlu veli, mutlu toplum demektir. Öğretmenlerin mutluluğuna da her şeyden çok önem veriyoruz. (İY4).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-farkındalık sonucu deneyimledikleri bir diğer etki ise öz-farkındalık sonucu iletişim becerilerinin iyileşmesi şeklinde gerçekleşmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler otomatik sürüklenme davranışından çıkarak iletişim konusunda bulundukları hataları gözlemlene ve farkındalık göstererek değiştirme şeklinde düzenlemişlerdir. Bunu başarırken aynı zamanda iletişimde daha ölçülü, paydaş görüşlerine açık ve diyolağa daha da önem veren bir özellik göstermektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu hususta gösterdikleri deneyimleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bu şekilde yumuşatmaya çalışıyorum olayı ama aslında bazen bizim kontrolümüzde olmuyor. Çok fazla çocuk var ve bağırmanız gerekiyor. O yüzden bu bağırmandan dolayı zaman zaman düşünüyorum yanlış yaptığımı. Ama bunuda kontrol altına almaya çalışıyorum. Geçen yıl bir tık daha fazlaydı bu yıla göre. Bu yıl yavaş yavaş o yönümün farkındayım. Eksi bir yön benim

için. Onu düzeltmeye çalışıyorum çabalıyorum. Tabiki de yine kaçtığı zamanlar oluyor bazı şeylerin ama dediğim gibi bunun farkındayım ve kendi içimde çözmeye çalışıyorum bu durumu.” (İÖ7)

“Güzel, bir dille, güzel bir iletişimle söyledikten sonra o yapılmayan ya da rahatsız olan ya da uygunsuz olan şeyler kendiliğinden ortadan kalkıyor... Uyumlu çalıştığımız için istişare yaptıktan sonra hangimize düşüyorsa görev onunla ilgili o kusursuz olmasını istediğimiz durumla gerekli kişilerle, gerçekten böyle iyi bir diyalogla ortadan kalkıyor ve bir daha da olmuyor. Başka bir olay olur mesela hiç yapılmamış, yine onu da aynı şekilde yola çıkarak sistemi kullanarak... o şekilde mesela örneğin geç gelen arkadaşlarımız olabiliyor. Bazen derse geç gelen arkadaşlarımız oluyor ya da buna benzer farklı şeyler olabilir. Bunlarla ilgili biz hiç kimseyi incitmeden hiç kimseye duygusal zarar vermeden onun hatalı olduğunu kendisine kabul ettirerek. Güzel dille bir daha olmamasını yönünde çalışma yapıyoruz ve hakikaten de olmuyor ama başka bir sorun çıktığı zaman da başka bir yöntemle o sorunları hallediyoruz.” (İY11)

Öz-farkındalığın deneyimlenen diğer etkileri ise durumu derinlemesine düşünme ve çözüm geliştirme olarak görülmektedir. Öz-farkındalık sonucu okul yöneticisi ve öğretmenler durumu derinlemesine düşünme ve çözüm geliştirme stratejilerine başvurmuş ve olay üzerinde gelişen durumlar karşısında karamsarlığa kapılmak yerine yaşanan durum için nasıl yollar geliştirilebileceği ile alakalı bazı deneyimlerini aktarmışlardır. Bu hususta okul yöneticileri ve öğretmenler şu şekilde ifadelerde bulunmuşlardır:

“Özgüven sorunları yaşayan biri olmadım yanlış anlamayın ama. Olmadım. Olduğum anlar oldu ama bu sınıfta öğrencilere karşı değil de sadece acaba Yeterli oldum mu? Bir şey kazandırabildim mi bu çocuklara? İnsani anlamda bir şeyler kazandırabildim mi bunun kaygısını yaşıyorum. Gerçekten bir birey olarak yani gelecek nesil onlar... Acaba bir şey kazandırabildim mi? Doktor, mühendis olması önemli değil de birey olarak bir şeyler kazandırdım mı bunun genel olarak endişesini yaşıyorum ama yetersizlik yaşamıyorum. Alanımda bir şey bilmiyorsa gidip araştırıyorum. Çocuklara veririm. Değişik araştırma konuları veririm. Ama duygu olarak yetersizlik varsa çocuğa bir şeyler kazandıramadığımı, kendimi o konuda eleştiririm. Yaptım mı bugün bir şey başarabildim mi? Bunu eleştiririm kendimde.” (İÖ5).

“Hemen yönetici olarak diyorum ki tamam biz bunu nasıl çözeriz ne yaparak çözeriz hemen kafada yol belirliyorum diyorum ki şöyle yaparsan ne olur bunu çözüyoruz.” (İY2)

“Okulda veya evde bu hayatın bir parçası olduğunu, işte yenilginin de bir deneme olduğunu hayatın zaten bir deneme içinde olduğunu insanoğlunun. Çünkü insanoğlu deneye deneye doğruları yakalıyor. İlk etapta dediğim gibi bir kırgınlık üzüntü oluşuyor tabiki. Ya başarsaydık, yapsaydık, olsaydı. Sonuç itibarıyla bu insanoğlu sosyal hayat değişkenleri daha fazla. Dışarıdan dolayı yönden de olsa müdahaleler var beklemediğimiz durumlar var. Bunlardan dikkate alarak ilk etapta dediğim gibi tabiki kırılma üzülmeye herkeste oluyor. Ama sonra çok da büyük oranda takıntı yapmıyorum. Olayı zaman içerisinde çözüyorum yani.” (İÖ8).

“Yani okulda bir sorun varsa bu sanki benim kişisel bir sorunmuş gibi algılıyorum bunu. O yüzden de hemen bunu çözmek için işte elimden geleni yapıyorum, iş birliği içerisinde. Tabi kurumlar okul içerisinde yani bu şekilde. Yakın hissediyorsunuz, bağ kurmuş durumdayım. Yani okulda okulu asla ya işte belli bir süre hizmet edip oradan çıkıp gideyim. Böyle düşünmüyorum yani... Genellikle odaklanmaya çalışıyorum. İşleri ayrı ayrı planlıyorum. Her işin kendi görevlerini gereksinimlerini ne ihtiyaç var işte bu iş için neler yapmak lazım. Bunları çok iyi planlamaya çalışıyorum. Not, defterim var. Not defterine yazıyorum. Böylece yeni işler birbirine karıştırmamaya çalışıyoruz.” (İY6)

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz farkındalığın deneyimlenen etkisi olarak olumlu okul iklimi ve mutlu hissetmeyle ilgili deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Öz-farkındalığın sağladığı bu olumlu okul iklimi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin özellikle daha

olumlu duygular geliştirmesini sağlayan bir özelliğe sahiptir. Eğer okul yöneticileri ve öğretmenler birbirlerini olumlu bir iklime sürükleyen olumlu duygu ve davranışlarda bulunabiliyorlarsa bu özellikle okul iklimini olumlu şekilde etkilemektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu durum ile ilgili ifadelerini şu şekilde belirtmektedir:

“Yapmamız gerekenler belli, çocuklarımızı mutlu etmek, kazasız bir şekilde eğitmek, öğretmenlerimizin, personelimizin mutlu olması, mutlu bir şekilde çalışması. Bizim temel felsefemiz o zaten: Mutsuz öğretmen sınıfına gittiği zaman verimli olamaz. Mutlu öğrenenin kapıdan girip mutlu olarak çıkması önemli ki verimli olabilsin. Personelin mutlu olarak girmesi önemli. Öyle bir dedim ya bunların hepsi sekiz yıl önce sorsaydın bu soruları. Ben farklı cevaplar verirdim. Sekiz yıl, yedi yıl, altı yıl önce sorsaydım. Ama sekiz yılın sonunda zaten insanın yüzüne de vücuduna da dengesine de her şeyine yapışıyor bu. O hali alıyor yani okul müdürü figürünü takınıyorsun. Yani ben öğretmenlerle konuşurken her zaman şunu örnek veririm: Bizim hayatta rollerimiz var. Burada da bir rol var, bir tiyatro oynuyoruz. Tiyatro sahnesinde gibiyiz. Bana müdür rolü verilmiş. Bana ne text yazdılsa, benim ağzımdan çıkan cümleler müdürün ağzından çıkması gereken cümleler. Sizin ağzınızdan çıkacak cümleler de bir öğretmene yazılmış. Onun gibi yani. Sonuçta aklımdan farklı şeyler geçersen bile söylememen gerektiği söylüyorsun.” (İY12)

“Ya o beni şaşırtıyor ya da onlar kadar doğal ya da samimi olmadığını belki de fark ediyorum. Farkındalık olabiliyor kesinlikle. Çok doğallar, çok samimiler, onun farkındalığını alıyorum. Belki köy çocukları olduğu için... Hepsi köyden geliyor. Bundan kaynaklanıyor olabilir. Ama farkındalık olarak eğitsel olarak düşünürsem zaten çocukların söylediği ya da öğrendiği bir şey ya da ben kendimi yeterince geliştiriyor muyum? Geliştirebilmiş miyim bilemiyorum. Değerlendirmem gerekiyor. Gerçekten çok büyük bir sorudur.” (İÖ5)

Öz Farkındalığı Engelleyen Deneyimler

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığın olumlu etkilerinden bahsederken aynı zamanda öz-farkındalığı engelleyen deneyimlerinden de detaylı bir şekilde söz etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanamama, monotonluk ve dalgınlık gibi onların öz-farkındalık geliştirmesini engelleyen deneyimler ve bunların sebeplerine değinmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler özellikle bu öz-farkındalığı engelleyen deneyimlerin en başında dalgınlık deneyiminden bahsetmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler dalgınlık deneyiminin nedenleri ile alakalı çeşitli ifadelerde bulunmuşlar ve dalgınlıklarının sebebini yoğunluk, özel hayatlarında gelişen durumlar ve hayal kurmaktan ileri geldiğini belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili deneyimlerini ise şu şekilde ifade etmişlerdir.

“Yurt okulumuz uzak olduğu için çocukları yemeğe götür getir, belletmenlik yaptığım için, baktığın için. Dersler tenefüs araları, nöbet hepsi birbirine girebiliyor. Çok yoğun, çok karmaşık bir an yaşanabilir. Çünkü yatılı bir okul olduğu için hasta öğrencilerimiz oluyor. Hastaneye gitmemiz oluyor. Bazen yoğunluktan bir derse odaklanamadığımı bile hatırlıyorum diyebilirim. Yani böyle bazen o yoğunluktan yatılı bölge ortaokul olduğu için hani derse odaklanamıyorum öyle söyleyebilirim.” (İÖ5)

“Birtakım yazışmalar var, acele yapılması gerekiyor. O gün çok hızlı geçiyor anlamıyorum. Yani sürekli bilgisayarın başındayım yetiştirmeye çalışıyorum. O günler çok hızlı geçiyor. Dalıp gittiğim zamanlar oluyor. Evet. Şöyle söyleyeyim, bu genellikle. Çok yorulduğum zaman oluyor. Yani kendimi yorgun hissettiğimde ya da evet, ben bunu çözemeyeceğim, ya da bu

sorunlar çözülmeyecek diye düşündüğüm zaman evet böyle bir dalgınlık durgunluk yaşıyorum.” (İY6)

“Şöyle söyleyeyim vaktin nasıl geçtiğini anlamadığımız durumlar genelde okulun açıldığı ilk haftalar oluyor çünkü bu haftalarda iş yoğunluğu çok fazla olduğu için yani vaktin nasıl geçtiğini hatta vaktin yetmediğini falan düşünüyorum. O anlamda yani dalıp gidiyoruz zamanın nasıl geçtiğini öğlen arası gelmiş, öğlen arası bitmiş bazen farkında olmuyoruz. Çünkü işler çok yoğun oluyor o anlamda iş yoğunluğunun olduğu zamanlarda zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum.” (İY3)

“Enerjik hissediyorsam, kafamı kurcalayacak problem yoksa odaklanmamı bozmaz. Aile problemi olursa odaklanmakta zorlanabilirim ama okula getirmiyorum. Hedef kitlemiz küçük ondan iş basit odaklanmak zor olmuyor.” (İÖ3)

“Evet bazen oluyor ama çok olmuyor. Soruyorsun kendine burada ne yapıyoruz ne ediyoruz vesaire. O boşluklarımız oluyor. İllaki oluyor. Onun sebebi de şu hocam normal öğretmenler geliyor. Yarım gün kalıyor. Bu noktada bu da ister istemez seni bir dalgınlığa boşluğa sürüklüyor. Ya da kendi özel hayatımızda olma sorunlar olabilir. Kendimiz illaki bir aile hayatı yaşayabiliyoruz. Bunun sonucu bizi bir okuldan çekilmeye boşluğa sürüklüyor. Sürekli olmasa da ara ara dönem dönem oluyor. Dalıyoruz. Birakıyoruz işi gücü. Gereksiz şeylerle uğraşıyoruz. Böyle şeyler oluyor genellikle.” (İY1)

Okul yönetici ve öğretmenler yaşadıkları dalgınlık deneyimlerinin nedenleri kadar dalgınlık deneyimlerinin sonuçlarından da bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler dalgınlıklarının sonucu olarak gerginlik, unutkanlık, sorunlara çözüm üretememe ve işlerin gecikmesi gibi deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak son alıntılarda da bahsedileceği üzere okul yöneticileri ve öğretmenler aynı zamanda dalgınlığı sürüklenme/akış davranışı ile de kullanarak bazı olumlu etkilerden de bahsetmişlerdir.

“Yani negatif şöyle bir etkisi oluyor: Unutkanlığı da bir arada alacağım onunla. Dalgınlık olduğu zaman yapacağım işi yapmam gereken işi unutuyorum. Kafam başka yere gidiyor veya unutuyorum o an ve yapmam gereken işi yapamıyorum. Okulda da o işi yapamadığımız zaman o iş ertesi güne sarkıyor. Çünkü evde yapamayacağım işler oluyor. Yazıcı işi, vesaire çıktı işi, imza işi falan oluyor. Onun ertesi güne sarkıtığı zaman o bazen bir hafta 10 gün sarkıyor bu şekilde benim dalgınlığımdan dolayı. Bunun böyle bir kötü yanı var. Yani işimi etkiliyor. Unutkanlık, dalgınlık. Bu da yoğunluktan kaynaklı. Yani böyle birbirini tamamlayan bir döngü gibi oluyor.” (İY8)

“Diğerlerinin yine biraz hafifliği var. Türkçe daha ağır. Şu manada ders sayısı olarak Türkçe daha ağır diğer branşlara göre. O yüzden ben çok yorulduğumu hissediyorum. Öyle zamanlarda çok dalıyorum zaten. Dalgın oluyorum hani hatta unutkanlığım çok oluyor. O yüzden bazen nöbet defterine imza atmayı unutuyorum. Ne bileyim bazen dersteki yoklama defterine imza atmayı unutuyorum. Dalgınlığım bu yani başka dalgınlık değil.” (İÖ9)

“Yani şöyle söyleyeyim eğer işler rutininde gidiyorsa yani yetişmeyecek bir iş değilse dalgınlığın olumsuz bir etkisi olmuyor açıkçası. O gün şöyle söyleyeyim dolu dolu geçtiğini, işleri iyi yaptığımızı düşünüyorum ama yetişmeyen bir iş olduğunda ertesi güne sarkan bir iş olursa bunlar bende kaygı oluşturuyor.” (İY3)

“Pozitif etkisi var. Yani ben şöyle söyleyeyim, yani eğer zaman geçmiyorsa ya ben işimi sevmiyorum ya da iş beni sevmiyor ama eğer vakit çabuk geçiyorsa benim için ben işi seviyorum iş de beni sevir diye yorumluyorum kendimden. Hızlı geçmesi benim burada çalıştığım mekândan okuldan keyif aldığımı gösteriyor diye düşünüyorum.” (İY11)

“Yok dalgınlık vesaire...Devamlı faal şekilde burada odada ya biriyle görüşüyoruzdur. Şey olduğu zaman yazı çizi okuyoruz. Şey hazırlıyorumdur veya o işim olmasa zaten sürekli bahçede, şurada burada koridorlarda dolaşıyor. Vakit nasıl geçtiği konusunda şey... Ben biraz değişik biriyim herhalde. Ben 1988 yılında göreve başladım. Bugüne kadar hiç saate bakmadım. Sabah sekiz buçukta gelirim ben. Ondan sonra millete hazırlanmaya başlar. Şimdi buradayken mesela. Saat beş mi oldu deriz. Hiç hayatımda saat beşe gelsin de gideyim vesaire şeyim olmadı. Öğretmenken de hiç ders “bitsin, saat beşe gelse de bir gitsek” şeyim olmadı. Zil çalar iş bitmiştir. Benim hiç saat konusunda hiçbir şeyim olmadı yani. En güzel çalışma şeklim bu yani. Hiç vakit akşam olsun da yerime gideyim diye düşünmedim.” (İY12)

kul müdürleri ve öğretmenler okulda öz-farkındalığı engelleyen deneyimlerinin bir diğerini ise odaklanamama deneyimi olarak görmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanamama deneyimlerinin nedenlerinden bahsetmişlerdir. Odaklanamama nedenlerini gereksiz işler, yetersiz şartlar, plansızlık ve psikolojik durumun etkileri olarak sıralamışlardır. Bu nedenleri öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

“İş dışında bir sebep yok. Yani dediğim gibi odaklanmayı problem olan şeyler, iş yoğunluğunun iş yoğunluğu dışında buna bir sebep aklıma pek gelmiyor.” (İY8)

“Derslere kısa sürede olsa odaklanamadığımız tabiki de oluyor. Çünkü bizim okulumuz büyük bir okul. Çok fazla evrak işimiz var. Hangisine odaklanacağımızı şaşıracağımız zamanlar oluyor. Sınıf bizim. Sınıfa girip çıksak ama öyle olmuyor maalesef. Bir sürü evrak işimiz var. Ve o evrak işlerimiz olmasa aslında tek odağımızı dağıtan idarecilerle aramızda gerginliğe sebep verecek şey evrak işleri oluyor” (İÖ8).

“Yani, arttırdı diyebileceğim şeyler var. Bir kere kendi hayatımla, kişisel hayatımla ilgili kaygılarım olmasaydı. Yani biliyorsunuz öğretmenliğe genel bakış işte dışarıdan ya da eğitime verilen önem ya da geçim şartları, ülke şartları gibi şeyler, kaygılarımız olmasaydı, belki odak düzeyimiz artardı diye düşünüyorum.” (İÖ11)

Yok, okulda çok odaklanma konusunda şey yapamıyoruz ama tabii bazen böyle çabuk konular dağılabiliyor. Yani bazı projeler yapıyoruz örneğin. Ya diyoruz hadi proje üzerinden toplanalım, biraz çalışalım. Hemen o esnada çocuğun biri düştü deyip başı yarılıp böyle...Ya şey yaptığımız oluyor tabii koştur koştur o günü öyle dağıttığımız gibisinden... Odaklanma konusunda genelde şeyimiz yok ama çok fazla şey var. Etken var. Yani işte böyle hiç planlanmamış veli geliyor. Örneğin yani diyoruz kendi birazcık şu hesap kitap işlerini halledelim ve bir tane veli geliyor. Veliye diyemiyorsun ki: “Yoğunuz başka zaman gel.” “Ya işte gelmişim izin almışım ya da başka zaman müsait olmam” gibisinden ya da en azından “ya seni de işte görüşmeye tenezzül etmediler” gibisinden şeyler var. Bu konuda birazcık belki çeldirici olarak ya da barınma olarak odaklanamama olarak algılasanız evet yani. Hemen yazı geliyor ki: Yarım saat sonra işte okulumuzdaki bilmem şunu şununla ilgili istatistikler istiyorlar. Ya diyorsun ki: “Yarım saat sonra bu doldurulur mu?” Bu konuda etkisi var ama okullar canlı şeyler, kurumlar. Yani böyle çok planlı gidebildiğimiz okullar değil. Şey, kurumlar değil. (İY9)

“Ben mesleğe yeni başladım. Geçen sene benim atanmış olarak ilk yılım ama ben bir yılda önceden ücretli yaptım ve hiçbir şey bilmediğimi fark ettim okula başlayınca. Kendimi vermek istiyorum ama nereden başlayacağımı bilmiyorum. En basitinden bir sınıf defteri dolduracağımı, onun nasıl yapılacağını bilmediğim zamanlar da oldu. Hani böyle parça pinçik çok fazla küçük, göze gereksiz gözüken ama gerekli işlerde olduğu zaman da derse odaklanma konusunda çok problemler yaşadım başta. Yani evrak işleri özellikle bunaltmıyor değil. Yani diğer taraftan yansıyor.” (İÖ4)

“Vaktinizin nasıl geçtiğini genelde hani yoğunluk döneminde vaktimiz nasıl geçtiğini anlamıyoruz. Eee dalgınlık da tabii böyle. Arkadaş, çevrende ya da ailevi bir sıkıntın falan olunca ister istemez tabi bazen dizginlemeye çalışıyoruz ama bazen de ister istemez oluyor. Yani böyle. Hani bir çay içerken bir ara verirken böyle bir camdan bakarken bir daldığımız oluyor yani.” (İY10).

Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanamama sonucu yaşadıkları deneyimleri de sıralamışlardır. Bahsettikleri sonuçlar genel itibari ile işin uzaması, stres, isteksizlik ve erteleme gibi olumsuz etkilerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanamama sonucu yaşadıkları deneyimleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ya odaklanmamak genelde pozitif bir etkisi olabilecek bir şey değil benim için. Genel anlamda odak dışında olmak hani? Ya zaman kaybı oluyor, yeniden oluşturmak açısından. O durumu yeniden düzenlemek açısından ya da o anı kaçırdığım için telafisi de mümkün olmazsa eğer ya da hani çok o anı geri getirmeye geri getirmem gereken bir durum olmuşsa negatif bir etkisi oluyor diyebilirim. (İÖ11)

“Yani ilk 2-3 gün şeyde bir negatif etkisini seziyorum kendimde. Hani o da buraya kadar biraz olumsuz etkileri oluyor bende. Yani hani. Derse başladığım zaman daha verimsiz hissediyorum kendimi. Hani daha böyle tekdüze ders işliyorum. Biraz daha çocuklara karşı agresif olabiliyorum. Zaman zaman hani onların sorularına karşı. Daha hoşgörülü davranmayabiliyorum yani.” (İÖ10)

“O işi yapıp zamanında yetiştirebileceğimden eminsem kendime güveniyorsam daha iyi odaklanıyorum ama daha önce karşılaşmadığım bir konuya, daha önce yapmadığım bir işse çok fazla bilgim yoksa ya da bu konuya çok vakıf değilsem açıkçası odaklanma sorunu yaşıyorum yani. O odaklanma sorunu beraberinde bir isteksizlik getiriyor ve o işi biraz öteleyebiliyorum...Çünkü bilgim olmadığı ya da birisinin desteğine ya da yardımına ihtiyaç duyuyorsam bu alanda o anlamda bir odaklanma sorunu yaşıyorum. O işe başlama ya da bitirme konusunda biraz isteksiz oluyorum.” (İY3)

Okul yöneticileri ve öğretmenler odaklanamama ve dalgınlık gibi öz-farkındalığı engelleyen deneyimleri ile beraber monotonluk gibi deneyimlerinden de bahsetmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler monotonluk yaşadıkları deneyimlerini ifade ederken onların sebepleri ve sonuçları hakkında bilgi vermişlerdir. Hangi durumlarda monotonluk yaşamadıkları, hangi durumlarda monotonluk yaşadıkları ve monotonluk sonucundaki deneyimlerini de aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler monotonluğun okulda alışlagelen durumlardan ileri geldiğini ifade ederken aynı zamanda monotonluk sonucu olarak ise bıkkınlık ve olumsuz etkilenme gibi deneyimlerini ifade etmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ve öğretmenler ise monotonluk sorunu yaşamadığını dile getirmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir:

“Ne yapıyoruz. Metin ver. Metin okuyoruz. Metnin altındaki soruları okuyup metne göre cevaplıyoruz. Biz bunu geçen hafta da yapmıştık. Önceki hafta da yapmıştık. Biz bunu geçen senenin sonunda da yapmıştık. Hani yerimizde sayıyormuşuz hissiyatı oluyor? Aslında her etkinliğin çocuğa yeni bir şey öğrettiğinin farkındayım ama işte onu takip etmediğiniz zaman dümdüz sadece kitaptaki şekli “Çocuğum oku. Tamam. Şimdi sen oku. Sen şu soruyu cevapla. Herkes cevabı duydu. Yazsın kitabına. Evet, arka sayfaya geçiyor. Ha bu şekilde olduğu zaman hem sıkıcı oluyor. Öğrenci açısından da öğretmen açısından da. Hem de monoton dediğimiz şey dibine kadar yaşıyoruz orada.” (İÖ4)

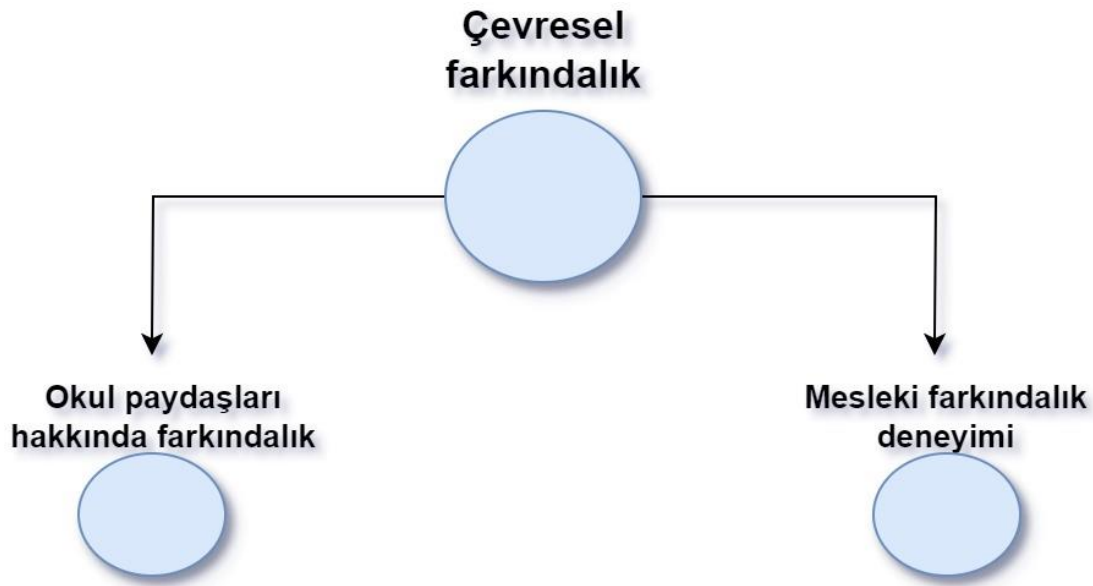
“Monoton bilmiyorum doğru kelimemi ama zaman zaman hani? Her sene yeni bir şey yapmak mümkün olmayabiliyor ya da her gün yeni bir şey yapmak mümkün olmayabiliyor. Öyle söyleyeyim, bir yerden sonra sıradanlaşan veya işte hayatın artık o aynı çizgide devam ettiğini düşündüğüm oluyor.” (İÖ6)

“Oluyor hocam. Ben çok böyle monotonlu rutinli aynı şeyleri yapan biri değilim ama yapılacak işte olmuyor bazen. Aynı şeyleri her gün yaşayabiliyoruz. Onun sıradanlığını, bıkkınlığını yaşıyoruz. Çünkü yapılan iş hep aynı. Haftanın beş günü aynı şeyi yapıyorsun. Bu bizde olumsuz etkileri oluyor. Farklılıklar olunca bazen seviniyoruz. Farklı bir yazı farklı bir iş verilince mutlu oluyoruz. Farklı bir toplantı, işi bekler oluyoruz.” (İY1)

“Yedi yıldır aynı okuldasin. Bakıyorsun artık her şey monotonlaşmaya başlıyor işte böyle yaptığın farklı bir şeyler yok işte okuldaki arkadaşların aynı başka bir şey yapamıyorsun. Yaptığın birkaç. Ufak aktivite dışında. Ama yedi yıldan sonra bakıyorsun artık monotonlaştı. Şimdi geldiğim okulda da ikinci yılım pek monoton değil ama hani bunun ileriki dördüncü, beşinci, altıncı yıllarda artık monotonlaşacağı gibi duruyor ama o zaman da koşulları nasıl olur? Onu bilemiyorum, yani monotonlaşır mı bilmiyorum ama ona doğru gidiyor herhalde şu anda.” (İY10)

Çevresel Farkındalık

Okulda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çevresel farkındalık deneyimleri çalışma sonucu ortaya çıkan bir diğer temadır. Çevresel farkındalık okullarda bilinçli farkındalık deneyimlerini şekillendiren önemli bir diğer tema olarak görülebilir. Okuldaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevresel farkındalık deneyimleri kategoriler altında toplanmaktadır. Bu tema altında (i) okul paydaşları hakkında farkındalık ve (ii) mesleki farkındalık olmak üzere iki tane kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 9.Çevresel farkındalık tema ağacı

Okul Paydaşları Hakkında Farkındalık

Okul yöneticileri ve öğretmenler okul ile okuldaki paydaşlar olan öğretmenler, öğrenciler ve veliler hakkında farkındalık geliştirdikleri deneyimleri belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler çevrelerini iyi şekilde kavramış ve nelerin yapılabileceğini ve yapılamayacağını farkında görülmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencileri ve velileri gözlemleyerek bazı farkındalıklarını çeşitli ifadelerle göstermişlerdir. Bu ifadelerinde öğrencilerin sosyoduygusal, bilişsel, psikomotor becerileri üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu konudaki ifadelerde öğretmenler seneler içinde değişen dinamiklerin ve özelliklerin farkında olarak nasıl problemlerle karşılaştıklarını ve bu durumla alakalı farkındalıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeleri aşağıdaki şekilde aktarılabilir:

“Örneğin eşim ortaokul öğretmeni. Türkçe öğretmenidir. Onlarla konuştuğumuz zaman onlarda bize kızıyorlar. Ortaokul öğretmenleri bize kızıyorlar. Kızmakta haklılar. Biz niye test yapıyoruz? Siz niye test çözdürüyorsunuz diyorlar. Sebebi ne? Sebebi var mı? İnanın hiç kimse bilmiyor. Ama sen biliyor musun? Hayır. Çocuk bocalamasın. Ya bocalanacak bir şey değil ki. Bilgi aldım. Üç tane dört tane seçenek var. Birini işaretledim. Nerede bocalayacak bu çocuk.... Benim şahsi görüşüm, müfredatın dışına çıkmalıyız. Evet. Ama çıkamıyoruz. Çıktığımız zaman problem yaşıyoruz. Çünkü bu veliler hemen kıyaslamaya başlıyorlar. Hocam işte bunlar onu kullanmışlar, ilerlemişler siz geri kalmışsınız falan gibisinde. Bu sefer söyledim. Evet biz zor durumda kalıyoruz.” (İÖ2).

“Çocuğa mesela diyorsun şuna dikkat eder misin biraz sesin yükseliyor. Çocuk bakıyorsun ağlamaya başlıyor. Sen bana sesini yükseltiyorsun. Niye? Çocuğun evde her söyleneni yerine getirilmiş. Hiçbir şekilde o demokratik aile düzeni kurulmamış. Çocuğun sorumluluğu demokratik aileler üzerindedir. Sorumluluklarını almalı çocuklar. Ben diyorum kardeşim öğrenci çantasını hazırlamıyor mu akşamdan? Annesi kendisi hazırlıyor... Velilere tembih ediyorum. Asla bana yazmayın, beni aramayın. Çocuk ödevimi bu akşam yapamam diyor. Çocuk veliyi kullanıyor. Çocuğa sorumluluk verilmiyor.” (İÖ8).

“Bunun dışında birinci sınıftan başladıklarımız koşmayı değil yürümeyi beden eğitimi derslerine çıkartıyorum çünkü yürümeyi beceremiyorlar. İlk haftalar takır takır düşüyorlardı. Ama kasların gelişimi tamamlanınca artık depar atıyor koşuyorlar. Bunu gördükçe çok hevesleniyorsun. Yani kendini o yüzden gururlu hissediyorsun. Yaptığın işin bilginin karşılığı aldığım için mutuyum yani.” (İÖ8)

“İnsanlar anlayışla yaklaşabilmek. O kişinin aslında bunu söylemek istemedi ama streten kaynaklı olarak çocuğundan dolayı stresli olup o stresle birlikte bu söylemlerde bulunduğunu anlayışla karşılar. Onu daha sakinleştirerek çok güzel bir kıvama getirip işi çözüp onu mutlu şekilde gönderebiliyorum. Bunu başarabiliyorum. Yani burada bu okullarda çalışarak bunu öğrendiğimi söyleyebilirim. Yani dedim ya kendi karakterimizden ödün vererek insanları daha iyi anlamaya yönelik bir atmosfer söz konusu okullarda.” (İY11)

“Bazı öğrenciler var potansiyelinin olduğunu görüyorsunuz. Farkındasınız. Ama o öğrenciye bir türlü ulaşamıyorsunuz. Yani algıları kapalı. Duvar var. Onu kıramıyorsunuz. İşte onu kıramak için de insanın canı yanan dersten hemen çıkıyor. En fazla şey duygu o oluyor. Yani aklından en fazla o geçiyor. Acaba bu çocuklar nasıl biz aşarız? Ya da bu çocuğu biraz daha aktif hale getiririm? Onun her şeyi oluyor.” (İÖ2)

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin probleminin farkındalıkları yüksek olarak görülmektedir ama aynı zamanda diğer bir okul paydaşı olan öğretmenlerin de yaşadıkları problemler ve durumlar hakkında yüksek bir farkındalığa sahiptirler. Bu problemlerle alakalı çözümler hakkında da önerilerde bulundukları ve bazı inisiyatifler aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bu konu hakkında deneyimlerini belirttikleri ifadeler şu şekildedir:

“Bazen toplu görüşmelerimiz oluyor. Yenilikleri yansıtmak zorundayız. Öğretmenlerin adaletli olmasını sağlamak zorundayız. Günlük net konuşması aksayan yönlerin belirlenmesi için görüş bekliyoruz. Bazen çok anlayışla karşılanıyor. Yapılması gereken bir şey olduğunu kavlıyorlar. Gereksiz görüyorlar, iş yükü olarak görüyorlar. O anki görüşmemiz konuşmamız, görüştüğümüz konu önemli. Genelde şöyle bir durum da gözlemliyorum. Devletin verdiği işi yapmaktan yana şikâyet etmiyorlar. Görevleri ve vazifeleri olarak görüyorlar. Bunu hissettiğim anda bende mutlu oluyorum. İşin yürüyeceğini ve yapılacağını o an kavırıyorsun” (İY1).

“Ben genelde o sosyal iletişim konusunda öğretmenlerle. İletişime giren. Darbeciyim yani. Çok rahatım. Rahat oluyorum genelde hani bu öğretmenlerle? Konuşmamda öğretmenlere de yansıyor ya da onların konuşmasından bana yansıyor. Genelde rahat bir iletişimim oluyor. Yani bir sıkıntı yaşamıyorum. Yani çok disiplinli değil de biraz daha böyle. Eskiler bizde böyle babacan idareci falan derler. Onun gibi, dediğim gibi hiç yani sıkılmıyorum. Yani konuşurken iletişim kurarken ya da bir görev verirken ya da bir görev dağılımı yaparken zorlanmıyorum. Yani daha çok böyle arkadaşça olur.” (İY10).

“Tamam, herkes şikâyet etsin ama hani öğretmenler de bir noktada biraz da eğitimci boyutunda bakabilirse insanlar birbirine daha yardımcı olabilir diye düşünüyorum. Hatta bugün de birkaç öğretmen arkadaşım ile konuştum. Daha arkadaş olduğum daha bir yakın olduğum kişilere bu durumdan da bahsettim. Hatta öğretmen arkadaşlarımı üstü kapalı uyardım da. Yani hep sürekli şikâyet de olmuyor hocam. Tabii ki herkesin hayatında bir olumsuzluk oluyor, olumlu durum oluyor ama bence eğitimcilerin de biraz daha hani o noktada...Çok üzülüyorum. Aslında ne hissediyorsunuz deyince çok üzülüyorum hocam. Sürekli şikâyet ben hiç olumlu bir şey duymadım yani.” (İÖ6).

Okul yöneticileri ve öğretmenler, diğer öğretmenler hakkında aynı zamanda bazı karamsar ifadelerde bulunmuşlardır ancak bunun yanında okul geneli ile ilgili farkındalıklarının da yüksek düzeyde olduğuna dair bazı ifadeler de mevcuttur. Bu ifadelerde okul yöneticileri ve öğretmenler okulu benimsediklerini ve okulda yapılması gerekenleri belirten birtakım hususlara değinmişlerdir. Bu konuda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Şöyle söyleyeyim, okulu ben şöyle daha sahiplenmiş olarak hissediyorum, yani okulu kendimden böyle ayrı görmüyorum. Duygusal olarak çok güçlü bir bağ var. Okulla aramda yani her sorunu çözmek lazım. Her sorununa müdahale etmem lazım. Daha iyi bir yer haline getirmem lazım gibi” (İY6)

“Eğitim sistemi dediğim gibi şu anda materyal olarak güzel. Fakat biraz daha yönetim aşamasındaki zayıflıkları var. Bu da tabiki ister istemez okulun işleyişine yansıyor. Özellikle temizlik, insan ilişkileri, sosyal anlamda eksiklikler oluyor. Bunun da nedeni dediğim gibi biraz yönetimden, biraz okulların tamirat konusundaki eksikliklerinden oluyor. Zamanında şu ana kadar çalıştığım okullarda dahil olmak üzere, okullarda bence çok umutsuz mutsuz öğretmen görmedim. Birçoğu mesleğine bağlı, işini yapma arzusunda. Çocukların yetişmesi konusunda çabaları gayretleri var. Bunlar insanı mutlu ediyor. Bu eksikler dediğim gibi biraz sosyal alanda ve fiziksel anlamda” (İÖ8).

“Dönem başında artık biz dedik ki dönem başında çocuklar gelecek sınıfları okulu böyle görmesinler. Bütün öğretmenler olarak toplandık ve okulu temizledik. Çünkü gerçekten bu bir sorun yapılmıyor. Bu idare ile alakalı bir şey değil. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile alakalı bir durum. Yapılmıyor ve herkes kendini mutsuz hissediyor bundan dolayı. Bunu çözmek içinde bir şekilde herkes elini taşın altına koyabiliyorsa ne güzel. Herkes koyabiliyor mu? Tabiki de koyamıyor ama koyabilenlerle yolumuza devam edebiliyoruz diyebilirim.” (İÖ7).

Mesleki Farkındalık Deneyimi

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin çevresel farkındalık kapsamındaki ifadeleri sonucu ortaya çıkan bir diğer kategori mesleki farkındalık kategorisidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler mesleki olarak ne yapmaları gerektiğinin farkında ve özellikle mesleki sorumlulukları açısından ellerini taşın altına koymaktadırlar. Mesleki farkındalık okul yöneticisi ve öğretmenlerin daha bilinçli ve okul sorunları hakkında daha duyarlı hareket ederek farkındalığını artıran bir özellik olarak görülmektedir. Bu noktada mesleki farkındalık hakkında okul yöneticisi ve öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir:

“Biraz önce de dediğim gibi toplantılarda konuşurken vesaire sonuçta üzerimizde bir müdür rolü var. Müdür ne söylemesi gerekiyorsa onları söylüyorum. Yani herhangi bir olumsuz bir şey yoktu. Yani biraz önce de söyledim ben sekiz yıl bir arada olduğum zaman... Sonuçta tabii burada olduğum zamanın cümlesini şöyle söyleyeyim: Sekiz yıldır aynı şeyleri söylüyorsa, aynı

tutarlılığı gösteriyorsa sonuçta zaten bir öğretmen de buraya gelirken müdürü ne söyleyeceğini bilir zaten. Yani o yüzden herhangi bir olumsuz vesaire şudur, budur, herhangi bir durum yok yani.” (İY12)

“Evet. Onun dışında tabii ki de velilerimize yaptığımız anketler var. Ara ara mesela sorgulamalarımız var, gözlemlerimiz var. Bunun için de ayrı bir defterim var. Evet. Yani burada böyle büyük bir defter var. Burada veli görüşmeleri genelde var. İsim verip sadece taleplerini ve değişik gelen kanunen uygun olmayanları nasıl buraya uyarlayabiliriz diye düşünüyoruz. Genelde o şekilde oluyor. Evet. Kanuni olanlarsa zaten derhal yerine getiriliyor. Niyet okumuyoruz... Kendi pedagojik yetkinliğimde kendi eğitimsel ve hani deneyimimle verilen almış olduğumuz eğitimin de... kanuni olaylarda tabii olayı çözemedim çözmeye çalışıyorum. Aşan durumlarda üstlere bilgi veririm. Yani örneğin bir öğrencinin düşmesi yaralanması durumunda derhal ilk yardım eğitimin var. İlk yardım vermeye çalışıyorum. Veremeyeceğimiz durumda ambulansla ilgili kişilere, bilgisine haber verilir. Gerekli sevkıyat sağlanır.” (İY4).

“Ben şöyle kendi açımdan söyleyeyim. Ben şu şekilde dikkat ediyorum, hani idareciyim? Ama genelde okulun kat kat olsun sürekli dolaşan biriyim. Hani hem öğrencilerle iletişim konusunda hem öğretmenler odasına girip çıkma konusunda yani sürekli girip bir iş olmasa da sürekli öğretmenlerle bir sohbet muhabbet çerçevesinde hani o günün sıkıcılığını kapılmamak için kendi odanda oturup da yalnız başına hani idareciler de genelde öyle bir durum oluyor, kendi odaları vardır. Oraya girerler orada kendi işlerini yaparlar. Boş zamanında kendi odasında kendi çayını içerler. Ben öyle yapmıyorum. Genelde çay da içsem çayımı alıp öğretmenler odasına gidiyordum. Ya da diğer üst katlara sınıflara çıkıyorum. Sınıflarda dolaşıyorum. Öğrencilerle biraz daha iletişim halinde olmaya çalışıyorum. Yani öğrencilerin de benimle iletişim kurdukları zaman hani çekinmeden? Çocukları düşünüyorum. Ya biraz daha böyle bu konularda aktif olmaya çalışıyorum yani.” (İY10).

“Bu nerede olduğumuza göre değişiyor açıkçası. Koridordaysak mesela eğer nöbetçiyssek biraz daha ciddi durabiliyoruz. Çünkü çocuklara rol model ve biraz açıkçası orada otorite göstermemiz gerekiyor. Nöbet durumları çünkü sıkıntılı olabiliyor. O yüzden nöbetteyken veya normalde koridordayken daha ciddi bulunabiliyorum.” (İÖ7).

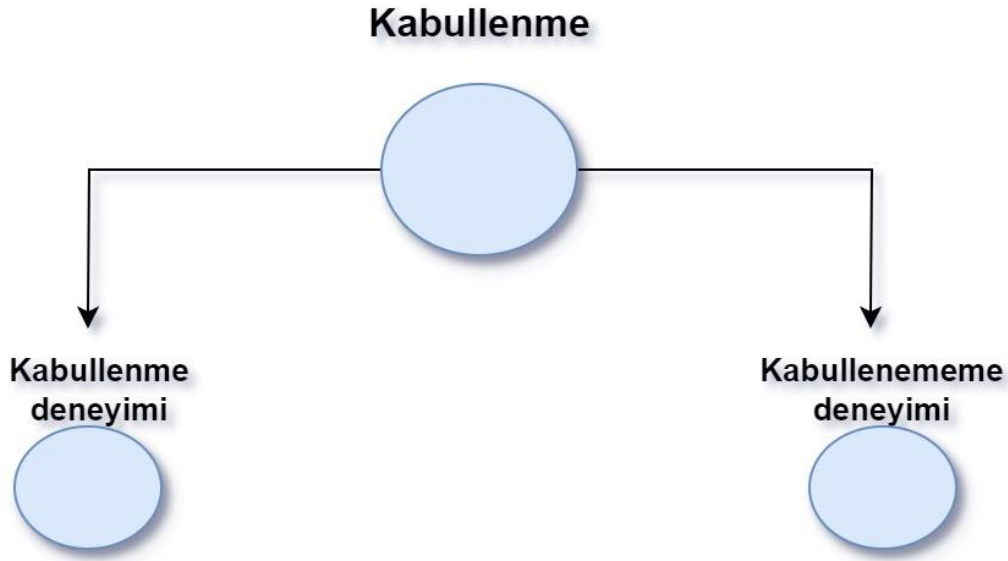
Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevresel farkındalık kapsamında ele aldığı bir diğer husus ise mesleki farkındalık noktasında büründükleri roller ve fedakarlıklardır. Bu kapsamda çevresel olarak mesleklerinin kazandırdığı özveri dolu eylemlerini aktarmışlardır. Bu kapsamda okul yöneticileri ve öğretmenler rol model olmanın öneminden bahsederken aynı zamanda çevrelerinde gelişen davranışların farkında ve onları nasıl değiştirebileceğinin de bilincinde görülmektedir. Bu kapsamda okul yöneticisi ve öğretmenler davranışsal farkındalık hakkında şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Yani biraz daha genelleme yaparsak arkadaşlar arasında da konuşuyoruz. Hatta daha doğrusu daha önce görev yaptığım ne bileyim işte ortaöğretimde görev yaptığım ilde ve sohbet ettiğim arkadaşlarımla bir araya geldiğimde ben kendime şunu söylüyordum: Biz şimdi normalde, biz maaşlı devlet memuruyuz, maaşımızı alırsınız. Rutin işlerimizi de yaparsınız. Mesai bittikten sonra da evimize gider dinlenirsiniz. Örneğin normalde budur ama biz bu okulda bunu yapamıyoruz. Vicdan ve vebal duygusu hakikaten kim olursa olsun ağır basıyor.” (İY11).

“Şimdi biz öğretmen olduğumuz için eğitim için öğrenciye yani bir veli gibi davranamayız. Çünkü burada hani biz bir şeyleri temsil ediyoruz. Çünkü biz öğretmeniz. Öğrenci bize bakarak ya da davranışlarımıza, hallerimize bakarak şekil alıyor. Onun için o anda dikkat ediyorum böyle. Mesela böyle bir en basitinden çöp atmamamız gerekiyor öğrenciyi. Ya da kendi branşım olması gerekenlere. Küçük olsun, büyük olsun. Evet. Sevgi ve davranış biçiminiz ya da idare amirlerinizin olsun, devletli aile o çerçeveyi korumam lazım okulda yani.” (İÖ1)

Kabullenme

Kabullenme teması bilinçli farkındalığın sürdürülebilmesi için en önemli temalardan biridir. Okul yöneticileri ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu ortaya çıkan bir diğer tema da kabullenme temasıdır. Kabullenme teması kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ifadeleri (i) kabullenme deneyimi ve (ii) kabullenememe deneyimi olarak ikiye ayrılmıştır.



Şekil 10. Kabullenme tema ağacı

Kabullenme Deneyimi

Çalışmanın sonucu ortaya çıkan kategorilerden biri kabullenme deneyimi olarak görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler yargı geliştirmeme sonucu kabullenme durumları ile ilgili deneyimlerinden bahsetmekte ve bu durumun kendilerine nasıl fayda sağladığını ifade etmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimlerinden bahsederken “takmıyorum”, “dert etmiyorum”, “unuturum” gibi ifadeleri tercih etmişlerdir. Bu kapsamda İY 8 şu ifadelerde bulunmuştur: “Yani iş dışında pek yok. Yani kafama taktığım bir şey olsa o kafama taktığım işten dolayı odaklanmıyor diyeceğim ama kafasına çok takan biri değilim. O konuda biraz soğukkanlı biriyim. O konuda bir problem yaşamıyorum.” Bu konuda yapılan diğer okul yöneticisi ve öğretmen açıklamaları ise şu şekildedir:

“Ben özellikle şimdi öğrencilerle geçirdiğimiz vakit her zaman şey diyemem bunun için her zaman dört dörtlük bir işte eğlenceyle falan geçiyor diyemem. Zaman zaman stresli olabiliyor.

Zaman zaman işte kaygılı olabiliyoruz. Hem öğrenci hem biz yani bir şeyi öğrenildiğinde acaba ben mi yanlış yapıyorum ya da işte çocuklarla böyle bir sıkıntılarımız olabiliyor ama. Bunlar hani sınıf içinde bunlar aşılabilecek veya zamana yayılabilecek şeyler oluyor. O stres çok uzun sürmüyor ya da o kaygı çok uzun sürmüyor...” (İÖ11)

“Bu reset atma yöntemi gibi her gün sıfırlanıyor bu duygular. Bir gün çok gergin elektrik yüklü olduğu bir gün eve gidiyorum uyuyorum. Sabah okula geldiğimde sıfırdan bir gün başlıyor benim için. İşte çocuklarla sürekli espriler şakalar... Daha çok çocuklarla haşır neşir olduğum için o zaten bir önceki günkü olay aklımdan çıkmış oluyor.” (İY8)

“Uzun vadede unutturum yani açıkçası öyle çok fazla sıkıntıyı derdi içine atan, işte gece gündüz gece gündüz aralıksız düşünüp kendi canımı sıkın bir insan değilimdir. Yani elimden geldiğince de okulun sıkıntısı okulda, evin sıkıntısı evde, işte özel hayat sıkıntısı özel hayatta kalmasını istiyordum. Çünkü bizi etkilediği zaman işin içinden çıkılmıyor zaten. Ama dediğim gibi çok fazla üstüne düşünüp de dert eden bir insan da değilim.” (İÖ4)

Öğretmenler kabullenme deneyimi ile beraber rahatlama, soğukkanlı olarak olaylara daha iyi şekilde müdahale etme, olayları dert etmeme gibi özellikler göstererek kabullenme deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Kabullenme stratejileri olarak ise elinden geleni yapma inancı, hobiler edinerek kendini başka yere yönlendirme, ya da diğer öğretmenlerden yardım alma gibi özellikler göstermektedirler. Bu konuda okul yöneticisi ve öğretmenlerin yorumu şu şekildedir:

“Şu var hatamı en erken zamanda kabul etmek önemli. Yaptığım işin bir sonu olmadığını görüyorsam eğer, paydaşlarımla karar alıp bu işi ilgilendiren kişilerle hareket edip sonuca ulaşmaya çalışıyorum. Onları sürece katarsak hatamızın yanlış olduğunu görüyoruz. İllaki böyle bir durum olmuştur. O zamanda vazgeçiyoruz yani. Artık onu bırakıyoruz” (İY1)

“Yani şöyle ben... Bilinçaltımda şöyle bir fikir var bende: Bir şeyi yapabilmek için bir gayret sarf ettiğim zaman o iş başarıya ulaşsa da ulaşmasa da psikolojik olarak rahat oluyorum. Yani bilmediğim bir iş, yapamadığım bir iş, gücünün yetmediği bir işte yardım istiyorum. Yardım geldiği zaman yapabiliyorsam yapıyorum. Yapamıyorsam bunu artık amirime, yani ilçe Milli Eğitim müdürüne gerekirse... “Ben bunu yapamıyorum, yardım istedim. Yardım da çare olmadı. Ellerinizden öper” diyorum” (İY8)

“Muhatabıyla birebir görüşerek konuşarak, hani o rahatsızlığımı dile getiriyorum? Öncelikle çözülür ya da çözülmez ama ben mutlaka dile getiriyorum, içimde kalmam diye ki genellikle söylüyorum. Hani çözülmeyince de bakıyorum ki benim de elimden bir şey gelmiyor. Ben söyledim içimde kalmadı. O zaman umursamıyorum açıkçası. Ya ben elimden geleni yaptım. Bu işin düzelmesi için duygularımı muhatabına ifade ettim yani o anlamadı diye düşünerek artık kapatıyorum konuyu.” (İÖ10)

“Bağlama çalışıyorum Müzik söylüyorum, kaval çalışıyorum. Tiyatroya gidiyorum, tiyatro oyuncusuyum. Tamirat, tadilatlarla uğraştım. Elektrik elektronik eşyaları tamir edildi. Ya da okulda arızalanan bir şey varsa onu götürür yaparım evet. Çok aşırı hani bunu aldı. Kimsenin olmadığı bir yere gidelim. Çayını sigaramı alırım. Doğa yaratılanların harikası bizim için.” (İY4)

Çok düşündüğüm zaman yürüyüş gerçekleştiriyorum. Diyelim ki o gün çok moralim bozuldu, çok sıkıntı yaşadım. Evime önceki bu yol daha yakındır. Ama yolu değiştiriyorum biraz daha uzaktan. Uzaktan dolaşarak evet. Çünkü dolaştığımız zamanlar hem rahatlıyorsunuz. Farklı şeylere ilginiz kayıyor. Öyle daha şey oluyor. Hani çok fazla bir şey şekli. Diyorum ya bir konuşmadır. Onun dışında yürüyüştür. Fazla bir şeyim yok yani.” (İÖ2)

Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimleri sonucu olaylara farklı yaklaştıklarını ve bu durumun onların üstüne yüklediği sorumluluğun bilinciyle onlara problemlere karşı çözüm getirme kapsamında yardımcı olduğuna dair ifadelerde bulunmuşlardır. Okul yöneticisi ve öğretmenler okulda yaşadıkları olaylar üzerinden örnekleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kriz çıktığında ben şöyle duygular hissediyorum. Korku olmuyor. Heyecan olmuyor. Stres olmuyor. Bu olayı nasıl çözebilirim? Birkaç tane yol haritası belirliyorum. Bunların her birisiyle nasıl çözüme gideriz bunları düşünüyorum.” (İY2).

“Şunu söyleyebilirim, son 2-3 yılda hem özel hayatımda hem ailevi yaşantımda kayıplarım oldu. İnsanların yaptıklarını çok umursamamaya çalışıyorum. Açıkçası umursamıyorum da diyebilirim. Yani görmezden geliyorum, düzeltmek için çabaladığım anlar oluyor ama düzeltemediğimizi fark ettiğimiz anda artık yok saymak ve görmezden gelmek zorunda kalıyorsunuz diyebilirim. Yani çok yansıtmıyorum. Yani benim ruh halime nasıl yansıyor... Ya ben çok şey insan değilim. Yani böyle kafama taktığım ay bu neydi şu neydi diyecek bir insan değilim. Olmuyor mu? Bazen oluyor olumsuzluklar oluyor. Olumsuzlukların da içinde kalmak istemiyorum. Geride bırakmaya çalışıyorum, aşmaya çalışıyorum. Bunu ne aileme ya da öğrencilerime yansıtmak istemiyorum. Ki yansıtmıyorum da. Daha yani eve iş götürenlerden hiç olmadım.” (İÖ5)

“Yani eğer sinirlenmişsem o an? Sonrasında bunu konuşma yoluyla daha ılımlı bir şekilde karşınızdakinin gönlünü alarak çözmeye çalışıyorum. Eğer karşındakinin ciddi bir hatası varsa. Bunu da -yönetmelikler kanun- bunlara dayanarak hani kendi bireysel bir otorite oluşturmadan bakın işte hocam falanca yönetmelikte şu saatlerde şöyle yapmanız gerekiyor, bak işte okul personeline kimse bak, senin görevlerin, şunlar, şunlar, şunlar. Yani bunları yapmam lazım. Yani eğer çok beni geren bir şey ise ciddi bir problem varsa bunu kesinlikle yönetmeliklere yasaya artık kanuna neye dayanıyorsa. Onları kendime baz alarak sorunu çözmeye çalışıyorum.” (İY6)

Kabullenememe Deneyimi

Okul yöneticileri ve öğretmenler ne sebeplerle yargı geliştirdikleri hakkında ipuçları vererek okulda okul yöneticisi ve öğretmenlerin kabullenememe deneyimlerinden de bahsetmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumları farklı şekillerde gerekçelendirerek kendilerinin yargı geliştirmesine sebep olan deneyimlere değinmişlerdir. Bu durumda okul yöneticisi ve öğretmenlerin yargı geliştirme nedenleri genellikle yoğunluk, gerginlik ve deneyimlenen olumsuz olaylar olarak görülmektedir:

“Çünkü her şeyden sorumlu olmak bir yerden sonra insanı çok zorluyor. Temizlik de sizde personelin de öğrencilerin de öğretmenlerin de bütün her şeyi sizde. Sorumlu sizsiniz yani hiçbir şey sizden sorgusuz yapılmıyor. Yani ekip olarak çalışmıyoruz. Her şey bir kişiye bağlı. Dolayısıyla onun da yarattığı gerginlik oluyor mu bence oluyor” (İY7)

“Okulda yapılmayan işler eğer ortak yapılması gereken bir iş var da eğer geciktiriliyorsa bu gerçekten bir sorun oluyor ve beni geriyor açıkçası. Benim, Aile Okulu Projesi kapsamında eğitmen olmam gerekiyordu. Ve veli toplamam gerekiyordu. İster istemez arkadaşlara sürekli yazıyorum ve arkadaşların birkaçı bu konuda açıkçası çok fazla sorumsuz davrandığını düşündüğüm için bu beni gerdi. İdareyle konuştum bu konuyu. İdare ile çözmeye çalıştım. İster istemez konunun içinde ben varsam geriliyorum.” (İÖ7)

“Yani beni kesinlikle etkiliyor özellikle. Kendime yakın hissettiğim insanların görüşlerini de önemserim, davranışlarını da önemserim. Bunu belki belli bir sınırdan tutmak gerekebilir. Zaman zaman da hani işte bu kadar etkilenmemeliyim ya da işte bu olabilir. Bu benimle alakalı değildir, onunla alakalıdır dediğimiz zamanlar olabilir. Şimdi çok örneklendiremiyorum ama. İşte bazı zamanlarda da bu gerçekten sadece karşıdaki kişiyle alakalı olabilir. Onun duygu yansımaları ama senin üzerinden söylenmiştir. Böyle düşündüğüm zamanlarda bile etkilenmiyorum diyemiyorum. Yani etkilendiğim oluyor genel anlamda.” (İÖ11)

“Kafamıza takılıyor kesinlikle takılıyor. Sebeplerini muhasebe ediyoruz. Neden olmadı niçin olmadı. Bu niye hayata geçmedi. Bunu soruyoruz. En kötü şunu diyecektim. Bu şekil projelerde katılma isteğim gibi oldu. Hocalarımla paylaştık. Dönüş alamadım. Katılım başvuru olmadı. Neden olmadı diye muhasabeye çektim. Acaba çok ısrarcı mı olmadım? Acaba çalışmalar uygun mu değil mi? Bunu sormaya başladık. Sonuç alamadık ve vazgeçtik.” (İY1)

Okul yöneticileri ve öğretmenler yargı geliştirme davranışının ardından genellikle kabullenememe deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Bu kabullenememe deneyimlerinin onları nasıl etkilediği ile alakalı bilgiler vererek yargı geliştirmenin onların ve okul ortamlarının üzerinde nasıl olumsuz etki ettiği ile ilgili deneyimlerini aktarmışlardır. Bu deneyimler okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin genellikle pişmanlık, huzursuzluk, yıpranma, stres, çatışma ve mutsuzluk yaşamalarına neden olmuştur:

“Bazen bizde kalıcı da oluyor. Bir sonraki adımını ona göre atmaya başlıyorsun. Unutmadığımız şeyler de var. Öğretmenlerimizin çalışanlarımızın öğrencilerimizinden yapılmasını istediğimiz şeyler olmadığı zaman ister istemez kafamıza yer ediyor. Bazen de yaptığımız şeyin yanlış olduğunu hissediyoruz. Ama yapılan şey de doğru ise çözülmediği zaman bizde yer ediyor. Artık kafamızda yer ediyor. Bir sonraki adımımızda ona göre ilerliyoruz. İster istemez biz de yer ediyor.” (İY1)

“Ve tabii ki, bazen yorgun hissediyorum. Öğretmenlik, enerji gerektiren bir iş ve bazen sadece enerjim tükenir. Bazen yorgun hissetmek, hayal kırıklığına uğrama duygusuna yol açabilir- özellikle öğrencilerim hedeflerine ulaşmakta zorlandıklarında veya bir konuyu anlamakta zorlandıklarında... “Eğer bu işler formalite değilse, evet, rahatsız oluyorum. Gerçekten gerekli olan işlerin zamanında yapılması gerektiğine inanıyorum. Ancak, sadece kâğıt üzerinde yapılan ve aslında gereksiz olan işlerin zamanında yapılmaması veya geciktirilmesi beni rahatsız etmiyor. Gerçekten yapılması gereken işler rahatsız ediyor.” (İÖ11)

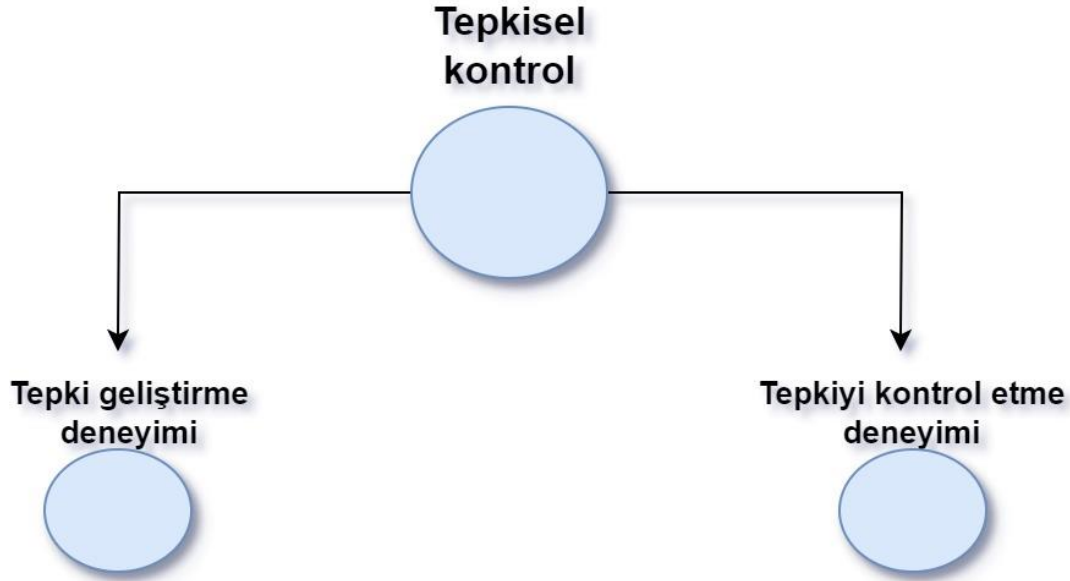
“Yani yanlış bir şey yapmamaya çalışıyorum. Bir şey yapınca da çekiyorum, yani bir katilden fazla belki pişmanlık hissediyorum. Yani pişmanlık duygusuyla o anki koşullara bakıyorum yani. Ne yaptım? Ne yapabilirdim? Ne yapamazdım ne kadarını yapabildim ne kadarını yapamadım diye. Kendime soruyorum: İşte dediğim gibi bu konuda ne kadar yaptım ne kadarını yapamadım? Ne yapabilirdim ne kadarını yapamazdım?” (İY7)

“Yani eğer bu karşı tarafın hissiyatı benim konumumla ilgili ise çok üzerine düşünüyorum. Yani şahsi hayatımla ilgili değil de atıyorum benim mesela idareciliğime karşı bir söz söylemiştir, bir beğenisizlik vardır. Onu çok kafama takıyorum. Hatta yani son zamanlarda da bunun içindeyim. Bir kişi bile... Atıyorum okulda mesela biz bir köy okuluyuz. 12-13 personel anca var. Orada bir kişinin benden memnun olmayışı benim şu an mesela idareciliği bırakmayı düşünmeme sebep oluyor. Yani bu işi iyi yapamadığımı bana hissettiriyor. (İY8).

“O beni çok meşgul eder, kafamı zihnimi çok meşgul eder ve üzer beni. Yani belki o gün kü uykularımı kaçırarak dereceye kadar gelir yani. Niye böyle oldu? nerede yanlış yaptım ya da benlik bir yanlışın yoksa yanlış yapmadığım halde neden böyle oldu? Niye bana böyle haksızlık yapıldı gibi şeyler beni sürekli meşgul eder. Kafamı meşgul eder ve beni üzer açıkçası.” (İY3)

Tepkisel Kontrol

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan son tema ise tepki kontrol temasıdır. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme ve tepki kontrol deneyimlerini aktarmışlardır. Bu deneyim sırasında okulda veya okul çevresinde bulunan bireylerle yaşadıkları durumları ifade eden okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumlar ile nasıl başa çıktıklarını ya da çıkamadıklarını aktarmışlardır. Bu kapsamda tepki kontrol teması (i) *tepki geliştirme deneyimi* ve (ii) *tepki kontrol deneyimi* olarak iki kategoriye ayrılmaktadır.



Şekil 11. Tepkisel kontrol tema ağacı

Tepki Geliştirme Deneyimi

Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme deneyimi bağlamında yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında nasıl tepki oluşturdıklarından bahsetmişler ve bu tepkilerinin gerekçelerini aktarmaya çalışmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler çoğu zaman çözüm için de tepki geliştirme eyleminde bulunmuşlardır. Bu durum ise kuramın öngördüğünün aksine tepkinin çözümü tetikleyici bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ancak bu davranışının ve yaşanan deneyimin nedeni okul müdürü ve öğretmenlerin stresten kaçınma yönünde gösterdikleri örnekler olarak görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulda tartışma olursa sinirlenirim. Yani sinirimi de dışarı vururum içeri taşımam. Bizde bir sorun varsa hemen çözerim. Bunu gerekirse sert bir üslupla söylerim ama idarecim de bunu ne amaçla söylediğimi bildiği için hemen geçer.” (İÖ3)

“Ya şöyle, eğer yaptığım şeyden dolayı pişman olduysam kesinlikle muhatabına konuşmaya çalıştım. Yani bu bir kurumdaki biri olabilir. Bu bir belli işte bir vatandaş artık kimse diyelim böyle bir muhtar yani fark etmiyor. Eğer pişman olduysa mutlaka o kişiyle görüşüyor ve. Gerekirse özür dilerim.” (İY6)

“Başa çıkmak için strateji şu, eğer yani dönülebilir bir yanılsa, hata ise onu düzeltmek için elimden geleni yaparım ama hani düzelmeyecek bir şeyse artık yapılacak bir şey yoksa... benden kaynaklı bir şey varsa ya da benim yaptığım bir yanlış varsa bunu düzeltmeye çalışırım. Yani ben bütün samimiyetle ve açık yüreklilikle yaptığım hata varsa bir problem benden kaynaklanıyorsa bunu kabul ederim.” (İY3)

Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme deneyimini sıkıntılarından dolayı yaşadıkları gibi bazı durumlarda çözüm geliştirmek için de kullanmışlardır ancak bazı durumlarda okul yöneticileri yaşadıkları pişmanlıkları da aktararak tepki geliştirme

deneyimi sonucunda üzgün olduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu konuda ifadeleri şu şekildedir:

“Yüzleşerek hani çocuğa söylüyorum yavrum diyorum. Hani bak sen işte ben o esnada işte farklı bir şey düşünüyordum. Bu söylediğine biraz ters yapmış olabilirim. Sert tepki vermiş olabilirim, yüzleşerek onunla konuşarak hani halletmeye çalışıyorum. Çünkü bu sefer içimde kalırsa ben üzülüyorum. Zaman zaman o okuldan sonra aklıma geldiğinde ya çocuğun kalbini kırdık, durduk yerde diye. Bu şekilde baş etmeye çalışıyorum yüzleşerek.” (İÖ10)
“Bu tepkiyi veriyorsunuz. Tepkiyi verdikten sonra yani hemen olmuyor ama birkaç saniye sonra yok yani bunu yapmamalıydım diyorsunuz. Gereksiz ya da bu çocuğu karşı değildi bu. Gibi tepkiler oluşabiliyor.” (İÖ2)

Tepkiyi Kontrol Etme Deneyimi

Okul yöneticileri ve öğretmenler daha çok tepki geliştirme davranışı sergileyerek tepki kontrol deneyimi ile ilgili deneyimlerini aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki göstermemelerinin gerekçesi olarak anlık gerilimi ve çatışmayı azaltmak olarak ifade etmişlerdir. Tepki kontrolü sağlayarak olayı daha iyi bir düzeyde çözümlemeye çalışmışlardır. Tepki kontrol nedenlerini bu yönden ifade eden öğretmenler tepki kontrol deneyimlerini şöyle aktarmışlardır:

“Çözmek için karşıdakinin de tavırları hareketleri etkili. Çözümüne ulaşabileceğimizi düşünüyoruz. Bekliyoruz. O anki gerilimi ya da o anki çatışmayı azaltmak için uzaklaşma yoluna gidiyoruz. Bahçeye çıkıp dolaşıyoruz. O anki ortamı o atmosferin biraz daha yumuşaması için... Gerilim azalıyor sende otomatik olarak sakinleşiyorsun.” (İY1)
Böyle bir şeyim olmadı ya yani onu da öğrendim. Şu anda şey yapıyorum. Mesela bir arkadaş çok kızdırıyor burada. “Ya sen git diyorum.” ... “Sen bir git hele.” diyorsun bilmem ne diyorsun işte o özür dileyim bilmem ne. Ya git başımdan öyle diyorum. Ondan sonra git lütfen, işte bir saat sonra çaya çağırıyorum mesela. Niye böyle yaptın? Niye şöyle yaptın? Kızgınken konuşmam...Ondan sonra zaten kızgınlığım geçiyor. Çocuktur daha diyorum “(İY12)
“Ben unutamıyorum yani olayda insanın içinde büyüyor zaten “Çözüm olmayınca da bir şekilde hem kendini hem okulun iklimini düşünerek geri adım atmaya da başlıyoruz. Genelde uzaklaşma. O anki gerilimden kaçma yoluna gidiyoruz hocam. Daha sonrasında çözüm için başka yolu deniyoruz.” (İY2)
“Önce bir durup düşünüyorum. Soğumasını bekliyorum. Çünkü ilk olay olduktan sonra bir şey yapmak bir davranışta bulunmak yanlış sürükleyebilir. Belki de yanlış anladım bilemiyorum. İlk önce olayın soğumasını beklerim. Düşünürüm. İzlerim. Özellikle izlerim. Bir hafta falan rahat izlerim. Ondan sonra karar veririm ne yapacağım.” (İÖ9)

Araştırmanın Nicel Bulgular

Bu bölümde bu araştırma kapsamında geliştirilen Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem, günlük ekran süresi ve okuldaki öğrenci nüfusu bağımsız değişkenleriyle analizi yapılmıştır. Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin aynı zamanda alt boyutlarında bahsedilen bağımsız değişkenlerle olan analiz bulguları da bu başlık altında verilmiştir.

Nicel bulgular kapsamında ilk olarak Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin ve alt boyutlarının cinsiyet ve medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini betimleyen t- testi tabloları verilmiştir. Bu aşamadan sonra ölçeğin yaş, kıdem, ekran süresi bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini betimleyen tek yönlü ANOVA analizi tabloları verilmiştir.

Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği kapsamında okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre belirlenmeye çalışılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ne ait bilgiler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Cinsiyet Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık t Testi Tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öz-gözlem	Erkek	84	4,71	0,38	264	0,49	.961
	Kadın	182	4,70	0,39			
Çevresel gözlem	Erkek	84	4,24	0,43	264	0,52	.602
	Kadın	182	4,27	0,45			
Öz-farkındalık	Erkek	84	3,97	0,84	264	0,03	.970
	Kadın	182	3,98	0,70			
Çevresel farkındalık	Erkek	84	4,44	0,43	264	0,63	.524
	Kadın	182	4,48	0,45			
Kabullenme	Erkek	84	2,76	0,91	264	0,57	.569
	Kadın	182	2,69	0,86			
Ölçek Toplam	Erkek	84	4,08	0,34	264	0,06	.950
	Kadın	182	4,09	0,33			

Tablo 19'da görüldüğü gibi Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda bilinçli farkındalık puanı açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = .950$ $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık, kabullenme boyutlarının hiçbirinin okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre erkek ile kadın okul yöneticisi ve öğretmenler arasında okullarda bilinçli farkındalık açısından toplam puan ve alt boyutlar bağlamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 20'de gösterilmektedir.

Tablo 20

Medeni Durum Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık t Testi Tablosu

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öz-gözlem	Evli	151	4,71	0,38	264	0,11	.911
	Bekar	115	4,70	0,40			
Çevresel gözlem	Evli	151	4,31	0,41	264	1,83	.068
	Bekar	115	4,20	0,49			
Öz-farkındalık	Evli	151	3,97	0,80	264	0,02	.987
	Bekar	115	3,97	0,67			
Çevresel farkındalık	Evli	151	4,48	0,43	264	0,61	.543
	Bekar	115	4,45	0,47			
Kabullenme	Evli	151	2,70	0,91	264	0,28	.777
	Bekar	115	2,73	0,82			
Ölçek Toplam	Evli	151	4,01	0,34	264	0,48	.625
	Bekar	115	4,07	0,31			

Tablo 20’de görüldüğü gibi okul yöneticileri ve öğretmenlerin okulda bilinçli farkındalık puanı açısından medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(264)} = .625$ $p > .05$). Ölçeğin alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık, kabullenme boyutlarının hiçbirinin okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkları bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre evli ile bekar okul yöneticisi ve öğretmenler arasında okullarda bilinçli farkındalık açısından toplam puan ve alt boyutlar bağlamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların verildiği tek yönlü ANOVA tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 21

Yaş Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ort.	F	p
Öz-gözlem	22-38	94	4,74	0,37	Gruplararası	,24	2	,12	.804	.449
	29-35	97	4,67	0,42	Gruplariçi	39,63	263	,15		
	36+	75	4,73	0,37	Toplam	39,87	265			
Çevresel gözlem	22-38	94	4,27	0,46	Gruplararası	,13	2	,06	.336	.715
	29-35	97	4,24	0,45	Gruplariçi	52,77	263	,20		
	36+	75	4,29	0,43	Toplam	52,91	265			
Öz-farkındalık	22-38	94	4,02	0,66	Gruplararası	,68	2	,34	.613	.542
	29-35	97	3,91	0,76	Gruplariçi	145,9	263	,55		
	36+	75	4,00	0,82	Toplam	146,6	265			
Çevresel farkındalık	22-38	94	4,46	0,48	Gruplararası	,08	2	,04	.220	.803
	29-35	97	4,49	0,42	Gruplariçi	51,97	263	,20		
	36+	75	4,45	0,43	Toplam	52,05	265			
Kabullenme	22-38	94	2,75	0,91	Gruplararası	,26	2	,13	.175	.840
	29-35	97	2,68	0,85	Gruplariçi	201,0	263	,76		
	36+	75	2,71	0,85	Toplam	201,3	265			
Ölçek Toplam	22-38	94	4,11	0,34	Gruplararası	,13	2	,06	.603	.548
	29-35	97	4,06	0,31	Gruplariçi	28,42	263	,11		
	36+	75	4,08	0,33	Toplam	28,55	265			

Tablo incelendiğinde yaş değişkenine göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarda bilinçli farkındalık düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(264)} = .548$; $p > .05$). Aynı şekilde Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ölçek alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenme alt boyutlarının hiçbirinde de yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların verildiği tek yönlü ANOVA tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 22

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu

Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ort.	F	p
Öz-gözlem	1-4	110	4,72	0,39	Gruplararası	,06	2	,03	.215	.807
	5-8	66	4,70	0,40	Gruplariçi	39,81	263	,15		
	9+	90	4,69	0,38	Toplam	39,88	265			
Çevresel gözlem	1-4	110	4,25	0,47	Gruplararası	,13	2	,06	.324	.724
	5-8	66	4,24	0,44	Gruplariçi	52,78	263	,20		
	9+	90	4,29	0,43	Toplam	52,91	265			
Öz-farkındalık	1-4	110	3,98	0,65	Gruplararası	1,57	2	,78	1.43	.241
	5-8	66	3,85	0,72	Gruplariçi	145,4	263	,55		
	9+	90	4,05	0,82	Toplam	146,6	265			
Çevresel farkındalık	1-4	110	4,43	0,46	Gruplararası	,87	2	,43	2.23	.109
	5-8	66	4,57	0,41	Gruplariçi	51,38	263	,20		
	9+	90	4,44	0,44	Toplam	52,05	265			
Kabullenme	1-4	110	2,81	0,88	Gruplararası	2,16	2	,11	1.43	.242
	5-8	66	2,61	0,82	Gruplariçi	199,1	263	,76		
	9+	90	2,66	0,90	Toplam	201,3	265			
Ölçek Toplam	1-4	110	4,10	0,34	Gruplararası	,06	2	,03	.315	.730
	5-8	66	4,06	0,31	Gruplariçi	28,48	263	,11		
	9+	90	4,09	0,33	Toplam	28,55	265			

Tablo 22 incelendiğinde yaş değişkenine göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarda bilinçli farkındalık düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(264)} = .730$; $p > .05$). Aynı şekilde Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ölçek alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık, kabullenme alt boyutlarının hiçbirinde de yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin günlük ekran süresi değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların verildiği tek yönlü ANOVA tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 23

Ekran Süresi Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu

Boyutlar	Saat	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ort.	F	p
Öz-gözlem	<2	88	4,75	0,36	Gruplararası	,36	2	,18	1.20	.301
	3	74	4,65	0,41	Gruplariçi	39,51	263	,15		
	4+	104	4,71	0,39	Toplam	39,87	265			
Çevresel gözlem	<2	88	4,31	0,40	Gruplararası	,43	2	,21	1.08	.342
	3	74	4,21	0,45	Gruplariçi	52,48	263	,20		
	4+	104	4,26	0,48	Toplam	52,91	265			
Öz-farkındalık	<2	88	3,90	0,77	Gruplararası	1,18	2	,59	1.07	.304
	3	74	3,93	0,76	Gruplariçi	145,4	263	,55		
	4+	104	4,03	0,71	Toplam	146,6	265			
Çevresel farkındalık	<2	88	4,49	0,43	Gruplararası	,17	2	,08	.435	.648
	3	74	4,49	0,47	Gruplariçi	51,88	263	,20		
	4+	104	4,44	0,44	Toplam	52,05	265			
Kabullenme	<2	88	2,67	0,91	Gruplararası	1,08	2	,54	.710	.493
	3	74	2,82	0,87	Gruplariçi	200,2	263	,76		
	4+	104	2,68	0,84	Toplam	201,3	265			
Ölçek Toplam	<2	88	4,09	0,33	Gruplararası	,01	2	,01	.043	.958
	3	74	4,08	0,35	Gruplariçi	28,54	263	,11		
	4+	104	4,10	0,31	Toplam	28,55	265			

Tablo 23 incelendiğinde ekran süresi değişkenine göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarda bilinçli farkındalık düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(264)} = .958$; $p > .05$). Aynı şekilde Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ölçek alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenme alt boyutlarının hiçbirinde ekran süresi değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bulundukları okuldaki okul nüfusu değişkenine göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulguların verildiği tek yönlü ANOVA tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 24

Okul Nufusu Değişkenine Göre Okullarda Bilinçli Farkındalık Tek Yönlü ANOVA Testi Tablosu

Boyutlar	Nufus	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ort.	F	p
Öz-gözlem	1-150	80	4,71	0,40	Gruplar arası	,01	2	,01	.034	.963
	151-350	106	4,70	0,39	Gruplar içi	39,86	263	,15		
	350+	80	4,72	0,37	Toplam	39,87	265			
Çevresel gözlem	1-150	80	4,21	0,43	Gruplar arası	,29	2	,15	.746	.475
	151-350	106	4,29	0,46	Gruplar içi	52,61	263	,20		
	350+	80	4,28	0,45	Toplam	52,91	265			
Öz-farkındalık	1-150	80	3,92	0,67	Gruplar arası	,56	2	,28	.507	.603
	151-350	106	4,02	0,64	Gruplar içi	146,1	263	,55		
	350+	80	3,94	0,93	Toplam	146,6	265			
Çevresel farkındalık	1-150	80	4,47	0,38	Gruplar arası	,15	2	,08	.398	.672
	151-350	106	4,49	0,47	Gruplar içi	51,89	263	,20		
	350+	80	4,43	0,47	Toplam	52,05	265			
Kabullenme	1-150	80	2,80	0,81	Gruplar arası	2,1	2	1,1	1.41	.245
	151-350	106	2,74	0,87	Gruplar içi	199,2	263	,76		
	350+	80	2,58	0,93	Toplam	201,3	265			
Ölçek Toplam	1-150	80	4,08	0,32	Gruplar arası	,14	2	,07	.647	.525
	151-350	106	4,11	0,31	Gruplar içi	28,41	263	,11		
	350+	80	4,06	0,37	Toplam	28,55	265			

Tablo 24 incelendiğinde yaş değişkenine göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin okullarda bilinçli farkındalık düzeyinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F_{(264)} = .525$; $p > .05$). Aynı şekilde Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanı üzerinde anlamlı fark bulunmadığı gibi ölçek alt boyutları olan öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenme alt boyutlarının hiçbirinde de okul nüfusu değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, günlük ekran süresi ve okul nüfusu değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgular tablolar şeklinde aktarıldığı gibi aynı zamanda tartışmada bölümünde de bu durumun nedenleri tartışılacaktır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde nitel ve nicel araştırma sonucu elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak tartışılmış, ayrıca araştırma sonuçları ve öneriler sunulmuştur.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma yönteminin önce nitel sonra nicel olarak tasarlanması nedeniyle araştırmanın nitel bulgularının tartışılması daha sonra ise nicel bulgularının tartışılması üzerinden sunulmuştur. Araştırma bulgularının uzun ve çeşitli olmasından dolayı araştırma için genel tartışma başlığı da açılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nitel bulgularına ve nicel bulgularına ait tartışma daha sonra ise araştırmanın genel tartışması başlıklar altında ele alınacaktır.

Araştırmaya İlişkin Nitel Bulguları Tartışma

Bu araştırmanın nitel boyutu bilinçli farkındalığı okul ortamındaki olgusal bağlamda derinlemesine anlamak üzerine tasarlanmıştır. Bu nedenle tartışmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimlerinin nasıl şekillendiği ve bilinçli farkındalığı nasıl algıladıkları incelenmiştir. Araştırma sonucu (i) *öz-gözlem*, (ii) *çevresel gözlem*, (iii) *öz farkındalık*, (iv) *çevresel farkındalık*, (v) *kabullenme*, (vi) *tepkisel kontrol* temalarına ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın nitel bulgularından ulaşılan ilk tema öz-gözlem temasıdır. Öz-gözlem teması kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler kendi deneyimledikleri davranış ve duyguları aktarmışlardır. Öz-gözlem, bireylerin duyguları ve davranışları üzerine

dikkatlerini yoğunlaştırmalarıdır (Bergomi vd., 2012; Jennings vd., 2017; Schussler vd., 2016). Araştırmamızda okul yöneticileri ve öğretmenler öz-gözlem bağlamında kendi dikkatlerini çeken duygu ve durumları ifade ederek kendi deneyimlerini gözlemlemişlerdir. Bilinçli farkındalık bireyleri otomatikleşme davranışından koparmaktadır. Otomatikleşme davranışından kopmak için ilk aşama ise bir durum veya deneyim üzerine dikkati yoğunlaştırmaktır. Dikkat becerisi ise bireylerin gözlem yapma deneyimleri ile başlar (Brown & Ryan, 2004; Merikle & Joordens, 1997). Gözlem yapma bu nedenle bilinçli farkındalık becerisine ulaşma açısından ilk basamaktır. Bu farklı gözlem yapma becerisi, bireylerin yaşadığı deneyimlere yoğunlaşmasını sağlayarak onları uzun vadede farkındalığa yönlendirmektedir (Cullen, 2011; Kabat-Zinn, 2005). Araştırmamız kapsamında da okul yöneticileri ve öğretmenler duygu ve davranışlarını gözlemleyerek okulda bilinçli farkındalığın ilk aşamada nasıl şekillendiği ile ilgili ipuçları sunmaktadır.

Araştırmamızda okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-gözlem deneyimlerini olumlu duygular etrafında şekillendirdiği görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu duygu ve deneyimlerini daha sıklıkla aktarmışlar ve okulda mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Kang ve Whittingham'a göre (2010), bilinçli farkındalık biliş ötesi özellikleri barındıran ve detaylı olmayan bir dikkat sürecidir. Araştırmalarında dikkatin bilgece kullanılarak mutluluğa ulaşmak hedefiyle doğru deneyimlere yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Mutlu ve duygusal olarak istikrarlı okul yöneticilerinin okul iklimini olumlu yönde geliştirmesinden dolayı okul yöneticisi ve öğretmenlerin dikkatlerini olumlu duygulara yönlendirmesi önemlidir (Berson & Oreg, 2016; Fuller vd., 2007; Murphy & Louis, 2017; Pijanowski vd., 2009; Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Araştırmamızda elde edilen öz-gözlem temasına ait bulgular kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-gözlem yeteneğini bilinçli farkındalık teorisinin de öngördüğü gibi olumlu duygulara ve örneklerle yönlendirdiği görülmüştür (Kang & Whittingham, 2010).

Araştırma bulgularında ortaya çıkan çevresel gözlem teması okullarda görülen bir diğer bilinçli farkındalık deneyimidir. Çevre-gözlem teması kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler, çevrelerinde gerçekleşen olaylara ya da bulunan kişilere ait gözlemlerini aktarmışlardır. Çevresel gözlem becerisi kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı ile ilişkilidir (Frank vd., 2016). Bireylerin bilinçli farkındalığı sağlamaları için kendi çevrelerinde gerçekleşen olaylara takılıp kalmadan dikkatlerini o olaylara yoğunlaştırmaları önemlidir. Alan yazında dikkat kavramı, bir şeye takılıp kalmadan alıcı olma durumuna verilen anlamdır (Merikle & Joordens, 1997; Nilsson & Kazemi, 2016).

Bu çerçevede çevresel gözlem teması bireylerin dışsal olarak dikkatlerini yoğunlaştırdıkları şeyleri gözleme becerilerine odaklanan bir özelliktir (Brown & Ryan, 2004). Bilinçli farkındalık hem içsel hem de dışsal olarak anda gerçekleşen olaylara yoğunlaşmak şeklinde tanımlandığı için bireylerin çevresel olaylara dikkat kesilmesi de bilinçli farkındalık açısından önemlidir (Dane, 2011).

Araştırma bulguları kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin, karşılarında bulunan öğretmen, öğrenci ve veli duygularını algılayabilme ve ayırabilme becerilerine ilişkin örnekler vardır. Bu örneklerde okul yöneticileri ve öğretmenler detaylı tasvirlerde bulunmuşlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler çevrelerindeki kişilerin duygusal olarak ifadelerini algılama ve ayırma konusunda önemli tespitlerde bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar kapsamında bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin duyguların ifadesi ve ayırt etmesi zor olan duyguları ayırmada daha iyi olduğu belirtilmiştir (Jennings vd., 2011; Jennings vd., 2017). Aynı zamanda bilinçli farkındalık uygulamalarını benimseyen liderlerin çevresinde gelişen olaylara karşı daha dikkatli olduğu bilinmektedir (Seiling & Hinrichs, 2005). Bilinçli farkındalığa sahip yöneticiler dikkatli gözlemciler ve dinleyiciler olarak düşünülür. Çünkü onlar çevrelerinde gelişen olayları eleştirmeden ve yargılamadan dinleyerek olaylara doğru müdahaleler gerçekleştirebilirler (Arendt vd., 2019; Hunter & Chaskalson, 2013; Seitz & Angel, 2020; Rupprecht vd., 2019). Araştırmamızda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin çevresel gözlem teması kapsamında çevrelerinde gerçekleşen olaylara karşı daha dikkatli gözlemlerde bulundukları görülmektedir. Bu bağlamda araştırma bulguları alan yazın ile örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında çevresel gözlem kapsamında okul yöneticisi ve öğretmenlerin empati deneyimlerini aktardıkları görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla çocuklara karşı empati davranışı geliştirmişlerdir. Bilinçli farkındalık bireylerde aynı zamanda empati becerisini de artırmaktadır (Glomb vd., 2011). Bilinçli farkındalık uygulamalarının amaçlarından biri sevgi ve nezaket kazandırma (Brown, Ryan, & Creswell, 2007). Bu durum ise merhamet ve empati becerilerinin gelişmesine imkân oluşturur. Bulgularda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilere karşı merhametli yaklaştığı görülmektedir. Bu kapsamda bireylere merhametli yaklaşmak empati ve sonuç olarak da bilinçli farkındalık sağlamaktadır (Emerson vd., 2017). Aynı zamanda bilinçli farkındalığa sahip liderler başkalarının duygu ve düşüncelerinin farkında olarak ve onlara karşı hoşgörülü davranarak örgütsel bağlamda empati ve şefkat ortamı oluşmasını mümkün kılarlar (Shapiro vd., 1998; Rupprecht vd., 2019; Reitz vd., 2020) Bu

çalışmada olduğu gibi Schussler'in (2017) çalışmasında da okulda bilinçli farkındalık kapsamında ulaşılan temalardan birisinin de empati teması olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın bulguları ilgili alan yazın ile desteklenmektedir.

“Öz-farkındalık” teması araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer temadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-farkındalık teması kapsamında odaklanma becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bilinçli farkındalık için önemli olan okulda odaklanma ile ilgili deneyimlerinden genişçe bahsetmişlerdir. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulda doğal ortamında gerçekleşen olaylarda odaklanma deneyimini sağladığı ve sürdürebildiği örnekler görülmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda da bilinçli farkındalık deneyimlerinin beyinde dikkat düzenleme ve dikkat toplama gibi bölümleri aktif şekilde harekete geçirdiği tespit edilmiştir. (Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010). Aynı zamanda bilinçli farkındalık eğitimlerinin dikkat verimliliği ve dikkat kontrolü üzerine düzenleyici etkileri daha önceki çalışmalarda da görülmüştür (Good vd., 2016). Araştırmamız sonucunda çıkan bulgular literatürü destekler nitelikte görülmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık davranışının diğer çalışmalarda da görülen öğretmenlerin dinleme becerilerini ve şimdiki ana odaklanma becerilerini artırdığı ile ilgili bulgularla, odaklanma becerisi gösteren öğretmenlerin bu becerilere sahip oldukları ile ilgili bulgular birbiri ile uyumaktadır (Vickery & Dorjee, 2016).

Öz-farkındalık teması kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalık geliştirdikleri önemli deneyimlerini aktarmışlardır. Bu deneyimler okul yöneticileri ve öğretmenlerin derin bir farkındalık oluşturarak nasıl olumlu düşünceye sürüklendiklerinin örneklerini içermektedir. Okullarda bilinçli farkındalık üzerine yapılan diğer nitel araştırmalarda da öz-farkındalık teması ortaya çıkmıştır (Bernay, 2014; Burrows, 2011; Burrows, 2015; Napoli, 2004; Schussler vd., 2015). Araştırma kapsamında öz-farkındalık ile ilgili örneklerde öğretmenlerin öz duyarlılık ve öz yeterlik algılarının yansımaları görülmüştür. Bilinçli farkındalığın öz duyarlılık ve öz yeterlik kapsamında öğretmenlerin becerilerine olumlu etki ettiği ilgili çalışmalar mevcuttur (Flook vd., 2013; Galla, vd., 2016). Araştırmamızda bu bulguların yanısıra öz adanmışlık ve öz istikrar gibi bulgular da ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu alanda yapılan diğer araştırmalar da bilinçli farkındalığın bireylerin öz-adanmışlıklarını artırdığını ve onlara öz istikrar sağladığını ortaya koymaktadır (Glomb vd., 2011). Bu kapsamda alan yazındaki diğer araştırmalar araştırmamızın içeriğini destekler niteliktedir.

Araştırmada öz-farkındalık teması altında ortaya çıkan bir diğer kategori ise öz-farkındalığın deneyimlenen etkileridir. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalık deneyimi sonucu daha iyi bir okul iklimine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalığa sahip okul yöneticilerinin okul iklimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Klocko & Wells, 2015; Mahfouz, 2018). Aynı zamanda pozitif bir okul ikliminin oluşturulmasında bilinçli farkındalık kavramı büyük önem taşımaktadır (Soloway, 2016; Schonert-Reichl & Roeser, 2016). Bu bağlamda bilinçli farkındalık, bireylerin kişisel özelliklerini geliştiren bir beceri olmanın yanı sıra okul iklimi üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Jennings & Greenberg, 2009). Araştırmamızda da bu yönde bulgulara ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalık deneyiminin aynı zamanda kendilerini mutlu hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bilinçli farkındalığın bireylerdeki endişe, stres, depresyon ve psikolojik kötü oluş gibi zararlı etkileri olan psikolojik etmenleri azalttığı bilinmektedir (Biegel vd., 2009; Foley vd., 2010; Bränström vd., 2010). Bununla beraber bilinçli farkındalık psikolojik ve duygusal iyi oluşa katkı sağlamaktadır (Carmondy & Baer, 2008; Chiesa & Serretti, 2010; Sears & Kraus, 2009). Jennings ve Greenberg (2009), yaptıkları çalışmada bilinçli farkındalığın öğretmen popülasyonunun iyi oluş düzeyini olumlu etkilediğini göstermişlerdir. Araştırmanın bulguları kapsamında okul yöneticisi ve öğretmenlerin öz-farkındalık deneyimlerinin kendilerini iyi hissettirdiği ile ilgili bulgular araştırmalardan çıkan bu sonuçlar ile uyumludur.

Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalık deneyimlerinin kendilerinde problemlere çözüm geliştirme ve daha iyi yöneticilik becerileri gibi özellikler kazandırdığını da ifade etmişlerdir. Bu bulgular özellikle bilinçli farkındalığın yönetim açısından önemini de göstermektedir. Bates ve Gilbert (2016) bilinçli farkındalık sahibi yöneticilerin okullarda daha iyi bir yönetim sergileyeceğini ileri sürmektedirler. Özgün (2018) ise bilinçli farkındalığın okul yöneticilerinde problem çözme yeteneğine etkisi olduğunu araştırmasında göstermiştir. Öz-farkındalık özelliğine sahip okul yöneticilerinin de aynı zamanda öz-yönetim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Mahfouz, 2018). Bunların yanında çeşitli araştırmalar bilinçli farkındalığın liderliğe ve okul yönetimine ilişkin faydalarını ortaya koymuştur (Boyce, 2011; Klocko & Wells, 2015; Mahfouz, 2018; Murphy, 2011; Seiling & Hinrichs, 2005; Schonert-Reichl & Roeser, 2016; Wells, 2016).

Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda öz-farkındalık deneyimlerinin olumlu yönleri ile ilgili detaylar verirken öz-farkındalığın oluşmasına engel olan odaklanamama durumu ve bunun sebeplerine de değinmişlerdir. Evrak işleri, gereğince yapılmayan işler, işlerin fazla karmaşık gelmesi okul yönetici ve öğretmenlerin odaklanmalarını engelleyen durumlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çeşitli ve aşırı beklentileri karşılarken sakin ruh durumlarını koruması gerektiği araştırmalarda belirtilmektedir (Frank vd., 2016; Roeser vd., 2012; Schutz & Zemblays, 2009; Zapf, 2002). Ancak öğretmenlerin sahip olduğu bu çok değişkenli ve zorlu iş ortamı bunu engelleyerek öğretmenlerin yüksek düzeyde stres geliştirmelerine neden olabilir. Stres sonucunda öğretmenler kendilerini duygusal olarak kapatabilir ve düşünce olarak sorun üzerine düşünmekten kaçınabilirler. Bu durum ise öz-farkındalığı engelleyen deneyimlere neden olabilir (Jennings vd., 2013). Oysa bilinçli farkındalık liderlerin esnek olmalarına ve sorunlar karşısında gelişmeyi öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Boyce, 2011; Murphy, 2011). Aynı zamanda okul yöneticilerinin de iş yükü sonucu oluşan streslerine bir iyileştirici olarak katkıda bulunmaktadır (Klocko ve Wells, 2015).

Okul yöneticileri ve öğretmenler monotonluk ve dalgınlık gibi bilinçli farkındalık anlamında önemli olan engeller ile ilgili deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Psikolojik sorunlar gibi sebepler okul yöneticisi ve öğretmenlerin dalgınlık yaşayarak odaklanmalarını engelleyen durumlara neden olmuştur. Bilinçli farkındalık üzerine olan çalışmalar göstermektedir ki stres durumuna verilen ani bir tepki bireylerin stresle olan ilişkilerini etkilemektedir. Bu durum ise bireylerin duygu, düşünce ve artan gerilim tarafından yönetilmesine sebep olabilir. Bilinçli farkındalık ise bu durumlar yerine strese göre kendi hareketlerimizi şekillendirebilmemizi mümkün kılar (Kabat- Zinn, 2013). Zira bireyler stres ve yoğunluk altındayken zihinleri tarafından oluşturulan otomatik yargılara varabilir ve bazen kendilerini daha kötü hale getiren durumların içinde bulabilirler (Cullen, 2011; Kabat-Zinn, 2005). Bunun engellenmesi için bilinçli farkındalığın kullanılması önemlidir. Bilinçli farkındalık bireylerde dikkat düzeyini artırarak zihinsel kontrolü güçlendirir. Bu durum stres ve duyguları kontrol ederek duygu düzenlemesine olumlu yönde etki eder ve psikolojik sorunların bilinçli farkındalığı engellenmesini önleyebilir (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings vd., 2011).

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer tema ise çevresel farkındalık temasıdır. Çevresel farkındalık teması bireylerin çevresel gözlem sonucunda elde ettikleri gözlem becerilerini kullanarak geliştirdikleri bir farkındalık becerisidir. Bu kapsamda kişilerarası

bilinçli farkındalık becerisinin de bu beceri ile ilgili bağları mevcuttur (Frank vd., 2016). Bilinçli farkındalık içsel olduğu kadar dışsal olarak da şu anda gerçekleşen olgulara yoğunlaşmamızı mümkün kılan bir bilinç halidir (Dane, 2011). Seiling ve Hinrichs (2005) yürüttükleri araştırmada bilinçli farkındalığa sahip liderlerin de çevresinde gerçekleşen olaylara daha dikkatli yaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Okullar açık sistemler olarak değerlendirildikleri için çevre ve paydaşların yoğun talep ve etkileri altındadırlar. Bu nedenlerle okullar diğer organizasyonlardan ayrılmaktadırlar (Bidwell, 2001; Bossert vd., 1982; Cusick, 1992; Maslowski, 2003; Weick, 1976). Bundan dolayı okulla ilgili kavramlar ele alınırken okullar kapsamında çevresel etkilerin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bunun yanında bilinçli farkındalığın önemli temalarından biri de dışsal olaylardır. Bireylerin bilinçli farkında olmaların en temel gerekliliklerinden biri dışsal olaylara rağmen bilinç halini koruyabilmeleridir (Nilsson & Kazemi, 2016). Aynı zamanda kimliğimizin özünü keşfetme süreci başkalarıyla etkileşimlerimizden bağımsız değildir; tam tersine, içinde bulunduğumuz sosyal bağlama derinden bağlıdır. Bunun sonucu olarak kişilerarası bilinçli farkındalık, benmerkezci davranışları azaltmaya ve başkalarına karşı odaklanmamızı ve duyarlılığımızı artırmaya yardımcı olarak daha dürüst ve açık ilişkilere imkân oluşturabilir (Good vd., 2016; Kersemaeker vd., 2020; Reitz vd., 2020; Rupperecht vd., 2019; Verdorfer, 2016). Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlerin dışsal olaylara dair farkındalıklarını anlamak açısından çevresel farkındalık teması önemlidir.

Bilinçli farkındalık becerisi bireylerin kendi duygularını anlama ve ayırt etme becerilerini artırdığı gibi başkalarının duygularını anlama ve ayırt etmelerini de mümkün kılar. Bu nedenle bilinçli farkındalığa sahip bireyler, çevresel farkındalık kapsamında diğer bireylerin duygularını anlama noktasında da beceriklidirler (Jennings vd., 2011; Jennings vd., 2017). Araştırmamızda da okul yöneticisi ve öğretmenlerin başkalarının duygularını anlamada yetenekli olduğuna ilişkin bulgular mevcuttur.

Çevresel farkındalık kapsamında okul yöneticisi ve öğretmenler çevrelerinde gerçekleşen olumlu ve olumsuz durumların da farkındadırlar. Wells (2016) yaptığı çalışmada bilinçli farkındalığa sahip liderlerin içinde bulunulan ana, yargısız ve eleştirmeden bakabildikleri için örgütlerin olumlu ve olumsuz yönlerini görebildiğini belirtmiştir. Bilinçli farkındalık okul yöneticilerinin çevrelerine karşı daha açık ve dikkatli olmalarını sağlar (Siegel, 2010). Okul yöneticilerinin yanı sıra iyi öğretmenler de birden fazla etkinlik yaparken çevresindeki çocukların durumunun farkında olan bireylerdir (Kounin, 1977). Bu

farkındalığı geliştirmek için ise bilinçli farkındalık büyük bir öneme sahiptir (Frank vd., 2016).

Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimlerinden bahsetmekte ve bu durumun kendilerine nasıl fayda sağladığını ifade etmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme durumu ile rahatlama, soğukkanlı olarak olaylara daha iyi şekilde müdahale etme ve dert etmeme gibi özellikler göstererek kabullenme deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Bilinçli farkındalık deneyimleri açısından incelendiğinde liderlerin deneyimsel öğrenme gibi becerilere önem verdikleri görölmüşür (Wells, 2016). Bu bağlamda bulgulara da görölmektedir ki bilinçli farkındalık becerisi gösteren okul yöneticileri ve öğretmenler deneyimsel öğrenmeye de açıktır. Deneyimsel öğrenme sayesinde yaşanan olayları bir problem değıl, deneyimsel bir öğrenme fırsatı olarak gördüklerini aktardıkları ifadeler bulunmaktadır (Wells, 2016). Bilinçli farkındalık tanımları yaşanan olaylara yargı geliştirmeme ve kabullenme teması etrafında toplanmaktadır (Nilsson & Kazemi, 2016). Bishop ve diğeri (2004) bilinçli farkındalığı bireyin deneyimlerini kabullenme ile harmanlayarak kaliteli hale getirmesi olarak yorumlamışlardır. Aynı zamanda çeşitli tanımlar da bilinçli farkındalığın en kiritk özelliklerinden birinin kabullenme olduğunu ifade etmektedir (Dimidjian & Linehan (2008; Fletcher & Hayes, 2005; Germer, 2005).

Araştırmamızın kabullenme teması kapsamında ulaşılan bir diğeri kategori ise kabullenememe deneyimidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenememe kategorisi kapsamında hangi sebeplerle duygusal yargı geliştirdikleri hakkında ipuçları sunarak okulda öğretmenlerin yargı geliştirmesine neden olan durumlardan da bahsetmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu durumları farklı şekillerde gerekçelendirerek kendilerinin yargı geliştirmesine sebep olan durumları ifade etmişlerdir. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yargı geliştirme nedenleri genellikle yoğunluk, gerginlik ve deneyimlenen olumsuz durumlar olarak görölmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki öğretmenlerin yöneticiler, ebeveynler ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verme gereksinimi, yoğun iş yükü ve ani karar almaları gereken pek çok durum mevcuttur (Frank vd., 2016; Roeser vd., 2012; Schutz & Zemblays, 2009; Zapf, 2002). Öğretmenlerin sahip olduğı bu çok değışkenli ve zorlu iş ortamı onların yüksek düzeyde stres geliştirmelerine sebep olabilir. Bu durum ise öğretmenlerin duygusal olarak kendilerini kapatmalarına ya da olumsuz duygusal yargı geliştirmelerine neden olabilmektedir (Jennings vd., 2013). Aksine bilinçli farkındalık sahibi öğretmenler otomatik yargı geliştirme davranışından uzaklaşarak

probleme dair yeni çözümler geliştirme imkânı sayesinde bu durumdan çıkabilme ihtimaline sahiptir (Bergomi et al., 2012; Jennings vd., 2017; Langer, 2000; Sharp vd., 2016; Schussler vd. 2016).

Okul yöneticileri ve öğretmenler yargı geliştirme deneyimlerinin onları nasıl etkilediği ile alakalı bilgiler vermişlerdir. Bu doğrultuda yargı geliştirmenin kendileri ve okul çevresindeki olumsuz etkisini ifade etmişlerdir. Bu yargı geliştirme deneyimleri okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin genellikle pişmanlık, huzursuzluk, yıpranma, stres, çatışma ve mutsuzluk yaşamalarına neden olmuştur. Bilinçli farkındalığın en önemli özelliklerinden biri istemimiz dışında gerçekleşen dışsal olaylara rağmen bilinç halini koruyabilmektir (Nilsson & Kazemi, 2016). Bundan dolayı dışsal olaylara ve içsel deneyimlere karşı yargı geliştirmemek bilinç halinde sürdürülebilirliği sağlamak konusunda önemlidir (Jennings vd., 2017). Yaşanan olaylara yargı geliştirmek dikkatimizi gerçekleşen olaylara odaklamamızı engelleyerek odaklanmamızı zorlaştırır. Aynı zamanda bizi ruminasyon (geviş getirme) davranışına sürükleyerek bilinç halimizi olumsuz düzeyde etkiler (Glomb vd., 2011). Bu nedenle kabullenme boyutu bilinçli farkındalığın sağlanması için önemli bir beceridir (Bergomi vd., 2012). Bu durumun sonucunda ise öğretmenlerde huzursuzluk, yıpranma, stres, çatışma ve mutsuzluk gibi durumların gelişebildiği görülmüştür ancak bilinçli farkındalık çözüm çabası sonucu psikolojik halin iyi olmasını sağlayarak farklı sonuçlar ve çözümler getirebilmesini mümkün kılabilir (Zümbül, 2019).

Bilinçli farkındalığın önemli temalarından biri de tepkisel kontroldür. Bu tema altında ulaşılan ilk kategori ise tepki geliştirme kategorisidir. Bu kategori bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenler özellikle yaşadıkları olumsuz durumlar karşısında nasıl tepki geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler bu tepkilerinin gerekçelerini aktarmaya çalışmışlar ve çözüm için de tepki geliştirme eyleminde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme davranışını sorunlarla başa çıkma stratejisi olarak kullanmışlardır. Araştırma yapılan okul yöneticileri ve öğretmenler bağlamında tepki geliştirme deneyimi, davranışsal bir çözüm üretme çabası olarak görülmüştür. Bu durum ise bilinçli farkındalık kapsamında yapılan pek çok nitel çalışmanın aksine sonuçlar içermektedir (Bernay, 2014; Burrows, 2011; Burrows, 2015; Kabat-Zinn, 2005; Napoli, 2004; Schussler vd., 2015). Araştırmalar bilinçli farkındalığın içinde bulunan kültüre ve ortama göre değişen deneyimler içerebileceğini göstermektedir. Bu kapsamda bilinçli farkındalık deneyimleri farklı şekillerde ortaya çıkabilir (Forbes, 2016; Hsu, 2016; Lau, 2016; Mitra & Greenberg, 2016;

Moses & Choudhury, 2016; Titmuss, 2016; Walsh, 2016). Araştırmamızda da tepki geliştirme davranışı bilinçli farkındalık teorisinin aksine çözüm yöntemi olarak görülmüş ve bireylerin eyleme geçmesine sebep olmuştur. Bu bağlamda literatürde farklı bir bulgu ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamında ulaşılan kategori ise tepkiyi kontrol etme deneyimidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepkiyi kontrol etme amacıyla tepkiden kaçınma davranışını deneyimlemişlerdir. Tepkiden kaçınma nedenlerini ise hangi gerekçelere göre geliştirdiklerini anlatmaya çalışmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki göstermekten kaçınmalarının gerekçesini anlık gerilim ve çatışmayı azaltma olarak ifade etmişlerdir. Tepki kontrolü okul ortamında yapılan diğer çalışmalarda da ortaya çıkan bir kategoridir (Bernay, 2014; Burrows, 2011; Burrows, 2015; Napoli, 2004; Schussler vd., 2015). Bu kapsamda alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin bilinçli farkındalık sayesinde ani tepki geliştirme örüntüleri oluşturmak yerine tepki kontrolü gerektiren önleyici stratejilere başvurdukları görülmüştür (Jennings vd., 2013). Aynı zamanda bilinçli farkındalığın sağladığı katkılarının birisi de öğretmenlerin kısa vadeli çözümler yerine uzun vadeli çözümler geliştirmesini mümkün kılmasıdır (Langer, 2000). Bu bağlamda araştırma bulguları ilgili alan yazınla örtüşür nitelikte bir içeriğe sahiptir.

Araştırmaya İlişkin Nicel Bulguları Tartışma

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel araştırma uygulaması yapılmıştır. Nitel araştırma aşamasından sonra okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın nitel kısmında bilinçli farkındalığın içerdiği temel kavramlarla ilgili okul yöneticisi ve öğretmen deneyimleri araştırılmış ve bulgular bilinçli farkındalık teorisi kapsamında ele alınarak temalar altında toplanmıştır. Bu sayede bilinçli farkındalık ile ilgili daha somut kavramsal örnekler ve ölçümü kolaylaştıracak maddeler elde edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenler için hem güvenilir hem de geçerliliği yüksek bir ölçme aracı geliştirmek için bu çalışma kapsamında “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” geliştirilmiştir.

OBFÖ’nün geliştirme aşamasında üç temel kritere önem gösterilmiştir. Bu temel kriterler *(i) alan yazın, (ii) bilinçli farkındalık hakkındaki diğer ölçekler ve (iii) bu araştırmanın*

nitel boyutudur. Bu bağlamda OBFÖ geliştirilmesinde dikkat edilen ilk kriter alan yazındır.

Bilinçli farkındalık ölçümü ile ilgili araştırmalarda bilinçli farkındalığın soyut ve genel maddelerle ölçülmesi eleştirilmektedir. Bu bağlamda bilinçli farkındalık ölçülürken farklı yaş, kültür, cinsiyete ve mesleğe sahip katılımcıların deneyimleri ile ilgili maddeler barındıran ölçekler geliştirilmesi tavsiye edilmiştir (Bergomi vd., 2012; Bishop ve diğerleri 2004; Brown ve Ryan 2003; Burg ve Michalak 2010; Collins ve diğerleri 2009; Davidson 2010; Dobkin 2008; Frewen vd., 2008; Williams 2010). Aynı şekilde bazı araştırmalar da nitel görüşmelere dayanan operasyonelleştirilmiş tanımlar üzerinden bilinçli farkındalığa ait ölçüm araçları geliştirilmesi yönünde tavsiyede bulunmuşlardır (Grossman 2008; Frewen vd., 2011).

Bilinçli farkındalık kültüre duyarlı ve özellikle bireylerin farklı deneyimlerine açık bir kavramdır. Kavram bu nedenle pek çok farklı ekol tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Nilsson & Kazemi, 2016). Aynı zamanda okul ortamı dış etmenlere hassas ve bireyler tarafından müdahaleye açık bir ortamdır (Bidwell, 2001; Bossert vd., 1982; Cusick, 1992; Maslowski, 2003; Weick, 1976). Bu nedenlerle bilinçli farkındalık gibi ortama ve kültüre duyarlı bir kavramın okullara uyarlanması için ölçeğin geliştirilme süreçlerinde bu etmenler hassas bir biçimde ele alınmıştır. Araştırmalar okul bağlamında bilinçli farkındalığın çok boyutlu olması ve pek çok değişken bulunması nedeniyle okullarda uyarlanması aşamasında dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Baelen vd., 2023; Renshaw & Phan, 2023).

OBFÖ'nün geliştirilmesi kapsamında ikinci olarak dikkat edilen husus alandaki diğer ölçeklerdir. Bilinçli farkındalık hakkında alan bazında pek çok ölçek bulunmaktadır. Ancak ölçekler bilinçli farkındalığın karmaşık doğasından dolayı pek çok çeşide ayrılmıştır. Bilinçli farkındalık kapsamındaki ilk ayrım bilinçli farkındalığın bir *durum mu (state)* veya *özellik mi (trait)* olduğu hakkındaki ayrımdır (Kiken vd., 2015; Medvedev vd., 2017; Noguchi, 2017). Bu yaklaşımlardan ilki bilinçli farkındalığın *durum (state)* yaklaşımıdır. Bu kapsamda geliştirilen ölçekler sadece meditasyon yapan gruplara göre tasarlanmışlardır. Bilinçli farkındalık *özellik (trait)* yaklaşımını ele alan ölçekler ise çok daha geniş ve meditasyon yapmayan gruplara göre tasarlanmıştır. Bu ölçeklerde ise çok geniş bir popülasyonun ele alındığı ve çok soyut kavramların kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, bilinçli farkındalık kapsamında kullanılan ölçek maddelerinden birisi şu şekildedir: “*Duş alırken veya banyo yaparken, suyun bedenim üzerindeki yarattığı hislere*

karşı duyarlıyım” (Baer vd., 2008). Bu madde ve benzeri maddeler kimi zaman kültürel farklılıklar ve çok genel ifadeler içermesi nedeniyle eleştirilmiştir. Bu durum ise bilinçli farkındalık ölçümü yaparken okul çevresi ve ortamı gibi daha özel gruplara karşı ölçümlerin yapılmasını zorlaştırmaktadır (Bergomi vd., 2012; Grossman 2008; Frewen vd., 2011).

OBFÖ diğer ölçeklerle ele alındığında tanımlama (describe) boyutunu içermemektedir. Alanda bulunan KBFÖ (Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği) ve BBBFÖ (Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği) dışında tanımlama boyutunu kullanan ölçek bulunmamaktadır. BBBFÖ diğer bilinçli farkındalık ölçeklerinin maddelerinin bir araya getirilmesiyle geliştirilen bir ölçek olması nedeniyle tanımlama boyutunu da KBFÖ’den elde etmiştir (Baer vd., 2004). KBFÖ’de ise bilinçli farkındalık boyutları diyalektik davranışsal terapi yaklaşımı temel alınarak oluşturulmuştur. Bilinçli farkındalık ölçeği kapsamında tanımlama boyutunun kullanılmamasının nedeni, bilinçli farkındalığın tanımlama ile ilgili değil, yaşanan deneyimler ile alakalı olmasından ileri gelmektedir. (Baer, 2006). Tanımlama boyutu yapılan araştırmalarda farklı grupların aldığı puanları ayırt etme özelliğinin düşük olması nedeniyle eleştirilmiştir. Bu ayırt edicilik aynı zamanda bilinçli farkındalığın yüksek ve düşük olan profillerdeki farkını yansıtmadığı için tanımlama boyutu sıkıntılıdır (Josefsson vd., 2011).

OBFÖ kapsamında tepkisel kontrol boyutuna ait maddeler ölçeğin ilk geliştirme aşamasında bulunmasına rağmen tepkisel kontrol ölçekte bir boyut olarak ortaya çıkmamıştır. Bu kapsamda alandaki diğer ölçekler incelenmiştir. Bilinçli farkındalık kapsamında BBBFÖ (Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği), SBFÖ (Southampton Bilinçli Farkındalık Ölçeği) ve FBFÖ (Freiburg Bilinçli Farkındalık Ölçeği) gibi ölçeklerin tepkisel kontrol boyutunu içerdiği görülmüştür (Baer vd., 2008). Tepkisel kontrol, bilinçli farkındalığın sürdürülmesi ile alakalı bir boyuttur. Ancak tepkisel kontrol, kabullenme boyutu ile çok yakın özellikler göstermektedir. BDBFÖ’de (Bilişsel ve Duygusal Bilinçli Farkındalık Ölçeği) tepkisel kontrol, kabullenme boyutundan ayrılmamıştır (Feldman vd., 2007). Bilinçli farkındalık kapsamında kabullenme ve tepkisel kontrol birbirine yakın boyutlar olmasından dolayı farklı boyutlar olarak ayırlamamış olabilir (Baer vd., 2008; Kalill vd., 2014). Bu nedenle bu ölçek kapsamında da bir boyut olarak görülmemiştir.

Araştırma kapsamında üçüncü dikkat edilen husus ise öncül olarak yürütülen nitel araştırma kısmıdır. Bu kısım kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerden günlük hayattaki bilinçli farkındalık deneyimleri elde edilmeye çalışılmıştır. Bu örnekler

üzerinden ölçek maddeleri geliştirilerek güncel hayattan somut örnekler içeren bilinçli farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Bilinçli farkındalık kapsamında yapılan araştırmalar bilinçli farkındalığın anlaşılması için nitel araştırmaların da önemli olduğunun altını çizmektedir. Bu nitel araştırmalar bilinçli farkındalık kavramının daha iyi anlaşılması ve bilimsel olarak kavramın daha iyi şekilde pekiştirilmesi noktasında imkân sağlamaktadır (Lorentz, 2011). Aynı zamanda nitel araştırmalarda elde edilen daha somut örnekler bilinçli farkındalığın değerlendirilmesi için daha iyi imkanlar oluşturabilir (Grossman 2008; Frewen vd., 2011).

OBFÖ psikometrik özellikleri açısından geçerliliği ve güvenirliği yüksek bir ölçektir. Ölçek geçerliği kapsamında ele alınan önemli özelliklerden birisi ölçeğin faktör yükleridir. Ölçek geliştirilirken özellikle faktör yükü olarak değerleri yüksek bir ölçek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bunun nedeni faktör yüklerinin artması ile açıklanan varyans değerini de daha yukarı çekmesinden dolayıdır. Tabachnick ve Fidell (2019) madde faktör yükünün en az 0.32 olması, başka çalışmalarda ise genellikle .40 faktör yükü olması tavsiye edilmiştir (Howard, 2016).

Ölçeğin güvenirliği kapsamında ölçeğin ölçüm ayırt ediciliğini taşıyıp taşımadığını anlamak için ölçekte en yüksek yanıtı veren %27'lik grup ile %27'lik alt grubun puanları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar, alt ve üst grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstererek ölçeğin ayırt edici gücünü ortaya koymuştur (Kınay, 2013; Stevens, 2011). Bu kapsamda elde edilen bulguların yanı sıra geliştirilen ölçeğin Cronbach alpha katsayısı ve madde-toplam korelasyonu gibi iç güvenirlik katsayıları da incelenmiştir. OBFÖ'nin Cronbach Alfa (α) değerleri de incelenmiş ölçeğin toplam Cronbach Alfa değeri .84 iken öz-gözlem alt boyutu .93 ile en yüksek değere sahiptir. Cronbach Alfa değeri en düşük boyut ise .80 ile çevresel gözlem boyutudur. Alan yazında ölçeklerin .70 üzeri güvenirlik göstermesi ölçek kapsamında güvenilir bir sonuç elde edildiğini göstermektedir (Doğan, 2009). BBBFÖ (Beş Boyutlu Bilinçli Farkındalık Ölçeği) ile yapılan araştırmalarda da bu düzeylere yakın seviyede güvenirlik puanları görülmüştür (Baer vd., 2006; Cebolla vd, 2012; Manotas vd., 2014; Williams vd., 2014). Bu kapsamda da OBFÖ güvenirliği iyi düzeydedir.

OBFÖ beş boyuttan oluşan bir ölçektir. Bu boyutlar (i) *öz-gözlem*, (ii) *çevresel gözlem*, (iii) *öz farkındalık*, (iv) *çevresel farkındalık* ve (v) *kabullenme* olarak sıralanmaktadır. Öz-gözlem, öz-farkındalık ve kabullenme bilinçli farkındalık kapsamında geliştirilen diğer ölçeklerde de sıklıkla bulunan boyutlardır. Çevresel gözlem ve çevresel farkındalık

boyutları ise “Öğretimde Bilinçli Farkındalık” ölçeğinde bir boyut olarak görülmektedir. Ancak çevresel gözlem ve çevresel farkındalık özellikle okul gibi çevresel etmenlerin ve süreçlerin yoğun şekilde etkilendiği bir ortamda bilinçli farkındalığın okul deneyimlerini anlamak için çok önemlidir (Bidwell, 2001; Bossert vd., 1982; Cusick, 1992; Maslowski, 2003; Weick, 1976). Araştırma kapsamında bu boyutlar psikometrik anlamda literatürdeki diğer örneklerle beraber tartışılmıştır.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında ölçeğin alt boyutlarının ortalaması da incelenmiştir. Ölçeğin alt boyutları kapsamında en yüksek boyut bilinçli farkındalığın 4.73 ortalama ile öz-gözlem boyutudur. Bu boyut kapsamında ele alınan maddeler “Okulda kullandığım sözlere dikkat ederim.” “Okulda öğrencilerin karşısında dikkatli davranırım.” gibi daha çok davranışsal öz gözlemleri ele alan maddeler olarak karşımıza çıkmaktadır. OBFÖ kapsamında ortaya çıkan en düşük boyut ise 2.75 ortalama ile kabullenme boyutudur. Kabullenme boyutu kapsamında ele alınan maddeler “Okulda başıma gelen kötü bir şeyi unutamam.” “Okulda olumsuz bir şey yaşarsam okula karşı soğurum.” gibi maddelerdir. Bilinçli farkındalık ölçümleri kapsamında en önemli zorluklardan bir tanesi yüksek öz-gözlem ve kabullenme boyutunu bir araya getirmektir; çünkü araştırmalarda bu iki boyut genellikle ilişkisiz ya da negatif ilişkili görülmektedir (Lilja vd., 2013).

OBFÖ kapsamında alt boyutların ilişkileri de incelenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, öz-gözlem alt boyutu, çevresel gözlem ve öz-farkındalık alt boyutu ile orta düzeyde pozitif korelasyon gösterdiği görülmektedir. Öz-gözlem boyutu aynı zamanda çevresel farkındalıkla düşük düzeyde anlamlı ilişki göstermektedir. Çevresel gözlem alt boyutunun öz farkındalıkla orta düzeyde pozitif ilişkiye sahip iken çevresel farkındalık ile düşük düzeyde pozitif ilişki göstermektedir. Kabullenme boyutunun gözlem boyutları ile ilişkisi yok iken öz-farkındalık ile orta düzeyde anlamlı ve pozitif ilişkisi vardır. Ancak çevresel farkındalık boyutuyla anlamlı negatif düzeyde düşük korelasyon göstermektedir. OBFÖ kapsamında alt boyutların birbiri ile ilişkilerinin orta ve düşük düzeyde çıkması literatür kapsamında incelenmiştir. Araştırmalar kapsamında beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği ve diğer ölçeklerin farklı kültürlere adaptasyonu sırasında da bu sonuçlar görülmektedir (Baer, 2022; Burzler vd., 2019; Giovannini vd., 2014; Noda vd., 2022). Bu kapsamda araştırmalarda boyutlar arası ilişkiler çoğunlukla düşük ve orta düzeyde görülmektedir (Baer vd., 2006; Cebolla vd., 2012; Van Dam vd., 2012).

Bütün boyutlar birbirleriyle aralarında pozitif korelasyon gösterirken kabullenme boyutunun bazı boyutlarla negatif korelasyon göstermesi alan yazın kapsamında

incelenmiştir. İnceleme sonucu görülmüştür ki bilinçli farkındalık düşük ve yüksek bilinçli farkındalık düzeyinden ayrı olarak aynı zamanda “kabullenmeci farkındalık” ve “yargılayıcı gözlemci” gibi profillere ayrılmaktadır. Yargılayıcı gözlemci profil sahibi bireyler bu araştırmadaki gibi yüksek gözlemlene becerisine sahipken düşük kabullenme özelliği göstermektedirler (Zhu vd., 2020). Bu ölçekte düşük korelasyon göstermesi ve düşük puanlara sahip olmasına rağmen kabullenme boyutunun tutulmak istenmesinin nedeni bu durumdur. Farklı bir öğretmen popülasyonu üzerinde araştırmada bulunulduğunda farklı bir öğretmen profilinde farklı bir bilinçli farkındalık profili tespit edilebilir. Bu bağlamda araştırmalar kabullenme boyutunun bilinçli farkındalığı daha ayırt edici düzeyde ortaya çıkardığını belirtmektedir. Bu nedenle kabullenme boyutunun bilinçli farkındalık ölçeklerinde kullanımı büyük önem taşımaktadır (Cebolla vd., 2012; Josefsson vd., 2011; Lilja, 2011; Lilja 2013).

Araştırma sonucu geliştirilen ölçeğin psikometrik ölçümlerinin doğruluğu Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) tarafından da ölçülmüştür. Araştırma kapsamında RMSEA, AGFI, CFI, NFI değerleri ölçülen yapı ile mükemmel uyum puanları gösterirken GFI puanı ise iyi düzeyde uyum göstermiştir. Bu kapsamda OBFÖ doğrulamalı faktör analizi bağlamında yapısını doğrulamıştır (Çokluk vd., 2018).

Araştırma kapsamında nicel boyutta ele alınan bir diğer husus ise OBFÖ’nün okul yöneticileri ve öğretmenlerin demografik bilgileri kapsamında anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Bu farklılıkların diğer araştırmalarda bulunan sonuçlar ve literatürle tartışması da yapılmıştır. OBFÖ kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, günlük ekran süresi ve okul nüfusu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tartışılmıştır.

OBFÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre gruplar arası bir farklılık göstermediği görülmüştür. Erkek ve kadınların okullarda bilinçli farkındalık ölçeği kapsamında aldıkları puanlar herhangi bir grup lehinde anlamlı bulunmamıştır. OBFÖ alt boyutlarının hiçbirinde de erkek katılımcılar ile kadın katılımcılar arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar kapsamında literatür incelendiğinde benzer sonuçlar bulunduğu görülmektedir. Katz ve Toner (2013) yaptıkları araştırma kapsamında bu konuda yapılmış 36 araştırmayı incelemişlerdir. 36 araştırma arasında sadece altı araştırmada bilinçli farkındalık cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermiştir (Bowen vd., 2009; Britton vd., 2010; Chen vd., 2010; Katz & Toner, 2013; Marcus vd., 2009; Simpson vd., 2007; Witkiewitz & Bowen 2010). Bu kapsamda yapılan araştırmaların bilinçli

farkındalık kapsamında erkek ve kadınlar arasında çok ciddi bir fark göstermediği görülmektedir. Bilinçli farkındalık araştırmalarının cinsiyet kapsamında en fazla farklılık görülen boyutu gözlemlene alt boyutudur. Bu boyut kapsamında kadınlar erkeklerden daha yüksek oranda farkındalık davranışı göstermişlerdir (Bränström vd., 2011; Fogarty vd., 2015; Josefsson vd., 2011). Bu kapsamda yapılan ölçümlerde alanda sıklıkla kullanılan beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğinde de erkek ve kadın katılımcılar ve hatta meditasyon yapan erkek ve kadın katılımcılar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir (Baer vd., 2008). Araştırmamızda da bu araştırmalarla uyumlu olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan bazı ulusal yayınlarda ise bu araştırmada olduğu gibi cinsiyetin bilinçli farkındalık üzerinde etkili olmadığı sonucu görülmüştür (Aydeniz, 2022; Çakır, 2022; Şenay 2021). Bazı çalışmalarda ise bu araştırmanın aksine bilinçli farkındalığın erkekler lehine daha yüksek olduğu görülmüştür (Akkaya, 2019; Gündüz, 2016).

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken olan medeni durum değişkeninin OBFÖ kapsamında evli ve bekarlar arasında anlamlı bir farklılık bulundurup bulundurmadığı incelenmiştir. Evli bireylerin daha az hasta olma sıklığı ve daha yüksek yaşam memnuniyetine sahip olduklarından dolayı daha yüksek bilinçli farkındalık puanları gösterdiği tahmin edilmektedir (Holt-Lunstad vd., 2008; Quinn-Nilas, 2020). Bu önerme kapsamında yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığın arama merkezinde çalışan bireylerde (Charoensukmongkol & Jenette., 2022) ve yükseköğrenimdeki öğrencilerde (Short & Mazmanian, 2013) medeni durumu evli olanların lehine daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalık görülmüştür. Ancak Carmody ve Baer (2008) tarafından yapılan bir diğer araştırmada bizim araştırmamızda olduğu gibi bireylerin medeni durum değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer değişken ise yaş değişkeni olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilinçli farkındalık ve yaş arasındaki araştırmalar bilinçli farkındalığın yaş değişkenine göre değiştiğini gösteren az miktarda araştırma olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak bu araştırmalar da çoğunlukla farklılık 60-86 yaş bireylerle 17-35 yaş arası bireyler arasında görülmektedir (Hohaus & Spark, 2013; Mahoney, Segal, & Coolidge, 2015; Prakash, Hussain, & Schirda, 2015). Araştırmalar kapsamında yaşlı bireylerin daha iyi bilinçli farkındalık becerisi göstermeleri duygusal deneyimlerini şekillendirmede daha iyi becerilere sahip olduğundan dolayı olabilir (Carstensen, 2006). Raes ve diğerleri tarafından (2013) yapılan araştırma bilinçli farkındalığın ileri yaşlar ve daha az kötü etkilere maruz kalma arasında aracı rol oynadığını belirtmektedir. Ancak araştırmamızda bu farkın

çıkarmaması okul yöneticisi ve öğretmenlerin genç yaşlara yakın bir profil göstermesi ve bu aracı rolün oluşabileceği kadar ileri yaşa ulaşamaması olarak görülebilir.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer değişken bilinçli farkındalık ve mesleki kıdem arasındaki ilişkidir. Bazı araştırmalarda mesleki kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir (Diotaiuti vd., 2020; Efecan, 2022). Araştırmalar kapsamında bunun nedenleri açıkça belirtilmemiştir. Ancak bu durumun nedeni yaştan artmasıyla duygu düzenleme becerilerinde artması olabileceği düşünülmektedir çünkü duygu düzenleme becerileri de bilinçli farkındalıkla olumlu ilişkiye sahiptir (King & Haar, 2017). Diğer araştırmalarda ise bizim araştırmamızda olduğu gibi bilinçli farkındalık düzeyinin mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür (Acer, 2018; Kurt, 2023; Tonga, 2021).

Bilinçli farkındalık son olarak okul nüfusu değişkeni ile de ele alınmıştır. Araştırmamız kapsamında okul nüfusu değişkeni ve bilinçli farkındalık ilişkisi üzerine yapılmış bir araştırma bulgusu bulunamamıştır. Okul nüfusu öğrenci kapasitesinin ve iş dağınıklığının fazla olması düşünülmesi nedeniyle bilinçli farkındalığa uzun vadede sorun çıkarabileceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle bilinçli farkındalık kapsamında okul nüfusunun bilinçli farkındalığa etki edebilecek bir değişken olabileceği düşünülmüştür; ancak araştırma sonucu görülmektedir ki okullarda bilinçli farkındalık ölçeği kapsamında okul nüfusu ile herhangi bir anlamlı fark görülmemiştir.

Bilinçli farkındalık ölçeği kapsamında ekran süresi değişkeni de ele alınmıştır. Ekran süresi ve bilinçli farkındalık kavramı teorik olarak ekran bağımlılığını engelleyen bazı özelliklere de bağlıdır. İnternet başında geçirilen vakit uzun vadede strese neden olmakta ve beyin sağlığını kötü etkilemektedir (Cahn & Pollich, 2006; Chiesa & Serretti, 2010) Bu kötü etkilenmenin bireylerin dikkat becerilerini olumsuz yönde etkileyerek stres ve sosyoduygusal bozukluklara etki ettiği bilinmektedir (Diamond, 2013; Gözüm, Coşkun, & İpek, 2018). Kısacası internette bilinçsiz vakit geçirmenin dikkat ve odaklanma kabiliyetini kötü yönde etkilediğine dair teorik bir algı mevcuttur (Hefner & Freyrag, 2023). Araştırmamızda ekran süresi değişkeni bu nedenlerle ele alınmıştır. Bilinçli farkındalığın ekran süresini kısıtlaması hakkında bulgular bulunmamaktadır. Ancak bireylerin bilinçli farkındalık düzeyi arttıkça sosyal medya kullanımının azaldığı ve sosyal medya içeriklerinden daha az etkilendikleri bilinmektedir. Bu kapsamda bilinçli farkındalığın etkisi ekran süresi üzerine değil, daha çok olumsuz sosyal medya içeriklerinin tüketimi

üzerinedir (Charoensukmongkol, 2016; Sriwilai & Charoensukmongkol, 2016). Bu nedenle araştırmamızda bilinçli farkındalık ve ekran süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırma Genel Tartışma

Araştırma genel tartışması başlığı altında araştırmamızın genel bulguları tartışılmıştır. Bu başlık altında ilk olarak araştırmamızın nitel ve nicel bulgularının uyumluluğu incelenmiştir. Daha sonra ise araştırmamız kapsamında bilinçli farkındalığın çevresel farkındalık boyutu ve bu boyutun önemi tartışılmıştır. Bunun yanında araştırmamız bulgularının neden diğer araştırma bulgularından farklı çıktığı ile alakalı sonuçlarda tartışılmıştır. Son olarak ise araştırma sınırlılıklarına değinilmiştir.

Araştırma kapsamında dikkat edilen ilk husus araştırmamız sonucu elde edilen nitel ve nicel bulguların uyumudur. Bu araştırma keşfedici sıralı karma desen modeli üzerine kurulmuştur. Keşfedici sıralı karma desen modeli, önce nitel araştırmanın yapılması daha sonra bu nitel araştırmadan bir nicel araştırma modelinin geliştirilmesi sürecini içeren bir modeldir. Bu nedenle bu araştırma modeli kimi zaman “ölçek geliştirme” modeli olarak da adlandırılmaktadır. Bu bağlamda araştırmamızın nicel modeli nitel araştırma temelli geliştirildiği için araştırmamızın nicel ve nitel bulguları yüksek uyum göstermiştir. Ancak nitel kapsamda elde edilen bazı bulgular nicel araştırma kapsamında uyumlu çıkmamıştır. Uyumlu çıkmayan bulgulardan birisi nitel araştırmada bir tema olarak elde edilen ancak nicel araştırmada bir boyut olarak ortaya çıkmayan tepkisel kontroldür. Araştırmamızın nicel modeli kapsamında geliştirilen “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği”nde de tepkisel kontrol boyutuna ait maddeler ölçeğin ilk geliştirme aşamasında bulunmasına rağmen tepkisel kontrol ölçekte bir boyut olarak ortaya çıkmamıştır. Ancak tepkisel kontrol, kabullenme boyutu ile çok yakın özellikler göstermektedir. Kabullenme boyutu, rahatsızlık verici olaylara karşı gösterilen bilişsel ve duygusal tepkiler ile alakalı iken tepkisel kontrol boyutu rahatsızlık verici olaylara verilen davranışsal tepki ile alakalıdır (Baer vd., 2008). Bu nedenle BDBFÖ (Bilişsel ve Duygusal Bilinçli Farkındalık Ölçeği) gibi bazı ölçeklerde tepkisel kontrol, kabullenme boyutundan ayrılmamıştır (Feldman vd., 2007). Bilinçli farkındalık kapsamında kabullenme ve tepkisel kontrol birbirine yakın boyutlar olmasından dolayı farklı boyutlar olarak ayrılamamış olabilir (Baer vd., 2008; Kalill,

2014). Bu nedenle tepkisel kontrol bu araştırma kapsamında da bir ölçek boyutu olarak görülmemiştir.

Araştırma kapsamında bilinçli farkındalık kavramı okul ortamında şekillenirken içsel faktörler kadar okul çevresindeki dışsal etmenlerin de etkili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda okulda bilinçli farkındalık kavramının tartışılmasında çevresel bilinçli farkındalık da ele alınmalıdır. Frank ve diğerleri (2016) çevresel bilinçli farkındalığı kişilerarası bilinçli farkındalık olarak ele almışlar ve kişilerarası bilinçli farkındalığın çok önemli olduğuna dair bilgiler sunmuşlardır. Pratscher ve diğerleri (2018) “kişilerarası bilinçli farkındalığı, kişilerarası iletişimde bireylerin yargılanmaksızın ve tepkisel olmaksızın kendisinin ve diğerlerinin farkında olması” şeklinde tanımlamışlardır. Aynı zamanda liderlik araştırmalarında da kişilerarası bilinçli farkındalığın da öneminin altı çizilmektedir (Doornich & Lynch, 2024).

Nöro-psikoloji araştırmaları, bilinçli farkındalığın dikkat halimizi devam ettirirken aynı zamanda önemli bilgileri analiz etmemizi ve farketme becerimizi artırdığını göstermektedir. (Miyake vd., 2000; Malinowski, 2013). Bu sayede bilinçli farkındalık sahibi liderler dikkatlerini rastgele gelişen ve kısa dönemli dikkat gerektiren işlere verebilirken aynı zamanda derin bir odaklanma hali de sürdürebilmektedirler (Farb vd., 2007; Rupperecht vd., 2019). Bu özellik ise liderlerin sıklıkla dikkat odaklarını değiştirmeleri gereken bugünün iş ortamlarında büyük önem taşımaktadır (Ehrlich, 2017). Okullar kapsamında da bu özellik büyük bir önem taşımaktadır. İş dünyasında liderlerin olduğu gibi öğretmenlerin de mesai sırası ve sonrasında birçok öğrenci ile çalışması ve bu sırada birden fazla konuda ani karar vermelerinin beklenmektedir. Bunun gibi sebepler ise öğretmenlerde yüksek seviyede stres oluşmasına neden olmaktadır (Johnson vd., 2005; Roeser vd., 2012; West vd., 2001). Bunlara rağmen öğretmenlerin bu ortamda sakin kalarak dikkatlerini koruyabilmeleri ve beklentileri karşılayabilmeleri beklenmektedir (Frank vd., 2016; Roeser vd., 2012; Schutz & Zemblays, 2009; Zapf, 2002). Çevresel gözlem ve çevresel farkındalık gibi çevre etmenlerinin yüksek olduğu bilinçli farkındalık türleri özellikle bireyler arası iletişimi ve ilişkilerin düzenlenmesini sağlamaktadır (Brown vd. 2007). Bu bağlamda çevresel farkındalık sahibi bireyler çevrelerindeki kişilerin duygularını daha iyi ayırt ederek otomatik tepkiler oluşturmak yerine sakin kalarak stresli durumları daha iyi yönetme becerisine sahiptir. Bu bağlamda çevresel farkındalık, okul ortamlarında da önemli bir yere sahiptir (Barnes vd., 2007; Bihari & Mullen 2014; Frank vd., 2016; Huston vd., 2011; Langer vd., 2017; Wachs & Cordova 2007).

Araştırmamızdaki bulguların gösterdiği gibi bilinçli farkındalık profilleri farklı popülasyonlarda farklı özellikler gösterebilmektedir (Bravo vd., 2016; Bravo vd., 2018; Sahdra vd., 2017). Braun ve diğerleri (2024) İngiltere’deki öğretmen popülasyonu üzerinde yürüttükleri bilinçli farkındalık çalışmalarında bilinçli farkındalığın diğer ülkelerdeki öğretmenlerde farklı özellikleri barındırabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmalarda bilinçli farkındalığın okul bağlamında çok boyutlu olduğu ve uygulama aşamalarında pek çok değişken bulunduğu için değişkenlere ve kültüre dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Baelen vd., 2023; Renshaw & Phan, 2023). Bunun için bilinçli farkındalığın hem popülasyona uyarlanması hem de okul ortamına uyarlanması uygulamalar açısından daha iyi sonuçlar verecektir (Begomi vd., 2012). Bu araştırmada da batılı bir ülke olmayan ve gelişmekte olan Türkiye kapsamındaki okullarda bilinçli farkındalığın nasıl anlaşıldığı kavranmaya çalışılmıştır. Türkiye batılı olmayan ve gelişmekte olan bir ülkedir. Aynı zamanda yüksek düzeyde bürokratik ve hiyerarşik kurum kültürüne sahip bir ülkedir. (Kılınç vd., 2024). Bu nedenle araştırmamızdaki bulgularda da görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimledikleri bilinçli farkındalık farklı boyutlar ve özellikler barındırmaktadır. Bu kapsamda bu araştırma Türkiye’deki okullar bağlamında bilinçli farkındalığın anlaşılması için önemli bir bakış açısı sunmaktadır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ve nicel yöntemler bir araya getirilerek gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıkları mevcuttur. İlk olarak araştırma kapsamında ele alınan bilinçli farkındalık soyut bir kavram ve karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı bu konuda daha fazla araştırma yapılması gereklidir. Aynı zamanda araştırmada kullanılan nitel yöntem kapsamındaki görüşmelerin yanı sıra gözlemler de eklenebilir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin benzer ölçeklerle ölçümleri ve alanyazında bilinçli farkındalığın ilişkisi olan kavramlarla ölçümleri de önemlidir.

Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık hakkındaki deneyimlerini ortaya çıkarmak ve bu deneyimlere dayanarak ilköğretim kurumları için bilinçli farkındalıkla ilgili bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık deneyimlerini anlamak ve bilinçli farkındalık düzeylerini en iyi şekilde ortaya koymak amacıyla hem nitel hem de nicel desenleri içeren keşfedici sıralı karma desen

kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırma sonuçları önce nitel sonra nicel olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırma Nitel Sonuçları

1. Araştırma kapsamında okullarda deneyimlenen bilinçli farkındalık altı tema altında toplanmıştır. Bu temalar içsel temalar (öz-gözlem, öz-farkındalık, kabullenme ve tepkisel kontrol) ve çevresel temalar (çevresel gözlem, çevresel farkındalık) olarak ikiye ayrılmıştır.
2. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler öz-gözlem deneyimleri hakkında ifadelerde bulunmuşlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-gözlem deneyimleri kişisel sorgulama ve olumsuz deneyimleri barındırsa da okul yöneticileri ve öğretmenler daha çok olumlu açıdan öz-gözlem deneyimlerinden bahsetmişlerdir.
3. Okul yöneticileri ve öğretmenler çevresel gözlem kapsamında çevrelerinde bulunan okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli ve okul personeli hakkındaki gözlemlerini belirtmişlerdir. Bu gözlemler kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler çevrelerindeki davranışsal eylemler kadar duygusal detayları da gözlemlemişlerdir.
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler çevresel gözlem teması altında öğrenci, veli ve okul personeli hakkındaki gözlemlerini geniş tasvirlerle aktarmış ve başkalarının duygularını ayırt etme hakkında detaylı gözlemlerde bulunduklarını göstermişlerdir.
5. Okul yöneticileri ve öğretmenler çevresel gözlem teması kapsamında meslektaşlarına ve öğrencilere karşı empati deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu deneyimlerinden bahsederken öğrencilere şefkat ve merhamet içerikli ifadeleri bulunmaktadır.
6. Okul yöneticileri ve öğretmenler nitel araştırma sonucunda öz-farkındalık deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Öz-farkındalık deneyimleri okul yöneticisi ve öğretmenlerin olaylara farklı açılardan yaklaşımlarına ve olumlu yeni deneyimler oluşturmalarına imkân sağlamıştır.
7. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalık deneyimi sonucu meslektaşları ve özellikle öğrencilerinin kendilerinde nasıl öz-farkındalık sağladığına ilişkin deneyimlerini aktarmışlardır. Bu öz-farkındalık deneyimlerinin kendilerinde öz-adanmışlık, öz duyarlılık ve öz yeterlik deneyimleri oluşturduğunu belirtmişlerdir.
8. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öz-farkındalık teması kapsamında aktardıkları bir diğer deneyim ise odaklanma deneyimidir. Okul yöneticileri ve öğretmenler

odaklanma ile ilgili deneyimlerini aktarmışlar ve hangi durumların odaklanmalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda olumlu dönütler ve huzurlu okul ortamının odaklanma deneyimini etkilediği görülmüştür.

9. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığın deneyimlenen etkileri kapsamında daha iyi yöneticilik, daha iyi iletişim ve problemlere çözüm geliştirme deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Aynı zamanda okul ikliminde iyileşme ve okulda daha mutlu hissetme deneyimlerine ait bulgular da görülmüştür.
10. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığı engelleyen deneyimleri monotonluk, dalgınlık ve odaklanamama olarak ifade etmişlerdir. Bu olumsuz deneyimlerin yetersiz şartlar, özel hayat problemleri, psikolojik sorunlar, plansızlık veya karmaşık işler gibi sebeplerden dolayı gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.
11. Okul yöneticileri ve öğretmenler öz-farkındalığı engelleyen monotonluk, dalgınlık ve odaklanamama sonucu ise stres, isteksizlik, gerginlik, işin ertelenmesi gibi olumsuz deneyimler yaşamaktadır.
12. Okul yöneticileri ve öğretmenler kişilerarası bilinçli farkındalık kapsamında çevresel farkındalık deneyimlerini de aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çevresel deneyim kapsamında okuldaki öğrencilerin duygu ve davranışları hakkında yüksek bir farkındalık hali içinde oldukları görülmüştür.
13. Çevresel farkındalık teması kapsamında mesleki farkındalık kategorisine de ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve mesleklerinin gerektirdiği özverinin farkında oldukları görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler aynı zamanda okulda gerçekleştirilecek ve gerçekleştirilemeyecek işlerin de farkındadır. Bu kapsamda okulda nelerin yapılması gerektiğinin bilincindedirler.
14. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin kabullenme deneyimlerini daha çok umursamama olarak algıladıkları görülmektedir. Bu kapsamda “kafama takmıyorum” benzeri ifadeler kullanılmıştır.
15. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimleri kapsamında sorunlara çözüm ürettikleri deneyimleri aktarmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenme deneyimi geliştirmek için öz eleştiri yapma ve başka etkinliklere yönelme gibi stratejilere başvurmuşlardır.
16. Okul yöneticileri ve öğretmenler kabullenememe deneyimlerinden de bahsetmişlerdir. Okul yöneticisi ve öğretmenler kabullenememe deneyimi sonucu

stres, iş performansında düşüş, yıpranma, huzursuzluk, çatışma, pişmanlık ve mutsuzluk gibi duyguları bir kez veya birden çok kez yaşamaktadır.

17. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler tepkisel kontrol deneyimlerine değinmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepkisel kontrol deneyimlerini ifade ederken bunu yaşanan problemleri çözmek için geliştirdiklerini aktarmışlardır. Bu kapsamda olaylar karşısında çözüm geliştirmek için tepkilerini kontrol etme yoluna gitmişlerdir.
18. Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme davranışını da tepkilerini kontrol etme deneyimi ile aynı sebepten gerçekleştirmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler çözüm için tepkilerini kontrol ettikleri gibi aynı zamanda çözüm için tepki geliştirmişlerdir. Bunu ya olaya dair tepkilerini belli etmek ya da işi telafi etmek için kullanılan olumlu bir strateji olarak yorumlamışlardır.
19. Okul yöneticileri ve öğretmenler tepki geliştirme sonucu ağlama ve bağırma gibi olumsuz tepkiler de geliştirdikleri örnekleri aktarmışlardır.

Araştırma Nicel Sonuçları

1. Araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular birbiri ile oldukça uyumludur.
2. Araştırma kapsamında bilinçli farkındalık literatürü, bilinçli farkındalık ölçekleri ve araştırmamızın nitel sonuçlarına dayanılarak “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği (OBFÖ)” geliştirilmiştir.
3. OBFÖ’nün toplam Cronbach Alfa (α) değeri .84’tür. Ölçek kapsamında alt ve üst grupların karşılaştırılması ve madde-toplam korelasyonu analizleri de yapılmıştır. Bu analizler sonucu OBFÖ’nün güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.
4. OBFÖ’nün kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ile ilgili analizler ve çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin yapı ve kapsam geçerliği sağladığı görülmüştür.
5. OBFÖ beş boyutlu bir yapı özelliği göstermektedir. Bu boyutlar öz-gözlem, çevresel gözlem, öz-farkındalık, çevresel farkındalık ve kabullenmedir.
6. Araştırmanın kapsamında geliştirilen OBFÖ’ye aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve uyum indeksleri kapsamında iyi ile mükemmel uyum arası değerler alınmıştır.
7. OBFÖ kapsamında en yüksek puan alan 4.73 ortalama ile öz-gözlem boyutudur. En düşük puan alan boyut ise 2.71 ortalama ile kabullenme boyutudur. Alan yazında

bu iki boyutun aynı anda yüksek çıkmasının çok zor bir ihtimal olduğu belirtilmektedir.

8. OBFÖ kapsamında aynı zamanda boyutlar arası korelasyonlar da incelenmiştir. Ölçeğin boyutları arasında az ve orta seviyede korelasyon değerleri görülmüş ve bu değerlerin diğer bilinçli farkındalık ölçeklerinde bulunan korelasyon değerleri ile benzer olduğu tespit edilmiştir.
9. Araştırma kapsamında elde edilen OBFÖ'nün öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu kapsamda yapılan diğer araştırmalar da incelendiğinde, araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar olmadığı görülmüştür.
10. Araştırma kapsamında elde edilen OBFÖ'nün öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Alandaki diğer araştırmaların bir kısmında medeni durum değişkenine göre fark görülürken bir kısmında ise bu farka rastlanmamıştır.
11. Araştırma kapsamında OBFÖ'nün öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalığın 60 yaş sonrası gruplar ile erken yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulundurduğu örnekler görülmektedir. Bizim araştırma popülasyonumuzda bu şekilde bir profil bulunmadığı için anlamlı farklılık tespit edilmemiş olabilir.
12. Araştırma kapsamında elde edilen OBFÖ'nün öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu konuda yapılmış diğer araştırmalarda da anlamlı farklılık görülmemiştir.
13. Araştırma kapsamında elde edilen OBFÖ'nün öğretmenlerin günlük ekran süresi değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemektedir. Ekran süresinin bilinçli farkındalık üzerinde etkiye sahip olup olmadığı hususunda fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu konuda bilinçli farkındalığın sadece sosyal medya kullanım kalitesi ile alakalı sonuçları mevcuttur.
14. Araştırma kapsamında elde edilen OBFÖ'nün okul nüfusu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu konu ile ilişkili araştırmaya rastlanmamıştır.

Öneriler

1. Araştırma sonuçlarında bilinçli farkındalığın uygulandığı ortam ve popülasyonlara göre değişebilen özellikleri olduğu görülmüştür. Bu bağlamda bilinçli farkındalık üzerine çalışacak araştırmacıların bilinçli farkındalık uygulamaları yapacakları popülasyon ve ortamın özelliklerini iyi araştırmaları tavsiye edilebilir.
2. Bilinçli farkındalığın toplam puan özelliği dışında kendi içinde ayrılan profil özellikleri de mevcuttur. Bu araştırma Türkiye'nin doğu bölgesinde gerçekleştiği için araştırma popülasyonu yeni öğretmenler ve yerel öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu profil ise bilinçli farkındalık kapsamında “yargılayıcı gözlemci” diye adlandırılan bir profildir. Türkiye'nin diğer bölgelerinde bulunan okullardaki bilinçli farkındalık profilleri de incelenebilir.
3. Araştırma kapsamında bilinçli farkındalığın deneyimlenen olumlu etkileri ortaya çıkmıştır. Bu deneyimlenen olumlu etkilerin daha fazla örnekleri araştırılıp alan yazın kapsamına kazandırılması tavsiye edilebilir.
4. Araştırma kapsamında geliştirilen “Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği” geçerliği ve güvenirliği yüksek olan bir ölçektir. Bu ölçeğin okullarda bilinçli farkındalık ölçümleri yapılırken güncel örnekler barındırması sebebiyle kullanılması tavsiye edilebilir.
5. Okullarda bilinçli farkındalık ölçeğinin literatürle uyumlu olarak cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem, günlük ekran süresi ve benzeri değişkenlere göre anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. OBFÖ'nün bu kapsamda farklı demografik değişkenlerle ya da farklı popülasyonlarla çalışılması alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu tür çalışmaların yürütülmesi tavsiye edilebilir.
6. Bilinçli farkındalığın bu çalışma ile bir kere daha okul yöneticisi ve öğretmenler üzerine pek çok fayda sağladığı kanıtlanmıştır. Bu nedenlerle bazı yabancı ülkelerdeki gibi (İngiltere, Avustralya, ABD, Kanada) bilinçli farkındalık politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması büyük önem taşımaktadır. Politika geliştiricilerin bilinçli farkındalık içerikli politika geliştirmeleri tavsiye edilebilir.
7. Araştırma sonuçlarında bilinçli farkındalığa sahip okul müdürlerinin empati, daha iyi yöneticilik ve ılımlı iletişim dili gibi deneyimler yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerine yönelik bilinçli farkındalık içerikli projeler geliştirip eğitimler verilmesi tavsiye edilebilir.

8. Araştırmanın nitel sonuçları kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin kabullenememe sonucu yaşadıkları olumsuz deneyimler ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda okullardaki bilinçli farkındalık düzeyini artırmak için okul yönetimi veya Milli Eğitim İl Müdürlükleri tarafından bilinçli farkındalık uygulamaları yapılabilir.
9. Araştırmanın nitel boyutunda ortaya çıkan sonuçlar bilinçli farkındalığın pek çok olumsuz deneyimi engellemektedir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yaşadıkları stres kaynaklı problemler için bilinçli farkındalık uygulamaları yapılabilir.
10. Okullarda görülen etkileri ve lider yetiştirmede görülen faydaları nedeniyle lider yetiştirme programları kapsamında bilinçli farkındalık eğitimlerinin oluşturulması ve uygulanması tavsiye edilebilir.

KAYNAKLAR

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57–69.
- Acer, Ç. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018: Conceptual framework*. New York: OECD.
- Akkaya, O. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Albrecht, N. J. (2018). Teachers teaching mindfulness with children: Being a mindful role model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(10), 1–23.
- Albrecht, N. J., Albrecht, P. M., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 37–78
- Arendt, J. F. W., Pircher Verdorfer, A., & Kugler, K. G. (2019). Mindfulness and leadership: Communication as a behavioral correlate of leader mindfulness and its effect on follower satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 10, 667–682.
- Aslan-Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Aydın-Sünbül, Z., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of The Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381–386.

- Australian Government Department of Education. (2018). *Through growth to achievement: Report of the review to achieve educational excellence in Australian schools* (Report). Canberra: Australia
- Aydeniz, S. (2022). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve spiritüel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Baelen, R. N., Gould, L. F., Felver, J. C., Schussler, D. L., & Greenberg, M. T. (2023). Implementation reporting recommendations for school-based mindfulness programs. *Mindfulness*, 14(2), 255–278.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125–143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191–206.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27–45.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Lykins, E., Button, D., Krietemeyer, J., Sauer, S., ... & Williams, J. M. G. (2008). Construct validity of the five facet mindfulness questionnaire in meditating and nonmeditating samples. *Assessment*, 15(3), 329–342.
- Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based meditation to decrease stress and anxiety in college students: A narrative synthesis of the research. *Educational Research Review*, 18, 1–32.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Pnsychologist*, 28(2), 117–148.
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 482–500.
- Benson, H., Beary, J. F., & Carol, M. P. (1974). The relaxation response. *Psychiatry*, 37(1), 37–46.

- Bergomi, C., Tschacher, W., & Kupper, Z. (2013). The assessment of mindfulness with self-report measures: Existing scales and open issues. *Mindfulness*, 4 (1), 191–202.
- Bernay, R. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(7), 58–69.
- Berson, Y., & Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539–1549.
- Bidwell, C. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of Education*, 74, 100–114.
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L., & Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855–876.
- Bihari, J. L. N., & Mullan, E. G. (2014). Relating mindfully: A qualitative exploration of changes in relationships through mindfulness-based cognitive therapy. *Mindfulness*, 5(1), 46–59.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: a proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241.
- Black, D. S. (2015). Mindfulness training for children and adolescents. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 246–263). New York: Springer.
- Bodhi, B. (2011). What does mindfulness really mean? A canonical perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 19–39.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.
- Bowen, S., Chawla, N., Collins, S. E., Witkiewitz, K., Hsu, S., Grow, J., Clifasefi, S., Garner, M., Douglass, A., Larimer, M. E., & Marlatt, A. (2009). Mindfulness-based relapse prevention for substance use disorders: A pilot efficacy trial. *Substance Abuse*, 30(4), 295–305.

- Boyce, B.E. (2011). *The Mindfulness revolution: Leading psychologists, scientists, artists, and meditation teachers on the power of mindfulness in daily life*. Boston: Shambhala Publications.
- Brandt, S. (2010). *Wandering mind is not a happy mind*. London: Harvard Gazette.
- Bränström, R., Duncan, L. G., & Moskowitz, J. T. (2011). The association between dispositional mindfulness, psychological well-being, and perceived health in a Swedish population-based sample. *British Journal of Health Psychology*, 16(2), 300–316.
- Bränström, R., Kvillemo, P., Brandberg, Y., & Moskowitz, J. T. (2010). Self-report mindfulness as a mediator of psychological well-being in a stress reduction intervention for cancer patients: A randomized study. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(2), 151–161.
- Brantley, J. (2007). *Calming your anxious mind: How mindfulness & compassion can free you from anxiety, fear and panic*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Braun, S. S., Greenberg, M. T., Roeser, R. W., Taylor, L. J., Montero-Marin, J., Crane, C., ... & MYRIAD Team. (2024). Teachers' stress and training in a school-based mindfulness program: Implementation results from a cluster randomized controlled trial. *Journal of School Psychology*, 104, 101–148.
- Bravo, A. J., Boothe, L. G., & Pearson, M. R. (2016). Getting personal with mindfulness: A latent profile analysis of mindfulness and psychological outcomes. *Mindfulness*, 7(2), 186–195.
- Bravo, A. J., Pearson, M. R., Wilson, A. D., & Witkiewitz, K. (2018). When traits match states: Examining the associations between self-report trait and state mindfulness following a state mindfulness induction. *Mindfulness*, 9(1), 199–211.
- Britton, W. B., Bootzin, R. R., Cousins, J. C., Hasler, B. P., Peck, T., & Shapiro, S. L. (2010). The contribution of mindfulness practice to a multicomponent behavioral sleep intervention following substance abuse treatment in adolescents: A treatment-development study. *Substance Abuse*, 31(2), 86–97.
- Brown, J., & Langer, E. (1990). Mindfulness and intelligence: A comparison. *Educational Psychologist*, 25(3), 305–335.

- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822–848.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observation from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 242–248.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211–237.
- Bunting, M. (2016). *The mindful leader: 7 practices for transforming your leadership, your organization and your life*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Burrows, L. (2011). Relational mindfulness in education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 24(4), 24–29.
- Burrows, L. (2015). Inner alchemy: Transforming dilemmas in education through mindfulness. *Journal of Transformative Education*, 13(2), 127–139.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cahn, B. R., & Polich, J. (2006). Meditation states and traits: EEG, ERP, and neuroimaging studies. *Psychological Bulletin*, 132(2), 180–196.
- Cardaciotto, L., Herbert, J. D., Forman, E. M., Moitra, E., & Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: The Philadelphia Mindfulness Scale. *Assessment*, 15(2), 204–223.
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23–33.
- Carstensen, L. L. (2006). The influence of a sense of time on human development. *Science*, 312(5782), 1913–1915.
- Catak, P. D. (2012). The Turkish version of the cognitive and affective mindfulness scale-revised. *Europe's Journal of Psychology*, 8(4), 603–619.

- Cebolla, A., Garcia-Palacios, A., Soler, J., Guillén, V., Baños, R., & Botella, C. (2012). Psychometric properties of the Spanish validation of the Five Facets of Mindfulness Questionnaire (FFMQ). *The European Journal of Psychiatry*, 26(2), 118–126.
- Charoensukmongkol, P. (2016). The impact of social media on social comparison and envy in teenagers: The moderating role of the parent comparing children and mindfulness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(1), 49–55.
- Charoensukmongkol, P., & Jenette, C. (2022). Mindfulness and emotional exhaustion in call center agents in the Philippines: Moderating roles of work and personal characteristics. *The Journal of General Psychology*, 149(2), 132–153.
- Chen, Y., Yang, X., Wang, L., & Zhang, X. (2010). A randomized controlled trial of the effects of brief mindfulness meditation on anxiety symptoms and systolic blood pressure in Chinese nursing students. *Nurse Education Today*, 33(10), 1166–1172.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239–1252.
- Collins, S. E., Chwala, N., Hsu, S. H., Grow, J., Otto, J. M., & Marlatt, G. A. (2009). Language-based measures of mindfulness: initial validity and clinical utility. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23, 743–749.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Ankara: Eğiten.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.
- Crone, E. A., & Konijn, E. A. (2018). Media use and brain development during adolescence. *Nature Communications*, 9(1), 1–10.
- Crossman, J. (2003). Secular spiritual development in education from international and global perspectives. *Oxford Review of Education*, 29(4), 503–520.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness*, 2(3), 186–193.
- Cusick, P. A. (1992). The educational system: Its nature and logic. *Teachers College Record*, 94(2), 307–327.

- Çakır, S., Sepitci Sarıbaş, M., & Gültekin Akduman, G. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(30) 123–145.
- Çelik, H., & Kocabıyık, O. (2018). Philadelphia Farkındalık Ölçeği (PFÖ)’nin türkçe formunun psikometrik özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 24–39.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Dane, E. (2011). Paying attention to mindfulness and its effects on task performance in the workplace. *Journal of Management*, 37, 997–1018.
- Davidson, R. J. (2010). Empirical explorations of mindfulness: conceptual and methodological conundrums. *Emotion*, 10, 8–11.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., ... & Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 564–570.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Vera, M. N., del Paso, G. R., & Vila, J. (2010). Treating chronic worry: Psychological and physiological effects of a training programme based on mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 48(9), 873–882.
- DeSantis, A. D., & Hane, A. C. (2010). “Adderall is definitely not a drug”: justifications for the illegal use of ADHD stimulants. *Substance Use & Misuse*, 45(1), 31–46.
- Deutsche Welle (DW) (2019). Retrieved from <https://www.dw.com/tr/%C3%B6%C4%9Frencilerink%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B1-re%C3%A7eteli-s%C4%B1nav-dopingi/a-50330599>.
- Dhiman, S. (2009). Mindfulness in life and leadership: An exploratory survey. *Interbeing*, 3(1), 55–80.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Dimidjian, S., & Linehan, M. M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 166–180.

- Diotaiuti, P., Mancone, S., Bellizzi, F., & Valente, G. (2020). The principal at risk: Stress and organizing mindfulness in the school context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 18–63.
- Ditrich, T. (2016). Buddhism between Asia and Europe: The concept of mindfulness through a historical Lens. *Asian Studies*, 4(1), 197–213.
- Ditto, B., Eclache, M., & Goldman, N. (2006). Short-term autonomic and cardiovascular effects of mindfulness body scan meditation. *Annals of Behavioral Medicine*, 32(3), 227–234.
- Dobkin, P. L. (2008). Mindfulness-based stress reduction: what processes are at work? *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 14, 8–16.
- Doğan, E. M. (2009). *Türkiye’deki psikolojik çalışmalarda kullanılan testlerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi: kültürel açıdan test uyarlama çalışmaları*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doornich, J. B., & Lynch, H. M. (2024). The mindful leader: a review of leadership qualities derived from mindfulness meditation. *Frontiers in Psychology*, 15, 22–50.
- Dreyfus, G. (2011). Is mindfulness present-centered and non-judgmental? A discussion of the cognitive dimensions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12, 41–54.
- Dryden, W., & Still, A. (2006). Historical aspects of mindfulness and self-acceptance 294 in psychotherapy. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 24(1), 3–28.
- Dunne, J. (2011). Toward an understanding of non-dual mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 71–88.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Conley, K. M., Williamson, R. L., Henderson, T. G., & Mancini, V. S. (2019). Mindfulness-based training interventions for employees: A qualitative review of the literature. *Human Resource Management Review*, 29(2), 156–178.
- Efecan, E. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık (mindfulness), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ehrlich, S. F. (2017). Mindfulness in adolescents and the importance for mental health. *Current Opinion in Pediatrics*, 29(3), 349–354.

- Eisner, S. P. (2005). Managing generation Y. *SAM Advanced Management Journal*, 70(4), 4–28.
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149.
- Eppert, C. (2013). Awakening education: toward a rich tapestry of mindful and contemplative engagement for social/environmental transformation. In J. Lin, R. Oxford and S. Brantmeier (Eds) *Re-envisioning higher education*, (pp. 337– 352). Charlotte, NC: Information Age.
- Epstein, R. M. (1999). Mindful practice. *Jama*, 282(9), 833–839.
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757–797.
- Farb, N. A., Anderson, A. K., & Segal, Z. V. (2007). The mindful brain and emotion regulation in mood disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 52(2), 55–64.
- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J., & Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177–190.
- Fletcher, L., & Hayes, S. C. (2005). Relational frame theory, acceptance and commitment therapy, and a functional analytic definition of mindfulness. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(4), 315–336.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195.
- Fogarty, F. A., Lu, L. M., Sollers, J. J., Krivoschekov, S. G., Booth, R. J., & Consedine, N. S. (2015). Why it pays to be mindful: Trait mindfulness predicts physiological recovery from emotional stress and greater differentiation among negative emotions. *Mindfulness*, 6(4), 848–858.
- Foley, E., Baillie, A., Huxter, M., Price, M., & Sinclair, E. (2010). Mindfulness-based cognitive therapy for individuals whose lives have been affected by cancer: a

- randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(1), 72–98.
- Forbes, D. (2016). Critical integral contemplative education. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 355–367). New York: Springer.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155–163.
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J. A., & Partridge, K. (2008). Letting go: mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 758–774.
- Frewen, P. A., Lundberg, E., MacKinley, J., & Wrath, A. (2011). Assessment of response to mindfulness meditation: mediation breath attention scores in association with subjective measures of state and trait mindfulness and difficulty letting-go of depressive cognition. *Mindfulness*, 2 (1), 254–269.
- Fuller, B., Loeb, S., Arshan, N., Chen, A., & Yi, S. (2007). *California principals' resources: Acquisition, deployment, and barriers* (Report). Berkeley: University of California.
- Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., & Black, D. S. (2016). Mindfulness training to promote self-regulation in youth: Effects of the Inner Kids program. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 295–311). New York: Springer.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Gates, G. S., & Gilbert, B. (2016). Mindful school leadership: Guidance from Eastern philosophy on organizing schools for student success. In K. A. Schonert-Reichl, & R. W. Roeser, (Eds.). *Handbook of mindfulness in education* (pp. 251–267). New York: Springer.
- Gelles, D. (2015). *Mindful work: How meditation is changing business from the inside out*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Germer, C. K. (2005). Teaching mindfulness in therapy. *Mindfulness and Psychotherapy*, 1(2), 113–129.

- Giluk, T. L. (2009). Mindfulness, big five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 805–811.
- Giovannini, C., Giromini, L., Bonalume, L., Tagini, A., Lang, M., & Amadei, G. (2014). The Italian five facet mindfulness questionnaire: A contribution to its validity and reliability. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 415–423.
- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115–157.
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189.,
- Goldstein, J., & Kornfield, J. (2001). *Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation*. London: Shambhala Publications.
- Grossman, P. (2008). On measuring mindfulness in psychosomatic and psychological research. *Journal of Psychosomatic Research*, 64, 405–408.
- Gunaratana, B. H. (2002). *Mindfulness in plain English*. Summerville: Wisdom.
- Gündüz, H. (2016). *Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Habermas, J. (2008). Notes on post-secular society. *New Perspectives Quarterly*, 25(4), 17–29
- Hahn, T. N. (1976). *The miracle of mindfulness. An introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press.
- Hargus, E., Crane, C., Barnhofer, T., & Williams, J. M. G. (2010). Effects of mindfulness on meta-awareness and specificity of describing prodromal symptoms in suicidal depression. *Emotion*, 10(1), 34–51.
- Harrington, H. J., & McNellis, T. (2006). Mobilizing the right lean metrics for success. *Quality Digest*, 26(5), 32–68.
- Harvey, P. (2000). *An introduction to Buddhist ethics: Foundations, values and issues*. Cambridge, UK: Cambridge University.

- Hawkes, A. J., & Neale, C. M. (2020). Mindfulness beyond wellbeing: Emotion regulation and team-member exchange in the workplace. *Australian Journal of Psychology*, 72(1), 20–30.
- Healey, K. (2015). Disrupting wisdom 2.0: The quest for “mindfulness” in Silicon Valley and beyond. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 4(1), 67–95.
- Hefner, D., & Freytag, A. (2023). Consciously connected: The role of mindfulness for mobile phone connectedness and stress. *Media Psychology*, 18(1), 1–30.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.
- Hick, S. F. (2009). Mindfulness and social work: Paying attention to ourselves, our clients, and society. In Hick, S. F., *Mindfulness and social work* (pp. 1–30). Chicago: Lyceum Books.
- Hohaus, L. C., & Spark, J. (2013). Getting better with age: do mindfulness and psychological well-being improve in old age?. *European Psychiatry*, 28(1), 1–23.
- Holland, R. (2002). *The reaction against ritalin*. Virgiana: Lexington Institute
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 227–237.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vange, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density psychiatry research. *Neuroimaging*, 191(1), 36–43.
- Hougaard, R., & Carter, J. (2018). *The mind of the leader: how to lead yourself, your people, and your organization for extraordinary results*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Howard, M. C., & Henderson, J. (2023). A review of exploratory factor analysis in tourism and hospitality research: Identifying current practices and avenues for improvement. *Journal of Business Research*, 154, 113–128.
- Hsu, F. (2016). What is the sound of one invisible hand clapping? Neoliberalism, the invisibility of Asian and Asian American Buddhists, and secular mindfulness in

- education. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 369-381). New York: Springer
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A., & Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310–332.
- Hunter, J., & Chaskalson, M. (2013). Making the mindful leader: Cultivating skills for facing adaptive challenges. In *The wiley-blackwell handbook of the psychology of leadership, change, and organizational development* (pp. 195–210). Blackwell: Wiley
- Huston, D. C., Garland, E. L., & Farb, N. A. S. (2011). Mechanisms of mindfulness in communication training. *Journal of Applied Communication Research*, 39(4), 406–421.
- Hwang, Y. S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42.
- Hyland, T. (2013). Buddhist practice and educational endeavor: In search of a secular spirituality for state-funded education in England. *Ethics and Education*, 8(3), 241–252.
- Jennings, P. A., & DeMauro, A. A. (2017). Individual-level interventions: Mindfulness-based approaches to reducing stress and improving performance among teachers. *Educator Stress*, 2, 319-346.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., ... & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1039.
- Jennings, P. A., Foltz, C., Snowberg, K. E., Sim, H., & Kemeny, M. E. (2011). *The influence of mindfulness and emotion skills training on teachers' classrooms: the*

effects of the cultivating emotional balance training (Report). Pennsylvania: Pennsylvania State University.

- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–385.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187
- Josefsson, T., Larsman, P., Broberg, A. G., & Lundh, L. G. (2011). Self-reported mindfulness mediates the relation between meditation experience and psychological well-being. *Mindfulness*, 2(1), 49–58.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33–47.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. London: Hachette
- Kabat-Zinn, J. (2017). Too early to tell: the potential impact and challenges—ethical and otherwise—inherent in the mainstreaming of dharma in an increasingly dystopian world. *Mindfulness*, 8(5), 1125–1135.
- Kalill, K. S., Treanor, M., & Roemer, L. (2014). The importance of non-reactivity to posttraumatic stress symptoms: A case for mindfulness. *Mindfulness*, 5(1), 314–321.
- Kang, C., & Whittingham, K. (2010). Mindfulness: A dialogue between Buddhism and clinical psychology. *Mindfulness*, 1(3), 161–173.
- Katz, D., & Toner, B. (2013). A systematic review of gender differences in the effectiveness of mindfulness-based treatments for substance use disorders. *Mindfulness*, 4(4), 318–331.
- Kiken, L. G., Garland, E. L., Bluth, K., Palsson, O. S., & Gaylord, S. A. (2015). From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention

- predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 81, 41–46.
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Savaş, G., & Er, E. (2024). How transformational leadership influences teachers' commitment and innovative practices: Understanding the moderating role of trust in principal. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(2), 455–474.
- Kınay, F. (2013). *Beş boyutlu bilinçli farkındalık ölçeği'ni türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, E. (2017). Mindfulness-based interventions and equity in school settings. *Contemporary School Psychology*, 21(4), 293–305.
- King, E., & Haar, J. M. (2017). Mindfulness and job performance: A study of Australian leaders. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 55(3), 298–319.
- King, R. (2016). 'Paying attention' in a digital economy: reflections on the role of analysis and judgement within contemporary discourses of mindfulness and comparisons with classical Buddhist accounts of sati. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 27–45). New York: Springer.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., ... & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77–103.
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *Nassp Bulletin*, 99(4), 332–355.
- Kounin, J. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kurt, Z. Ş. (2023). *Öğretmenlerin ebeveynlikte ve öğretimde bilinçli farkındalıkları ile içsel bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Langer, Á. I., Schmidt, C., Mayol, R., Díaz, M., Lecaros, J., Krogh, E., Gaspar, P. A., & Ploghaus, A. (2017). The effect of a mindfulness-based intervention in cognitive

- functions and psychological well-being applied as an early intervention in schizophrenia and high-risk states. *Trials*, 18(1), 260–271.
- Langer, E. J. (1989). Minding matters: The consequences of mindlessness–mindfulness. *Advances in Experimental Social Psychology* 22, 137–173.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1(3), 289–305.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220–223.
- Lau, M. A., Bishop, S. R., Segal, Z. V., Buis, T., Anderson, N. D., Carlson, L., ... & Devins, G. (2006). The Toronto mindfulness scale: Development and validation. *Journal of Clinical Psychology*, 62(12), 1445–1467.
- Lau, N. (2016). Application of mindfulness approaches for promoting mental health of students in school counselling. In M.-t. Hue (Ed.), *School counselling in a chinese context: Supporting students in need in Hong Kong* (pp. 60–75). London: Routledge.
- Lieberman, C. (2017). Üretkenliği artırmak için Mindfulness’tan yararlanmak ne kabettirir?. *Mindfulness: Duygusal Farkındalığı Artırmak* içinde (ss. 109–118). Ankara: Optimist.
- Lilja, J. L., Frodi-Lundgren, A., Hanse, J. J., Josefsson, T., Lundh, L. G., Sköld, C., Hansen, E., & Broberg, A. G. (2011). Five facets mindfulness questionnaire—reliability and factor structure: A Swedish version. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40(4), 291–303.
- Lilja, J. L., Lundh, L. G., Josefsson, T., & Falkenström, F. (2013). Observing as an essential facet of mindfulness: A comparison of FFMQ patterns in meditating and non-meditating individuals. *Mindfulness*, 4 (1), 203–212.
- Long, E. C., & Christian, M. S. (2015). Mindfulness buffers retaliatory responses to injustice: A regulatory approach. *Journal of Applied Psychology*, 100, 140–156.
- Lorentz, M. (2011). *Measuring mindfulness: A critical review*. (Doktora Tezi). <http://search.proquest.com/pqdtglobal/sayfasından> erişilmiştir.

- MacKillop, J., & Anderson, E. J. (2007). Further psychometric validation of the mindful attention awareness scale (MAAS). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(4), 289–293.
- Mahfouz, J. (2018). Mindfulness training for school administrators: effects on well-being and leadership. *Journal of Educational Administration*, 56(6), 602–619
- Mahoney, C. T., Segal, D. L., & Coolidge, F. L. (2015). Anxiety sensitivity, experiential avoidance, and mindfulness among younger and older adults: Age differences in risk factors for anxiety symptoms. *International Journal of Aging and Human Development*, 81(4), 217–240.
- Malinowski, P. (2013). Neural mechanisms of attentional control in mindfulness meditation. *Frontiers in Neuroscience*, 7(8) 45–78.
- Manuel, J. (2003). Have we “mistaken the symptom for the problem”? Exploring issues of early career teacher retention and attrition. *Curriculum & Leadership Journal*, 1, 6–18.
- Marcus, M. T., Schmitz, J., Moeller, G., Liehr, P., Cron, S. G., Granmayeh, L. K., & Carroll, D. D. (2009). Mindfulness-based stress reduction in therapeutic community treatment: A stage 1 trial. *The American Journal on Addictions*, 18(3), 234–242.
- Marlatt, G. A., & Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. In W. R. Miller (Ed.), *Integrating spirituality into treatment: Resources for practitioners* (pp. 67–84). American Psychological Association.
- Maslowski, R. (2003). Effects of school culture and school conditions on the quality of education. *Pedagogische Studiën*, 80(3), 177–194.
- McCaw, C. T. (2020). Mindfulness ‘thick’and ‘thin’—a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 46(2), 257–278.
- Meditation Capsules. (2018). Mindfulness for children: Full-day teacher training. Meditation Capsules. <https://www.meditationcapsules.com/product/mindfulness-forchildren-full-day-teacher-training/> adresinden erişilmiştir.
- Medvedev, O. N., Krägeloh, C. U., Narayanan, A., & Siegert, R. J. (2017). Measuring mindfulness: Applying generalizability theory to distinguish between state and trait. *Mindfulness*, 8 (2), 103–147.

- Merikle, P. M., & Joordens, S. (1997). Parallels between perception without attention and perception without awareness. *Consciousness and Cognition*, 6, 219–236.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden erişilmiştir
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023)*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022/2023*. Ankara: Talim ve Terbiye Genel Müdürlüğü https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=508 adresinden erişilmiştir.
- Mindful Schools. (2018). *Mindful schools: Mindfulness for your students, teachers, and school community*. <https://www.mindfulschools.org/> adresinden erişilmiştir.
- Mindfulness All-Party Parliamentary Group. (2015). *Mindful nation UK report* (Report). The Mindfulness Initiative.
- Mitra, J. L., & Greenberg, M. T. (2016). The Curriculum of right mindfulness: The relational self and the capacity for compassion. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 411–424). New York: Springer
- Miyake, A., & Shah, P. (Eds.). (2000). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge: Cambridge University.
- Morales, A. (2018). *Exploring the impact of mindfulness on the lived experience of middle school teachers* (Doctoral dissertation). Pennsylvania: University of Pennsylvania,
- Moreno-Gómez, A. J., & Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social–emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10(1), 111–121.

- Moses, J., & Choudhury, S. (2016). A “mechanism of hope”: Mindfulness, education, and the developing brain. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 447–458). New York: Springer.
- Moyano, N., Perez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S., & Montero-Marin, J. (2023). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students’ relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology*, 42(14), 11719–11732.
- Murphy, J., Louis, K. S., & Smylie, M. (2017). Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life. *Phi Delta Kappan*, 99(1), 21–24.
- Murphy, J.T. (2011), “Dancing in the rain: tips on thriving as a leader in tough times”. *Phi Delta Kappan*, 93(1), 36–41.
- Nanavira, T. (1987). *Clearing the path: Writings of Nanavara Thera* (1960–1965). Sri Lanka: Path.
- Napoli, M. (2004). Mindfulness training for teachers: A pilot program. *Complementary Health Practice Review*, 9(1), 31–42.
- Nelson, E. S. (2003). Review of mindfulness in the marketplace: Compassionate response to consumerism. *Journal of Buddhist Ethics*, 10, 66–70.
- Nilsson, H., & Kazemi, A. (2016). Reconciling and thematizing definitions of mindfulness: The big five of mindfulness. *Review of General Psychology*, 20(2), 183–193.
- Nisbet, M. C. (2019). Mindfulness Inc. *Issues in Science and Technology*, 36(1), 33–35.
- Noguchi, K. (2017). Mindfulness as an end-state: Construction of a trait measure of mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 106, 298–307.
- Nyanaponika, T. (1962). *The heart of Buddhist meditation*. London, United Kingdom: Rider
- OECD. (2018). Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success (Report). OECD Publishing.
<https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotion>

a %20Skills%20- %20Well being, %20connectedness %20and %20success.pdf
%20(website).pdf adresinden erişilmiştir.

- Osborne, J. W., & Costello, A. B. (2004). Sample size and subject to item ratio in principal components analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 9(1), 11–26.
- Özgün, M. (2018). *Lise müdürlerinin bilinçli farkındalıkları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği’ni Türkçe’ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 18–34.
- Patti, J., Senge, P., Madrazo, C., & Stern, R. (2015). “Developing socially, emotionally, and cognitively competent school leaders and learning communities” In Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., Gullotta, T.P., & Comer, J. (Eds), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 438–452). New York: Guilford,
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B Demir). Ankara: Pegem.
- Petitmengin, C., Van Beek, M., Bitbol, M., & Nissou, J. M. (2017). What is it like to meditate?: Methods and issues for a micro-phenomenological description of meditative experience. *Journal of Consciousness Studies*, 24(6), 170–198.
- Pijanowski, J. C., Hewitt, P. M., & Brady, K. P. (2009). Superintendents’ perceptions of the principal shortage. *NASSP Bulletin*, 93(2), 85–95.
- Pinar, W.F., & Grumet, M.R. (1976). *Toward a poor curriculum*. New York: Peter Lang
- Prakash, R. S., Hussain, M. A., & Schirda, B. (2015). The role of emotion regulation and cognitive control in the association between mindfulness disposition and stress. *Psychology and Aging*, 30(1), 160–171.
- Purser, R. & Loy, D. (2013). Beyond McMindfulness. *Huffington Post*, 1(7), 13–15.
- Quinn-Nilas, C. (2020). Self-reported trait mindfulness and couples' relationship satisfaction: A meta-analysis. *Mindfulness*, 11(4), 835–848.

- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z. W. (2015). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 6(1), 111–122.
- Reitz, M., & Chaskalson, M. (2016). *How to Bring Mindfulness to Your Company's Leadership*. Brighton: Harvard Business Review.
- Reitz, M., Waller, L., Chaskalson, M., & Olivier, S. (2020). Developing leaders through mindfulness practice. *Journal of Management Development*, 39(5), 661–678.
- Roche, M., Haar, J. M., & Luthans, F. (2014). The role of mindfulness and psychological capital on the well-being of leaders. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19, 476–489.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787–794.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173.
- Rosch, E. (2007). More than mindfulness: When you have a tiger by the tail, let it eat you. *Psychological Inquiry*, 18(4), 258–264.
- Rupprecht, S., Falke, P., Kohls, N., & Tamdjidi, C. (2019). Mindful leader development: How leaders experience the effects of mindfulness training on leader capabilities. *Frontiers in Psychology*, 10, 184–195.
- Sahdra, B. K., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Marshall, S., & Heaven, P. (2017). Are people mindful in different ways? Disentangling the quantity and quality of mindfulness in latent profiles and exploring their links to mental health and life effectiveness. *European Journal of Social Psychology*, 47(3), 369–380.
- Salzberg, S. (2008). Interview with Sharon Salzberg. In Shankman, R. (Ed.), *The experience of samadhi. An in-depth exploration of Buddhist meditation* (pp. 130–135). Boston, MA: Shambala.
- Santorelli, S. F., Kabat-Zinn, J., Blacker, M., Meleo-Meyer, F., & Koerbel, L. (2017). *Mindfulness-based stress reduction (MBSR) authorized curriculum guide*

- (Report). Center for Mindfulness in Medicine, Health Care, and Society (CFM). University of Massachusetts Medical School.
- Schelle, K. J., Olthof, B. M., Reintjes, W., Bundt, C., Gusman-Vermeer, J., & Van Mil, A. C. (2015). A survey of substance use for cognitive enhancement by university students in the Netherlands. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 9, 10–21.
- Schmidt, S. (2004). Mindfulness and healing intention: concepts, practice, and research evaluation. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 10(1), 7–22.
- Schonert-Reichl, K. A. & Roeser, R. W. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice*. New York, Springer.
- Schussler, D. L., Jennings, P. A., Sharp, J. E., & Frank, J. L. (2016). Improving teacher awareness and well-being through CARE: A qualitative analysis of the underlying mechanisms. *Mindfulness*, 7(1), 130–142.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Introduction to advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. In Schutz, P., Zembylas M. (Eds) *Advances in teacher emotion research* (pp. 3–11). New York: Springer.
- Sears, S., & Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 561–573.
- Seiling, J., & Hinrichs, G. (2005). Mindfulness and constructive accountability as critical elements of effective sensemaking: A new imperative for leaders as sensemanagers. *Organization Development Journal*, 23(3), 82–97.
- Seitz, R. J., & Angel, H. F. (2020). Credition—An interdisciplinary approach to the nature of beliefs and believing. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 14, 121–134
- Şenay, T. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şencan H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçünlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.

- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581–599.
- Sharp, J. E., & Jennings, P. A. (2016). Strengthening teacher presence through mindfulness: What educators say about the cultivating awareness and resilience in education (CARE) program. *Mindfulness*, 7(1), 209–218.
- Shaw, S. (2006). *Buddhist Meditation: An Anthology of texts from the Pali Tradition*. London: Routledge
- Shakespeare, W. (2001). *Macbeth*. New York: Millenium.
- Sherretz, C. E. (2011). Mindfulness in education: Case studies of mindful teachers and their teaching practices. *Journal of Thought*, 46(4), 79–96.
- Short, M. M., & Mazmanian, D. (2013). Perfectionism and negative repetitive thoughts: Examining a multiple mediator model in relation to mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 55(8), 716–722.
- Siegel, D. J. (2007). Mindfulness training and neural integration: Differentiation of distinct streams of awareness and the cultivation of well-being. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2(4), 259–263.
- Siegel, R. D., Germer, K. C., & Olenzki, A. (2009). Mindfulness: What is it? Where did it come from? In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 17–35). New York, NY: Springer
- Simpson, H. B., Liebowitz, M. R., Foa, E. B., Kozak, M. J., Schmidt, A. B., Rowan, V., Petkova, E., Kjernisted, K. D., Huppert, J. D., Franklin, M. E., Davies, S. O., & Campeas, R. (2007). Adapting mindfulness-based stress reduction for the treatment of obsessive-compulsive disorder: A case report. *Cognitive and Behavioral Practice*, 14(4), 375–380.
- Soloway, G. B. (2016). Preparing teacher candidates for the present: Investigating the value of mindfulness-training in teacher education. In K. A. Schonert-Reichl, & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 191–205). New York: Springer.

- Sriwilai, K., & Charoensukmongkol, P. (2016). Face it, don't Facebook it: Impacts of social media addiction on mindfulness, coping strategies and the consequence on emotional exhaustion. *Stress and Health*, 32(4), 427–434.
- Stanley, S. (2012). Mindfulness: Towards a critical relational perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(9), 631–641.
- Stanley, S. (2013). 'Things said or done long ago are recalled and remembered': The ethics of mindfulness in early Buddhism, psychotherapy and clinical psychology. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 15(2), 151–162.
- Stanley, S. (2014). Mindfulness, overview. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of critical psychology* (pp. 1186–1192). New York: Springer.
- Stanley, S. (2015). Sīla and sati: An exploration of ethics and mindfulness in Pāli Buddhism and their implications for secular mindfulness-based applications. In E. Shonin, W. Van Gordon, & N. N. Singh (Eds.), *Buddhist foundations of mindfulness* (pp. 89–113). New York: Springer.
- Stevens, J. P. (2012). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. London: Routledge.
- Sun, J. (2014). Mindfulness in context: A historical discourse analysis. *Contemporary Buddhism*, 15(2), 394–415.
- Sutcliffe, K. M., Vogus, T. J., & Dane, E. (2016). Mindfulness in organizations: A cross-level review. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 55–81.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Londra: Pearson
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., & Posner, M. I. (2015). The Neuroscience of Mindfulness Meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225.
- Thomas, D. T., Walsh, E. T., Torr, B. M., Alvarez, A. S., & Malagon, M. C. (2018). Incorporating high-impact practices for retention: A learning community model for transfer students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 15, 48–72.
- Thondup, T. (1996). *The healing power of mind*. London: Penguin.

- Tickle, L. (1999). Teacher self-appraisal and appraisal of self. In R.P. Lipka & T.M. Brinthaup (Eds), *The role of self in teacher development* (pp. 121–141). New York: State University of New York.
- Titmuss, C. (2016). Is there a corporate takeover of the mindfulness industry? An exploration of western mindfulness in the public and private sector. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 181–194). New York: Springer.
- Tonga, F. E., & Erden, F. T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60), 151–174.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573–585.
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Danoff-Burg, S., & Earleywine, M. (2012). Mind your words: Positive and negative items create method effects on the Five Facet Mindfulness Questionnaire. *Assessment*, 19(2), 198–204.
- Van Dam, N. T., van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., ... & Fox, K. C. (2018). Mind the hype: a critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (1), 36–61
- Vickery, C. E. & Dorjee, D. (2016). Mindfulness training in primary schools decreases negative affect and increases meta-cognition in children. *Frontiers in Psychology*, 6, 2025–2074.
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *NPJ Science of Learning*, 1(1), 1–10.
- Vonderlin, R., Biermann, M., Bohus, M., & Lyssenko, L. (2020). Mindfulness-based programs in the workplace: a meta-analysis of randomized controlled trials. *Mindfulness*, 11(7), 157–178.
- Wachs, K., & Cordova, J. V. (2007). Mindful relating: Exploring mindfulness and emotion repertoires in intimate relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 464–481.

- Walker, C. M. (2011). What's the DIF? Why differential item functioning analyses are an important part of instrument development and validation. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 364–376.
- Walsh, Z. (2016). A meta-critique of mindfulness critiques: From McMindfulness to critical mindfulness. In R. E. Purser, D. Forbes, & A. Burke (Eds), *Handbook of mindfulness* (pp. 153–166). New York: Springer
- Watford, T. S., & Stafford, J. (2015). The impact of mindfulness on emotion dysregulation and psychophysiological reactivity under emotional provocation. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 2(1), 90–103.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Weick, K. E., & Putnam, T. (2006). Organizing for mindfulness: Eastern wisdom and Western knowledge. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 275–287.
- Weick, K. W., & Sutcliffe, K. M. (2006). Mindfulness and the quality of organizational attention. *Organization Science*, 17, 514–524.
- Wells, C. (2016). *Mindfulness: How School Leaders can Reduce Stress and Thrive on the Job*. Lanham: Rowman and Littlefield
- West, A., Pennell, H., Travers, T., & West, R. (2001). Financing school-based education in England: poverty, examination results, and expenditure. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 19(3), 461–471.
- Wickelgren, I. (2012). The education of character. *Scientific American Mind*, 23(4), 48–58.
- Wilens, T. E., Adler, L. A., Adams, J., Sgambati, S., Rotrosen, J., Sawtelle, R., ... & Fusillo, S. (2008). Misuse and diversion of stimulants prescribed for ADHD: a systematic review of the literature. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47(1), 21–31.
- Williams, J. M. G. (2010). Mindfulness and psychological process. *Emotion*, 10, 1–7.
- Williams, J., Mark, G., & Kabat- Zin, J. (2013). *Mindfulness: Diverse perspectives on its meaning, origins and applications*. New York: Routledge.

- Witkiewitz, K., & Bowen, S. (2010). Depression, craving, and substance use following a randomized trial of mindfulness-based relapse prevention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(3), 362–374.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (Fifth edition). California: Sage.
- Young, S. (2016). What is mindfulness? A contemplative perspective. In Kimberly A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 29–45). New York: Springer.
- Yu, C. Y. (2002). *Evaluating cutoff criteria of model fit indices for latent variable models with binary and continuous outcomes* (Doctoral Dissertation). Los Angeles: University of California.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review, 12*(2), 237–268.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–16.
- Zhu, L., Wang, J. & Schroevers, M.J. (2020). Looking beyond the value of individual facets of mindfulness: A person-centered examination of mindfulness. *Mindfulness 11* (8), 234–267.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., & Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness, 6*(2), 290–302.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi, 20*(1), 20–36.

EKLER



EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.12.2022-E.533772



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-533772
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

15.12.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Ziyaeddin Halid İPEK'in, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in**, danışmanlığında yürüttüğü **"İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 22.11.2022 tarih ve 19 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

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

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 1378

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :BSDEYDBJ42

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-2. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-71578882
Konu : Çalışma İzni

06.03.2023

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
KARS

İlgi : a) 01.03.2023 tarih ve 475 sayılı yazınız.
b) 03.03.2023 tarih ve 715536176 sayılı Valilik Makam onayı.

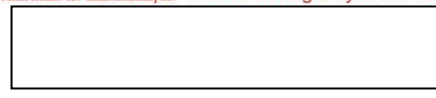
İlgi (a) sayılı yazınıza istinaden, Üniversiteniz Dede Korkut Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ziyaeddin Halid İPEK'in "İlköğretim Kurumlarındaki Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez ilçe ve ilçelerdeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilere ve öğretmenlere uygulanması ile ilgili alınan ilgi (b) sayılı Valilik Makam onayı ve mühürlü veri toplama araçları ekte gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Aydın ACAY
İl Millî Eğitim Müdür V.

Eki:
-Valilik makam onayı (1 Sayfa)
-Veri Toplama Araçları (4 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evracınızı <https://www.turkiye.gov.tr/kafkas-universitesi> sayfa linkinden 5264954CX5 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5bc1-bb6b-36e1-b21e-07b0 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KARS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-91782061-605.01-71536176
Konu : Çalışma İzni

03/03/2023

VALİLİK MAKAMINA
KARS

Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Ziyaeddin Halid İPEK'in "İlköğretim Kurumlarındaki Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez İlçe ve İlçelerdeki İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulanması ile ilgili Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Personel Daire Başkanlığı'nın 01.03.2023 tarih ve 475 sayılı yazılarında belirtilmektedir.

Tez çalışmasında uygulanacak veri toplama araçları müdürlüğümüzce oluşturulan komisyon tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün "Araştırma, Uygulama İzinleri" konulu 2020/2 nolu Genelgeleri gereğince incelenmiş olup, çalışmanın 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler gözetilerek bulundurulacak, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak koşuluyla İlimiz merkez ilçe ve ilçelerdeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlere veri toplama araçlarının uygulanması tez sahibi tarafından tezin bitiminde sonuç raporunu CD ortamında Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine teslim edilmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Aydın ACAY
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Orhan Gazi KARAKAŞ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evracınızı <https://www.turkiye.gov.tr/kafkas-universitesi-rektoru> linkinden 5264954CX5 kodu ile doğrulayabilirsiniz.



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden

EK-3. İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi Görüşme Formu

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN İNCELENMESİ

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı Kars'taki ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık kavramına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin bilinçli farkındalığı nasıl kavramsallaştırdıkları, bilinçli farkındalığı nasıl algıladıkları, bilinçli farkındalığın boyutlarını hayatlarında nasıl deneyimledikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda okullarda deneyimlenen bilinçli farkındalık hakkında detaylı bir betimleme yapmak hedeflenmektedir. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görev yapan Prof. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında yürütülmektedir.

Sizden açıklamalar ışığında soruları yanıtlamanız beklenmektedir. Görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Vereceğiniz bilgiler, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacak ve yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Talep etmeniz durumunda araştırma sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

Yapacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Arş. Gör. Halid İPEK

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

Yaşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Eğitim Durumunuz:

Medeni durumunuz:

Günlük Ekran Süresi:

Görev yaptığınız okul:

GÖRÜŞME SORULARI

Isınma soruları

1. Görev yaptığınız okuldaki normal bir gününüzden kısaca bahseder misiniz?
2. Okulda kendinizi genellikle nasıl hissediyorsunuz? Okula karşı olan hisleriniz nelerdir?

Gözlemleme boyutu (İç duygular, algılar, düşünceler)

3. Okulda koridorda yürürken nasıl hissediyorsunuz?
 - a) Öğretmenler odasında otururken nasıl hissediyorsunuz?
 - b) Ders işlerken nasıl hissediyorsunuz?
4. Okul çevresindeki insanların davranışları; duygularınızı nasıl etkiliyor?
 - a) Öğretmenlerin
 - b) Öğrencilerin
 - c) Okul yöneticilerinin
 - d) Velilerin duygularınızı nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?
5. Okulunuzdaki meslektaşlarınızla konuşurken ne düşünüyorsunuz?
 - a) Mesleki konuları konuşurken?
 - b) Günlük konuları konuşurken?
 - c) İdare hakkında konuşurken?

Farkında Davranma

6. Okulda dalgınlık yaşadığınız veya dalıp gittiğiniz durumlar nelerdir?
 - a) Peki bu durumun sizin üzerinizde negatif veya pozitif bir etkileri nelerdir?
7. Okulda odaklanma konusunda deneyimleriniz nelerdir? Hangi işlerde odaklanmak kolay iken hangi işlerde odaklanmakta zorlanıyorsunuz? Neden?
 - a) Peki bu durumun sizin üzerinizde negatif veya pozitif bir etkileri nelerdir?

8. Okulda vaktinizin otomatik bir şekilde, farkında olmadan geçip gittiği hissine kapıldığınız oluyor mu?

a) Olmuyorsa neden?

9. Okulda odaklanmanızı olumlu ya da olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?

a) İdari işlerde odaklanma sırasında sizi olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?

b) Eğitim faaliyetlerinde odaklanma sırasında sizi olumsuz etkileyen etmenler nelerdir?

Tanımlama

10. Normal bir okul gününde hangi duyguları yaşıyorsunuz? Bundan biraz bahsedermisiniz?

11. Okulda bir kriz çıktığında ya da problem olduğunda hangi duyguları yaşarsınız?

Yargılamama

12. Okulda yapılmayan işler veya geciktirilen işler için rahatsızlık hissettiğiniz oluyor mu?

a) Evet veya hayır, ise bunun nedeninden bahsedebilir misiniz?

b) Peki bu rahatsızlık duygusu ile nasıl başa çıkıyorsunuz?

13. Okulda yanlış yaptığınızı düşündüğünüz bir şey için pişmanlık hissedermisiniz?

a) Evet, ise pişmanlık hissettiğiniz durumlar nelerdir? Bu pişmanlık duygusu ile nasıl başa çıkıyorsunuz?

b) Hayır ise, neden hissetmezsiniz?

Tepkisizlik

14. Okulda size sıkıntı veren düşünce ve problemler yaşadktan sonra bu yaşadıklarınıza karşı tepkiniz nasıl oluyor?

a) Unutabiliyor musunuz, kafanıza takılıyor mu?

15. Yaşadığınız sıkıntılarla ya da olumsuz hislerle nasıl başa çıkıyorsunuz? Bunlara nasıl tepki geliştiriyorsunuz?

Kapanış

16. Bu konu ile ilgili belirtmek istediğiniz veya eklemek istediğiniz başka bir şey varmı?



EK-4. Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU FORM-2

Rev-2
25.01.2022



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

KATILIMCILAR İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndantarih /sayı ile izin alınan* ve Arş. Gör. Ziyaeddin Halid İpek ve Prof. Dr. Ferudun Sezgin tarafından yürütülen "İlköğretim Kurumlarında Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izini alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.

Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı, resmi ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) bulunan öğretmen ve okul yöneticilerin bilinçli farkındalık hakkındaki düşüncelerini ortaya koymak ve bu doğrultuda resmi ilköğretim kurumları için bilinçli farkındalıkla ilgili bir ölçme aracı geliştirmektir.
Araştırmanın Yöntemi	Bu araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma türlerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma türüdür. Bu bağlamda bu çalışmada keşfedici sıralı desen ile nitel bilgi toplanması, toplanılan nitel bilginin analiz edilmesi ilk aşama olarak kabul edilmiştir. Analiz edilen bu nitel sonuçlara dayanarak nicel bir ölçme aracı geliştirilecektir. Daha sonra nicel ölçme aracı ile elde edilen sonuçlar sonunda araştırma sonuçlandırılacaktır.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi Başvurudaki Başlangıç ve Bitiş Tarihi ile Uyumlu Olmalıdır.)	01.11.2022-01.03.2023
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	12-20 (Nitel Aşama) 300-400 (Nicel Aşama)
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	Kars İlindeki İlköğretim Kurumları
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen bu araştırma ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılamayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü (Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Ferudun SEZGİN	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu	Gazi Üniversitesi	06/10/2022
Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

EK-5. İlköğretimde Bilinçli Farkındalığın İncelenmesi Ölçek Formu

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN İNCELENMESİ

ÖLÇEK FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı Kars'taki ilköğretim kurumlarında bulunan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini incelemektir. Bu çerçevede daha önceki nitel görüşme analizlerinden faydalanılarak okullarda bilinçli farkındalık ölçeği geliştirilmiştir. Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalında görev yapan Prof. Dr. Ferudun Sezgin danışmanlığında yürütülmektedir.

Sizden açıklamalar ışığında ölçek maddelerini yanıtlamanız beklenmektedir. Ölçeğin uygulama süresinin yaklaşık 15-25 dakika süreceği tahmin edilmektedir. Vereceğiniz bilgiler, başka kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacak ve yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Talep etmeniz durumunda araştırma sonuçları tarafınıza gönderilecektir.

Yapacağınız değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Arş. Gör. Halid İPEK

Yaşınız:

Cinsiyetiniz:

Branşınız:

Mesleki kıdeminiz:

Eğitim durumunuz:

Medeni durumunuz:

Günlük ekran süresi:

Görev yaptığınız okuldaki öğrenci nüfusu:

Okuldaki Göreviniz:

Müdür () Müdür yardımcısı () Öğretmen ()

Okullarda Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere vereceğiniz cevapları 1'den 5'e kadar sıralanan 1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3-Bazen, 4-Çoğu zaman 5-Her zaman açıklamalarından birini seçerek (X) işareti ile belirtmeniz gerekmektedir. İfadelerin doğru veya yanlış yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.	Hiçbir zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her zaman (5)
Öz-Gözlem					
1-Okulda kullandığım sözlere dikkat ederim.					
2-Okulda öğrencilerin karşısında dikkatli davranırım.					
3-Okulda öğretmenlerin yanında davranışlarıma dikkat ederim.					
4-Okulda velilerin yanında davranışlarıma dikkat ederim.					
Çevresel gözlem					
5-Okulumdaki velilerin hislerini anlarım.					
6-Okulumdaki öğrencilerin hislerini anlarım.					
7-Okulumdaki öğrencilerin neyi isteyip neyi istemediklerini anlarım.					
Öz-farkındalık					
8-Okulda dikkatim kolay dağılır.					
9-Okulda farkına varmaksızın bazı şeyleri bilinçsizce yapıyormuşum gibi hissettiğim zamanlar olur.					
10-Okulda ne yaptığımı çok dikkat etmeksizin işlerimi acele ile yapıp geçerim.					
11-İdari işler ile uğraşırken dikkatim kolay dağılır.					
Çevresel Farkındalık					
12-Okuldaki öğrencilerin kapasitesinin farkındayım.					
13-Okuldaki öğretmenlerin isteklerinin farkındayım.					
14-Okulda yapılabilecek ve yapılamayacak şeylerin farkındayım.					
15-Okulun mevcut şartlarının farkındayım.					
Kabullenme					
16-Okulda başıma gelen kötü bir şeyi unutamam.					
17-Okulda istenmeyen durumlar olması bende bıkkınlık yaratır.					
18-Okulda olumsuz bir şey yaşarsam okula karşı soğurum.					



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..