

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN EBEVEYNLİKTE VE ÖĞRETİMDE
BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI İLE İÇSEL BİLİNÇLİ
FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Uzm. Zeynep Şebnem KURT

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**ANKARA
2023**

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRETMENLERİN EBEVEYNLİKTE VE ÖĞRETİMDE
BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI İLE İÇSEL BİLİNÇLİ
FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Uzm. Zeynep Şebnem KURT

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN**

**ANKARA
2023**

ONAY SAYFASI

**ÖĞRETMENLERİN EBEVEYNLİKTE VE ÖĞRETİMDE BİLİNÇLİ
FARKINDALIKLARI İLE İÇSEL BİLİNÇLİ FARKINDALIKLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Uzm. Zeynep Şebnem KURT

Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN

Bu tez çalışması 07/06/2023 tarihinde jürimiz tarafından “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Jüri Başkanı : Prof.Dr. Nilgün METİN
(Hacettepe Üniversitesi)**

**Üye : Prof.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI
(Ankara Üniversitesi)**

**Üye : Prof. Dr. Gözde AKOĞLU
(İzmir Katip Çelebi Üniversitesi)**

**Üye : Doç.Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
(Hacettepe Üniversitesi)**

**Üye : Doç. Dr. Çiğdem AYTEKİN
(Hacettepe Üniversitesi)**

22 Haziran 2023

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

**Prof. Dr. Müge YEMİŞCİ ÖZKAN
Enstitü Müdürü**

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir.(1)
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 6 ay ertelenmiştir. (2)
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. (3)

...../...../.....

İmza

Uzm. Zeynep Şebnem KURT

1 “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. F.Figen TURAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Uzm. Zeynep Şebnem KURT

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim süresince bilgi ve deneyimi ile rehberlik eden, desteği, sabrı ve anlayışı ile zorlukların üstesinden gelmeme yardımcı olan değerli danışmanın Prof.Dr.F.Figen TURAN'a teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez izleme jürimde yer alan, bilgi ve deneyimleri ile çalışmama katkıda bulunan, güven verici ve destekleyici tutumlarını esirgemeyen sayın Prof.Dr.Nilgün METİN'e ve Prof.Dr.Gözde AKOĞLU'na teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmam sırasında her türlü desteği sağlayan görev yaptığım kurumun ve okulun yöneticileri ile çalışma arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Tez çalışmamın başından sonuna kadar desteklerini hep hissettiğim, ne zaman zorlansam işlerimi kolaylaştırmak için ellerinden geleni yapan sevgili arkadaşlarım Mine ÖZÇÖLLÜ SANYEL'e, Dinçay SANYEL'e, Doç.Dr.Nakşidil TORUN'a, Doç.Dr.Tuğba KARAASLAN'a, Doç.Dr.Saniye BENCİK KANGAL'a, Meral HACIPAŞAOĞLU'na, Beril TARHAN'a, Tuğçe CANTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamın analizlerinin yapılması sürecinde bilgi ve becerisiyle destek sunduğu gibi motivasyonu ve sabrı ile bana çok uzaklardan bile destek veren arkadaşım Dr.Öğr.Üyesi Afra ALKAN'a çok teşekkür ederim.

Bilinçli farkındalık yolculuğumda eğitimleri yoluyla beni aydınlatan sayın Sepin SİNANLIOĞLU'na içtenlikle teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca bana olan inançları, destekleyici tutumları ile varlıklarını hep yanımda hissettiğim çok sevgili aileme içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında ebeveynlik görevlerimi hafifleterek desteğini esirgemeyen Altan ÇOBAN'a, daha onlar dünyaya gelmeden başlayan doktora eğitimimin son aşamasına şahitlik eden, kendilerinden destek istediğimde anlayışları ve sabırları ile beni onurlandıran, bana ilham kaynağı olan sevgili çocuklarım Ela Karin'e ve Akın Kuzey'e sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Kurt, Z.Ş., Öğretmenlerin Ebeveynlikte ve Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları ile İçsel Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitim Programı, Doktora Tezi, Ankara, 2023. Bu araştırmada, öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalıkları ile kişilik özellikleri, yetişkin ebeveyn kabul/ret tutumları ve çalışma yaşamında duygusal emek davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel betimleyici araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini verilerin toplanması için ayrılan süre içinde çalışmaya gönüllü olarak katılan, formları eksiksiz olarak dolduran ve ebeveyn olan 475 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, “Demografik Bilgi Formu”, “Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu”, “Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği”, “On-Maddeli Kişilik Ölçeği”, “Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği-Kısa Formu” ve “Duygusal Emek Ölçeği- yüzeysel rol yapma ve doğal duygular alt ölçekleri” kullanılmıştır. Kurulan Yapısal Eşitlik Model’inde kişilik, yetişkin ebeveyn/kabul ret, yüzeysel rol alt boyutu, doğal duygu alt boyutu, içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalık gizli değişkenlerine ilişkin tüm gözlenen değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İçsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık, öğretimde bilinçli farkındalık üzerinde kişiliğin pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada, öğretmenlerin üç tür (içsel, ebeveynlikte ve öğretimde) bilinçli farkındalıklarının cinsiyete, meslekte görev süresine, yoga, meditasyon vb. etkinlikler yapıp yapmamalarına, bilinçli farkındalıkla ilgili bir eğitim alıp almamalarına ve sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmiş olup elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İçsel bilinçli farkındalık; ebeveynlikte bilinçli farkındalık; öğretimde bilinçli farkındalık.

ABSTRACT

Kurt, Z.Ş., An Investigation of The Relationship Between Teacher's Dispositional Mindfulness and Mindfulness in Parenting and Teaching, Hacettepe University Graduate School of Health Sciences, Program of Child Development and Education, Doctoral Dissertation, Ankara, 2023. In this study, it was aimed to examine the relationships between teachers' dispositional mindfulness, mindfulness in parenting and mindfulness in teaching and their personality traits, adult parental acceptance/rejection and emotional labour. Relational descriptive research design was used in the study. The sample of the study consisted of 475 parent teachers who voluntarily participated in the study within the time allocated for data collection and completed the forms completely. "Demographic Information Form", "Five Face Mindfulness Questionnaire-Short Form", "Mindfulness in Parenting Scale", "Mindfulness in Teaching Questionnaire", "Ten-Item Personality Inventory", "Adult Parental Acceptance/Rejection Questionnaire -Short Form" and "Emotional Labour Scale-Surface Acting and Felt Emotions Subscales" were used as data collection tools. In the Structural Equation Model (SEM), the standardised factor loadings of all observed variables related to personality, adult parental acceptance/rejection, Surface Acting subscales, Felt Emotions subscales, dispositional mindfulness, mindfulness in parenting and mindfulness in teaching latent variables were found statistically significant. Personality was found to have a positive and significant effect on dispositional mindfulness, mindfulness in parenting, and mindfulness in teaching. In the study, it was also determined whether teachers' three types of mindfulness (dispositional, parenting, and teaching) differed according to gender, length of service in the profession, whether they have did yoga, meditation, etc. activities, whether they received a training on mindfulness, and the number of children they had, and the results obtained were discussed in the light of the literature.

Key words: Dispositional mindfulness; mindfulness in parenting; mindfulness in teaching.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER	xiv
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırmanın Temel Problemi	5
1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.3. Sayıtlar	6
1.4. Sınırlılıklar	7
2. GENEL BİLGİLER	8
2.1. Bilinçli Farkındalık (<i>Mindfulness</i>) Nedir?	8
2.2. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli / Tarihçesi	16
2.3. Bilinçli Farkındalık Türleri	18
2.3.1 İçsel Bilinçli Farkındalık	18
2.3.2. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık	20

2.3.3. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık	21
2.3.4. Öğretimde Bilinçli Farkındalık	24
2.4. Çocuk Gelişiminde Okul Çağı ve Önemi	26
2.4.1 Öğretmen Öğrenci İlişkisi	27
2.4.2 Okul Çağında Bilinçli Farkındalık Eğitimi	28
2.5. İçsel Bilinçli Farkındalık, Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık, Öğretimde Bilinçli Farkındalık, Kişilik, Duygusal Emek ve Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret İlişkileri	30
2.5.1. İçsel Bilinçli Farkındalık ile Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar	30
2.5.2. İçsel Bilinçli Farkındalık ile Öğretimde Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar	31
2.5.3. Kişilik ile İçsel Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar	32
2.5.4. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık ile Algılanan Ebeveyn Kabul/Ret İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar	35
2.5.5. Öğretimde Bilinçli Farkındalık ile Duygusal Emek İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar	37
3. GEREÇ VE YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	39
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.4. Veri Toplama Süreci	44
3.5. Verilerin Analizi	44
4. BULGULAR	46
4.1. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	46

4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	47
4.3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması	51
4.4. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalıklarına İlişkin Belirleyicilerin YEM ile Değerlendirilmesi	60
5. TARTIŞMA	65
5.1. Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Bilinçli Farkındalık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması	65
5.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	65
5.1.2. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alıp Almamaları ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	66
5.1.3. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	66
5.1.4. Öğretmenlerin Yoga, Meditasyon vb. Etkinlikler Yapıp Yapmamaları ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	67
5.1.5. Öğretmenlerin Meslekteki Görev Süreleri ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	68
5.2. Ölçme Araçları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler ile YEM'e İlişkin Bulguların Tartışılması	68
5.2.1. Bilinçli Farkındalık Ölçme Araçları (BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ) Arasındaki İlişki	68
5.2.2. Kişilik ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi	71
5.2.3. EBF ile Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret İlişkisi	74
5.2.4. ÖBF ile Duygusal Emek İlişkisi	75
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
7. KAYNAKLAR	82

8. EKLER

EK -1: Demografik Bilgi Formu

EK -2: Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu (BFBFÖ-K)

EK -3: Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ)

EK -4: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ)

EK -5:On-Maddeli Kişilik Ölçeği (OMKÖ)

EK -6:Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği-Kısa Formu

EK -7:Çalışma Yaşamında Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)

EK -8: Tez çalışması için alınan izinler

EK -9: Orijinallik raporu

9. ÖZGEÇMİŞ

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BFBFÖ-K	Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği Kısa Formu
BİFO	Bilinçli Farkındalık Ölçeği
DEÖ	Duygusal Emek Ölçeği
DUYGU	Duygularımı İsimlendirebilme
DUYUM	Duyumsal Farkındalık
EBF	Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık
EBFÖ	Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği
EGİ	Etkilenmeden Gözleme ve İzleme
EKAR	Ebeveyn Kabul Ret
FFMQ	Five Facet Mindfulness Questionnaire
İBF	İçsel Bilinçli Farkındalık
KABF	Kişilerarası Bilinçli Farkındalık
KİBF	Kişi İçi Bilinçli Farkındalık
OMKÖ	On-Maddeli Kişilik Ölçeği
ÖBF	Öğretimde Bilinçli Farkındalık
ÖBFÖ	Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği
YEKRÖ	Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli
YGİ	Yargılamadan Gözleme ve İzleme

ŞEKİLLER

Şekil	Sayfa
1.1. Araştırmada test edilecek YEM.	6
2.1. Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının özeti.	16
2.2. Bilinçli farkındalık kavramının gelişimine ilişkin önemli tarihsel olaylar	17
2.3. <i>Web of Science</i> sayfasında “ <i>mindfulness</i> ” anahtar kelimesi ile 1966–2020 yılları arasındaki yayın sayısı.	18
2.4. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi modeli ve değişim teorisi.	26
4.1. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre BFBFÖ-K alt boyut puanlarının dağılımı.	58
4.2. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre BFBFÖ-K toplam puanlarının dağılımı.	59
4.3. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre EBFÖ puanlarının dağılımı.	59
4.4. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre ÖBFÖ puanlarının dağılımı.	60
4.5. YEM Grafiği.	61

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
3.1. YEM için örneklem sayısı hesaplaması.	39
3.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sayı ve yüzde dağılımı.	40
4.1. Öğretmenlerin okula ve okul yönetimine ilişkin değerlendirmelerine göre sayı ve yüzde dağılımı.	46
4.2. Öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarına etki edebilecek kişisel etmenlere göre sayı ve yüzde dağılımı.	47
4.3. BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ, DEÖ, OMKÖ ve YEKRÖ puanlarının dağılım istatistikleri ve iç tutarlılık katsayıları.	48
4.4. Öğretmenlerin BFBFÖ-K puanları ile EBFÖ, ÖBFÖ ve OMKÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.	49
4.5. Öğretmenlerin EBFÖ puanları ile ÖBFÖ ve YEKRÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.	50
4.6. Öğretmenlerin ÖBFÖ puanları ile DEÖ ve OMKÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.	51
4.7. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.	52
4.8. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.	53
4.9. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumuna göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.	54
4.10. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının yoga, meditasyon vb. etkinlikleri yapıp yapmama durumuna göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.	55
4.11. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının meslekteki görev süresine göre Kruskal-Wallis Analizi ile karşılaştırma sonuçları.	57
4.12. YEM'e ilişkin uyum indeksleri.	60
4.13. YEM'deki gizli değişkenlere ilişkin gözlenen değişkenlere ait	62

standartlaştırılmış faktör yükleri (λ).

- 4.14. YEM'deki regresyon ve kovaryans parametrelerinin standartlaştırılmış kestirimleri. 63

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kapsamı ve önemi, araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları ve varsayımları ile araştırmanın sınırlılığına değinilmiştir.

1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

Bireylerin günlük yaşam içerisinde strese ve zorlu yaşam olaylarına maruz kalmaları, bireylerin bu durumlarla başa çıkabilmelerini kolaylaştıracak yöntem ve tekniklerin oluşturulması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Her alanda yaşamı kolaylaştıran ve geliştirmekte olan teknolojiye rağmen, günümüzde bireylerin ruh sağlığını zorlayan, bozan tehditler devam etmektedir. Bu durum da bireylerin farklı başa çıkma yöntemlerini aramalarına, tecrübe etmelerine neden olmaktadır. Bilinçli farkındalık (*mindfulness*) kavramı son yıllarda alanyazında yerini alarak bireylerin günlük yaşam içerisindeki deneyimlerini farklı bir biçimde algılamalarını sağlayacak bir dizi beceriyi ortaya koymakta ve bireylerin bu arayışına ışık tutmaktadır.

En genel anlamda bilinçli farkındalık, şu anda ve anbean ortaya çıkan deneyime yargılamadan, kasıtlı olarak dikkat etme yoluyla ortaya çıkan farkındalıktır (1).

Tüm insanlar doğuştan bilinçli farkındalık kapasitesine sahiplerdir ve farklı eğitim, terapi ve müdahaleler yoluyla bu kapasite geliştirilebilmektedir (2). Bu bakış açısından yola çıkılarak, hem anlık bir yaşantı, hem de bir kişilik özelliği olarak bilinçli farkındalığın, psikolojik ve fiziksel sağlıkla, beyin yapısındaki olumlu yöndeki değişimlerle, sağlıklı beslenme gibi olumlu davranışlarla ve olumsuz durumlar karşısında duygu yönetimiyle yakından ilişkili olduğu, çeşitli çalışmalarda gösterilmektedir (3).

Meta-analiz araştırmaları, bilinçli farkındalığın artırılmasının sağlandığı deneysel araştırmaların psikolojik iyi oluşu da arttırdığını kanıtlar niteliktedir. Alanyazında kanıtlandığı gibi bilinçli farkındalığın yüksek olması bireyin psikolojik iyi oluşunun da yüksek olması anlamına gelebilmektedir (4).

Bilinçli farkındalığa etki eden faktörlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında bireyin kişilik özellikleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara ağırlık verildiği görülmektedir. Bilinçli farkındalık ve 5 faktörlü kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı 29 çalışmaya ilişkin yapılan meta analiz çalışmasında, nevrozizm ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönde anlamlı, sorumluluk ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (5).

Güncel alanyazında, bilinçli farkındalığın geleneksel açıklamaları “içsel bilinçli farkındalık (İBF) (*dispositional mindfulness*)” olarak adlandırılmaktadır. Duncan, bilinçli farkındalığın yapısını içsel alanla sınırlamamak gerektiğini; içsel bilinçli farkındalığın, bireyin sonsuz sayıda kurduğu sosyal ilişkilerindeki bilinçli farkındalığı açıklamakta yetersiz kalacağını öne sürmüştür (6). Bu nedenle “kişilerarası bilinçli farkındalık (KABF) (*interpersonal mindfulness*)” kavramı ortaya çıkmıştır.

Kişilerarası bilinçli farkındalığın ilk araştırmalarının daha çok ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine geliştirildiği ve bu alanda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (6). Bilinçli farkındalık teorileri ve müdahalelerinden yararlanılarak sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkisine yönelik çalışmalar yapılmış ve uygulamalar geliştirilmiştir. Buna ek olarak kişilerarası bilinçli farkındalığın öğretmen öğrenci ilişkisi, partner/eş ilişkileri, arkadaş ilişkisi alanlarında da incelendiği görülmektedir (7).

Kabat-Zinn bilinçli farkındalığın ilk başta bireyin kendisi ile kurduğu ilişkileri, daha sonra da çevresindeki bireylerle kurduğu ilişkileri düzenlediğini ve geliştirdiğini ifade etmektedir (8). Bu bakımdan ele alındığında, bir çocuğun gelişimine etki eden kişilerin çocukla bilinçli farkındalıkla ilişki kurması ve bu ilişkiyi modellemesi çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada anne babaların ve öğretmenlerin çocuklarla ilişkilerinde bilinçli farkındalıkla ilişki kurup kurmadıklarının çeşitli değişkenler açısından araştırılması amaçlanmıştır.

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık, güveni ve duygusal paylaşımı içermektedir. Bu durumun bireyin hem ebeveynlik stresini azalttığını hem de çocuğu rahatlattığını, ebeveyn ile çocuk ilişkisinin kalitesini önemli ölçüde etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (9). Özcan ve ark. (8), ebeveynlikte bilinçli farkındalığa olumsuz etki eden ebeveyn reddini inceledikleri çalışmada, annelerin annelerinden algıladıkları ret ile ebeveyn bilinçli farkındalığı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretimde bilinçli farkındalık ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları ile tükenmişlik ve stres seviyeleri arasında negatif bir ilişki olduğu, bu beceriyi kullanan öğretmenlerin çatışma ve kaygı ile daha kolay başa çıkabildikleri, kişisel yaşamlarının kalitesinin geliştiği ve sınıf ortamında pozitif yönde değişimler yapabildikleri ortaya konmuştur (10). Öğretimde bilinçli farkındalığı olumsuz etkilediği düşünülen öğretmen tükenmişliğine ilişkin Ma ve ark. (11) tarafından okul öncesi öğretmenleri ile bir araştırma yapılmış ve sonucunda okulöncesi öğretmenlerindeki tükenmişlik durumu ile bilinçli farkındalık ilişkisine duygusal emek eğiliminin kısmen aracılık ettiği ortaya konulmuştur.

Bilinçli farkındalığın bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlığına olumlu yöndeki etkileri ile birlikte kişiler arası ilişkilerini de olumlu yönde etkilediği alanyazında ortaya konulmuştur. Bilinçli farkındalığa etki eden etmenlerin ortaya konması kişilerin bilinçli farkındalık becerilerini artırmalarını ve psikolojik iyi oluşlarının da artmasını sağlayacaktır.

Alanyazında içsel bilinçli farkındalığın, ebeveynlikte bilinçli farkındalığın ve öğretimde bilinçli farkındalığın ayrı ayrı çalışıldığı görülmektedir. İçsel bilinçli farkındalığın kişilerarası (ebeveynlikte ve öğretimde) bilinçli farkındalığı etkilediği görüşünden yola çıkılarak, üç tür bilinçli farkındalığın birbiri ile olan ilişkisini gösteren bir modelin incelenmesinin gerekli olduğu görülmüştür. İncelenen model yoluyla, öğretmenlerin hem kendilerinin psikolojik iyi oluşlarını artırmalarını hem de kendi çocukları ile birlikte öğrencileri ile de sağlıklı ilişkiler geliştirmelerini sağlayacak bilinçli farkındalık becerilerini etkileyen etmenlerin

belirlenebileceği ve bu yolla, sağlıklı aile ve okul iklimlerinin oluşturulmasına yönelik eğitsel programların hazırlanması için veri sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Çocukların gelişiminde ebeveynler ve öğretmenler kuşkusuz en önemli kişilerdir. Ebeveyn ve öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki biçimi onların yaşam boyunca kuracağı ilişkilere öncülük etmektedir. Çocukların kişilik gelişimleri yaşadıkları sosyal ortamda bulunan kişilerle kurdukları ilişkiler yoluyla şekillenir. Sağlıklı ilişkiler kurabilme ve sürdürübilme becerisinin gelişebilmesi için ebeveyn ve öğretmenlerin bilinçli farkındalığa sahip olmaları önemlidir.

Öğretmenlik ve ebeveynlik, stresli, anlık kararlar verilmesini gerektirdiği için zorlayıcı, sorumluluğu oldukça yüksek rollerdir. Bu roller sırasında bireyler zorlanmış, tükenmiş hissedebilmekte, bunun sonucunda da kendi çocuklarıyla ya da öğrencileriyle sağlıklı ilişki sürdürmede zorlanabilmektedir. Bir çocuğun gelişimine etki eden kişilerin çocukla bilinçli farkındalıkla ilişki kurması ve bu ilişkiyi modellemesi çocuğun gelişiminde oldukça önemlidir. Dolayısıyla çocukların gelişiminde doğrudan etkili olan ebeveynlerin ve öğretmenlerin hem içsel bilinçli farkındalıklarının, hem de kişilerarası bilinçli farkındalıklarının araştırılması, etki eden faktörlerin ortaya konulmasının da oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmaların sonuçlarına göre ebeveynlere ve öğretmenlere bireysel olarak ya da eğitim programları yoluyla uygun destek hizmetleri sağlanarak bilinçli farkındalığa ilişkin becerilerin geliştirilmesi mümkün olacaktır. Psikolojik olarak güçlenen ebeveyn ve öğretmenlerin ilişki içinde olduğu çocuklar da psikolojik olarak güçlenecektir.

Bu çalışmada örnekleme alınan öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıkları, ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ve öğretimde bilinçli farkındalıklarının belirlenmesi, üç farkındalık türünün birbiri ile olan ilişkisindeki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi ortaya konularak bir model oluşturulmuş ve model test edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalığına, ebeveynlikte bilinçli farkındalığına ve öğretimde bilinçli

farkındalığına etki edebileceği düşünölen özlük nitelikler ile duygusal emek davranışının ve çocuklukta algılanan ebeveyn kabul/ret tutumları değışkenlerinin etkisi sınanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Temel Problemi

“Öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalıkları ile kişilik özellikleri, algıladıkları ebeveyn kabul/ret tutumları ve çalışma yaşamında duygusal emek davranışları arasındaki ilişkiler nasıldır?” sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır.

1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri

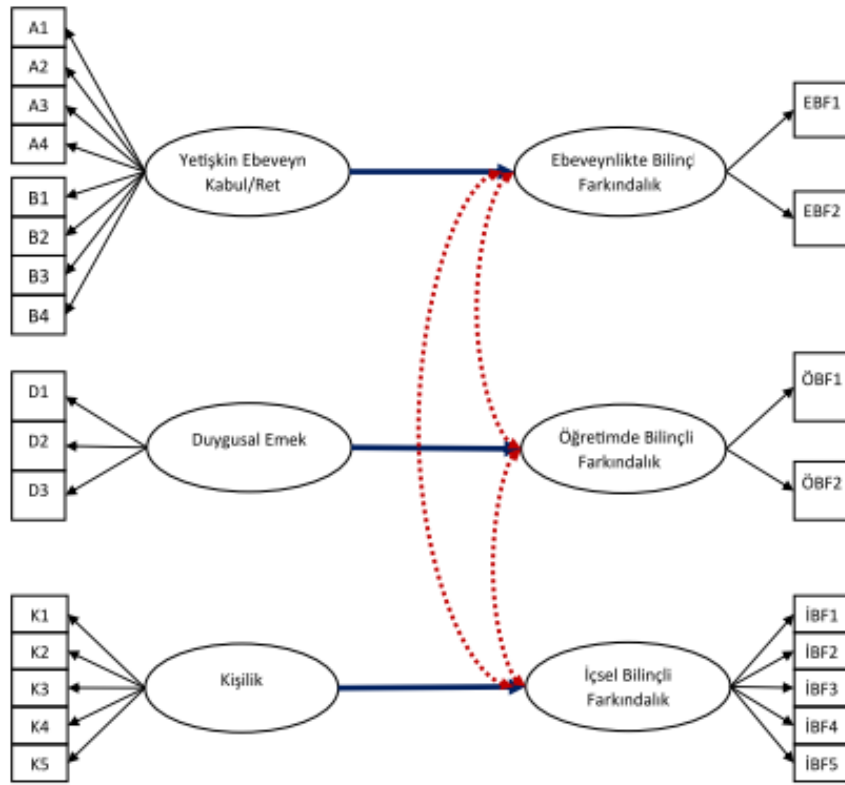
Yukarıda sunulan araştırma probleminin daha ayrıntılı incelenmesi ve araştırmanın genel amacına ulaşılması için aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

Örnekleme alınan öğretmenlerin;

1. İçsel bilinçli farkındalıkları, ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ve öğretimde bilinçli farkındalıkları cinsiyete ve bilinçli farkındalıkla ilgili bir eğitim alma durumuna göre değışmekte midir?
2. İçsel bilinçli farkındalıkları ve ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İçsel bilinçli farkındalıkları, ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ve öğretimde bilinçli farkındalıkları öğretmenlerin meslekte çalışma süresine ve yoga, meditasyon yapma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ile içsel bilinçli farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretimde bilinçli farkındalıkları ile içsel bilinçli farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?
6. Ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ile öğretimde bilinçli farkındalıkları arasında ilişki var mıdır?
7. İçsel bilinçli farkındalıklarına kişilik özelliklerinin etkisi var mıdır?
8. Ebeveynlikte bilinçli farkındalıklarına çocukluk döneminde algıladıkları ebeveyn kabul/ret tutumlarının etkisi var mıdır?

9. Öğretimde bilinçli farkındalıklarına iş yaşamında yüzeysel rol yapma ve doğal duygu davranışlarının etkisi var mıdır?

Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ), Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ) ve Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği Kısa Formu (BFBFÖ-K) arasındaki ilişkiler On-Maddeli Kişilik Ölçeği (OMKÖ) Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)'nin Doğal Duygular ve Yüzeysel Rol Yapma alt boyutları ve Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği (YEKRÖ)'nin dikkate alındığı araştırmada test edilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Şekil 1.1.'de verilmiştir.



Şekil 1.1. Araştırmada test edilecek YEM.

1.3. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların var olan düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2021- 2022 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilkokul ve ortaokullarda görev yapan, ulaşılabilen, çalışmaya gönüllü katılan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Elde edilen veriler, öğretmenlerin çalışmada kullanılan ölçme araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.
3. Araştırma kapsamında incelenen veriler kullanılan ölçekler ve ölçeklerin geçerliği ve güvenilirliği ile sınırlıdır.
4. Duygusal emek kavramı iki boyutla (yüzeysel rol yapma ve doğal duygular) ölçülmüştür.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Bilinçli Farkındalık (*Mindfulness*) Nedir?

Son yıllarda alanyazında araştırmalara konu olan “bilinçli farkındalık (*mindfulness*)” kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk çalışmaların öncelikle kavramın işevuruk tanımının yapılması ile ilgili olduğu, daha sonra farklı disiplinler tarafından incelendiği görülmektedir.

Budist kaynaklarda yer aldığı şekliyle bilinçli farkındalığı anlamak, bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalarda oldukça önemli bir bakış açısı sağlamaktadır. Budizmde “bilinçli farkındalık”ın tek bir tanımının olmadığı, her bir tanımın belirli bir felsefeye ve uygulama geleneğine dayandığı görülmektedir. Pali dilindeki Budist metinlerde yer alan bilinçli farkındalık tanımı, bilinçli farkındalığın sonraki yorumlarına ışık tutarak günümüzde yaygın olarak kullanılan zengin bir tanım sunmaktadır (12).

“*Mindfulness*” kelimesi, Pali dilindeki “*sati*” kelimesinin İngilizce çevirisidir. “*Sati*” kelimesi ise farkındalık, dikkat ve hatırlama anlamına gelmektedir (13). “*Mindfulness*” ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalarda, aynı kavramın farklı terimlerle kullanıldığı görülmektedir. “*Mindfulness*” için kullanılan kavramlar arasında “farkındalık” (14), “bilinçli farkındalık” (15), “bilgece farkındalık”(16), “fark’andalık” (17) bulunmaktadır. Son yıllarda Türkçe alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise, yaygın olarak “bilinçli farkındalık” kavramının kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Bilinçli farkındalık, 2.500 yıllık Budist psikoloji geleneğinin anlaşılması zor ancak merkezi bir yönü olarak sezgisel ve kavram öncesi bir şeye işaret eder. Bilinçli farkındalığı geliştirmek ise son derece kişisel bir keşif yolculuğudur (13).

Budist alanyazında bilinçli farkındalık, kişinin düşüncelerinin ve eylemlerinin ortaya çıktığı anda dikkatini vererek, kasıtlı olarak farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bilinçli farkındalık aynı zamanda daha fazla içgörü geliştirmek için bir ön koşul olarak kabul edilir, çünkü bilinçli farkındalık yoluyla

kişinin düşüncelerinde netlik kazanması ve yeni fikirlere açık olması beklenmektedir (18).

Bilinçli farkındalık kavramının tanımlarında kullanılan dil, yazarların teorik yönelimlerini ve bilinçli farkındalık eğitimi ile ilgili deneyimlerini yansıtan hem geleneksel hem de çağdaş terimleri kullanmalarından dolayı, bilimsel araştırmalar ve klinik çalışmalar için bir zorluk oluşturmuştur. Bunun yanı sıra, “acemi zihni”, “anda olma”, “bedenlenme”, “yapma modundan ziyade olma modu” ve benzeri tanımlayıcı terimler, bilinçli farkındalık kavramının yapısını ve olası faydalarını hastalara ve klinisyenlere açık bir şekilde tanıtmayı işini daha da zorlaştırmış ve araştırma için gerekli operasyonel tanımlar için sorunlar ortaya çıkarmıştır (19).

Bilinçli farkındalık kavramının bilimsel tanımlarına bakıldığında; 1979'da Massachusetts Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programını kuran Dr. Jon Kabat-Zinn, bilinçli farkındalığı işevuruk olarak, şu anda ve anbean ortaya çıkan deneyime yargılamadan, kasıtlı olarak dikkat etme yoluyla ortaya çıkan farkındalık şeklinde tanımlamıştır (1).

Brown ve Ryan (18) bilinçli farkındalığı mevcut olaylara ve deneyimlere yönelik alıcı bir dikkat ve farkındalık olarak basitçe tanımlarken, bu basit tanımın aldatıcı olmamasına, bilinçli farkındalık kavramının “bilinçlilik” özelliğine dikkati çekmişlerdir. Bilinçli farkındalık kavramını tanımlarken şu özelliklere vurgu yapmışlardır:

1. Farkındalığın Netliği: Her şeyden önce, bilinçli farkındalık kişinin iç ve dış dünyasının, düşüncelerinin, duygularının, hislerinin, eylemlerinin veya çevresinin herhangi bir anda, var olduğu şekliyle net bir şekilde farkında olmasıyla ilgilidir.

2. Kavramsal Olmayan, Ayrımcı Olmayan Farkındalık: Bilinç genellikle günlük yaşamdaki zihinsel faaliyetlerle meşguldür. Dikkat ve bilişin sıkı bir şekilde iç içe geçtiği bu bilişsel işleme tarzının aksine, bilinçli farkındalıkla işleme tarzında kişi, olayları veya deneyimlerini geçmiş yaşantılarına dayalı olarak

karşılaştırmaz, kategorize etmez veya değerlendirme yapmaz, üzerinde düşünmez, iç gözlem yapmaz, yansıtma yapmaz veya uzun uzadıya düşünmez.

3. Dikkat ve Farkındalığın Esnekliği: Bilinçli farkındalığın bir diğer önemli özelliği de esnekliğidir. Değişken odaklı bir merceğe gibi, kişi, neler olup bittiğine dair daha geniş bir bakış açısı kazanmak için belirli zihin durumlarından geri çekilebilir (net farkındalık) ve ayrıca eğilime veya duruma göre durumsal ayrıntılara (odaklanmış dikkat) odaklanabilir.

4. Gerçekliğe Karşı Gözlemci Duruş: Bilinçli farkındalık, devam eden yaşam sürecine aktif bir katılımı sağlar, hem deneyimin farkında olmak hem de deneyimin içinde yer almayı içeren katılımcı bir gözlemci olmayı sağlar.

5. Şimdiki Zaman Odaklı Bilinç: Bilinç, geçmiş, şimdi ve gelecekle ilgili düşüncelere daldığında mevcut gerçekliği göz ardı edebilir ya da kısmen deneyimleyebilir. Bilinçli farkındalık, an içinde olup bitenlerin tamamen farkında olmayı içerir.

6. Dikkat ve Farkındalığın Sürekliliği: Bilinçli farkındalık insan organizmasının doğasında var olan bir kapasite olarak kabul edilir, bununla birlikte gücü değişebilir. Dikkatin ve farkındalığın sabit olması, geçmiş deneyimlere veya öngörülen geleceğe dayanan kavramsal düşüncelere veya duygulara kapılmanın farkına varılmasını ve şu anda gerçekleşmekte olan farkındalığına geri dönülmesini kolaylaştırır. Bilinçli farkındalık, kişinin mevcut olanı fark etmesidir, mevcut olan bir şeyin mevcut olmadığını fark etmesi de buna dahildir. Kişinin dikkatli ve farkında olmadığını farkına varması başlı başına bir bilinçli farkındalık örneğidir (2).

Bilinçli farkındalığın anda olma, dikkatli ve yargılayıcı olmayan tutum ve kabullenmeyi kapsadığı konusunda alanyazında genel olarak bir fikir birliği vardır. Araştırmacıların bilinçli farkındalığın "kişinin çevresine yönelik dikkatini farkındalıkla sürdürmesi" anlamına geldiği konusunda bir "uzlaşma" sahip oldukları söylenebilir. 2004 yılında bir danışma kurulu bilinçli farkındalık kavramının farklı bileşenleri üzerinde bir fikir birliği oluşturmak, işbirliği içinde test edilebilir ve işlevsel bir tanım geliştirmek için bir seri toplantı yaparak şu

tanımı yapmışlardır: “Dikkat alanında ortaya çıkan her düşünce, duygu ya da duyumun olduğu gibi fark edildiği ve kabul edildiği, ayrıntılı olmayan, yargılamayan, şimdiye odaklanmış farkındalık”tır. Bu tanımla bilinçli farkındalık iki boyutuyla ele alınmaktadır. Bunlar; şimdiki deneyime odaklanmayı sürdürmek için dikkatin kendi kendine düzenlenmesi ve diğer özelliklerin yanı sıra merak ve kabullenmeyi içeren şimdiki ana yönelik amaçlı, tutumsal bir yönelimdir (20).

Özyeşil ve ark. (15) bilinçli farkındalık kavramını, bireyin dikkatini içinde bulunduğu ana odaklayarak, o anın içinde yaşananları yargılamadan olduğu gibi kabul etmesi, iç dünyasında ve dışarıda neler olduğunun farkında olabilmesi olarak tanımlamışlardır. Alanyazında bilinçli farkındalığı farklı yönleriyle ele alan tanımlar yapıldığı, bunun nedeninin de kavramın çok yönlü olmasından kaynaklı olduğu görülmektedir. Birbirinden farklı tanımlar birlikte değerlendirildiğinde, Çatak ve Ögel (14) bilinçli farkındalığın temel bileşenlerinin şimdiye odaklı dikkat, içsel gözlem, yargısızlık ve kabullenme olduğunu belirtmiştir. Baer ve ark.’ye (21) göre ise bilinçli farkındalıkla ilgili tanımlamalar, açıklamalar ve uygulama biçimleri bir araya getirildiğinde, bilinçli farkındalığın çok faktörlü yapısı şu şekilde kavramsallaştırılabilir: Şu anda meydana gelen deneyimlere dikkatini verme (gözlem ve fark etme), onları kelimelerle etiketleme, farkındalıkla hareket etme veya otomatik pilottan kaçınma. Dikkatin belirli nitelikleri de önemli görünmektedir. Bu nitelikleri ifade etmek için kullanılan terimler arasında kabul, açıklık, izin verme, yargılamama, isteklilik, nezaket ve merak yer alır.

Germer (22) bilinçli farkındalığın tam olarak anlaşılması için deneyimlenmesi gerektiğine vurgu yaparak bilinçli farkındalığın anbean bilinçlilik halinde olmak olduğunu, kişinin dikkatini algılarını yorumlamak yerine algıların akışına vermek olduğunu ifade etmiştir. Giluk (5) da bilinçli farkındalıkta düşüncelerin, duyguların ve bedensel duyumların kişinin sadece gözlemlemesi gereken nesnelere kabul edildiğini ifade etmiştir. Kişi, dikkatini doğrudan düşünce, duygu veya duyum hakkında düşünmeye yöneltmemektedir. Çünkü böyle bir düşünme biçimi genellikle yargı içermektedir (örneğin, “bu, bana ne düşündürdüğü veya beni nasıl hissettirdiği için "iyi" veya "kötü" bir deneyimdir” diye yargılamak) (5).

Germer (22) bilinçli farkındalığın ne olmadığını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Bilinçli farkındalık gevşemeye çalışmak değildir. Kişi, içsel deneyimlerine ilişkin farkındalığını geliştirdiğinde duygusal olarak zor zamanlardan geçerken bunları izleyebilmekte ve daha az tepkisel davranmaktadır.
- Bilinçli farkındalık bir din değildir. Bilinçli farkındalık, Budist rahibeler ve keşişler tarafından 2500 yıldan daha fazla bir süredir uygulanmaktadır. Kişinin yaşadığı deneyimlerinin anbean dikkatini vererek odaklanmasını sağlayan herhangi bir amaçlı aktivite de aslında bir bilinçli farkındalık pratiğidir. Bilinçli farkındalık çalışmaları dinin bir parçası olarak ya da olmadan da uygulanabilmektedir.
- Bilinçli farkındalık sıradan bir yaşamın ötesine geçmek değildir. Bilinçli farkındalık hayatın her anıyla samimi bir temas kurulması demektir. Başka bir deyişle kişilerin yaşamlarında sıradan olan durumları ya da zorlukları görmezden gelmeden kendisini daha iyi deneyimlemesidir.
- Bilinçli farkındalık düşüncelerin zihinden boşaltılması demek değildir. Bilinçli farkındalık kişinin düşünce ve duygularıyla daha uyumlu ilişki kurmasına izin vermekte ve zihninin nasıl çalıştığını daha derinden anlamasını sağlamaktadır. Kişi, düşünceleriyle fazlaca mücadele etmediği için daha az düşünceye sahipmiş gibi hissedebilmektedir.
- Bilinçli farkındalığa sahip olmak zor değildir. Zihin hiç durmadan dalıp gidebilmektedir. Bilinçli farkındalığa sahip olunmadığının farkında olduğunda da bilinçli farkındalık oluşmaktadır. Bilinçli farkındalık alıştırmalarını mükemmel bir şekilde yapmak mümkün değildir.
- Bilinçli farkındalık acıdan kaçmak demek değildir. Bilinçli farkındalık duyguların farkına varılması, hoşça giden ya da gitmeyen duygularla sağlıklı ilişki kurulmasını sağlamaktadır. Bilinçli farkındalık ve kabul etmekle kişi kendini daha iyi hissedebilmektedir. Bilinçli farkındalık yoluyla kişi acı için duygusal bir açık alan yaratmaktadır.

Shapiro ve ark. (23) bilinçli farkındalığın gerçekte nasıl işlediğini ve nasıl olumlu değişim ve dönüşümle sonuçlanabileceğini açıklamaya çalışmışlardır. “Niyet (amaç)”, “Dikkat (gözlem)” ve “Tutum (değerlendirici olmayan ve kabul

eden)”un bilinçli farkındalık uygulamalarının altında yatan üç temel bileşen olarak tanımlandığı bir model ortaya koymuşlardır. Niyet, dikkat ve tutum ayrı süreçler ya da aşamalar değildir; bunlar tek bir döngüsel sürecin iç içe geçmiş yönleridir ve eş zamanlı olarak ortaya çıkmaktadırlar. Ayrıca, bilinçli farkındalıkla birlikte kişinin artan anbean farkındalık kapasitesiyle, “yeniden algılama” yeteneği de gelişir, böylece belirli bir deneyimi daha net görmek, düşünce ve duyguların öz düzenlemesi için belirli bir deneyimden uzaklaşır. Bilinçli farkındalık yoluyla, kişi, “an”lar ortaya çıkarken onları gözlemleyebilir ve sonuç olarak, onlar tarafından kontrol edilmez veya koşullandırılmaz (23).

Brown ve Ryan (18) bilinçli farkındalığın herhangi bir eğitim almadan günlük yaşamda uygulanabilecek doğuştan gelen bir insan özelliği olarak görmekte iken, Bishop ve ark. (20) bilinçli farkındalığı belirli eğitim yöntemleriyle öğrenilen bir 'beceri' olarak görmektedir.

Bilinçli farkındalık bir beceriler bütünüdür. Bu beceriler kazanıldığında bilinçli farkındalık gerçekleşmektedir. Alanyazında bu becerilerin “yargısızlık”, “şimdiye odaklanmak”, “serbest bırakmak”, “mesafe koymak” ve “kabullenmek” olduğu belirtilmektedir:

1. Yargısızlık: Bilinçli farkındalık şimdiki zamana odaklanarak ve anlık yaşantıları yargılamadan gözlemleyerek elde edilebilir. Böylelikle, birey yaşadığı deneyimleri değerlendirmeden olduğu gibi görebilmektedir. İnsan zihni, geçmiş yaşantılara dayanarak bedende hissedilen duyuları değerlendirme eğilimindedir. Düşünce ve duygulara iyi, kötü, olumlu, olumsuz, güzel, hoş, yanlış, gibi etiketlerle yaklaşır. Bu zihnin otomatik bir davranıştır (24). Yargısızlık yoluyla zihnin bu otomatik davranışı sonlandırılabilir. Atalay, yargısızlık kavramı yerine “yargılarını fark etmek” kavramının kullanımını önermektedir (25). Yargılamamak hiçbir şey hakkında fikre sahip olmamak değildir; sadece yargıları ve bu yargıların tepkiler üzerindeki etkisini fark etmektir.

2. Şimdiye Odaklanmak: Bilinçli farkındalık kişinin şimdiki anın içinde sürekli kalmasını hedeflememektedir. Bu beceri, dikkatin geçmişe ya da geleceğe gitme eğilimini fark edip onu nazik bir şekilde her defasında şimdiki ana getirmeyi içermektedir (25).

3. Serbest Bırakmak: İnsan zihni korku, kaygı, endişeye dair otomatik düşünceler üretir. Örneğin, “başarısızım”, “sevilmiyorum”, “beceriksizim, hiç bir şey yolunda gitmiyor”, “hayatım berbat” gibi pek çok olumsuz düşünce otomatik bir şekilde zihni meşgul edebilir. Düşünceler yoluyla gelen olumsuz mesajlar kişiye inandırıcı gelmeye başladığında kişinin ruh sağlığı bundan etkilenebilir. Gerçekçi olmayan düşünceleri gerçekmiş gibi görerek bunlara tepki verebilir. Bilinçli farkındalık yoluyla bu rahatsızlık veren içsel deneyimlere tepki vermek yerine rahatsızlık veren içsel deneyimleri serbest bırakarak yanıt verebilme becerisi gelişmektedir (24).

4. Mesafe koymak: Bilinçli farkındalık duygu ve düşüncenin bilincinde olma durumudur. Mesafe koymak, bilinçli farkındalık yoluyla kazanılan becerilerden biridir (24). Duygu ve düşüncelere mesafe konulabildiğinde her şeyin gelip geçici olduğu bakış açısı da kazanılabilmektedir. Bu durum boş vermek ya da önemsememek değildir; sadece bağlı kalınan her ne ise kişinin kendisini onunla özdeşleştirmemesi ve bağlantıları anlaması ve onlara mesafe koymasındır (25). Bilinçli farkındalık yoluyla olumsuz ya da rahatsızlık veren düşünceler hakkında düşünmek yerine düşüncelere mesafe konulabilmektedir.

5. Kabullenmek: Bilinçli farkındalık yoluyla geliştirilen en önemli özelliklerden birisi de kabullenmedir. Kabullenme yoluyla kişi, rahatsızlık duyduğu duygu ve düşüncelerle başa çıkabilmeyi öğrenmektedir. İnsanlar çoğu zaman onları rahatsız eden stres gibi olumsuzluk içeren durumlardan sıyrılmanın yolu olarak bu durumları ortadan kaldırmayı tercih etmektedir. Ancak bu şekilde olumsuz hisleri ve fikirleri yok etmek olası değildir. Üstelik bunları reddetmek veya bastırmak uzun sürede daha fazla psikolojik zarara neden olmaktadır (24).

Alanyazında bilinçli farkındalığın “durumluk (*state*)”, “içsel (*disposition / trait*)”, “müdahale (*intervention*)” ve “meditasyon uygulaması” olarak tanımlandığı görülmektedir (26). Durumluk bilinçli farkındalık ve içsel bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalar, düzenli yapılan meditasyonun ya da bilinçli farkındalık pratiklerinin durumluk bilinçli farkındalığı artırarak içsel bilinçli farkındalığı da artırabileceğini göstermiştir (26, 27).

Bir düşünce, duygu veya davranış doğası gereği geçici olduğunda ve dış koşullar nedeniyle veya bilinçli farkındalık becerilerinin kasıtlı olarak kullanılmasından kaynaklandığında bu durum “durumluk bilinçli farkındalık” olarak adlandırılır ve bu farkındalık kişi içinde değişkenlikler gösterebilmektedir (28). Diğer bir deyişle, bilinçli farkındalık becerilerinin dış koşullardan kaynaklı, geçici bir düşünce, duygu veya davranış ortaya çıktığında kullanılması “durumluk bilinçli farkındalık” olarak tanımlanabilir. Bireyin geçici durumlarda ortaya çıkan duygu ve düşünce davranışına ilişkin bilinçli farkındalığının oluşmasıdır. Örneğin, çok sakin bir mizaca sahip bir kişi bazı olaylar karşısında öfkeli davranabilir. Bu durum gibi bilinçli farkındalığa sahip olan bir birey belirli durumlarda daha az bilinçli farkındalığa sahip olabilir veya bunun tersi de geçerlidir (28). İçsel bilinçli farkındalık ve durumluk bilinçli farkındalık birbirini dışlamamaktadır. İnsanlar belirli durumlarda durumluk bilinçli farkındalığa ve kişinin kendi eğilimi olan içsel bilinçli farkındalığa sahip olabilmektedir ve içsel bilinçli farkındalığa sahip bireyler daha fazla var olan ana odaklanabilmektedirler (18).

Bilinçli farkındalık psikoloji, antropoloji ve tıp gibi akademik disiplinlerin ilgisini çekmiş ve her biri konuya kendi teorik merceğinden sorularla yaklaşmıştır. Örneğin, psikoloji alanındaki araştırmacıların bilinçli farkındalık teriminin nasıl tanımlanması ve uygulanması gerektiğine odaklanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Tıp alanındaki araştırmacıların ise daha çok uygulamanın sağlık açısından somut faydaların yanı sıra, Tip 2 diyabet, fibromiyalji, romatoid artrit ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu gibi hastalık ve bozukluklar üzerindeki tedavi edici etkilerini incelemekle ilgilenmişlerdir (29).

Atalay, bilinçli farkındalığı zihinsel ve bedensel iyi oluş halini artırdığını ve günlük hayattaki stresle başa çıkmakta bireylere yardımcı olduğunu, hakemli dergilerde yayınlanan binlerce araştırmada bu durumun ortaya konduğunu belirtmektedir (25). Yapılan araştırmaların sonuçları Şekil 2.1.’de özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Bilinçli Farkındalık ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının özeti

2.2. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli / Tarihçesi

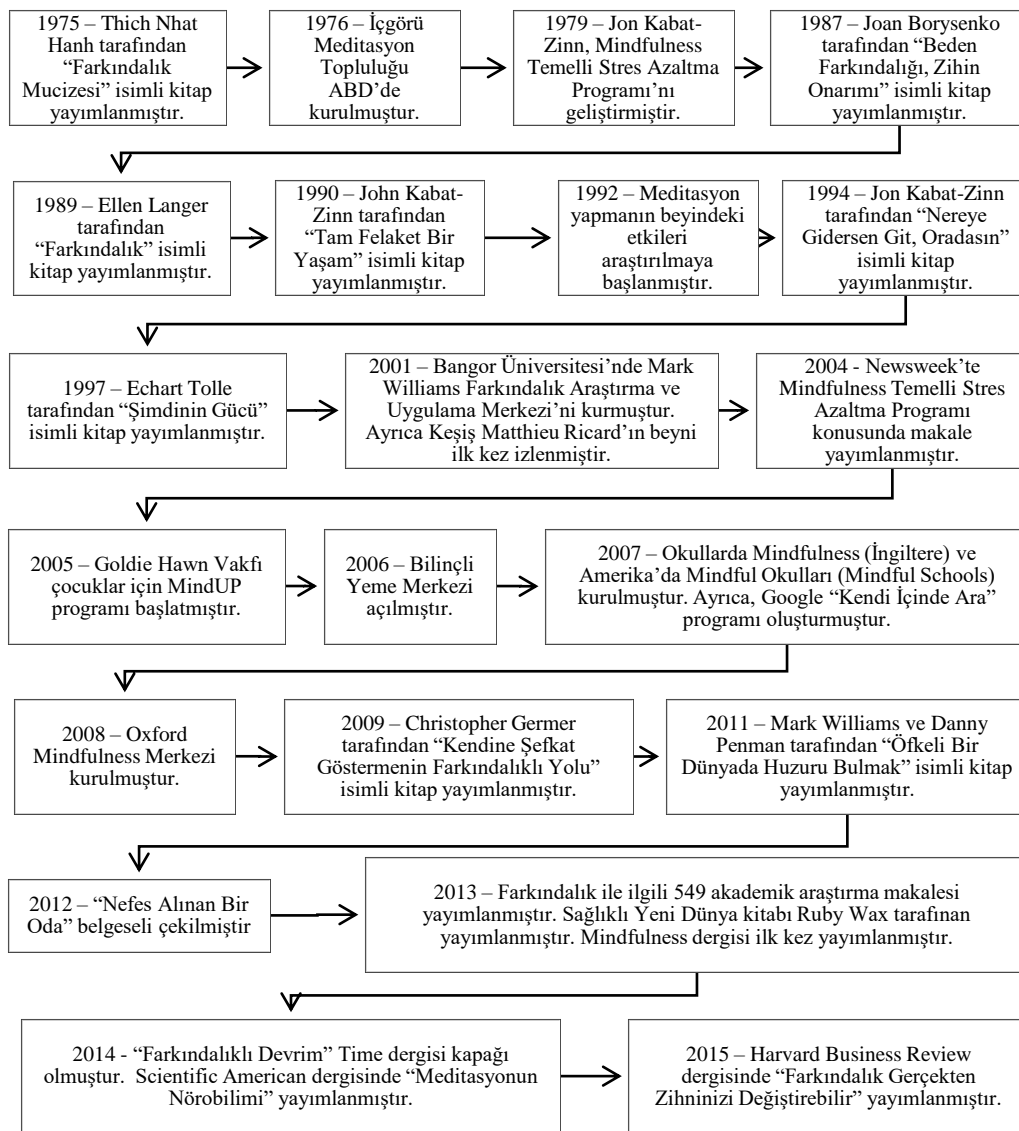
Bilinçli farkındalık kavramının tarihçesine bakıldığında iki farklı gelenekle ilişkilendirildiği görülmektedir (30).

İlk olarak bilinçli farkındalık, 2500 yıllık Budist geleneğe dayandırılmakta, kadim bir Budist uygulama olarak görülmektedir. Bununla birlikte, bilinçli farkındalığın özü geçmiş antik kültürlerde ve günümüz kültürlerinin gelenek ve öğretilerinde de görülmektedir (1). Geleneksel bakış açısında, bilinçli farkındalık, disiplinli ve sakin bir zihin geliştirmeye yardımcı olarak insanın hoşnutsuzluğunun azaltılmasına yol açan yolun önemli bir parçası olarak görülür; bu yol, sağlıklı ve etik bir yaşam sürmenin temelini oluşturan çok çeşitli tutumları, eylemleri ve niyetleri içerir (31).

Caulfield'in belirttiğine göre diğer bakış açısı ise, Langer tarafından başlatılan ve psikoloji alanında kök salmış bakış açısıdır (30). Her ikisi de bilinçli farkındalığı şimdiki zamanda konumlandırmayı amaçlasa da Langer'in tanımladığı bilinçli farkındalık kavramı meditasyonla ilişkili değildir ve çevresel faktörlere

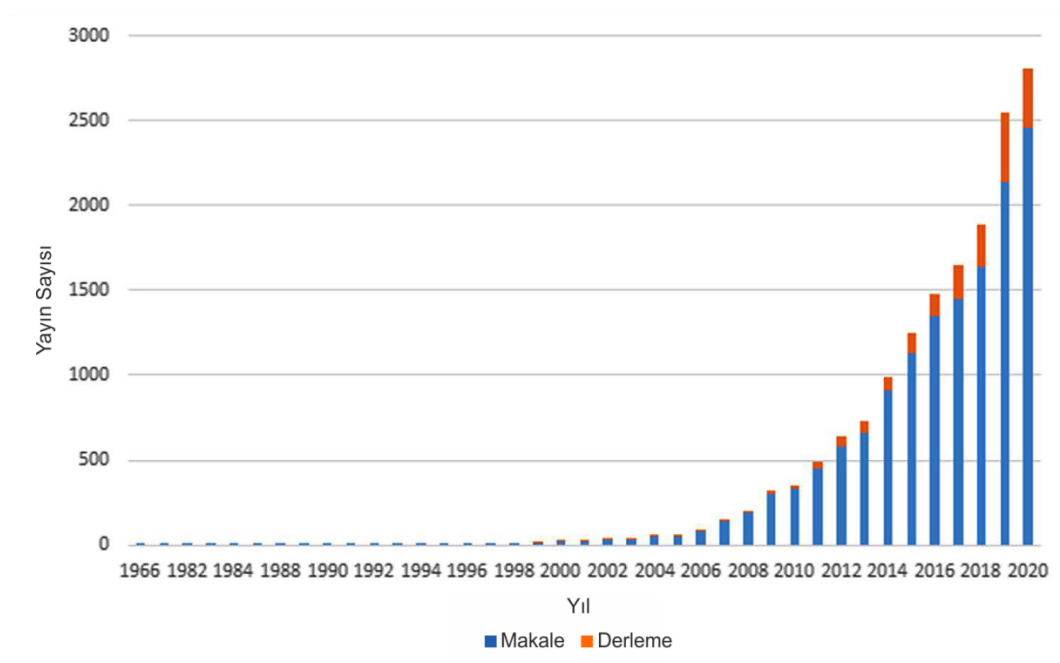
odaklanan daha davranışsal bir yaklaşım benimsemektedir. Langer'ın farkındalık kavramı ve Budist geleneğe dayalı bilinçli farkındalık kavramı karşılaştırıldığında, Langer'in farkındalık kavramının içsel deneyime çok az odaklandığı, bilinçli farkındalık kavramının daha çok farkındalık meditasyonu uygulamaları ile ilgili olduğu görülmektedir (30).

Bilinçli farkındalık, Budist köklerine rağmen, son yıllarda sekülerleştirilmiş ve Batı kültürüne sokulmuştur. Yazgan'ın belirttiğine göre, bilinçli farkındalık kavramının Batıdaki gelişimine ilişkin önemli tarihsel olayların Frey ve Totton tarafından yapılan özeti (32) Şekil 2.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Bilinçli farkındalık kavramının gelişimine ilişkin önemli tarihsel olaylar

Son yıllarda bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan araştırmalarda artış görülmektedir. Baminiwatta ve Solangaarachchi tarafından yapılan bibliyometrik analiz çalışmasında, 1966-2021 yılları arasında bilinçli farkındalık ile ilgili 16,581 yayın yapıldığı ortaya konulmuştur (33). Şekil 2.3.'te görüleceği üzere 2006 yılından sonra yayınlarda çok ciddi bir artış olmuştur. Yayınların neredeyse yarısının (%47) psikoloji ve %20.8'inin ise psikiyatri alanında olduğu bildirilmiştir (33).



Şekil 2.3. Web of Science sayfasında “mindfulness” anahtar kelimesi ile 1966–2020 yılları arasındaki yayın sayısı (33).

2.3. Bilinçli Farkındalık Türleri

Alanyazında bilinçli farkındalık kavramı, “içsel bilinçli farkındalık (*dispositional mindfulness*)” ve “kişilerarası bilinçli farkındalık (*interpersonal mindfulness*)” olarak ele alınmaktadır.

2.3.1 İçsel Bilinçli Farkındalık

Güncel alanyazında, bilinçli farkındalığın geleneksel açıklamaları içsel bilinçli farkındalık olarak adlandırılmaktadır.

İçsel bilinçli farkındalık, bilinçli farkındalığın geleneksel tanımı olan bireyin içsel yaşantılarına, şimdiki ana yönelik dikkatini, farkındalığını, yargılamadan kabul etmesini ve tepkisel davranmamasını içermektedir. İçsel bilinçli farkındalık, bireyin içsel yaşantılarını nasıl ele aldığına odaklanması ve bu bağlamda içsel ve dışsal uyarıcılara dikkat etmesidir. Bireyin yaşantılarının odağında kendisiyle ilgili düşünceleri, duyguları ve davranışları bulunmaktadır (7).

İçsel bilinçli farkındalık, bireyin içinde doğal olarak çeşitli derecelerde var olan bir dizi nitelik veya özelliktir ve pratikte günlük yaşamda bilinçli tepki verme eğilimidir. Bu durumda, doğuştan gelen yetenek, disiplin veya eğilim nedeniyle bireylerin dikkat ve farkındalıklarını kullanma sıklıklarının farklı olabileceğini ve ayrıca içsel bilinçli farkındalıkta bireyler arası farklılıklar olduğu görülebilmektedir (18). Bireyler formal ya da informal herhangi bir eğitim almasalar da içsel olarak daha fazla ya da daha az bilinçli farkındalığa sahip olabilirler.

Bilinçli farkındalığın içsel ve çok yönlü bir kavram olarak kavramsallaştırılması, içsel bilinçli farkındalığın beş boyutunu (gözleme, tanımlama, farkındalıkla hareket etme, içsel deneyimi yargılamama ve içsel deneyime tepkisizlik) tanımlayan Baer ve ark.'nin araştırmasıyla desteklenmiştir (34).

İçsel bilinçli farkındalık, klinik olmayan ve meditasyon yapmayan örneklemelerde anlamlı çeşitlilik gösteren doğal olarak ortaya çıkan bir özellik olarak tanımlanmıştır (18) ve kişinin alışılmış düşünme kalıpları ve tamamen mevcut olma, kendine ve çevresine dikkat etme ve mevcut herhangi bir anda yargılamama eğilimi ile ilgilidir. Dolayısıyla, içsel bilinçli farkındalık, bir özelliktir ve kişinin, meditasyon gibi farkındalık pratiği yaparken girebileceği 'farkındalık durumundan' farklıdır. Disiplinli meditatif uygulamanın, içsel bilinçli farkındalık seviyelerinde kalıcı artışlar sağladığı gösterilmiştir (35).

İçsel bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi inceleyen 93 araştırma ile ilgili yapılan bir meta analizi sonucunda içsel bilinçli

farkındalığın depresif belirtiler gibi psikopatolojik belirtilerle negatif yönde ilişkili olduğu, uyum sağlayıcı bilişsel süreçlerle pozitif yönde ilişkili olduğu ve içsel bilinçli farkındalığın daha iyi duygusal işleme ve düzenleme yapabilme ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (36).

2.3.2. Kişilerarası Bilinçli Farkındalık

Duncan bilinçli farkındalığın yapısını içsel alanla sınırlamamak gerektiğini; içsel bilinçli farkındalığın, bireyin sonsuz sayıda kurduğu sosyal ilişkilerindeki bilinçli farkındalığı açıklamakta yetersiz kalacağını öne sürmüştür. Bilinçli farkındalık, sadece “içsel” bir süreç olarak tanımlandığında sosyal etkileşim sürecinde bireyin farkındalığını, yargılamasını ve tepkiselliğini belirlemede yetersiz kalabilmektedir (6). Bununla birlikte, bireyin içsel olarak farkındalığının yüksek olması, bireyin sosyal ilişkilerinde de ilişkiye ilişkin farkındalığının yüksek olacağı, ilişki içindeyken yargılayıcı ve tepkisel tutumları daha az sergileyeceği anlamına gelmemektedir. Bu nedenle “kişilerarası bilinçli farkındalık” kavramı ortaya çıkmıştır.

Pratscher ve ark., kişilerarası bilinçli farkındalığı, kişiler arası iletişimde bireyin yargılamadan ve tepkisel olmadan kendisinin ve diğerlerinin farkında olması şeklinde tanımlamaktadır (37).

Duncan ve ark. ise kişilerarası bilinçli farkındalık kavramını; bireyin etkileşimde bulunduğu insanları tüm dikkati ile dinleyebilmesi, etkileşim halindeyken duygularının farkında olması, insanların düşüncelerini ve duygularını kabul edici olması, yargılamaması, insanların davranışlarına tepkisel olmadan cevap verebilmesi, kendini düzenleyebilmesi, kendisine ve insanlara şefkatli olması şeklinde tanımlamaktadır (38).

Kişilerarası bilinçli farkındalığın ebeveyn çocuk ilişkisi üzerine geliştirildiği ve bu alanda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bilinçli farkındalık teorileri ve müdahalelerinden yararlanılarak sağlıklı ebeveyn çocuk ilişkisine yönelik çalışmalar yapılmış ve uygulamalar geliştirilmiştir. Bununla birlikte kişilerarası bilinçli farkındalığın öğretmen-

öğrenci ilişkisi açısından, eşler ve/veya arkadaşlar arasındaki ilişkiler açısından da incelendiği görülmektedir (7).

2.3.3. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık

"Ebeveynlik tarzı" gelişimsel ebeveynlik araştırmalarının çoğunu kapsamaktadır. Sümer ve ark.'nin belirttiğine göre, "Ebeveynlik tarzı" kavramının alanyazında görgül olarak çalışılmasına Baumrind'in çocuk yetiştirme tarzları ve bu tarzların çocuklar üzerindeki etkilerini ele alan yaklaşımı önemli bir ivme kazandırmıştır (39). Yine Sümer ve ark.'nin belirttiğine göre, Baumrind demokratik/dengeli (*authoritative*), yetkeci (otoriter) ve izin verici olmak üzere üç temel anababalık tarzının farklı gelişimsel sonuçlarla ilişkili olacağını ileri sürmüştür (39).

Baumrind'in yaklaşımını temel alan daha sonraki araştırmacılar ise anababalık tarzlarını ya da tutumlarını, kabul/ilgi/sıcaklık ve disiplin/denetim olarak isimlendirilen, iki temel boyutun kesişmesinden çıkan dört temel kategoride ele alınmasının daha doğru olacağını ileri sürmüşlerdir (39).

Ebeveynlik tarzının bu çift yönlü ve sınıflandırma yaklaşımı, ebeveynlerin ebeveynlik rollerini öznel olarak yönettikleri mekanizmalar hakkında çok az fikir vermektedir. Dolayısıyla, yalnızca tek bir ebeveyn davranışı veya çift yönlü yapı üzerinde çalışmak, ebeveynliğin daha üst düzey bir çerçevesinin değerlendirilmesini sınırlayabilir. Bunun yerine, ebeveynlik, ebeveyn olmanın öznel algısına ilişkin çoklu boyutları kapsamalı ve bu boyutlar ebeveynlik uygulamasının kişiler arası yönünü de kapsayacak şekilde genişlemelidir. Bu boyutlar ebeveyn inançları, tutumları ve davranışlarının yanı sıra ebeveynlerin stresi nasıl algıladıklarını etkileyen kişisel, içsel özellikleri de içerebilir (6).

Ebeveynliğe ilişkin üst düzey algıların incelenmesi sadece ebeveynler için değil, aynı zamanda çocukları için de önemlidir. Ebeveynlikte çok boyutlu yapıların incelenmesi, ebeveynlik deneyiminin daha iyi anlaşılmasını kolaylaştırabilir. "Ebeveynlik tarzını" incelemeye alternatif bir yaklaşım, bilinçli farkındalığı ebeveynlik çerçevesi içinde veya bilinçli farkındalığın ebeveynlerin

düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına yerleştirildiği ebeveynlikte bilinçli farkındalık içinde incelemektir (40).

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık, bilinçli farkındalığın ebeveynlik rolüne uygulanmasıdır ve ebeveyn stresi, ebeveyn davranışı ve çocukluk tepkiselliği ile karmaşık bir ilişki yoluyla aile işleyişindeki iyileşmelerle ilişkilidir. İçsel bilinçli farkındalık, ebeveynlerin bilinçli farkındalıkla ebeveynlik stratejilerini kullanma olasılığını artırır (41).

Ebeveynlikte bilinçli farkındalığın kavramsallaştırması, düşüncelerin, duyguların ve bedensel duyuların içsel manzarası olan duygusal, bilişsel ve içsel bilinçli farkındalığın çok yönlü olarak somutlaştırılmasını içerir. Bu içsel farkındalık süreci daha sonra ebeveynlikteki kişilerarası ebeveyn-çocuk etkileşimlerine doğru uzanır (38). Nitekim Mihacsi'nin belirttiğine göre Kabat-Zinn ebeveynlikte bilinçli farkındalığı "çocuğunuza ve ebeveynliğinize kasıtlı olarak, burada ve şimdi, yargılamadan belirli bir şekilde dikkat etmek " olarak tanımlamıştır (40).

Ahemaitijiang ve ark.'nin belirttiğine göre Kabat-Zinn bilinçli ebeveynliğin üç unsurdan oluşabileceğini öne sürmüştür; egemenlik (yani, çocukların içsel benliklerinin tanınması ve teşvik edilmesi), empati (yani, çocukların düşüncelerini anlama ve çocukların bakış açısından düşünme çabası) ve kabul (yani, çocukların içsel benliklerinin, duygularının, düşüncelerinin ve görüşlerinin tam olarak kabul edilmesi) (42).

Duncan ise ebeveynlikte bilinçli farkındalığı 5 boyutlu olarak tanımlamıştır (6):

1. Tüm dikkatini vererek dinleme; ebeveyn-çocuk etkileşiminde ebeveynin dikkatini anbean çocuğa (konuşma içeriğine, ses tonuna, yüz ifadesine, beden diline) yönelterek dinlemesi ve dikkatini ilişkiye odaklayabilmesini içerir.

2. Ebeveynin kendisini ve çocuğunu yargılamadan kabulü; ebeveynin kendi tutumlarının ve çocuğunun beklentilerinin farkında olmasını, ebeveyn-çocuk ilişkisini ve mevcut ebeveynlik deneyimlerini anlamasını, çocuğunun ve kendisinin kişilik özelliklerini, tutumlarını ve davranışlarını olduğu gibi kabul

etmesini, böylece düşünce ve davranışlarının otomatik düşüncelerden ve bilinçaltındaki önyargılardan etkilenmemesi içerir.

3. Ebeveynin kendisinin ve çocuğunun duygularının farkında olması; ebeveynlik sırasında kendi duygularının ve çocuğunun duygularının farkında olabilme ve duyguları tanımlayabilme, böylece otomatik olarak veya körü körüne değil, farkındalıkla uygun şekilde yanıt verebilme kapasitesini içerir.

4. Ebeveynlikte öz düzenleme; ebeveynin çocuğun davranışlarına göre tepkilerini yavaşlatabilme ve uygun ebeveynlik davranışını sakince seçebilme ve uygulayabilme niyeti içinde olduğunu fark edebilme, özellikle olumsuz duygular karşısında duygusal tepkilerini dengeli bir şekilde kontrol etmeleri becerilerini içerir.

5. Ebeveynin kendisine ve çocuğuna şefkat göstermesi; ebeveynin çocuğuna, ebeveyn olarak kendine ve yaşadıkları ilişki kurma çabalarına gerçek ilgi gösterebilmesini, aşırı öz eleştiriden kaçınmasını ve sıkıntı içindeki çocuğunu rahatlatmasını ve desteklemesini içerir.

Ahemaitijiang ve ark. ebeveynlikte bilinçli farkındalığı, ebeveynlerin anbean etkileşim içinde oldukları çocuklarına ve kendilerine farkındalık, dikkat, yargılamadan kabul ve şefkat göstermek için ellerinden geleni yaptıkları, çok iyi gelişmiş öz-düzenleme becerilerine sahip bir ebeveynlik süreci olarak tanımlamıştır (42). Bilinçli farkındalıkla ebeveynlikte üç yönelimi kapsayan ve üç boyutta ortaya çıkan beş unsur şu şekildedir:

1. Ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının düşünce, duygu ve davranışlarının yanı sıra ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin daha fazla farkında olması.
2. Ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının düşünce, duygu ve davranışlarının yanı sıra ebeveyn-çocuk etkileşimlerine daha fazla dikkat etmesi.
3. Ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının, duygu ve davranışlarının yanı sıra keyif veren ya da keyif vermeyen ebeveyn-çocuk etkileşimlerini yargılamadan kabul etmesi.
4. Ebeveynin kendisine ve sıkıntı yaşayan çocuğuna şefkat göstermesi

5. Ebeveyn-çocuk etkileşiminde ebeveynin kendi düşünce, duygu ve davranışları için öz-düzenleme yapabilmesi (42).

2.3.4. Öğretimde Bilinçli Farkındalık

Öğretmen öğrenci ilişkisinde bilinçli farkındalık kavramı kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı temelinde oluşturulmuştur. Frank ve ark.'ye göre öğretimde bilinçli farkındalığı öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerini öğretim süreçlerine yansıtma becerileri olarak tanımlamıştır (43). Bu yaklaşıma göre, öğretimde bilinçli farkındalığı gözlemek için iki temel faktör kullanılmaktadır:

- Öğretmenin öğretimde içsel bilinçli farkındalığı: Öğretmenin etkili öğretim ve sınıf yönetimi süreçleri arasındaki esnekliğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemlemesini içermektedir.
- Öğretmenin öğretimde kişilerarası bilinçli farkındalığı: Sakinlik, şefkat ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı duyarlılığı içermektedir (44).

Etkili bir eğitimde hem içsel hem de kişilerarası bilinçli farkındalık önemli rol oynamaktadır. Bir öğretmenin ders boyunca sınıfta ne olup bittiğinin farkında olması ve aynı zamanda her öğrencinin ihtiyacına cevap vermesi için dikkatini düzenli ve sürekli olarak tüm sınıfın ihtiyacından bir öğrencinin ihtiyacına yönlendirmesi gerekmektedir. Bilinçli farkındalığın gözlem yapma ve farkına varma boyutları bu becerilerin desteklenmesi için önemli rol oynar. Çünkü öğretmenler dikkatlerinin büyük bir kısmını anlattıkları konuya odaklamakta, kendi ya da öğrencilerinin duygularının farkına varamamaktadır (43).

Schussler'e göre öğretmenin içsel bilinçli farkındalığı olduğunda, öğretmen, çevresinin farkında olduğunda ve sonuç olarak kendine ve diğerine karşı şefkatle yaklaştığında öğretimde bilinçli farkındalık gerçekleşir. Öğretimde bilinçli farkındalık, öğretmenin tüm duyuları aracılığıyla anı nasıl algıladığını anlamasıdır. Bu durum hem bilişsel hem de bilişsel olmayan süreçleri içerir. Çevrenin farkında olmak, öğretmenin yerleşik inançlarının ötesini ayırt edebileceği, görünüşte sıradan olan yeniliği algılayabileceği ve belirsiz

durumlarda iç görü ve netlikle ilerleyebileceği anlamına gelmektedir. Son olarak öğretmen, bilinçli bir şekilde kendine ve başkalarına şefkat gösterdiğinde öğretimde bilinçli farkındalığı sergilemiş olmaktadır (45).

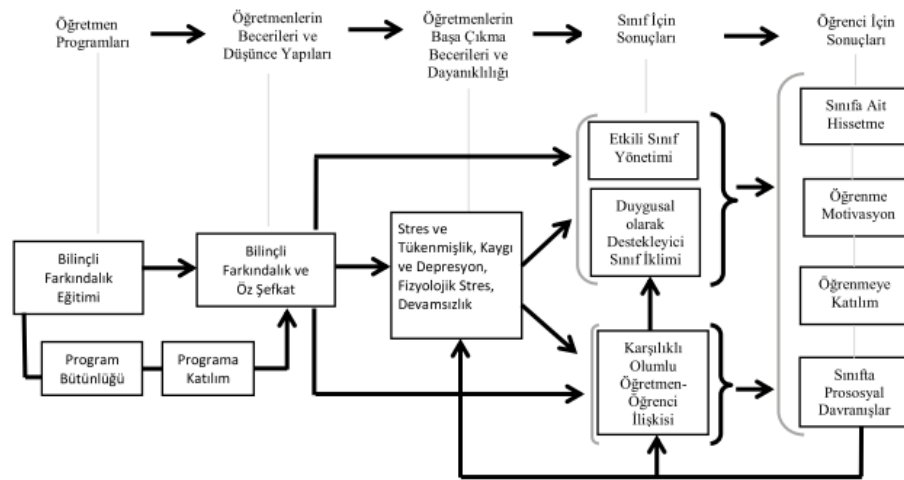
Alanyazında etkili öğretim ve öğrenmenin temelinde öğretmenin bilişsel ve iletişimsel yeteneklerin yanı sıra, öğrencilerle sürekli etkileşim halinde olduğu için öğretmenin duygusal istikrar, şefkat, empati ve etkileşimsel yeteneklerinin önemli olduğu ortaya konmuştur (28). Felver ve Jennings'e göre, bilinçli farkındalığın kişinin kendisine ve başkalarına yönelik davranışlarına ilişkin farkındalığı içeren bir yapı olması nedeniyle, hem kişilerarası bilinçli farkındalık hem de içsel bilinçli farkındalık öğretimin etkililiğini artırmaktadır (46). Koh'un belirttiğine göre Skinner ve Beers, bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin günlük stres faktörlerini yapıcı bir şekilde öğretim ve gelişim fırsatları olarak yeniden algılamalarının daha olası olduğunu, bunun da öğrencilerin başarısı ve bağlılığıyla sonuçlanacağını bildirmiştir (28).

Braun ve ark. bilinçli farkındalığı, bireylerin öğrenebileceği ve stresi proaktif olarak yönetmelerine, mesleki sağlığı iyileştirmelerine ve sınıftaki öğretmen-öğrenci etkileşimlerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek umut verici bir başa çıkma kaynağı olarak tanımlamıştır (47).

Bilinçli farkındalığın stresi azalttığı ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirdiği çeşitli yollarla varsayılmaktadır. Braun ve ark.'nin belirttiğine göre Hölzel ve ark. Bilinçli farkındalık uygulamasının hem dikkatin hem de duyguların düzenlenmesini sağladığını ve böylece duygusal tepkiselliği azalttığını bildirmiştir (47). Bilinçli farkındalığa sahip bireylerin sakin ve soğukkanlı kalmak için öz düzenleyici kaynaklarını kullandıkları ve zorlu etkileşimlerde bile duygusal dengelerini korudukları varsayılmaktadır. Yine Braun ve ark.'nin belirttiğine göre Howard ve Johnson bilinçli farkındalığa sahip kişilerin mevcut deneyimler karşısında bunalmış, sinirli, tedirgin, sabırsız veya savunmacı hissetmek yerine, kendilerini rahat ve duygusal olarak dengeli hissetmeye ve deneyimleri olduğu gibi yaşamaya açık olduklarını belirtmiştir (47).

Alanyazında öğretmenlere verilen bilinçli farkındalık eğitiminin hem öğretmenler hem öğrenciler hem de sınıf ortamı açısından olumlu sonuçları olduğunu görmek mümkündür. Roeser ve ark. bilinçli farkındalık eğitiminin

öğretmen, sınıf ortamı ve öğrenciler için sonuçlarına ilişkin bir model ortaya koymuşlardır (48). Şekil 2.4.'te aktarılan modele göre öğretmenlere verilen bütüncül bir bilinçli farkındalık eğitimi, programa tam katılım sağlayan öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarını ve özşefkat becerilerini geliştirerek düşünce yapılarında değişime sebep olacağı, böylelikle, öğretmenlerin mesleklerinin getirdiği zorlayıcı durumların stresi ile daha kolay başa çıkacakları, daha az tükenmişlik yaşayacakları, kaygı ve depresyon belirtilerinde azalma olacağı öngörülmektedir. Öğretmenlerin hem bilinçli farkındalıklarının ve özşefkat becerilerinin gelişmesi, hem de buna bağlı olarak psikolojik iyi oluşları sınıf içindeki davranışlarına yansyarak, olumlu bir sınıf ikliminin oluşmasına, sınıf yönetiminde etkili yöntemler kullanmalarına ve öğrencileri ile daha olumlu ilişki kurmalarını sağlayacağı varsayılmaktadır. Tüm bu değişimlerin sonucunda öğrencilerin sınıf içi davranışlarında ve öğrenmeye ilişkin tutum ve davranışlarında pozitif yönde değişim olacağı savunulmaktadır.



Şekil 2.4 Öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi modeli ve değişim teorisi (Roeser ve ark. (48)'den alınmıştır.)

2.4. Çocuk Gelişiminde Okul Çağı ve Önemi

Çocukların gelişiminde okul çağı sadece akademik kazanımları açısından değil, onların bu dönemde çevresindeki akran ve yetişkinlerle kurduğu her türlü etkileşimin ve iletişimin sonraki yaşamının niteliğini etkilemesi sebebiyle önemlidir.

İlkokul yılları (6-10 yaş) Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre "başarıya karşı aşağılık duygusu"nun kazanıldığı dönemdir. Bu dönemde çocuklar deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirebilme ve bunun üzerine düşünebilme becerisini kazanmaktadırlar. Bu becerileri ile bir şeyler üretme ve yaratma çabası içindedirler. Çevrelerindeki yetişkinlerin tutumlarına bağlı olarak bu çabaları sonucunda kişilikleri "başarı" ya da "aşağılık" duygularına bağlı olarak gelişmektedir (49). Ortaokul yılları (11-14 yaş) ise Erikson'un psikososyal gelişim kuramına göre "kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşası" evresinin içinde yer almaktadır. Bu dönemde çocuklar çevreleriyle etkileşim halinde olarak kendilerini tanıma ve kimliklerini oluşturma çabası içindedirler. Sağlıklı kimlik gelişimi için çevrelerindeki yetişkinlerin tutumları oldukça önemlidir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem modeline göre çocuğun aile, arkadaş ve okul ortamı gibi birincil dereceden etkileşim içinde bulunduğu ortamlar çocuğun mikrosistemini oluşturmaktadır (50). İlkokul ve ortaokul yılları yaşamın hiçbir döneminde rastlanmayacak düzeyde kolay etkilenmenin görüldüğü bir dönemdir (49). Dolayısıyla çocuğun mikrosistemindeki kişilerin ve özellikle öğretmenlerin çocukla kurduğu her tür ilişki ve iletişim biçimleri çocuğun kişilik ve sosyal duygusal gelişiminde oldukça önemlidir.

2.4.1 Öğretmen Öğrenci İlişkisi

Öğretmen-öğrencisi ilişkisi, bir sınıfta öğrenci ve öğretmen arasında gerçekleşen iletişim olarak tanımlanabilir. Bir öğrenme ortamında öğrenciler ve öğretmenler arasındaki akademik etkileşim olarak da görülmektedir. Karşılıklı saygı ve güven kazanmak, sınıfta sağlıklı bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin asıl hedefidir. Bu ilişki ile öğretmen öğrencisini daha iyi tanır, ona öğrenme için fırsatlar sunar ve her gün öğrencisinin gelişmesi için onu cesaretlendirir (51). Öğrencilerin de sosyal, duygusal ve akademik uyumu öğretmenleriyle kurduğu bu olumlu ilişkilerden etkilenir.

Shija, öğretmen öğrenci ilişkisinde önemli olan etkenleri şu şekilde sıralamıştır (51):

- Öğretmen davranışları

- Öğrencinin akademik başarısı
- Okula bağlılık
- Öğrencinin motivasyonu
- Öğretmenin öz yeterliği

Altındağ'ın belirttiğine göre öğretmen-öğrenci ilişkisi üzerine yapılan araştırmalarda; Ryan ve ark. öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğrencilere yönelik arkadaşça davranmalarının öğrencilerin öğretmenlerine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı, Lang ve ark. öğretmenin öğrencisi ile kurduğu iletişim tarzının öğrencilerin derslere ilişkin tutumunu etkilediği, Booker sadece yönerge vermeyen ya da bilgi aktarmayan aynı zamanda güven ve cesaret veren ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin okul aidiyetlerini artırdığı bulgularına ulaşmışlardır (52). Diğer bir deyişle, öğretmen öğrenci ilişkisinin öğretmen davranış, tutum ve bakış açısına bağlı olduğu, bu ilişkinin öğrencinin sosyal duygusal ve akademik gelişimine etki ettiği görülmektedir. Bu bağlamda gelişimsel olarak okul yıllarının kolay etkilenmeye açık olduğu bir dönem olduğuna ilişkin görüşten hareketle öğrencilerin öğretmenlerinin kendileriyle kurdukları ilişkiyi ve iletişim tarzını modellemeleri kaçınılmazdır.

2.4.2 Okul Çağında Bilinçli Farkındalık Eğitimi

Sinirbilim çalışmaları ile her ne kadar insan beyninin yaşam boyu yeni nöronlar ve sinirsel bağlantılar üretebilme yeteneği ve esnek olduğu ortaya konulsa da, çocukluk dönemi beynin en esnek olduğu dönemdir. Dolayısıyla bu dönemde verilen bilinçli farkındalık eğitimi öğrencilerin hem gelişmekte olan beynini aşırı stresin zararlı etkilerinden korur hem de dikkat ve duygularını düzenleme kapasitelerini artırdığı için sosyal ilişkilerine olumlu yönde etki eder (53).

Öğrencilere verilen bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin öğrencilerin kaygı düzeyine etkisi ile ilgili yapılmış 12 çalışmaya ilişkin bir meta analizi çalışmasının sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık temelli programların ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı düzeylerinin azalmasında olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur (54). Enoch, çocuklarla farklı süre ve ortamlarda yapılan bilinçli

farkındalık uygulamalarının çocukların dikkat, karar verme ve psikolojik esnekliğine etkisini araştırmıştır (55). Çalışmanın sonuçlarına göre, çocuklar için bilinçli farkındalık eğitiminin çocukların uzun süreli dikkatini artırdığı, daha az dürtüsel kararlar vermelerini sağladığı, özdenetimi ve psikolojik esnekliklerini artırdığı görülmüştür (55). İlkokul öğrencileriyle 8 hafta süresince yürütülen bilinçli farkındalık temelli öfke yönetimi eğitim programının çocuklarda öfke denetimi becerileri üzerine etkili olduğunu gösterilmiştir (56). Carvalho ve ark.'nin, Portekiz'de bir ilkokulda yürüttüğü bilinçli farkındalık temelli eğitim programının sonuçları, bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin olumlu duygularında, duygu düzenleme ve öz şefkatli olma becerilerinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir (57). Bilinçli farkındalık temelli bir eğitimin 7-8 yaşlarındaki çocukların psikolojik iyi oluşlarına etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada eğitimin öğrencilerin dikkat sorunlarının azalmasını sağladığı, akademik başarılarını geliştirdiği, içe yönelim sorunlarını azaltmada olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur (58). Yazgan, bilinçli farkındalık eğitiminin ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini “farkındalık” ve “tutum” olmak üzere iki alt boyutta değerlendirmiştir (32). Çalışma sonucunda, bilinçli farkındalık eğitimi alan öğrencilerin “şimdi ve burada” olmaya odaklanmasını, dikkatini sürdürmesini, duygu, düşünce ve bedenlerindeki hislerin farkında olmasını ölçen “farkındalık” boyutunda yüksek puanlar aldıkları; şefkat, şükür ve anlayışlı bir kabullenme gibi kavramları içeren “tutum” düzeylerinde gelişme olduğu görülmüştür (32).

Bir disiplin olarak bilinçli farkındalık, üç tür yaklaşımdan biri kullanılarak okul ortamına yerleştirilmektedir:

- Dolaylı yaklaşım (Öğretmenin içsel bilinçli farkındalığını geliştirmesi, bilinçli farkındalık uygulamalarını yaşamının bir parçası haline getirmesi ve bunu sınıftaki tutum ve yaklaşımlarına yansıtması).
- Doğrudan yaklaşım (Bilinçli farkındalık uygulamaları ve becerilerinin düzenli olarak öğrencilere doğrudan öğretilmesi).
- Karma yaklaşım (dolaylı ve doğrudan yaklaşımların birlikte uygulanması) (53).

Araştırmalar sonucunda ortaya konulduğu üzere öğrencilerin gelişimine olumlu etkileri olan bilinçli farkındalık eğitimi gerçekleştiren uygulayıcıların öğretmenler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öncelikli olarak öğretmenlerin bilinçli farkındalığa sahip olup olmamaları öğrencilere verilecek bilinçli farkındalık eğitiminin etkililiği açısından oldukça önemlidir.

2.5. İçsel Bilinçli Farkındalık, Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık, ğretimde Bilinçli Farkındalık, Kişilik, Duygusal Emek ve Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret İlişkileri

2.5.1. İçsel Bilinçli Farkındalık ile Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar

Gouveia ve ark. tarafından 8-18 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri ile yapılan araştırmada, içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık, ebeveyn öz-şefkati, ebeveynlik tarzı ve ebeveynlik stresi arasındaki ilişkiler araştırılmış, daha yüksek içsel bilinçli farkındalık ve öz-şefkate sahip ebeveynlerin, çocuklarıyla etkileşimlerinde bilinçli farkındalıkla ebeveynlik uygulamalarını kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (41). Araştırmalar, içsel bilinçli farkındalık ile algılanan ebeveyn stresi arasında negatif yönde ve olumlu ebeveynlik davranışları ile pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (41, 59).

Parent ve ark., içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık, ebeveynlik davranışı ve gençlerdeki davranış sorunları arasındaki ilişkiyi incelemiştir (59). Ebeveynlikte bilinçli farkındalık, içsel bilinçli farkındalık, etkisiz ebeveynliğin azalması ve ebeveyn sıcaklığının artması arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir. Olumlu ebeveynlik davranışı, gençlerin ie yönelim davranışlarının azalmasıyla ilişkilendirilmiş ancak gençlerin dışa yönelim davranışlarıyla ilişkilendirilmemiştir. Zorlayıcılık, müdahalecilik, düşmanlık ve etkisiz disiplin stratejileri gibi olumsuz ebeveynlik uygulamalarının ebeveynlikte bilinçli farkındalık, gençlerin ie yönelim davranışları ve gençlerin dışa yönelim davranışları ile doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (59).

Han ve ark. 2237 ebeveyn ile yaptığı çalışmada da ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalığının, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve olumlu ebeveynlik uygulamaları yoluyla çocukların içe yönelim ve dışa yönelim davranışları ile dolaylı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir (60).

Duncan ve Bardacke doğumdan önce bilinçli farkındalık eğitimi alan ebeveynler ile yapılan çalışmada ebeveynlerin bilinçli farkındalıklarının arttığı, bu artışın da ebeveyn stresinde azalma ve aile ilişkilerinde iyileşme ile ilişkili olduğunu göstermiştir (61). Benn ve ark. yaptıkları bir çalışma ile gelişimsel gecikmesi olan çocukların ebeveynlerine verilen bilinçli farkındalık eğitiminin ebeveynlerde bilinçli farkındalığın ve öz-şefkat duygusunu artırmasının yanı sıra kaygı ve stresi azalttığını göstermiştir (62).

Ebeveynlikte bilinçli farkındalık ile ebeveynlerin geçmiş özellikleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir çalışmada (örneğin içsel bilinçli farkındalık, psikolojik semptomlar, psikolojik iyi oluş), Duncan ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalığının ebeveynlikte bilinçli farkındalıkta gözlemlenen varyansın neredeyse yarısını açıkladığını bulmuştur (6). Kil ve ark.'nin 30 araştırma üzerinden yaptığı bir meta analizi çalışmasında içsel bilinçli farkındalık, ebeveynlikte bilinçli farkındalık ve pozitif ebeveynlik arasında olumlu yönde bir ilişki, negatif ebeveynlik arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (63). Bu nedenle, ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalığa sahip olmaları ebeveynlikte bilinçli farkındalığın temel bir özelliği gibi görünmektedir.

2.5.2. İçsel Bilinçli Farkındalık ile Öğretimde Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar

Becker ve ark.'nin öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıkları ile çocuklarla olan ilişkilerinin kalitesi (çatışma ve yakınlık) arasındaki ilişkiyi araştırdığı bir çalışmada daha yüksek düzeyde içsel bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin öğrencilerle daha kaliteli ilişkiler (daha az çatışma ve daha fazla yakınlık) kurduğu ortaya konmuştur (64).

Rickert ve ark'nin belirttiğine göre araştırmalar, öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalığa sahip olmaları, yalnızca bilinçli farkındalık becerilerinin uygulanması yoluyla kendilerini desteklemesine değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu becerileri sınıf ortamına "aktarmasına" ve böylece potansiyel olarak öğretmen-öğrenci etkileşimlerini şekillendirmesine de olanak sağlayabileceğini ortaya koymaktadır (65).

Abenavoli ve ark.'nin yaptığı çalışmada içsel bilinçli farkındalık ve öğretimde bilinçli farkındalığın sınıf içi etkililiğini incelemiş öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkililiğini yordadığını ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmenlere verilen bilinçli farkındalık eğitiminin etkisine bakılmış ve eğitimin öğrencilerin okula bağlılığında, öğretmenin sınıf yönetiminde ve eğitsel uygulamalarda değişime yol açtığı saptanmıştır (66).

2.5.3. Kişilik ile İçsel Bilinçli Farkındalık İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar

Kişilik, psikolojinin önemli alanlarından biridir ve alanyazında her psikoloji kuramı kişiliği kendi açısından tanımlamış ve değerlendirmiştir.

Köknel, ruh sağlığı alanında yapılan kişilik tanımlarını şu şekilde gruplandırmıştır (67):

- Kişilik, tüm bedensel özelliklerin, eğilimlerin, deneyimlerin ve dürtülerin bir bütünüdür.
- Kişilik, insanın gelişim dönemlerinde kurduğu bağlantıların içinde yer alan tutum ve davranışlarına yansıyan özelliklerin bütünüdür.
- Kişilik, insanın çevresine uyum sağlamak için yaptığı davranışlarının bütünüdür.
- Kişilik, insanın duygu, düşünce, beceri ve alışkanlıkları yoluyla ortaya çıkan bireysel farklılıklarının bütünüdür.

Yukarıdaki gruplamaya göre, kişilik bir bireyi diğer bireylerden ayıran bütüncül bir yapıdır. Aynı zamanda doğuştan gelen özelliklerin yanı sıra çevreyle şekillenen özellikleri de içermektedir. Bununla birlikte, kişilik özellikleri zaman

içinde nispeten istikrarlı olma eğilimindedir, uzun ömürlüdür ve içsel faktörlerin bir sonucu olarak kendini göstermektedir (28).

İçsel bilinçli farkındalığın kişilik özellikleri ile arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmaların kişiliği açıklayan iki model temelinde yapıldığı görülmektedir. Bunlar, Beş Faktör Modeli ve Pekiştirmeye Duyarlılık Teorisi'dir.

Bu çalışmada Beş Faktör Modeli temel alındığı için bu bölümde Beş Faktör Modeli'ne dayalı kişilik özellikleri ile içsel bilinçli farkındalık arasındaki ilişki açıklanacak ve ilgili araştırmalara yer verilecektir.

Beş Faktör Modeline göre kişilik; dışa dönüklük, duygusal denge (nörotizm) yumuşak başlılık, öz denetim, ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (68). Dışa dönüklük boyutu, yaşam dolu, girişken, konuşkan, sosyal ve heyecanlı olma gibi kişilik özelliklerini temsil etmektedir. Duygusal dengesizlik boyutu kaygılı, endişeli, sinirli, güvensiz olma gibi özellikler ile temsil edilirken bu boyutun diğer ucunda duygularda sabitlik ve sakinlik özellikleri yer almaktadır (69). Yumuşak başlılık boyutu cömertlik, dürüstlük, alçakgönüllülük, merhametli olma gibi özellikleri içerir. Yumuşak başlılık boyutunun diğer ucunda ise kötümserlik, bencillik, saldırganlık ve kibirlilik gibi özellikler bulunmaktadır. Özdenetim boyutunda, çalışkan, amaçlı ve disiplinli olma gibi özellikler yer almaktadır. Özdenetim boyutunun öteki ucu olan sorumsuzluk boyutunda yer alan bireyler, rahat, hırslı olmayan ve zayıf iradeli özelliklere sahiptir. Deneyime açıklık boyutu, cesur, değişikliği ve keşfetmeyi seven, yaratıcı, meraklı gibi geleneksel olmayan özellikler ile tanımlanırken deneyime açıklık boyutunun diğer ucunda yer alan bireyler katı, pratik, yüzeysel ve geleneksel eğilimlere sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (68).

Giluk'un Beş Faktör Modeli ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi araştıran 29 araştırma ile yaptığı meta-analizi çalışmasında, duygusal denge (nörotizm) boyutu bilinçli farkındalık ile yüksek bir korelasyon gösterirken, olumsuz duygulanım, vicdanlılık ve olumlu duygulanım ile bilinçli farkındalık orta düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca deneyime açıklık ve özdenetim ile bilinçli farkındalık arasında da olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür (5).

Kaplan ve ark.'nin aktardığına göre, içsel bilinçli farkındalık uyumluluk (sempatik ve sevecen olma eğilimi) ve vicdanlılık (titiz ve kasıtlı olma eğilimi) kişilik özellikleri ile pozitif, nevrotiklik (endişeli ve karamsar olma eğilimi) ile negatif ilişkilidir (70).

Kaplan ve ark.'nin içsel bilinçli farkındalığın günlük yaşamdaki davranışlarla ilişkisini ve davranışlar yoluyla kendini göstermesi ile ilgili yaptığı çalışmada da bilinçli farkındalığın kişilerin algısal odaklı konuşmaları ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Bilinçli farkındalığı yüksek bireyler, bilinçli farkındalığı daha az düşük olanlara göre, duyusal algılara "görmek", "duymak" ve "hissetmek" gibi kelimeler kullanarak daha fazla sözlü atıfta bulunmaktadır. Bununla birlikte aynı çalışmada, bilinçli farkındalığı yüksek olan bireylerin, günlük etkileşimlerinde güvenilir bir şekilde daha olumlu (veya daha az olumsuz) oldukları, kişiler arası ilişkilerde daha iyi bağ kurabildikleri (niteliksel ve niceliksel olarak) veya daha prososyal (daha minnettar ve sevecen, daha az dedikoducu ve şikâyetçi) oldukları ortaya çıkmamıştır (70).

Haliwa ve ark. bilinçli farkındalığın ölçümünde kullanılan farklı araçları kullanarak bilinçli farkındalık ile beş faktör kişilik özelliklerinin ilişkisini incelemiş, bilinçli farkındalık ile nevrotiklik arasında negatif yönde ilişki olduğu, vicdanlılık, uyumluluk, açıklık ve dışadönüklük arasında küçük ila orta düzeyde pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte aynı çalışmada farklı bilinçli farkındalık ölçüm araçlarından elde edilen sonuçların benzer olduğu bulunmuştur (71).

Karl ve Fischer yaptıkları bir çalışmada nörotizm ve olumsuz duygulanım ile içsel bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi incelemiş, olumsuz duygulanımdaki büyük gizil değişimin içsel bilinçli farkındalıkta olumsuz gizli değişimle ilişkili olduğunu, sadece Yargılamadan Kabulleme ve Farkındalıkla Hareket Etme boyutundaki değişiklikler ile olumsuz duygulanımdaki değişiklikler arasında negatif bir ilişki olduğunu, ancak Şimdiye Odaklanmış Dikkat boyutu ile ilişkili olmadığını bulmuştur (72).

2.5.4. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık ile Algılanan Ebeveyn Kabul/Ret İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar

Ebeveynlikte bilinçli farkındalığı etkileyen değişkenlere bakıldığında ebeveynin kendi ebeveyninden algıladığı kabul/reddin etkili olabileceği öne sürülmüştür.

Rohner tarafından geliştirilen ebeveyn kabul-ret (EKAR) kuramı, Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünya genelinde ebeveyn kabul ve reddinin başlıca nedenlerini, sonuçlarını ve diğer bağıntılarını tahmin etmeye ve açıklamaya çalışan kanıta dayalı bir sosyalleşme ve yaşam boyu gelişim teorisidir ve dört boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sıcaklık, düşmanlık, ilgisizlik ve ayrışmamış rettir (73).

Kurama göre, ebeveyn kabul-reddi kişilerarası ilişkilerdeki sıcaklık boyutuna dayanmaktadır. Ebeveynliğin sıcaklık boyutu, ebeveyn ile çocuk arasındaki duygusal bağın kalitesini, bu bağ ile ortaya çıkan ebeveynin çocuğuna karşı duygularını ifade etmekte kullandığı fiziksel ve sözel davranışları içermektedir. Bu boyutun bir ucunda algılanan “ebeveyn kabulü”, diğer ucunda ise algılanan “ebeveyn reddi” yer almaktadır. Ebeveyn kabulü, anne-babaların çocuklarına karşı gösterdikleri sevgi ile birlikte sıcaklık, şefkat, bakım, ilgi, desteği de ifade etmektedir. Ebeveyn reddi ise ebeveynlerin çocuklarına yukarıda sözü edilen duyguları ve davranışları sergilememeleri, bununla birlikte, çocuğu incitebilecek birtakım fiziksel veya psikolojik davranışlar veya duyguları ifade etmeleridir. EKAR kuramına göre ebeveyn çocuğunu dört temel yolla reddebilir; mesafeli, soğuk ve duygusuz davranışlar yoluyla (duygusal sıcaklığın fiziksel (sarılma, öpme gibi) ya da sözel (güzel sözler söyleme, destekleme) olarak ifade edilmemesi); düşmanca ve saldırgan davranışlar yoluyla (anne babanın kızgınlık, nefret duygularını fiziksel (vurma, itme gibi) ve sözel (alay etme, küfür etme, çocuğa aşağılayıcı ve eleştirici şeyler söyleme vb.) olarak ifade etmesi); kayıtsızlık ve ihmal yoluyla (ebeveynlerin fiziksel veya psikolojik olarak tepkisiz ya da ulaşılmaz olmaları ile çocuğun tüm ihtiyaçlarıyla yeterince ilgilenmemeleri); ayrışmamış reddetme yoluyla (yukarıda sayılan üç reddetme

biçimine dair açık bir davranışsal işaret olmamasına rağmen, çocukların anne-babalarının umurunda olmadıklarına veya onlar tarafından sevilmediklerine inanmaları) (74).

Bögels ve ark.'nin aktardığına göre ebeveynlerin çocukken kendi yetiştirilme deneyimlerini nasıl yaşadıkları ya da algıladıkları ile kendi çocuklarına nasıl ebeveynlik yaptıkları arasında bağlantı olduğu kanıtlanmıştır (75). Dolayısıyla ebeveynin kendi ebeveyni ile olan ilişkisini algılama biçimi çocuğu ile ilişkisine yön vermektedir. Nitekim Özcan ve ark.'nin bildirdiğine göre Siegel, ebeveynlikte bilinçli farkındalık uygulamalarının algılanan ebeveynin reddini azalttığını belirtmiştir (8). Bireyin kendi ebeveyninden özellikle de annesinden algıladığı ret varsa ebeveynliği hakkında bilinçli olması oldukça zor olabilir veya ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi düşük olabilir (8). Bununla birlikte, Bögels ve ark.'ye göre ebeveynin bilinçli farkındalığı, özellikle duygusal olarak yoğun, stresli veya acı verici ebeveyn-çocuk etkileşimleri sırasında ve bu etkileşimler hakkında farkındalığına sahip olması, ebeveynin kendi ebeveyninde gördüğü işlevsiz çocuk yetiştirme kalıplarını uygulamasını önleyebilmektedir (75).

Yapılan çalışmalara bakıldığında Özcan ve ark.'nin annelerin annelerinden algıladıkları ret ile ebeveyn bilinçli farkındalığı arasında da negatif yönde bir ilişki saptanmıştır (8).

Wang ve ark.'nin yaptığı çalışmada ergenlerin annelerinden algıladıkları ebeveyn kabulü ile annelerin ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Bu ilişkinin sonucunda da ergenlerin içsel bilinçli farkındalıklarında da artış görülmüştür (76).

Pepping'in 10-24 yaş aralığındaki ergenlerle yaptığı çalışmada, ergenlerin algıladıkları ebeveyn reddi azaldıkça ve ebeveyn kabulü arttıkça içsel bilinçli farkındalık düzeylerinin arttığı bulunmuştur. Bu ilişkide bağlanma biçimlerinin aracılık ettiği, ebeveyn güvenli bağlanmanın algılanan ebeveyn kabulü ile içsel bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiyi açıkladığı görülmüştür (77).

2.5.5. Öğretimde Bilinçli Farkındalık ile Duygusal Emek İlişkisi ve Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlik, karmaşık sosyal ve duygusal yeterlilik gerektiren zorlu bir meslek olarak görülmektedir. Duygusal olarak tükenmişlik, stres gibi öğretmenlik mesleğine bağlı gelişen psikolojik semptomlar sıklıkla görülmektedir. İçsel bilinçli farkındalığın öğretmenlerde gelişen tükenmişlik semptomlarını azalttığı, duygusal emeğin aracılık edebileceği önerilmiştir (11).

Basım ve Beğenirbaş'ın bildirdiğine göre, Hochschild duygusal emeği; iş gereği duyguların diğer kişiler tarafından gözlenecek şekilde düzenlenmesi ve bu doğrultuda yüzselle ve bedensel gösterimde bulunulması; James, diğer insanların duygularıyla ilgilenme, onların hissettikleri önemseme olarak da nitelendirilmekte ve bu tutumun duyguların düzenlenmesinde temel bileşen olarak; Kleinman ve Coop ise karşıdaki insanı anlamak için onun hareket, davranış ve sözel ifadelerinden alacağımız her türlü ipucu ve belirtilere göre, gerçek duygularımıza önem vermeyerek ve hatta bastırarak gösterdiğimiz duygusal çalışma stratejisi olarak tanımlamıştır (78). Tanımlardan yola çıkıldığında öğretmenlik mesleğinde duygusal emek oldukça önemlidir. Öğretmenin öğrencileri ile ilişkisinde duygularının farkında olması ve duygularını düzenleyebilmesi öğrenci ile ilişkisinin ve öğretimin kalitesini etkileyecektir.

Duygusal emek 3 boyutlu bir kavram olarak ölçümlenmektedir. Yüzeysel rol boyutu, çalışanın kurumsal ve mesleki gösterim kuralları çerçevesinde duygularını sahteleştirerek, onları gerçekten hissettiği duygulardan farklılaştırarak, karşıdaki kişiye yansıtmasını ifade etmektedir. Derinden rol yapma boyutu ise, çalışanın içsel duygulara odaklanarak kendisinden istenen rolü bir aktör ya da aktris gibi oynamak için çaba göstermesini ve bu çaba neticesinde karşı tarafa duygularını aktarmaya çalışmasını ifade etmektedir. Üçüncü boyut olan doğal duygular boyutu ise çalışanların doğal hissettikleri duyguları göstermesini, içinden geldiği şekilde duygularını dışa yansıtmasını ifade etmekte, yüzeysel ve derinden rol yapma boyutlarındaki gibi zorunluluk içermemektedir (78).

Duygusal emek davranışının, cinsiyete ve meslek dallarına göre görülme sıklığının değiştiği, yapılan çalışmalarda, kadın çalışanların daha çok görev aldığı, yardım amaçlı ve hizmet odaklı mesleklerin (hemşireler, uçuş görevlileri, öğretmenler, satış görevlileri) çalışanlarında daha sık gözlemlendiği görülmektedir (79).

Duygusal emek davranışı öğretmenlerin meslekleri gereği sahip olmaları gereken bir davranış olarak görülebilir. Öğrencileri ile sürekli etkileşimde olan öğretmenlerin aynı anda hem olumlu hem olumsuz duyguları yaşaması oldukça mümkündür. Öğretim sırasında öğrencilerine akademik kazanımları sağlamanın hazzını yaşarken bir yandan sınıf içi disiplini sağlayamadığını hissettiği durumlarda hayal kırıklığı, öfke gibi duyguları bir arada deneyimlenebilmektedir. Ma ve ark.'nin aktardığına göre duygusal emek davranışı, yani, yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal olarak hissedilen duygular, öğretmenlerin öğretim sırasında ortaya çıkan duygularını ifade edebilecekleri ve gerçekleştirebilecekleri araçlardır (11).

Çalışma yaşamında bir duygu düzenleme stratejisi olarak ele alındığında duygusal emek davranışının, “yargısızlık” ve “olduğu gibi kabul” tutumları içeren bilinçli farkındalık kavramı ile ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Li ve ark.'nin çalışmasının sonuçlarına göre çalışanların bilinçli farkındalıkları ve yüzeysel rol yapma arasında negatif yönde ilişkili bulunduğu görülmektedir (80). Ma ve ark.'nin öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile tükenmişlik arasında duygusal emeğin aracılık rolünü incelediği çalışmada, öğretimde bilinçli farkındalık ile tükenmişlik arasında negatif yönde ilişki olduğunu ve bu ilişkide duygusal emek davranışının doğal duygular ve derinden rol yapmaya kısmen aracılık ettiğini ortaya koymuştur (11).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme araçlarının hazırlanması ve uygulanması uygulanmasının yanı sıra veri toplama işlemi ve analizi açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinden ve ilişkisel modelden yararlanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanmasını amaçlayan araştırma modeli iken, ilişkisel model de iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (81).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; özel ve devlet ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan ve ebeveyn olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem büyüklüğü hesaplanırken gözlenen ve latent değişken oranı dikkate alınmış ve YEM için gerekli olan en az örneklem sayısı 94 kişi, modeldeki en düşük ilişkiyi anlamlı tespit etmek için gerekli örneklem sayısı 403 kişi olarak hesaplanmıştır (82, 83, 84). Bu hesaplama ile ilgili bilgiler Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1. YEM için örneklem sayısı hesaplaması.

Kriterler	Değerler
Etki genişliği	0.2
Tip 1 hata	0.05
Çalışmanın gücü	0.80
Latent değişken sayısı	6
Gözlenen değişken sayısı	25
YEM için gerekli olan en az örneklem sayısı	94
Modelde en düşük ilişkiyi anlamlı tespit için gerekli olan örneklem sayısı	403

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Verilerin toplanması için ayrılan süre içinde çalışmaya

gönüllü olarak katılan ve formları eksiksiz olarak dolduran ebeveyn olan 475 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Çalışmaya katılan 475 öğretmenin %91.6'sı (n=435) kadın olup yaş ortalaması 36.95 ± 5.86 yıl ve yaş ortancası 36 yıl (Ç₁-Ç₃: 33-42, min-maks:23-62) olarak hesaplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin diğer demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre sayı ve yüzde dağılımı.

Özellik	n (%)	Özellik	n (%)
Cinsiyet		Eğitim düzeyi	
Kadın	435 (91.6)	Lisans mezunu	379 (79.8)
Erkek	40 (8.4)	Lisansüstü mezunu	96 (20.2)
Medeni durum		Branş	
Evli	448 (94.3)	Sınıf öğretmeni	118 (24.8)
Boşanmış/Ayrı/Dul	27 (5.7)	Türkçe	64 (13.5)
Çocuk sayısı		Yabancı Dil	63 (13.3)
Bir	268 (56.4)	Fen Bilimleri	52 (10.9)
İki	196 (41.3)	Uygulamalı dersler	47 (9.9)
Üç	11 (2.3)	PDR	41 (8.6)
Çocuk yaşı*		Matematik	35 (7.4)
0-2 yaş arası	144 (30.3)	Özel eğitim	18 (3.8)
3-5 yaş arası	178 (37.5)	Din kültürü	17 (3.6)
6-8 yaş arası	149 (31.4)	Sosyal Bilgiler	16 (3.4)
9-11 yaş arası	92 (19.4)	Okul öncesi	4 (0.8)
12-14 yaş arası	60 (12.6)	Görev yaptığı kademe	
15-17 yaş arası	40 (8.4)	İlkokul	149 (31.4)
18 yaş ve üstü	30 (6.3)	Ortaokul	268 (56.4)
Görev süresi		Birden fazla kademe	58 (12.2)
Mesleğe yeni başladım.	2 (0.4)	Görev yaptığı okul	
1-5 yıl	34 (7.2)	Devlet okulu	336 (70.7)
6-10 yıl	169 (35.6)	Özel okul	139 (29.3)
11-15 yıl	131 (27.6)	Okul türü değişimi	
16-20 yıl	85 (17.9)	Özelden devlete	40 (8.4)
21-25 yıl	39 (8.2)	Devletten özele	26 (5.5)
26 yıl ve üzeri	15 (3.2)	Hayır	409 (86.1)
Görev yeri		Özel okulun başka illerde kampüsü var mı?*	
Şehir merkezi	298 (63.2)	Evet	117 (84.8)
İlçe	145 (30.7)	Hayır	21 (15.2)
Diğer	29 (6.1)		

*Birden fazla çocuk sahibi ebeveynler olabilir. **Bir kişi yanıt vermemiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlere ait demografik dağılımlarının yer aldığı Tablo 3.2. incelendiğinde, öğretmenlerin %35.6'sının (n=169) 6-10 yıldır, %27.6'sının (n=131) 11-15 yıldır, %17.9'unun (n=85) 16-20 yıldır görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%94.3, n=448) evli ve %56.4'ünün (n=268) tek çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %79.8'i (n=379) lisans mezunudur ve yarısından fazlası (%56.8) en az 11 yıllık öğretmendir. Öğretmenlerin %63.2'sinin (n=298) şehir merkezinde ve %70.7'sinin (n=336) bir devlet okulunda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%86.1, n=409) buldukları okul türünde (devlet-özel) çalışmaya devam ettikleri, okul türünü değiştirmedikleri görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

1. Demografik Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin özlük niteliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen ve 21 maddeden oluşan form kullanılmıştır. Bu formda; öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, meslekteki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü ve kademesi, eğitim düzeyleri, görev yaptıkları okula ve okul yönetimine ilişkin algıları gibi mesleki bilgilerinin yanı sıra sahip oldukları çocuk sayısı ve yaşları gibi ebeveynlik bilgilerine ilişkin ilişkiler sorular yer almaktadır (Ek 1).

2. Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu (BFBFÖ-K): Bu ölçek orijinal olarak 2006 yılında Baer ve ark. tarafından 39 madde olarak geliştirilmiş olan *Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ) ölçeğinin kısaltılmış formudur (34). Tran ve ark. tarafından 2013 yılında yapılan çalışmada; ölçeğin orijinal formundaki güvenilirlik ve geçerlik seviyeleri korunarak, FFMQ, 39 maddeden 20 maddeye indirgenmiştir (85). Orijinal formu ile aynı olan her 5 faktör (“Gözleme”, “Tanımlama”, “Farkındalıkla Hareket Etme”, “İçsel Deneyimi Yargılamama” ve “İçsel Deneyime Tepkisel Olmama”) için elde edilen *Cronbach Alfa* değerleri, her bir alt ölçek için sırasıyla .78, .89, .80, .85 ve .69 olarak bulunmuştur. BFBFÖ-K, Ayalp ve Hisli-Şahin tarafından 2018 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (86). Yapılan analizler sonucunda, BFBFÖ-K'nın Türkçe uyarlamasında da, orijinal formundaki 20 maddelik beş faktörlü yapının korunduğu, her faktörde 4'er maddenin bulunduğu ve ölçekte toplamda 10 tane

ters madde bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik gibi diğer psikometrik özelliklerinin uygun olduğu görülmüştür. BFBFÖ-K'nın "Dikkati Düzenleyebilme" boyutu, kişinin anlık deneyimlerine katılımını ve konsantr olmasını, "Yargılamadan Gözleme ve İzleme (YGI)" boyutu, kişinin düşünce ve duygularına karşı yargılayıcı bir duruşa sahip olmamasını, "Etkilenmeden Gözleme ve İzleme (EGI)" boyutu kişinin duygu ve düşüncelere kapılmadan; sadece gelip gitmelerine izin verme eğilimine sahip olmasını, "Duyumsal Farkındalık (DUYUM)" boyutu kişinin duyular, bilişler, duygular gibi içsel ve dışsal deneyimlerini fark etmesini ve "Duyularını İsimlendirebilme (DUYGU)" boyutu ise kişinin içsel deneyimlerini kelimelerle tanımlayabilmesini ölçmektedir. BFBFÖ-K'nın 5 boyutunun *Cronbach Alfa* değerleri sırasıyla .85, .76, .71, .69, .69 olarak hesaplanmıştır (86).

3. Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ): EBFÖ, 2016 yılında McCaffre ve ark. tarafından geliştirilmiştir (9). Gördesli ve ark. tarafından 2018 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (87). Orijinal formu 28 maddeden oluşurken, uyarlanmış formu 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü likert tipindedir. 3-18 yaş çocuklara sahip ebeveynler için uygun bir ölçektir. Ebeveyn Öz Yeterliği ve Çocukla Anda Olma olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin *Cronbach Alfa* iç tutarlılık katsayısı Ebeveyn Öz Yeterliği alt boyutu için .73, Çocuklar Anda Olma alt boyutu için .85 ve tüm ölçek için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte yüksek puan ebeveynlikte daha yüksek farkındalık düzeyini ve düşük puan ebeveynlikte daha düşük farkındalık düzeyini göstermektedir (87).

4. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ): ÖBFÖ, 2016 yılında Frank ve ark. tarafından geliştirilmiştir (43). Gördesli ve ark. tarafından 2019 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (10). Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekte yer alan 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 ve 13 numaralı maddeler puanlamada verilen rakamların tam tersi şeklinde hesaplanır. Ters kodlama yapılan maddeler aynı zamanda alınan puanın 5'ten çıkarılarak hesaplanması şeklinde de puanlanabilir. Ölçek iki faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Toplam puan da alınabilmektedir. Ölçeğin kişi içi bilinçli farkındalık (KİBF) ve kişilerarası bilinçli farkındalık (KABF) olmak üzere iki alt

ölçeği bulunmaktadır. KİBF 1, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 maddelerinden oluşurken, KABF maddeleri 3, 4, 5, 6'dır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı KİBF alt boyutu için .80, KABF alt boyutu için .64 ve tüm ölçek için .78 olarak hesaplanmıştır (10).

5. On-Maddeli Kişilik Ölçeği (OMKÖ): OMKÖ 2003 yılında Gosling ve ark. tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye Atak tarafından 2013 yılında uyarlanmıştır (69). 5 alt boyut ve 10 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı (alfa) ve test-tekrar test yöntemi olmak üzere iki tür güvenirlige bakılmıştır. Ölçeğin güvenirligini incelemek için Cronbach alfa ile değerlendirilen iç tutarlılık ve test tekrar test kararlılığına ilişkin analizler gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin *Cronbach Alfa* güvenirlik katsayısı Deneyime Açıklık alt ölçeği için 0,83, Yumuşak başlılık alt ölçeği için 0,81, Duygusal Dengelilik alt ölçeği için 0,83, Sorumluluk alt ölçeği için 0,84 ve son olarak Dışa Dönüklük alt ölçeği için 0,86 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin iç tutarlılığı kabul edilebilir sınırlar içindedir. OMKÖ'nün alt ölçeklerinin ölçüt geçerliği için kullanılan ölçeklerle orta düzeyde anlamlı ilişkili olduğu bulunmuştur (69).

6. Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği (YEKRÖ) - Kısa Formu: Ebeveyn Kabul Ret Ölçeği 1971 yılında Rohner ve ark. tarafından algılanan ebeveyn kabul ve reddinin değerlendirilmesi amacı ile geliştirilmiştir (73). Yetişkin, ebeveyn ve çocuk olmak üzere üç farklı formda ölçek bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin yetişkin formu kullanılmıştır. Yetişkin ölçeğinin orijinal formu 60 maddeden oluşmaktadır. YEKRÖ - Kısa Formu ise uzun versiyonundan seçilmiş 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 0.73 ile 0.91 arasında değişen güvenirlik katsayılarına sahiptir. Ölçeğin kısa formu Dedeler ve ark. tarafından 2017 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır (74). 4'lü likert tipinde olan ölçekten alınan en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96'dır. Ölçek 4 boyuttan oluşmaktadır (Sıcaklık, düşmanlık, ilgisizlik, ayrışmamış ret). Ölçeğin güvenirligi ile ilgili analizler, her iki form için tüm ölçek ve alt ölçek Cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarının 0.75 ile 0.96 arasında değiştiğini göstermektedir (74).

7. Çalışma Yaşamında Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ): Çalışma Yaşamında DEÖ 2005 yılında Diefendorff ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş;

Türkçe'ye Basım ve Beğenirbaş tarafından 2012 yılında uyarlanmıştır (78). Analizler sonucunda, ölçeğin orijinal faktör yapılanmasına uygun biçimde yüzeysel rol yapma, derinden rol yapma ve doğal duygular alt boyutlarından oluşan üç faktörlü bir yapı gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, tükenmişlik ölçeğinden yararlanılarak, ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliği de sağlanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda ise ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı 0,80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin Yüzeysel Rol Yapma ve Doğal Duygular boyutları kullanılmıştır (78).

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma ile ilgili verilerin toplanabilmesi için ilgili ölçekleri geliştiren ya da uyarlayan kişilerden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca, araştırma için Hacettepe Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun onayı da alınmıştır.

Araştırma kapsamında Google Drive programı kullanılarak ölçek soruları programa tanımlanmış, anket formu oluşturularak öğretmenlere formlar sosyal medya ve çeşitli sosyal iletişim ağları üzerinden bir link aracılığıyla gönderilmiştir. Katılımcılarda öğretmen ve ebeveyn olma koşulu aranmıştır. Katılımcıların, ölçekleri doldurmadan önce araştırmanın amacının ve ne için yapıldığının ayrıntılarıyla açıklandığı Gönüllü Onam Formu'nu onaylamaları gerekmiştir. 2021 yılının Aralık ayında duyurulan çalışmanın veri toplama süreci gerekli ve yeterli katılımcı sayısına ulaşıncaya 2022 yılının Mayıs ayında sonlandırılmıştır. Özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayanarak ulaşılabilecek şartları sağlayan 475 ebeveyn olan öğretmen araştırmaya dahil edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Sayısal değişkenlerin dağılımı, Shapiro-Wilk testi, normallik grafikleri ve çarpıklık/basıklık katsayıları ile incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normallik açısından kabul edilebilir olarak yorumlanmıştır (88). Tüm sayısal değişkenler ortalama \pm standart sapma (Ort \pm SS)

ve ortanca (Ç_1 - Ç_3 : 1. çeyrek – 3. çeyrek) ile özetlenmiştir. Kategorik değişkenler için frekans ve yüzde (%) şeklinde verilmiştir.

Öğretmenlerin ölçek puanları, cinsiyete, görev süresine, çalıştıkları okula ve okul yönetimine ilişkin algılarına, bilinçli farkındalık eğitimi alıp almamalarına, yoga, meditasyon vb. yapıp yapmamalarına ve sahip oldukları çocuk sayısına göre Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalara ait etki büyüklükleri (r^2 ve η^2) verilmiştir. Etki büyüklüğü değerleri 0.09'dan küçük ise küçük etki; 0.09 ile 0.25 arasında ise orta etki; 0.25'e eşit veya daha büyük ise büyük etki olarak yorumlanmıştır (89). Ölçek puanları arasındaki ilişkiler Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon katsayıları, Hinkle ve ark.'nin önerdiği sınıflamaya göre yorumlanmıştır (90). Korelasyon katsayısının (r_s) mutlak değeri 0.30'dan küçük ise önemsizlenecek ilişki, $0.30 \leq |r_s| < 0.50$ ise zayıf ilişki, $0.50 \leq |r_s| < 0.70$ ise orta düzeyde ilişki, $0.70 \leq |r_s| < 0.90$ arasında ise güçlü ilişki ve $|r_s| \geq 0.90$ ise çok güçlü ilişki olarak yorumlanmıştır (90). EBFÖ, ÖBFÖ ve BFBFÖ-K arasındaki ilişkiler OMKÖ, DEÖ'nün Doğal Duygular ve Yüzeysel Rol Yapma alt boyutları ve YEKRO'nun de dikkate alındığı YEM ile incelenmiştir. Model uyumunu iyileştirmek için modifikasyon indeksleri incelenerek modele ayrıca kovaryans parametreleri eklenmiştir. YEM için 5000 tekrarlı bootstrap uygulanarak tüm parametre kestirimlerine ait standart hata (SH) ve %95 güven aralıkları (GA) verilmiştir. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

YEM, R programlama dili (v. 4.1.3) ve RStudio yazılımı (v. 2023.03.0+386) kullanılarak *lavaan* (v. 0.6-15) paketinin *sem()* fonksiyonuyla kurulmuş, YEM grafiği ise *semPlot* (v.1.1.6) paketinin *semPaths()* fonksiyonuyla oluşturulmuştur (91, 92, 93, 94). Diğer tüm istatistiksel hesaplamalar ve analizler, IBM SPSS Statistics 22.0 (IBM Corp. Released 2013. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corp.) programında yapılmıştır.

4. BULGULAR

Öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalık (İBF), ebeveynlikte bilinçli farkındalık (EBF) ve öğretimde bilinçli farkındalıklarının (ÖBF) kişilik özellikleri, algıladıkları ebeveyn kabul/ret tutumları ve çalışma yaşamında duygusal emek davranışları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla planlanan araştırmada elde edilen bulgular 4 başlık altında sunulmuştur. Bu başlıklar aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ilişkin betimleyici istatistikler
- Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve alt boyutları arasındaki ilişkiler
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine göre araştırmada kullanılan ölçme araçlarından aldıkları puanların karşılaştırmalı analizi
- Örnekleme oluşturan öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarına ilişkin belirleyicilerin Yapısal Eşitlik Modellemesi ile değerlendirilmesi

4.1. Örnekleme Oluşturan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Bu bölümde örnekleme oluşturan öğretmenlerin demografik bilgi formunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların dağılımına yer verilecektir.

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin çalıştıkları okulu ve okul yönetimine ilişkin algılarını değerlendirmek üzere iki soru sorulmuş ve sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 4.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin okula ve okul yönetimine ilişkin değerlendirmelerine ilişkin sayı ve yüzde dağılımı.

Değerlendirme soruları	Evet	Hayır	Kararsızım
	n (%)	n (%)	n (%)
Görev yaptığımız okulunuzu yeniliklere ve değişime açık bir okul olarak değerlendirir misiniz?	266 (56.0)	101 (21.3)	108 (22.7)
Görev yaptığımız okul yönetimi sizin kişisel ve mesleki gelişiminiz için eğitimler almanızı destekler mi?	348 (73.3)	64 (13.5)	63 (13.3)

Tablo 4.1.'e göre öğretmenlerin %56.0'ı (n=226) görev yaptığı okulu yeniliklere ve değişime açık bir okul olarak tanımlarken %22.7'si (n=108) bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin %73.3'ü okul yönetiminin kişisel ve mesleki gelişim amacıyla eğitim almaları için kendilerini desteklediklerini ifade etmiştir.

Demografik bilgi formunda öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarını etkileyebilecek kişisel etmenlere ilişkin sorulara verdikleri yanıtların dağılımı Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarını etkileyebilecek kişisel etmenlerin sayı ve yüzde dağılımı.

Kişisel etmenler	Evet n (%)	Hayır n (%)
Bilinçli farkındalık (mindfulness) ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?	30 (6.3)	445 (93.7)
Yoga, meditasyon gibi etkinlikler yapar mısınız?	93 (19.6)	382 (80.4)
Düzenli olarak ilgilendiğiniz bir hobiniz var mı?	187 (39.4)	288 (60.6)
Daha önce psikolojik danışmanlık (psikiyatrist / psikolog / psikolojik danışman) ya da yaşam koçluğu hizmeti aldınız mı?	115 (24.2)	360 (75.8)

Tablo 4.2.'ye göre öğretmenlerin %93.7'sinin (n=445) bilinçli farkındalık ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları, %80.4'ünün (n=382) bilinçli farkındalık ile ilgili pratikler (yoga, meditasyon gibi) yapmadığı, %60.6'sının (n=288) düzenli olarak ilgilendiği bir hobiye sahip olmadığı ve %75.8'inin (n=360) herhangi bir psikolojik danışmanlık hizmeti almadığı görülmektedir.

4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Bu bölümde araştırmada kullanılan BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ, OMKÖ, YEKRÖ ve DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma ve Doğal Duygular alt boyutları puanlarının dağılımlarına ve ölçekler arasındaki ilişkilere ilişkin bulgulara yer verilecektir.

BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ, DEÖ, OMKÖ ve YEKRÖ'nün alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ, DEÖ, OMKÖ ve YEKRÖ puanlarının dağılım istatistikleri ve iç tutarlılık katsayıları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	Ort±SS	Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Min-Maks	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
BFBFÖ-K Toplam	72.08±8.94	73 (66-79)	41-94	-0.290	0.321	0.851
Dikkati düzenleme	14.38±2.90	15 (12-16)	4-20	-0.689	0.742	0.886
YGİ	13.98±3.02	14 (12-16)	4-20	-0.151	-0.074	0.814
EGİ	13.42±2.70	14 (12-16)	4-20	-0.508	0.156	0.776
Duyumsal	15.15±2.58	15 (14-17)	6-20	-0.285	0.023	0.746
Duygu	15.14±2.76	15 (13-17)	6-20	-0.367	-0.104	0.821
EBFÖ Toplam	75.98±9.30	76 (70-83)	38-96	-0.198	0.034	0.916
Öz yeterli	40.34±5.61	40 (36-44)	18-52	-0.206	0.054	0.874
Anda olma	35.64±4.39	35 (33-39)	20-44	-0.148	-0.238	0.846
ÖBFÖ Toplam	54.93±6.21	56 (51-59)	31-65	-0.826	0.519	0.814
KİBF	38.06±5.15	39 (35-42)	15-45	-0.967	0.940	0.821
KABF	16.87±2.14	17 (16-19)	4-20	-0.989	3.005	0.624
DEÖ						
Yüzeysel rol	13.17±4.88	13 (9-17)	6-28	0.442	-0.454	0.855
Doğal duygu	12.83±1.52	13 (12-14)	7-15	-0.329	0.331	0.609
OMKÖ						
Dışa dönüklük	10.96±2.94	12 (9-14)	2-14	-0.705	-0.533	0.599
Yumuşak başlılık	11.35±2.46	12 (10-13)	4-14	-0.807	-0.134	0.347
Sorumluluk	12.63±1.84	13 (12-14)	6-14	-1.471	1.380	0.380
Duygusal dengelilik	9.77±2.87	10 (8-12)	2-14	-0.269	-0.650	0.367
Deneyime açıklık	9.74±2.69	10 (8-12)	2-14	-0.393	-0.522	0.186
YEKRÖ-Baba Toplam	40.29±15.49	35 (28-49)	24-96	1.228	1.045	0.956
Sıcaklık	24.59±6.62	26 (19-31)	8-32	-0.688	-0.585	0.931
Düşmanlık	8.87±4.03	7 (6-10)	6-24	1.742	2.529	0.872
İlgisizlik	10.91±4.48	10 (7-14)	6-24	0.937	0.208	0.865
Ayrılmamış ret	5.09±2.27	4 (4-5)	4-16	2.592	6.810	0.840
YEKRÖ-Anne Toplam	37.33±14.57	32 (26-45)	24-96	1.461	1.980	0.959
Sıcaklık	26.65±5.81	29 (23-32)	8-32	-1.013	0.210	0.931
Düşmanlık	9.34±4.14	8 (6-11)	6-24	1.425	1.457	0.870
İlgisizlik	9.43±3.91	8 (6-12)	6-24	1.273	1.099	0.873
Ayrılmamış ret	5.21±2.48	4 (4-5)	4-16	2.584	6.631	0.899

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Ç₁: 1. çeyrek, Ç₃: 3. çeyrek

Çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin standart hatalar sırasıyla 0.112 ve 0.224 olarak elde edilmiştir.

Tablo 4.3.'e göre, BFBFÖ-K toplam puanı 41 ve 96 arasında değişmekte olup ortalaması 72.08 ± 8.94 şeklinde bulunmuştur. Alt boyutlar için dikkati düzenleme alt boyutu puanının ortalaması 14.38 ± 2.90 , YGİ alt boyutunun ortalaması 13.98 ± 3.02 , EGİ alt boyutunun ortalaması 13.42 ± 2.70 , Duyumsal alt boyutunun ortalaması 15.15 ± 2.58 ve Duygu boyutunun ortalaması 15.14 ± 2.76 'dır. EBFÖ toplam puanının ortalaması 75.98 ± 9.30 'dur. Alt boyutlar için özyeterlik alt boyutu puanının ortalaması 40.34 ± 5.61 , anda olma boyutunun ortalaması ise 35.64 ± 4.39 'dür. ÖBFÖ toplam puanının ortalaması 4.93 ± 6.21 'dir. Alt boyutlar için KİBF alt boyutu puanının ortalaması 38.06 ± 5.15 , KABF boyutunun ortalaması ise 16.87 ± 2.14 'dir. Tablo 4.3.'te verilen Cronbach α değerlerine göre öğretmenlerin BFBFÖ-K'ye, EBFÖ'ye, ÖBFÖ'ye, DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma ve Doğal Duygular alt boyutlarına, YEKRÖ-K'ye verdikleri cevapların oldukça tutarlı olduğu görülmektedir. OMKÖ'nün deneyime açıklık boyutunun Cronbach α değeri ise oldukça düşüktür. Bununla birlikte, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakıldığında, YEKRÖ Ayrışmamış ret puanlarının dağılımının oldukça basık olduğu görülmektedir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin BFBFÖ-K puanları ile EBFÖ, ÖBFÖ ve OMKÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	BFBFÖ-K					
	Toplam	Dikkat	YGİ	EGİ	Duyumsal	Duygu
EBFÖ Toplam	0.426	0.226	0.162	0.360	0.347	0.339
Öz yeterlik	0.425	0.221	0.180	0.357	0.319	0.342
Anda olma	0.370	0.204	0.124	0.311	0.330	0.293
ÖBFÖ Toplam	0.509	0.329	0.314	0.346	0.311	0.370
KİBF	0.487	0.344	0.328	0.307	0.272	0.335
KABF	0.289	0.106	0.125	0.254	0.247	0.256
OMKÖ						
Dışa dönüklük	0.345	0.226	0.123	0.228	0.140	0.443
Yumuşak başlılık	0.359	0.211	0.191	0.362	0.146	0.250
Sorumluluk	0.443	0.377	0.240	0.362	0.174	0.295
Duygusal dengelilik	0.467	0.395	0.316	0.438	0.144	0.227
Deneyime açıklık	0.066 [§]	-0.033 [§]	-0.036 [§]	-0.013 [§]	0.188	0.141

[§]İlgili korelasyon katsayıları hariç, tüm katsayılar için $p < 0.05$

BFBFÖ-K toplam puanı ile ÖBFÖ toplam puanı arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde ilişki gözlenirken ($r_s=0.509$), BFBFÖ-K ile EBFÖ, ÖBFÖ ve OMKÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, ilişkilerin pozitif yönlü, önemsenmeyecek düzeyde zayıf veya zayıf olduğu görülmüştür (Tablo 4.4.). BFBFÖ-K toplam puanı, dikkat düzenleme, YGİ ve EGİ alt boyut puanlarının OMKÖ deneyime açıklık alt boyut puanı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tablo 4.5. Öğretmenlerin EBFÖ puanları ile ÖBFÖ ve YEKRÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	EBFÖ		
	Toplam	Öz yeterlik	Anda olma
ÖBFÖ Toplam	0.422	0.397	0.386
KİBF	0.329	0.308	0.303
KABF	0.449	0.428	0.408
YEKRÖ-Baba Toplam	-0.103	-0.095	-0.104
Sıcaklık	0.098	0.092	0.096
Düşmanlık	-0.062 [§]	-0.051 [§]	-0.064 [§]
İlgisizlik	-0.067 [§]	-0.060 [§]	-0.075 [§]
Ayrıışmamış ret	-0.027 [§]	-0.042 [§]	-0.015 [§]
YEKRÖ-Anne Toplam	-0.128	-0.109	-0.142
Sıcaklık	0.143	0.128	0.149
Düşmanlık	-0.039 [§]	-0.018 [§]	-0.063 [§]
İlgisizlik	-0.128	-0.110	-0.146
Ayrıışmamış ret	-0.001 [§]	0.002 [§]	-0.010 [§]
OMKÖ			
Dışa dönüklük	0.196	0.185	0.183
Yumuşak başlılık	0.211	0.205	0.189
Sorumluluk	0.268	0.271	0.229
Duygusal dengelilik	0.190	0.201	0.151
Deneyime açıklık	0.166	0.180	0.124

[§]İlgili korelasyon katsayıları hariç, tüm katsayılar için $p<0.05$

Öğretmenlerin EBFÖ puanları ile ÖBFÖ, YEKRÖ-Anne/Baba Sıcaklık, YEKRÖ-Anne İlgisizlik ve OMKÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı ancak önemsenmeyecek düzeyde zayıf

veya zayıf ilişkiler tespit edilmiştir (Tablo 4.5). EBFÖ ile YEKRÖ- Baba Toplam, YEKRÖ-Anne Toplam ve YEKRÖ-Anne İlgisizlik puanları arasındaki ilişkilerin negatif olduğu görülmüştür.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin ÖBFÖ puanları ile DEÖ ve OMKÖ puanlarının Spearman korelasyon analizi sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	ÖBFÖ		
	Toplam	KİBF	KABF
DEÖ			
Yüzeysel rol	-0.300	-0.327	-0.089 [§]
Doğal duygu	0.334	0.300	0.250
OMKÖ			
Dışa dönüklük	0.255	0.233	0.221
Yumuşak başlılık	0.395	0.378	0.253
Sorumluluk	0.494	0.468	0.306
Duygusal dengelilik	0.366	0.368	0.183
Deneyime açıklık	0.150	0.122	0.159

[§]İlgili korelasyon katsayısı hariç, tüm katsayılar için $p < 0.05$

Öğretmenlerin ÖBFÖ puanları ile DEÖ'nün Doğal Duygular alt boyutu ve OMKÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, ilişkilerin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı, fakat önemsenmeyecek düzeyde zayıf veya zayıf olduğu görülmüştür (Tablo 4.6.). ÖBFÖ'nün KABF alt boyut puanı ile DEÖ'nün Yüzeysel rol alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı; ancak ÖBFÖ toplam puanı ve KİBF alt boyut puanının DEÖ'nün Yüzeysel Rol alt boyut puanıyla negatif yönlü ve zayıf derecede ilişkili olduğu saptanmıştır.

4.3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarından Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

Bu bölümde örneklemi oluşturan öğretmenlerin bazı sosyodemografik özellikleri, görev yaptıkları okula ve okul yönetimine ilişkin algıları, bilinçli farkındalıklarına etki eden kişisel etmenleri ile araştırmada kullanılan ölçme

araçlarından aldıkları puanların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının cinsiyete göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	Cinsiyet		Analiz Sonucu		
	Kadın Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Erkek Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Z istatistiği	p-değeri	r ² (Etki büyüklüğü)
BFBFÖ-K Toplam	72.39±8.94 73 (67-79)	68.70±8.23 70 (64-75)	2.367	0.018*	0.012
Dikkati düzenleme	14.46±2.86 15 (13-16)	13.50±3.18 14 (12-16)	2.094	0.036*	0.009
YGİ	14.11±3.03 14 (12-16)	12.55±2.53 13 (11-15)	3.237	0.001**	0.022
EGİ	13.42±2.69 14 (12-16)	13.40±2.92 14 (12-16)	0.013	0.990	0.000
Duyumsal	15.17±2.59 15 (13-17)	14.98±2.56 15 (14-16)	0.219	0.826	0.000
Duygu	15.22±2.75 16 (13-17)	14.28±2.82 15 (12-16)	1.921	0.055	0.008
EBFÖ Toplam	76.45±9.26 76 (70-83)	70.80±8.18 71 (64-75)	3.973	<0.001***	0.033
Öz yeterlik	40.58±5.63 41 (37-44)	37.73±4.83 37 (34-41)	3.483	<0.001***	0.026
Anda olma	35.87±4.34 36 (33-39)	33.08±4.11 33 (31-35)	3.825	<0.001***	0.031
ÖBFÖ Toplam	55.25±5.95 56 (52-60)	51.43±7.86 53 (45-57)	2.927	0.003**	0.018
KİBF	38.30±4.90 39 (36-42)	35.43±6.88 37 (30-41)	2.348	0.019*	0.012
KABF	16.95±2.14 17 (16-19)	16.00±1.95 16 (15-17)	2.961	0.003**	0.018

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Öğretmenlerin cinsiyetine göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları ele alındığında, BFBFÖ-K toplam puanı (p=0.018), YGİ alt boyutu puanı (p=0.001), Dikkati düzenleme alt boyutu puanı (p=0.036) ile EBFÖ toplam puanı (p=<0.001), Öz yeterlik alt boyutu puanı (p=<0.001), Anda olma alt boyutu puanı (p=<0.001), ÖBFÖ toplam puanı (p=0.003), KİBF alt boyut puanı (p=0.019) ve KABF alt boyut puanının (p=0.003) kadınlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.7.). Bununla birlikte cinsiyetin,

BFBFÖ-K Toplam, Dikkati düzenleme alt boyutu, YGİ alt boyutu, EBFÖ Toplam, Öz yeterlik alt boyutu, Anda olma alt boyutu, ÖBFÖ Toplam, KİBF alt boyutu ile KABF alt boyutu puanlarının farklılıklarına etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Tablo 4.7.).

Tablo 4.8. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının sahip oldukları çocuk sayısına göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	Çocuk Sayısı		Analiz Sonucu		
	Tek çocuk (n=268)	Birden fazla çocuk (n=207)	Z istatistiği	p-değeri	r ² (Etki büyüklüğü)
	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)			
BFBFÖ-K Toplam	71.54±8.77 72 (66-78)	72.77±9.12 74 (67-79)	1.594	0.111	0.005
Dikkati düzenleme	14.16±2.92 15 (12-16)	14.66±2.86 15 (13-16)	2.068	0.039*	0.009
YGİ	13.98±2.96 14 (12-16)	13.99±3.12 14 (12-16)	0.046	0.964	0.000
EGİ	13.15±2.55 13 (11-15)	13.77±2.86 14 (12-16)	2.616	0.009**	0.014
Duyumsal	15.06±2.60 15 (13-17)	15.28±2.56 15 (14-17)	0.836	0.403	0.001
Duygu	15.20±2.78 16 (13-17)	15.07±2.75 15 (13-17)	0.623	0.534	0.001
EBFÖ Toplam	76.93±9.08 77 (70-84)	74.74±9.46 75 (68-81)	2.244	0.025*	0.011
Öz yeterlik	40.69±5.46 41 (37-44)	39.88±5.79 40 (36-44)	1.214	0.225	0.003
Anda olma	36.24±4.34 36 (33-40)	34.86±4.34 35 (32-38)	3.177	0.001**	0.021

* p<0.05, ** p<0.01

Tablo 4.8'e göre BFBFÖ-K'nin Dikkati Düzenleme alt boyut puanı (p=0.039) ve EGİ alt boyut puanları (p=0.009) ile EBFÖ'nün Anda Olma alt boyut puanları (p=0.001) ve EBFÖ toplam puanının (p=0.025) öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. EGİ ve Dikkati Düzenleme puanları birden fazla çocuğa sahip öğretmenlerde tek

çocuğa sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. EBFÖ'nün Anda olma alt boyutu puanı ve toplam puanı ise tek çocuğa sahip öğretmenlerde birden fazla çocuğa sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısının Dikkati düzenleyebilme alt boyutu, EĞİ alt boyutu, EBFÖ Toplam ile Anda olma alt boyutu puanlarının farklılıklarına etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Tablo 4.8.).

Tablo 4.9. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının bilinçli farkındalık eğitimi alıp almama durumuna göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları.

Ölçekler/ Alt boyutlar	Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alma		Analiz Sonucu		
	Evet Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Hayır Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Z istatistiği	p-değeri	r ² (Etki büyüklüğü)
BFBFÖ-K Toplam	73.40±6.02 74 (69-78)	71.99±9.10 72 (66-79)	0.717	0.473	0.001
Dikkati düzenleme	14.10±2.66 14 (12-16)	14.40±2.91 15 (13-16)	1.242	0.265	0.003
YGİ	14.00±3.27 14 (12-16)	13.98±3.01 14 (12-16)	0.020	0.887	<0.001
EĞİ	14.00±2.18 14 (12-16)	13.38±2.73 14 (12-16)	1.252	0.263	0.003
Duyumsal	16.03±1.96 16 (14-17)	15.09±2.61 15 (13-17)	3.563	0.059	0.027
Duygu	15.27±2.33 15 (14-17)	15.13±2.79 16 (13-17)	0.004	0.949	<0.001
EBFÖ Toplam	77.23±7.79 76 (72-84)	75.89±9.40 76 (70-83)	0.352	0.553	<0.001
Öz yeterlik	40.93±4.46 41 (38-44)	40.30±5.69 40 (36-44)	0.222	0.637	<0.001
Anda olma	36.30±4.15 36 (33-39)	35.59±4.41 35 (33-39)	0.404	0.525	<0.001
ÖBFÖ Toplam	55.97±5.19 56 (51-60)	54.86±6.27 56 (51-59)	0.424	0.515	<0.001
KİBF	38.90±4.32 40 (36-42)	38.00±5.2 39 (35-42)	0.498	0.480	0.001
KABF	17.07±2.05 17 (16-19)	16.86±2.15 17 (16-19)	0.276	0.599	<0.001

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi alıp almamalarına göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Tablo 4.9., $p>0.05$).

Tablo 4.10. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının yoga, meditasyon vb. etkinlikleri yapıp yapmama durumuna göre Mann-Whitney U testiyle karşılaştırma sonuçları

Ölçekler/ Alt boyutlar	Yoga, Meditasyon, vb. Yapma		Analiz Sonucu		
	Evet Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Hayır Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Z istatistiği	p-değeri	r ² (Etki büyüklüğü)
BFBFÖ-K Toplam	73.46±9.53 73 (69-81)	71.74±8.77 72 (66-78)	1.621	0.105	0.006
Dikkati düzenleme	13.99±3.21 14 (12-16)	14.47±2.81 15 (13-16)	2.292	0.130	0.011
YGİ	13.97±3.24 14 (12-16)	13.99±2.97 14 (12-16)	0.015	0.902	<0.001
EGİ	13.86±2.84 15 (12-16)	13.31±2.66 14 (12-16)	3.808	0.051	0.031
Duyumsal	16.00±2.46 16 (14-18)	14.95±2.57 15 (13-17)	10.580	0.001**	0.236
Duygu	15.65±2.54 16 (14-18)	15.02±2.81 15 (13-17)	4.026	0.045*	0.034
EBFÖ Toplam	77.65±9.26 77 (72-84)	75.57±9.28 75 (70-83)	3.373	0.066	0.024
Öz yeterlik	41.25±5.35 41 (37-45)	40.12±5.66 40 (36-44)	2.857	0.091	0.017
Anda olma	36.40±4.46 36 (33-40)	35.45±4.36 35 (33-39)	3.320	0.068	0.023
ÖBFÖ Toplam	55.86±5.52 57 (53-60)	54.70±6.35 56 (51-59)	1.881	0.170	0.007
KİBF	38.65±4.70 39 (36-42)	37.92±5.25 39 (35-42)	1.034	0.309	0.002
KABF	17.22±2.07 17 (16-19)	16.79±2.15 17 (16-18)	3.092	0.079	0.020

* $p<0.05$, ** $p<0.01$

Tablo 4.10.'a göre öğretmenlerin yoga, meditasyon vb. yapıp yapmamalarına göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları karşılaştırıldığında, BFBFÖ-K, DUYUM alt boyut puanlarının ($p=0.001$) ve duygularını isimlendirme alt boyut puanlarının ($p=0.045$) yoga, meditasyon, vb. yapanlarda yapmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 4.10.). Öğretmenlerin yoga, meditasyon vb. etkinlikleri yapıp yapmamalarının DUYUM alt boyut puanlarındaki varyansı %23.6 oranında açıklamaktadır. Sınır değerleri dikkate alındığında, orta büyüklükte etki büyüklüğünden söz edilebilir. Öğretmenlerin yoga, meditasyon vb. etkinlikleri yapıp yapmamalarının duygularını isimlendirme alt boyut puanlarına etki büyüklüğü küçük düzeydedir.

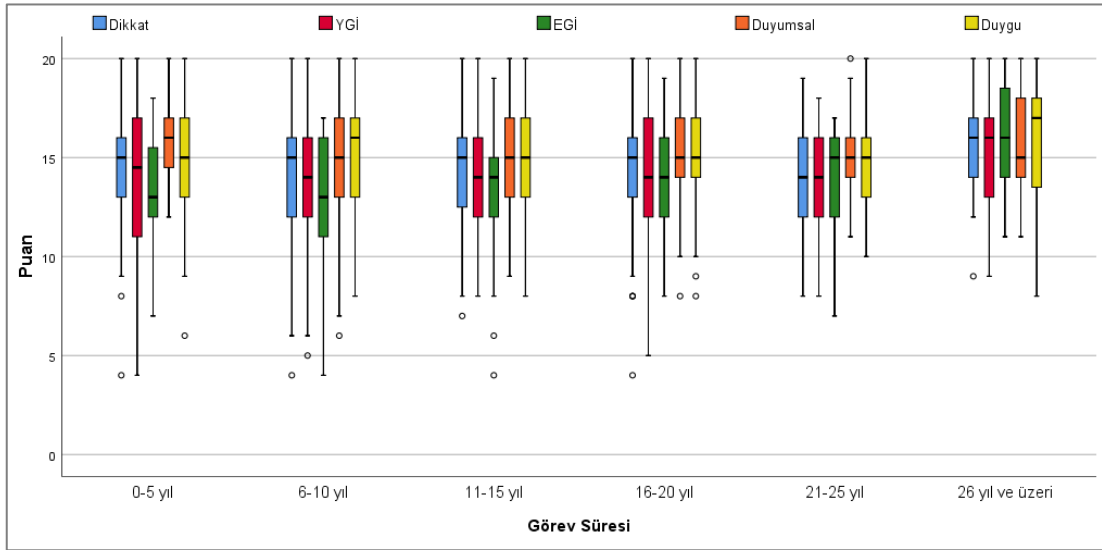
Diğer puanlar bakımından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.11. Öğretmenlerin BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının meslekteki görev süresine göre Kruskal-Wallis Analizi ile karşılaştırma sonuçları.

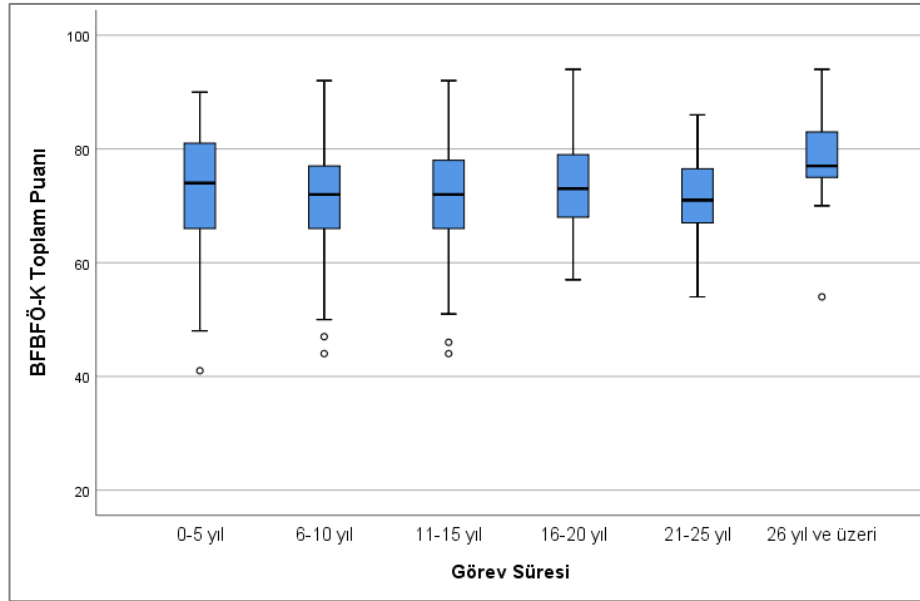
Ölçekler/ Alt boyutlar	Görev Süresi						Analiz Sonucu		
	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	χ^2 istatistiği	p-değeri	η^2 (Etki büyüklüğü)
	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)	Ort±SS Ortanca (Ç ₁ -Ç ₃)			
BFBFÖ-K Toplam	71.89±11.84 74 (66-81)	71.34±8.98 72 (66-77)	71.73±8.44 72 (66-78)	73.42±8.16 73 (68-80)	71.23±7.68 71 (67-77)	78.47±9.96 77 (75-83)	11.064	0.050	0.023
Dikkati düzenleme	14.28±3.15 15 (13-16)	14.30±2.98 15 (12-16)	14.26±2.65 15 (12-16)	14.72±3.13 15 (13-16)	13.97±2.54 14 (12-16)	15.67±2.94 16 (14-17)	6.722	0.242	0.014
YGİ	13.81±4.06 15 (11-17)	13.86±2.72 14 (12-16)	14.02±2.86 14 (12-16)	14.13±3.54 14 (12-17)	13.72±2.46 14 (12-16)	15.27±3.03 16 (13-17)	4.215	0.519	0.009
EGİ	13.17±3.02 13 (12-16)	13.02±2.73 13 (11-16)	13.33±2.58 14 (12-15)	13.80±2.51 14 (12-16)	13.85±2.47 15 (12-16)	16.07±2.89 16 (14-19)*	16.407	0.006	0.035
Duyumsal	15.75±2.08 16 (15-17)	14.92±2.85 15 (13-17)	15.02±2.53 15 (13-17)	15.52±2.39 15 (14-17)	14.95±2.18 15 (14-16)	15.93±2.71 15 (14-18)	5.829	0.323	0.012
Duygu	14.89±3.12 15 (13-17)	15.24±2.84 16 (13-17)	15.09±2.72 15 (13-17)	15.26±2.48 15 (14-17)	14.74±2.62 15 (13-16)	15.53±3.52 17 (13-18)	2.500	0.777	0.005
EBFÖ Toplam	81.17±8.54 81 (74-90) ^{1,2,3,4}	76.79±9.14 77 (70-84) ¹	74.84±9.12 74 (68-81) ²	75.87±8.19 76 (72-81) ³	71.38±9.68 73 (67-75) ^{4,5}	76.87±12.92 77 (71-88) ⁵	23.042	<0.001	0.049
Öz yeterlik	43.03±5.27 44 (39-47) ^{1,2}	40.60±5.65 40 (36-45)	39.74±5.63 40 (36-44) ¹	40.53±4.77 41 (38-44)	38.10±5.84 39 (36-41) ²	40.87±7.36 41 (38-46)	15.640	0.008	0.033
Anda olma	38.14±3.94 38 (35-42) ^{1,2,3}	36.18±4.24 36 (33-40) ⁴	35.10±4.27 34 (32-38) ¹	35.34±4.10 36 (33-38) ²	33.28±4.51 33 (31-36) ^{3,4}	36.00±5.73 35 (33-42)	27.778	<0.001	0.059
ÖBFÖ Toplam	54.97±6.36 56 (50-60)	54.81±6.01 56 (51-59)	54.26±6.21 55 (51-59)	56.19±6.01 58 (53-60)	54.33±6.49 55 (50-60)	56.4±8.12 59 (55-62)	8.826	0.116	0.019
KİBF	37.53±5.35 39 (34-42)	37.98±5.02 39 (35-42)	37.65±4.82 38 (35-42)	39.20±4.92 41 (37-43)	37.51±6.24 38 (34-42)	38.73±6.79 41 (38-43)	8.746	0.120	0.018
KABF	17.44±1.99 18 (17-19)	16.83±2.20 17 (16-19)	16.61±2.07 17 (15-18)	16.99±2.29 17 (16-19)	16.82±1.89 16 (16-18)	17.67±1.99 18 (15-19)	8.256	0.143	0.017

^{1,2,3,4,5}Aynı sayıyla gösterilen iki grup arasında, ilgili satırdaki ölçek puanı bakımından fark vardır (p<0.05). *Diğer tüm gruplardan anlamlı düzeyde daha yüksektir (p<0.05).

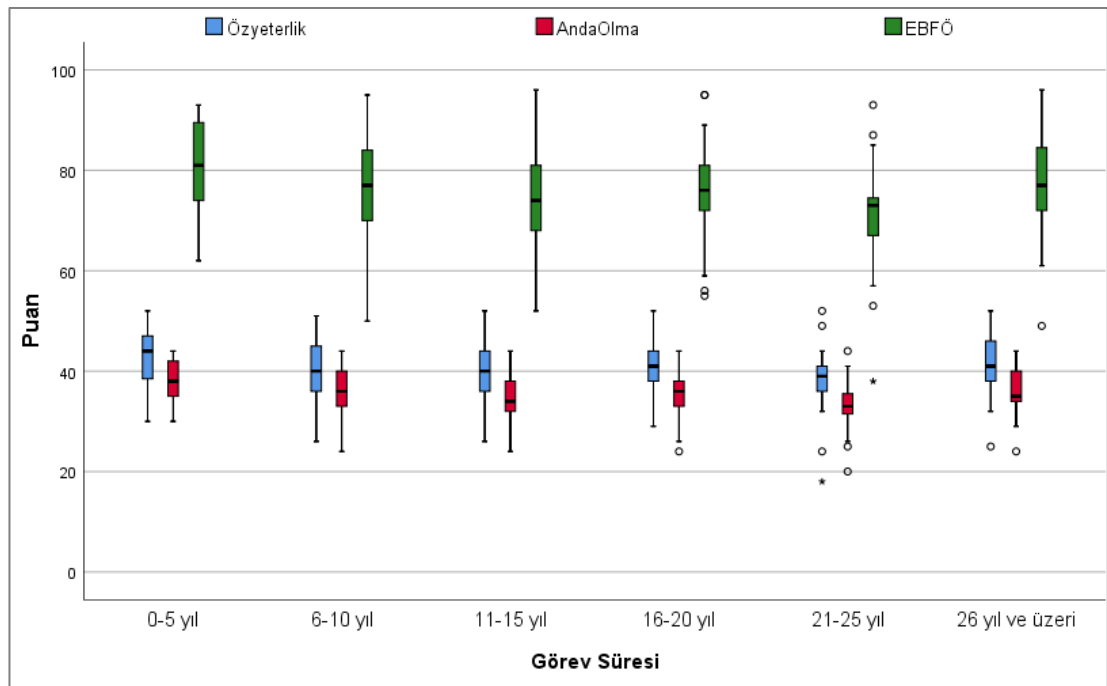
BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre ele alındığında (Şekil 4.1-4.4), BFBFÖ-K EĞİ alt boyut puanı ve EBFÖ puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır (Tablo 4.11., $p<0.05$). EĞİ alt boyutunun puanının 25 yıldan daha uzun süredir görev yapan öğretmenlerde, daha kısa süredir görev yapan tüm öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Şekil 4.1). EBFÖ Öz yeterlik alt boyut puanı; görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerde, görev süresi 11-15 yıl ve 21-25 yıl olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. EBFÖ Anda olma alt boyut puanı; görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerde, görev süresi 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur (Şekil 4.3). Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre ÖBFÖ puanları arasında bir fark görülmemiştir (Şekil 4.4). Öğretmenlerin meslekteki görev süresinin EĞİ alt boyutu, EBFÖ Toplam, Öz yeterlik alt boyutu ile Anda olma alt boyutu puanlarındaki farklılıklara etki büyüklüğü küçük düzeydedir (Tablo 4.11.).



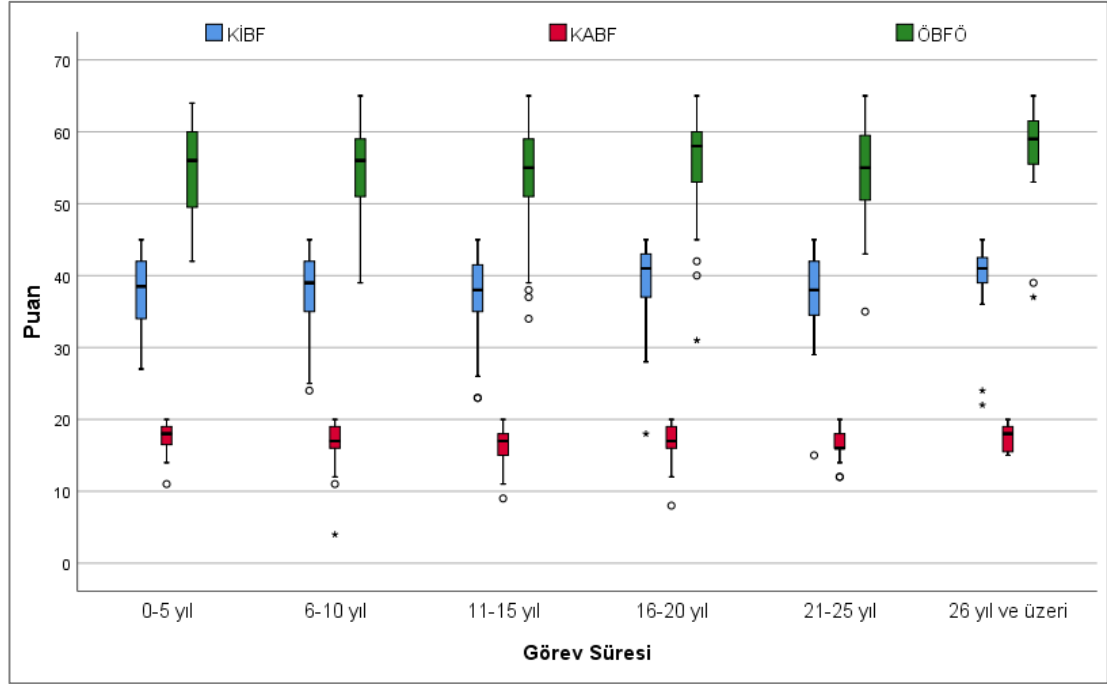
Şekil 4.1. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre BFBFÖ-K alt boyut puanlarının dağılımı.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre BFBFÖ-K toplam puanlarının dağılımı.



Şekil 4.3. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre EBFÖ puanlarının dağılımı.



Şekil 4.4. Öğretmenlerin meslekteki görev süresine göre ÖBFÖ puanlarının dağılımı.

4.4. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalıklarına İlişkin Belirleyicilerin YEM ile Değerlendirilmesi

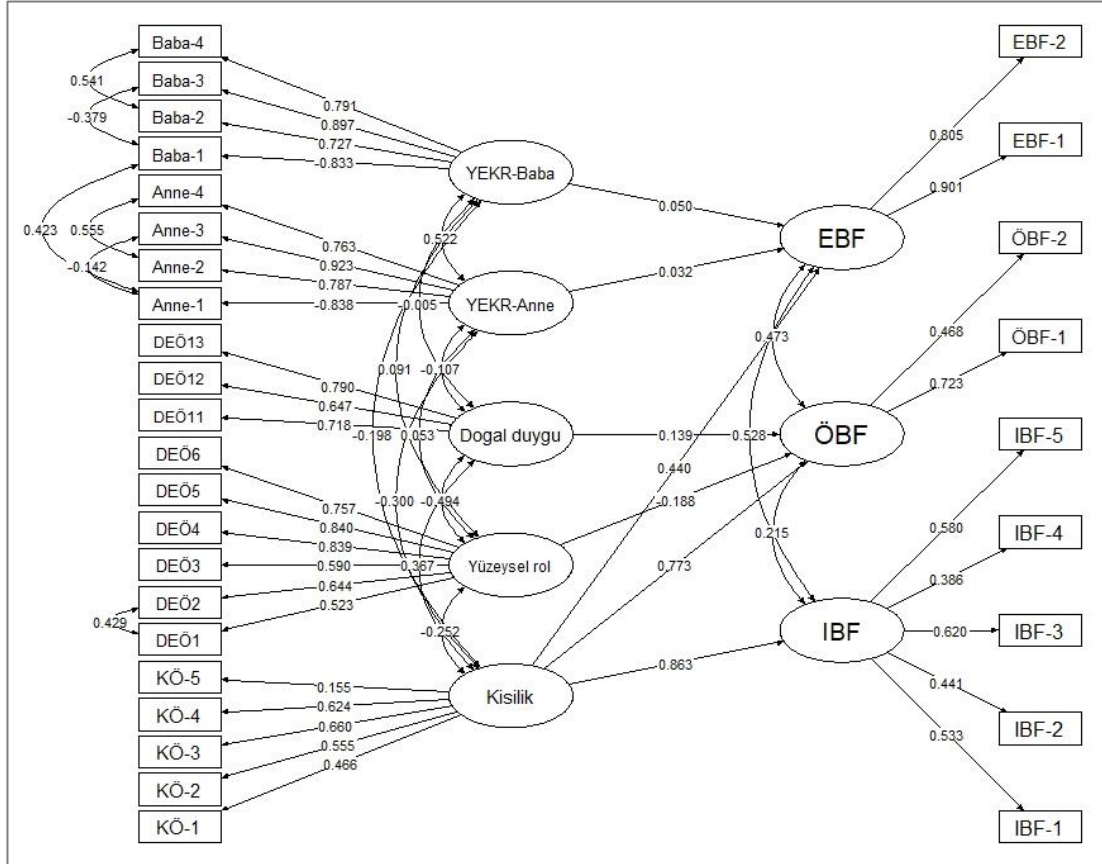
İBF, EBF ve ÖBF arasındaki ilişkinin, DEÖ'nün Yüzeysel rol ve Doğal duygu alt boyutları, Kişilik ve YEKRÖ de dahil edilerek YEM ile incelenmiştir. Bu bölümde kurulan modelle ilgili elde edilen sonuçlar sunulacaktır.

Tablo 4.12. YEM'e ilişkin uyum indeksleri.

Uyum İndeksi	Önerilen kesim noktası	İndeks değeri
χ^2 istatistiği	–	976.053
Serbestlik derecesi (sd)	–	408
χ^2/sd	$1 < \chi^2/sd < 3$	2.392
CFI	>0.9	0.917
TLI	>0.9	0.905
RMSEA (%95 GA)	<0.08	0.054 (0.049-0.059)
SRMR	<0.08	0.059

GA: Güven Aralığı

Tablo 4.12.'de verilen YEM'e ait uyum indeksleri incelendiğinde, indekslerin önerilen aralıklarda yer aldığı ve sonuç olarak kurulan modelin veriyle uyumlu olduğu görülmüştür. YEM grafiği Şekil 4.5.'te sunulmuştur.



KÖ-1: Dışa dönüklük, KÖ-2: Yumuşak başlılık, KÖ-3: Sorumluluk, KÖ-4: Duygusal dengelilik, KÖ-5: Deneyime açıklık, DEÖ1-DEÖ13: Duygusal Emek Ölçeğinin 1.-13. maddeleri, Anne-1: Sıcaklık-Anne, Anne-2: Düşmanlık-Anne, Anne-3: İlgisizlik-Anne, Anne-4: Ayrışmamış Ret-Anne, Baba-1: Sıcaklık-Baba, Baba-2: Düşmanlık-Baba, Baba-3: İlgisizlik-Baba, Baba-4: Ayrışmamış Ret-Baba, IBF-1: Dikkati düzenleme, IBF-2: YGİ, IBF-3: EĞİ, IBF-4: DUYUM, IBF-5: Duygu düzenleme, ÖBF-1: KİBF, ÖBF-2: KABF, EBF-1: Öz yeterlilik, EBF-2: Anda olma

Şekil 4.5. YEM grafiği

YEM grafiği dikkate alındığında, OMKÖ'nün Deneyime açıklık alt boyutu hariç tüm faktör yüklerinin 0.35'in üzerinde olduğu görülmektedir. YEM'deki gizli değişkenlere ilişkin faktör yükleri ayrıntılı olarak Tablo 4.13.'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. YEM'deki gizli değişkenlere ilişkin gözlenen değişkenlere ait standartlaştırılmış faktör yükleri (λ).

Gizli değişken / Gözlenen değişken	$\lambda \pm SH$	%95 GA	Gizli değişken / Gözlenen değişken	$\lambda \pm SH$	%95 GA
Kişilik			Yüzeysel Rol		
Dışa dönüklük	0.466±0.050	0.367; 0.565	DEÖ1	0.523±0.041	0.443; 0.603
Yumuşak başlılık	0.555±0.042	0.473; 0.637	DEÖ2	0.644±0.036	0.574; 0.714
Sorumluluk	0.660±0.040	0.582; 0.738	DEÖ3	0.590±0.037	0.517; 0.663
Duygusal dengelilik	0.624±0.043	0.539; 0.708	DEÖ4	0.839±0.024	0.792; 0.887
Deneyime açıklık	0.155±0.059	0.039; 0.271	DEÖ5	0.840±0.022	0.796; 0.884
YEKR-Anne			DEÖ6	0.757±0.035	0.688; 0.825
Sıcaklık-Anne	-0.838±0.050	-0.936; -0.739	İBF		
Düşmanlık-Anne	0.787±0.050	0.689; 0.886	Dikkati düzenleme	0.533±0.056	0.423; 0.643
İlgisizlik-Anne	0.923±0.054	0.817; 1.030	YGİ	0.441±0.054	0.334; 0.548
Ayrışmamış ret-Anne	0.763±0.050	0.664; 0.861	EGİ	0.620±0.042	0.538; 0.701
YEKR-Baba			Duyumsal	0.386±0.057	0.275; 0.497
Sıcaklık-Baba	-0.833±0.066	-0.963; -0.702	Duygu	0.580±0.046	0.491; 0.670
Düşmanlık-Baba	0.727±0.056	0.616; 0.837	EBF		
İlgisizlik-Baba	0.897±0.069	0.760; 1.033	Öz yeterlik	0.901±0.035	0.834; 0.969
Ayrışmamış ret-Baba	0.791±0.060	0.675; 0.908	Anda olma	0.805±0.033	0.739; 0.871
Doğal Duygu			ÖBF		
DEÖ11	0.718±0.045	0.630; 0.806	KİBF	0.723±0.054	0.618; 0.829
DEÖ12	0.647±0.060	0.529; 0.766	KABF	0.468±0.058	0.355; 0.582
DEÖ13	0.790±0.039	0.713; 0.867			

Tüm kestirimler için $p < 0.01$

λ : Faktör yükü, SH: Standart Hata, GA: Güven Aralığı

Kurulan YEM'de Kişilik, YEKR-Anne, YEKR-Baba, Yüzeysel rol alt boyutu, Doğal duygu alt boyutu, İBF, EBF ve ÖBF gizli değişkenlerine ilişkin tüm gözlenen değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$, Tablo 4.13.).

YEM'in asıl amacı olan İBF, ÖBF ve EBF arasındaki ilişkiler, YEKR, DEÖ ve Kişiliğin sırasıyla EBF, ÖBF ve İBF üzerindeki etkisi ile modele katkısı olan kovaryans parametreleri için elde edilen sonuçlar Tablo 4.14.'te verilmiştir.

($p < 0.05$). Ancak İBF, EBF ve ÖBF üzerinde Kişiliğin pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.01$). YEM ile İBF'deki varyasyonun %74.4'ü, ÖBF'deki varyasyonun %82.9'u ve EBF'deki varyasyonun %18.1'i açıklanmıştır.

5. TARTIŞMA

Yapılan araştırma ile ebeveyn olan öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıkları, ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları ve öğretimde bilinçli farkındalıklarının kişilik, algılanan ebeveyn kabul/ret tutumları ve duygusal emek davranışının yüzeysel rol yapma ve doğal duyguları gösterme ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

5.1. Öğretmenlerin Sosyodemografik Özelliklerine Göre Bilinçli Farkındalık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Karşılaştırılması

5.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyeti ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi:

Öğretmenlerin cinsiyetine göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları ele alındığında, BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının kadınlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında bilinçli farkındalık ve cinsiyet değişkeni arasında ilişkiye ilişkin farklı bulgular bulunmakla birlikte cinsiyet değişkeninin bilinçli farkındalık düzeyi üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmalar mevcuttur (95, 96, 97). Bununla birlikte, Akkaya'nın sınıf öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada erkek öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur (98). Gündüz de yetişkinlerde bilinçli farkındalık ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında erkek katılımcıların bilinçli farkındalıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (99).

Alanyazında öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin genel bilinçli farkındalık ölçekleri ile ölçüldüğü, ÖBFÖ ile ölçülmediği görülmektedir. Dolayısıyla ÖBFÖ ile cinsiyet ilişkisini gösteren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, EBF ile ilgili Türkçe çalışmalarda daha çok annelerin bilinçli farkındalıklarının incelendiği görülmüş, araştırmacı EBF ile cinsiyet ilişkisini gösteren Türkçe çalışmaya rastlanmamıştır. Uluslararası alanyazında Han ve ark.'nin yaptıkları çalışmada EBF düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermişlerdir (60).

Bu araştırmada EBF ve ÖBF düzeyinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, diğer bir deyişle kadın öğretmenlerin kişilerarası (ebeveynlikte ve öğretimde) ve içsel bilinçli farkındalıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

5.1.2. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Eğitimi Alıp Almamaları ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi:

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi alıp almamalarına göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında fark bulunmamaktadır. Bu bulgu Çakır'ın okul öncesi öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir (97). Çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık ile ilgili bir eğitim alıp almamalarına göre ÖBF puanları arasında fark bulunmamıştır.

Rau, bu durumun nedeninin bireylerin bilinçli farkındalıklarını ölçmek için kullanılan araçların bilinçli farkındalık eğitimi alan ve almayan bireyleri ayırt edememesinden kaynaklı olduğunu belirtmekte ve ölçeklerin geçerlik çalışmalarının bilinçli farkındalık eğitimi almayan bireyler üzerinden yapıldığını, “beceri” kazanmış bireylerden ziyade bilinçli farkındalık eğilimi olan bireyleri değerlendirdiği ifade etmektedir (100). Araştırma sonucunda eğitim alan ve almayan öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyeleri arasında fark çıkmaması bu görüşü destekler niteliktedir.

5.1.3. Öğretmenlerin Sahip Oldukları Çocuk Sayısı ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi

BFBFÖ-K'nin Dikkati Düzenleyebilme ve EĞİ alt boyut puanları ile EBFÖ'nün Anda Olma ve EBFÖ toplam puanının öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. EĞİ ve Dikkati Düzenleyebilme puanları birden fazla çocuğa sahip öğretmenlerde tek çocuğa sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. EBFÖ'nün anda olma puanı ile toplam puanı tek çocuğa sahip öğretmenlerde birden fazla çocuğa sahip

olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgular ışığında tek çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde odaklanmak için daha fazla zamana ve kaynağa sahip oldukları söylenebilir. Alanyazında bilinçli farkındalık düzeyinin sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı fark gösterip göstermediğine ilişkin bulgular değişmektedir. Gouveia ve ark.'nin yaptığı çalışmada daha az sayıda çocuğu olan annelerin bilinçli farkındalıkla ebeveynlik uygulamalarını kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (41). Çakır'ın okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin ebeveynlikte bilinçli farkındalıklarını incelediği çalışmada, dört ve üzeri çocuğa sahip annelerin, ebeveyn öz yeterlilik, çocukla anda olma ile EBFÖ toplam puanlarında en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir (101). Balci'nin yaptığı çalışmada sahip olunan çocuk sayısına göre EBFÖ puanlarının ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmadığı görülmüştür (102). Altinkaya'nın yaptığı çalışmada da sahip olunan çocuk sayısına göre bilinçli farkındalık düzeyi anlamlı farklılaşma göstermemektedir (103).

5.1.4. Öğretmenlerin Yoga, Meditasyon vb. Etkinlikler Yapıp Yapmamaları ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi

Öğretmenlerin yoga, meditasyon vb. yapıp yapmamalarına göre BFBFÖ-K puanları karşılaştırıldığında DUYUM ve DUYGU alt boyut puanlarının yoga, meditasyon, vb. yapanlarda yapmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Yoga, meditasyon gibi etkinlikler sırasında bireylerin bedenlerinden gelen duyuları fark etmeleri ve isimlendirmeleri önemlidir. Çalışmaların doğası gereği birey kendisi ile baş başa kalmakta ve dikkatini bedeninden gelen duylara yönlendirebilmektedir. Dolayısıyla bu tür bilinçli farkındalık pratikleri yapan bireylerde bilinçli farkındalığa ait bu becerilerin gelişmesi beklenmektedir. Alanyazında yoga, meditasyon gibi etkinliklerin bilinçli farkındalığa etkilerini araştıran çalışmalarda da yoga yapan kişilerin bilinçli farkındalık ortalama puanının yoga yapmayan kişilerin ortalama puanından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir (104). Doğan'ın çalışmasında da yüksek uygulama sıklığına sahip yoga deneyimli katılımcılarda, düşük uygulama sıklığına sahip katılımcılara kıyasla bilinçli farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (105). Aysal, yoga yapan ve yapmayan kadın katılımcılarla yaptığı çalışmada yoga yapan katılımcıların

duygu düzenleme güçlüğü ölçeğinden aldığı puanların yoga yapmayan katılımcılara göre anlamlı düzeyde düşük olduğu, bilinçli farkındalık ve duygu farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark olmasa da yoga yapan katılımcıların bilinçli farkındalık ve duygu farkındalığı puanlarının yoga yapmayan katılımcılara göre yüksek olduğu bulunmuştur (106).

5.1.5. Öğretmenlerin Meslekteki Görev Süreleri ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi

EGİ alt boyutunun puanının 25 yıldan daha uzun süredir görev yapan katılımcılarda, daha kısa süredir görev yapan tüm katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. EBFÖ öz yeterlik ve anda olma alt boyut puanı; görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre ÖBFÖ puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Alan yazında meslekteki görev süresi ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular farklılaşmaktadır. Moyano ve ark.'nin ÖBF ile ilgili yaptığı çalışmada meslek yılının öğretimde bilinçli farkındalığın KİBF boyutu ile negatif, KABF ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (107). Efegan'ın (108) yaptığı çalışmada mesleki kıdem yılı en az olan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulurken (108), başka çalışmalarda bilinçli farkındalığın meslekteki kıdem yılına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (97, 109, 110).

5.2. Ölçme Araçları ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler ile YEM'e İlişkin Bulguların Tartışılması

5.2.1. Bilinçli Farkındalık Ölçme Araçları (BFBFÖ-K, EBFÖ, ÖBFÖ) Arasındaki İlişki

BFBFÖ-K ile EBFÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, hem korelasyon analizinde hem de YEM'deki kovaryans bileşeninde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalıkları ile ebeveynlikte bilinçli farkındalıkları, ebeveyn davranışlarını inceleyen çalışmalarda ebeveynlerin içsel

bilinçli farkındalıkları arttıkça ebeveynlikte bilinçli farkındalıklarının arttığı, daha pozitif ebeveynlik davranışları sergiledikleri ortaya konmuştur (59, 60, 63). İBF ile EBF arasındaki ilişkiyi inceleyen Türkçe çalışmaya rastlanmamıştır. Akbuğa'nın özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalıkları ile ebeveyn öz yeterliği arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ebeveyn öz yeterliği ile psikolojik dayanıklılık ve bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur (111). Öztürk'ün çalışmasında da ebeveynlerin içsel bilinçli farkındalıklarının ve öz-anlayışlarının ebeveynlerin iyi oluş düzeylerini anlamlı bir şekilde ve pozitif yönde, ebeveynlik stresini de anlamlı bir şekilde ve negatif yönde yordadığı bulunmuştur (112). Altınkaya ortaokul öğrencisi çocuğa sahip ebeveynler ile yaptığı araştırma sonucunda, ebeveyn yetkinlik düzeyi ile bilinçli farkındalık düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı pozitif yönde, düşük düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (103). Kahraman ve Alemdar'ın annelerin içsel bilinçli farkındalıkları ile ebeveynin çocuğuyla iletişimi arasında orta düzey, pozitif bir ilişki olduğunu, duygu düzenleme stratejileri ile ebeveynin çocuğuyla iletişimi ilişkisinde bilinçli farkındalığın anlamlı olmayan kısmi aracı rolü olduğunu bulmuştur (113).

Araştırmanın sonuçları alanyazındaki bulgularla değerlendirildiğinde ebeveynin içsel bilinçli farkındalığındaki artışın olumlu ebeveynlik becerileri ve davranışlarını artırdığı, dolayısıyla EBF için gerekli becerileri de artırdığı görülmektedir.

BFBFÖ-K ile ÖBFÖ, puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, korelasyon analizinde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Abenavoli ve ark.'nin 2014 yılında yaptığı çalışmada içsel bilinçli farkındalığın farkındalıkla hareket etme ve içsel deneyime tepkisel olmama boyutları ile ÖBF arasında pozitif yönde ilişki olduğu, içsel deneyimi yargılamama ve tanımlama boyutları ile öğretimde bilinçli farkındalığın şimdiki ana odaklanma boyutu arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür (66). Bulgulardaki bu farklılığın ölçme araçlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmüştür. Öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıkları ile öğretimde bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelendiği Türkçe çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçe alanyazında öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıkları ile duygu düzenleme (109), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik

(108), öz yeterlik inancı (96), umutsuzluk düzeyi (98), pozitif öğretmenlik ve prososyal davranışlar (114) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Çalışmaların sonuçlarına göre de içsel bilinçli farkındalığın duygu düzenleme, psikolojik dayanıklılık ve pozitif öğretmenlik ve prososyal davranışlarla olumlu yönde, tükenmişlik ve umutsuzluk düzeyi ile olumsuz yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında içsel bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin duygularını fark etme ve düzenleme, bedensel duyumlarına dikkatini vererek tepkilerini düzenleyebilme, içinde bulunduğu ortama ilişkin gözlem yapabilme, ihtiyaçları fark edebilme becerilerinin gelişmiş olması ve bu becerilerinin de öğretim sırasında bilinçli farkındalığı etkileyebileceği sonucuna varılmaktadır.

Ancak, İBF ile ÖBF arasındaki ilişkinin kurulan YEM’inde kovaryans bileşeninin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($p=0.419$) bulunmuştur. Bunun asıl sebebinin kişilik gizil (latent) değişkeni olduğu düşünülmektedir. Çünkü model uyumunu iyileştirmek üzere yapılan modifikasyon indekslerinin değerlendirmesi sırasında, ÖBF’nin kişiliği yordadığı bir regresyon parametresinin model uyumuna katkısının çok yüksek olacağı görülmüş ve bu durum teoriyi de yansıtacak şekilde kişilikten ÖBF’ye doğru bir regresyon eklenerek konmuştur. Bu parametrenin eklenmesinden sonra İBF ile ÖBF arasındaki ilişki anlamsızlaşmıştır. Bir başka deyişle, kişilik değişkeninin İBF ile ÖBF arasındaki ilişki açısından karıştırıcı faktör olduğu düşünülebilir.

Bununla birlikte bu durumun ölçme araçlarının yapısından kaynaklı olabileceği de düşünülmüştür. ÖBFÖ’nün geçerlik ve güvenirlik çalışmaları günlük yaşamdaki anlık deneyimlerin farkında ve bunlara karşı dikkatli olma yönündeki genel eğilimi ölçen 15 maddelik bir ölçek olan Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ) ile yapılmıştır (15). BİFÖ bireylerin farklı görevler sırasında ne ölçüde dikkat ettiklerini ölçmek için Brown ve Ryan tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (18). Bu çalışmada içsel bilinçli farkındalığı ölçmek için BFBFÖ-K kullanılmıştır.

EBFÖ ile ÖBFÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, hem korelasyon analizinde hem de YEM’deki kovaryans bileşeninde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, KABF olarak görülen EBF ve ÖBF arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. KABF ile ilgili yapılan Türkçe çalışmalara bakıldığında, Balci, ebeveynlerin evliliklerinde ve

ebeveynliklerinde bilinçli farkındalıkları ile okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmada, evlilikte bilinçli farkındalık ile EBFÖ puanları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (102). Çalışmada evlilikte bilinçli farkındalık ölçeği puanları arttıkça EBFÖ alt boyutlarından ebeveyn özyeterliği ve çocukla anda olma ile toplam puanlarının da arttığı görülmektedir. Karaağaç'ın evlilikte bilinçli farkındalık ve ebeveynlikte bilinçli farkındalığın erken çocukluk dönemindeki sosyal becerileri yordayıp yordamadığını araştırdığı çalışmada da kişilerarası (evlilikte ve ebeveynlikte) bilinçli farkındalıklar arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (115).

Bilinçli farkındalık, kişinin deneyimlerine ilişkin yargılayıcı olmadan, kabul edebilen bir farkındalıktır. Kişinin dikkatini duyum, düşünce ve duygularına kasıtlı olarak odaklamasını, olaylara daha fazla esneklikle tepki vermesini sağlamaktadır. Bu nedenle ebeveyn-çocuk ve/veya öğretmen-öğrenci ilişkisinde bilinçli farkındalığa sahip olunması ve ilişkiyi sürdürürken bilinçli farkındalığın getirdiği anda olma, yargısız olma, duygularının farkında olma, tepkisel davranmama becerilerinin kullanılmasını da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla ebeveynlikte ve/veya öğretimde bilinçli farkındalığa sahip olmanın öğretmenlerin günlük yaşamdaki diğer ilişkilerine bunu aktarabilmesini etkilediği söylenebilir.

5.2.2. Kişilik ile Bilinçli Farkındalık İlişkisi

BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ ile OMKÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, hem korelasyon analizinde hem de YEM'deki kovaryans bileşeninde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. BFBFÖ-K toplam puanı, dikkat düzenleme, YGİ ve EGİ alt boyut puanlarının OMKÖ deneyime açıklık alt boyut puanı arasındaki ilişkiler istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Kızılay, Beş Faktör Kişilik Envanteri'ni kullanarak kişilik özellikleri ile bilinçli farkındalık arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada ise dışadönüklük, uyumluluk, öz disiplin ve deneyime açıklık boyutlarıyla bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde, nörotizm boyutu ile ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur (116). Deniz'in evli bireylerin kişilik özellikleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada kişilik ölçeğinin nörotizm alt

boyut puanları ile bilinçli farkındalık ölçeği puanları arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Aynı çalışmada kişilik ölçeğinin, nörotizm alt boyut puanı yüksek olan katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyinin düşük olduğu, dışadönüklük boyut puanlarıyla bilinçli farkındalık ölçeği puanları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı bulunmuştur (117). Mather'in BFBFÖ ile Beş Faktörlü Kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada YGİ, EGİ ve dikkati düzenleyebilme boyutları ile nörotizm boyutu arasında negatif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuş, dikkati düzenleyebilme ve duyguları isimlendirebilme boyutları ile öz denetim arasında; DUYUM ile yeniliklere açıklık boyutları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu göstermiştir (35). Haliwa ve ark.'nin BFBFÖ ile Beş Faktörlü Kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada kişiliğin dışadönüklük, uyumluluk, öz denetim ve yeniliklere açıklık boyutları ile bilinçli farkındalığın duyguları isimlendirme alt boyutu arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, aynı çalışmada dışadönüklük ve öz denetim alt boyutları ile bilinçli farkındalığın YGİ alt boyutu arasında; uyumluluk ve yeniliklere açıklık boyutları ile DUYUM arasında; vicdanlılık ve yeniliklere açıklık alt boyutları ile dikkati düzenleyebilme arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Nörotizm puanı düşük olan bireylerin bilinçli farkındalığın duyguları ifade etme, DUYUM, YGİ ve EGİ boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı da ortaya konmuştur (71).

Kişilik özellikleri ile ebeveynlikte ve ÖBF arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmen ve ebeveynlerin kişilik özelliklerinin tutum ve başka çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar mevcuttur.

Ebeveyn kişilik özellikleri ile ebeveyn stilleri/tutumları arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalarda ebeveynlerin dışadönüklük kişilik özellikleri arttıkça demokratik ve izin verici tutumlarının arttığı, otoriter tutumlarının azaldığı, ebeveynlerin yumuşak başlılık kişilik özellikleri arttıkça demokratik tutumlarının da arttığı, ebeveynlerin "duygusal denge" kişilik özellikleri arttıkça otoriter ve koruyucu tutumlarının arttığı bulunmuştur (118). Aytemiz'in yaptığı çalışmada da kişilik özellikleri ile ebeveyn tutumları ile arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir (119). İnanç ve ark. sağlıklı ebeveyn tutumu olarak kabul edilen demokratik tutumun, Beş Faktör Kişilik Modelinde pozitif ekseninde yer alan dışadönüklük,

yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve gelişime açıklık nitelikleri ile ilişkili olduğunu, diğer istenmeyen ve sağlıklı ebeveyn tutumu olarak kabul edilmeyen tutumların ise, kişilik modelinde negatif ekseninde yer alan nitelikler ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir (120). Alanyazındaki bu sonuçlar ışığında olumlu kişilik özelliklerine sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarında daha demokratik tutumları benimsedikleri ve bu durumun da ebeveynlerin çocuklarıyla daha yakın ilişkide olmalarını, çocuklarını sabırlı ve duyarlı şekilde dinlemelerini, çocuklarına duygusal destek sağlamalarını beraberinde getirdiği görülmektedir. Ebeveynlikte bilinçli farkındalığın 5 boyutu (dikkatini vererek dinleme, yargılamadan kabul, duyguların farkında olma, öz düzenleme, şefkat) (38) çerçevesinde değerlendirildiğinde, kişiliğin ebeveyn tutumlarına olan etkisinin, benzer şekilde ebeveynlikte bilinçli farkındalığa da olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle olumlu kişilik özellikleri ebeveynlikte bilinçli farkındalığı etkilemektedir.

Demir ve ark.'nin sınıf öğretmenlerinin motivasyonları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin yumuşak başlılık kişilik özelliği ile mesleği özümsemesi pozitif yönde ilişkili iken duygusal dengesizlik kişilik özelliği ile mesleği özümsemenin negatif yönde ilişkili olduğu, yumuşak başlılık, deneyime açıklık ve sorumluluk kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik genel motivasyon düzeyi ise pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (121).

Öğretmenlerin kişilik tiplerinden dışa dönüklük, öz disiplin kişilik tipleri ve öğretmen psikolojik iyi oluş düzeyinin çocuklarda toplam psikolojik iyi oluş için anlamlı birer yordayıcı olduğu bulunmuştur (122). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada (123), destekleyici disiplin stili ile sorumluluk, yumuşak başlılık, deneyime açıklık, dışadönüklük kişilik tipleri arasında pozitif anlamlı, duygusal dengesizlik/nevrotizm kişilik tipi arasında negatif anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada da, kişilik özelliklerinden dışa dönüklük, sorumluluk ve açıklık özelliklerine sahip olan öğretmen adaylarının öz-yeterliğinin yüksek, duygusal dengesizlik kişilik özelliği baskın olan öğretmen adaylarının ise öz-yeterliklerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır (124). Alanyazındaki bu sonuçlar ışığında, olumlu kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunun yüksek olduğu, sınıf içinde öğrencileriyle daha destekleyici bir disiplin stili ile ilişkiye

girdiği ve mesleğine ilişkin öz yeterlik inancının olduğu söylenebilir. Bu durumun da öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkilerini olumlu yönde düzenlemesini beraberinde getireceği düşünülmektedir. Öğretmenin olumlu kişilik özellikleri, öğretimde bilinçli farkındalığın tanımından hareketle, öğretmenin etkili öğretim ve sınıf yönetimi süreçleri arasındaki esnekliğini, öğrencilerin ihtiyaçlarını gözlemlemesini ve öğretmenin öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı duyarlılığını sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazındaki birçok çalışmaya bakıldığında duygusal dengesizlik (nörotizm) kişilik özelliğinin İBF ile negatif yönde, öz denetim ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (125). Kişiliğin diğer boyutları ile bilinçli farkındalık arasında farklı sonuçlar olduğu görülmekle birlikte, kişiliğin pozitif yönlerinin bilinçli farkındalıkla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın sonuçları da kişiliğin pozitif yönleri (dışa dönük olma, yumuşak başlı olma, sorumluluk sahibi olma, duygusal olarak dengeli olma) ile İBF ve kişilerarası (ebeveynlikte ve öğretimde) bilinçli farkındalık arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

5.2.3. EBF ile Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret İlişkisi

Öğretmenlerin EBFÖ puanları ile YEKRÖ-Anne/Baba Sıcaklık, YEKRÖ-Anne İlgisizlik puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı, zayıf ilişkiler tespit edilmiştir. EBFÖ ile YEKRÖ- Baba Toplam, YEKRÖ-Anne Toplam ve YEKRÖ-Anne İlgisizlik puanları arasındaki ilişkilerin negatif olduğu görülmüştür.

Türkçe alanyazında EBF ile yetişkin ebeveyn kabul/ret ilişkisini inceleyen tek bir çalışmaya rastlanmıştır. Özcan ve ark.'nin annelerin annelerinden algıladıkları ret ile iyi oluşları arasındaki ilişkide ebeveyn bilinçli farkındalığının aracı rolünü inceledikleri çalışmalarında annelerin annelerinden algıladıkları ret ile ebeveyn bilinçli farkındalığı arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır (8). Dökmeci'nin ebeveyn-kabul reddi ile öz-şefkat arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu çalışmada ebeveyn kabul-reddinin öz-şefkatin alt boyutu olarak değerlendirilen bilinçli farkındalığı anlamlı olarak yordadığı ortaya konulmuştur (126). Benzer şekilde Epli ve ark.'nin 2021 yılında yaptığı çalışmada da algılanan ebeveyn kabulü arttıkça öz

şefkatin de arttığı saptanmıştır (127). Dökmeci (126)'ye ek olarak ve Epli ve ark.'nin (127) çalışmalarının ortaya koyduğu bulgular bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Yapılan regresyon analizinde ise, YEKRÖ-Anne ve YEKRÖ-Baba'nın EBF üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kendi ebeveynlerinden algıladıkları kabul/ret, ebeveynlikte bilinçli farkındalığı yordamamaktadır. Bu durumun nedeninin, ölçüme ilişkin yanlılıklar olduğu düşünülmüştür. Yetişkin ebeveyn kabul/ret, öğretmenlerin kendi ebeveynlerinden geçmişte algıladıkları ebeveyn tutumlarını hatırlaması yoluyla ölçülmektedir. Bununla birlikte, veri toplama işleminde YEKRÖ son ölçme aracı olarak verilmiştir. Retrospektif ölçümlerde “hatırlama yanlılığı (*recall bias*)” yaygın görülen bir yanlılıktır. Hatırlama yanlılığı, araştırmaya katılan bireylerin geçmişteki olayları ya da yaşadıkları deneyimlerini hatırlamalarındaki doğruluk ya da eksikliklerden kaynaklanan sistematik bir hatadır (128).

Bununla birlikte anket sonuna doğru katılımcılar soruları boş bırakabilmekte ya da özensiz bir şekilde yanıtlayabilmektedirler. Bu yanlılık türüne, “uzun anket ile ilgili yanlılık” (*response fatigue bias*) adı verilir. Sosyokültürel durum, araştırma konusu, anketin sıkıcılığı gibi sebeplerden araştırmaya katılan kişiler soruları yanıtlamaktan sıkılabilir ve soruları tam anlamadan geçiştirmek amacıyla her soruya pozitif cevaplar ya da aynı tür cevaplar verebilirler. Buna özensiz anket doldurulması ile ilgili yanlılık (*Yes-saying bias*) adı verilmektedir (129).

Bu bağlamda, araştırmada YEKRÖ ile ölçümlerin hatırlama, uzun anket ile ilgili ve özensiz anket doldurulması yanlılıklarından etkilendiği düşünülmektedir.

5.2.4. ÖBF ile Duygusal Emek İlişkisi

Öğretmenlerin ÖBFÖ puanları ile DEÖ'nün Doğal Duygular alt boyutu puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, ilişkilerin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma boyutu ile ÖBFÖ puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yapılan regresyon analizinde de Yüzeysel Rol Yapma'nın ÖBF

üzerindeki etkisinin negatif yönlü doğrusal ve anlamlı olduğu, Doğal Duygular'ın ÖBF üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Bu bulgular Ma ve ark.'nin anaokulu öğretmenleri ile yaptıkları çalışma (11) ile kısmen paralellik göstermektedir. Ma ve ark. ÖBF ile duygusal emek arasındaki ilişkiyi incelemiş, doğal olarak hissedilen duygular ve derinden rol yapma ile ÖBF arasında olumlu yönde ilişki olduğunu, ancak, yüzeysel rol yapma ile ÖBF arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (11). Bilinçli farkındalık eğitimi verilen çalışanların duygusal emek davranışlarından yüzeysel rol yapma davranışlarında değişimler olduğu (130, 131), özellikle yüzeysel rol yapma davranışının azalması sonucunda çalışanların tükenmişlik seviyesinin de azaldığı (132) ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar ışığında, öğretmenlerin yüzeysel rol davranışı azaldıkça, öğretmenlerin öğrencileri ile ilişkide rol yapmadığı ve mesleğini yaparken ekstra performans sergilemediği, bu durumun da öğretmenin öğrencisini anda kalarak dinlemesini, öğrencilerinin ihtiyaçlarını fark etmesini ve sınıf yönetimi sürecinde esnek davranmasını beraberinde getireceği, öğretimde bilinçli farkındalığı artıracakları ortaya konulmuştur.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çok yeni ve popüler bir kavram olması nedeniyle son yıllarda bilinçli farkındalıkla ilgili çalışmalarının sayısının oldukça arttığı görülmektedir. Bilinçli farkındalığın bireylerin beden ve ruh sağlığına olumlu yönde etki eden bir özellik olduğu alanyazında araştırmalarla gösterilmiştir. Bu etkiye neden olan değişkenlerin incelenmesine ve bilinçli farkındalığın mekanizmasının anlaşılmasına ihtiyaç vardır. Bilinçli farkındalığın birey üzerindeki etkileri araştırıldığı gibi kişiler arası ilişkilerde bilinçli farkındalığın pozitif yönde etkileri olduğu da ortaya konmuştur. Bilinçli farkındalığın ebeveyn-çocuk ilişkisinde, eş/partner ilişkisinde, öğretmen-öğrenci ilişkisindeki iki taraflı etkileri araştırma bulguları ile desteklenmektedir. Çocukların sağlıklı gelişimi için çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları gerekir. Çocukların gelişimine doğrudan etki eden ebeveyn ve öğretmenlerin bilinçli farkındalık tutum ve davranışlarına sahip olmaları çocukların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu araştırmada ebeveyn olan öğretmenlerin üç tür bilinçli farkındalığa (içsel, ebeveynlikte, öğretimde) sahip olup olmadıkları incelenmiş, üç farkındalık türünün birbiri ile olan ilişkisindeki birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesi ortaya konularak bir model oluşturulmuş ve model test edilmiştir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir:

1. Bilinçli Farkındalık Türleri Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmenlerin Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği Kısa Formu (BFBFÖ-K) ile Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ) puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, hem korelasyon analizinde hem de YEM'deki kovaryans bileşeninde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin BFBFÖ-K ile Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ) puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, korelasyon analizinde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin EBFÖ ile ÖBFÖ puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, hem korelasyon analizinde hem de YEM'deki kovaryans bileşeninde ilişkilerin pozitif yönlü olduğu görülmüştür.

2. Bilinçli Farkındalık Türleri ile Sosyodemografik Özellikler Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmenlerin cinsiyetine göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları ele alındığında, BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanlarının kadınlarda erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin bilinçli farkındalık eğitimi alıp almamalarına göre BFBFÖ-K, EBFÖ ve ÖBFÖ puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ölçeklerinden aldıkları puanlar arasında fark bulunmamaktadır.
- BFBFÖ-K'nin Dikkati Düzenleyebilme ve Etkilenmeden Gözleme İzleme alt boyut puanları ile EBFÖ'nün Anda Olma ve EBFÖ toplam puanının öğretmenlerin sahip oldukları çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Etkilenmeden Gözleme İzleme ve Dikkati Düzenleyebilme alt boyut puanları birden fazla çocuğa sahip öğretmenlerde tek çocuğa sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. EBFÖ'nün anda olma alt boyutu ve EBFÖ toplam puanı ise tek çocuğa sahip öğretmenlerde birden fazla çocuğa sahip olan öğretmenlere göre daha yüksektir.
- EBFÖ öz yeterlik ve anda olma alt boyut puanı; görev süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerde daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin meslekteki görev sürelerine göre ÖBFÖ puanları arasında bir fark bulunmamıştır. Etkilenmeden Gözleme İzleme alt boyutu puanının 25 yıldan daha uzun süre görev yapan katılımcılarda, daha kısa süre görev yapan tüm katılımcılara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin yoga, meditasyon vb. yapıp yapmamalarına göre BFBFÖ-K puanları karşılaştırıldığında DUYUM ve DUYGU alt boyut puanlarının yoga, meditasyon, vb. yapanlarda yapmayanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

3. Bilinçli Farkındalık Türleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar:

- Kişiliğin, İçsel Bilinçli Farkındalık (İBF), Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık (EBF) ve Öğretimde Bilinçli Farkındalık (ÖBF) üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

4. Bilinçli Farkındalık Türleri ile Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği (YEKRÖ), Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ)'nin Yüzeysel Rol Yapma ve Doğal Duygu Davranışları Arasındaki İlişkilere İlişkin Sonuçlar:

- Öğretmenlerin EBFÖ puanları ile YEKRÖ-Anne/Baba Sıcaklık, YEKRÖ-Anne İlgisizlik puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı, zayıf ilişkiler tespit edilmiştir. EBFÖ ile YEKRÖ - Baba Toplam, YEKRÖ -Anne Toplam ve YEKRÖ - Anne İlgisizlik puanları arasındaki ilişkilerin negatif olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlerin Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği puanları ile DEÖ'nün Doğal Duygular alt boyutu puanları arasındaki doğrusal ilişkiler incelendiğinde, ilişkilerin pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. DEÖ'nün Yüzeysel Rol Yapma boyutu ile ÖBFÖ puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

5. Kurulan YEM'e İlişki Sonuçları:

- Kurulan modelin veriyle uyumlu olduğu görülmüştür.
- Kurulan YEM'de kişilik, yetişkin ebeveyn/kabul ret, yüzeysel rol alt boyutu, doğal duygu alt boyutu, İBF, Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık ve ÖBF gizli değişkenlerine ilişkin tüm gözlenen değişkenlerin standartlaştırılmış faktör yükleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.
- YEM ile İBF'deki varyasyonun %74.4'ü, ÖBF'deki varyasyonun %82.9'u ve EBF'deki varyasyonun %18.1'i açıklanmıştır.

Uygulamaya yönelik öneriler:

- Bilinçli farkındalık bireylerin psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamaktadır. Okullarda öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını sağlamak amacıyla bilinçli farkındalık eğitimleri fırsatlarının sunulması, bu eğitimlerin belirli periyotlarda tekrarlanması öğretmenlerin içsel bilinçli farkındalıklarının artmasını sağlayacaktır.

➤ Bilinçli farkındalık eğitimleri verilmeden önce öğretmenlerin bu tür bir eğitime hazır bulunuşlukları değerlendirilebilir. Bu araştırmanın bulgularına göre, kişiliğin bilinçli farkındalığa etkisi göz ardı edilmeden hizmet içi eğitimler planlanmalı ve yürütülmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

➤ Bu çalışmada İBF, EBF ve ÖBF, kişilik, algılanan ebeveyn kabul/ret, duygusal destek gösteriminin yüzeysel rol yapma ve doğal duygular davranışları değişkenlerinden oluşan bir model test edilmiştir. Bu çalışmadan yola çıkarak ileriye dönük araştırma yapmak isteyen araştırmacılar bu modele farklı değişkenler ekleyebilir ve değişkenler arası ilişkileri inceleyebilirler. Örneğin tükenmişlik, öğrencilerin ve/veya çocukların iletişim becerileri, duyu okur-yazarlığı, evlilikte bilinçli farkındalık gibi değişkenler modele eklenebilir veya bu kavramların dahil edildiği yeni modeller oluşturulabilir.

➤ Modelde kişiliğin diğer tüm değişkenlerle ilişkisinin yüksek olduğu, bu nedenle diğer değişkenlerin birbiri ile ilişkisini modifiye ettiği ya da düzenlediği görülmüştür. Bilinçli farkındalık ile ilgili çalışmalarda kişiliğin mutlaka bir değişken olarak incelenmesi önerilmektedir.

➤ Bu çalışmanın örneklemini ilkökul ve ortaokulda göre yapan ebeveyn olan öğretmenler oluşturmaktadır. Okul öncesi ve lisede görev yapan ebeveyn olan öğretmenlerle çalışma genişletilebilir.

➤ Bundan sonra yapılacak çalışmalarda yetişkinlerin bilinçli farkındalıklarının çocuklar üzerindeki etkisi incelenebilir.

➤ Bu çalışma nicel bir çalışmadır. İçsel Bilinçli Farkındalık, Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık kavramları üzerine nitel çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılacak nitel çalışmalarla alınacak fikirlerin ve yapılacak gözlemlerin çocuk gelişimi alanına önemli katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

➤ Bu çalışmada öz-bildirime dayalı ölçümler alınmıştır. Gözleme dayalı ölçümlerle bulguların sağlanması yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Kabat-Zinn J. Mindfulness-Based Interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*. 2003;10(2):144-56.
2. Brown KW, Ryan RM, Creswell JD. Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*. 2007;18(4):211-37.
3. Şahin NH, Yeniçeri Z. "Farkındalık" üzerine üç araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi*. 2015;30(76):48-64.
4. Deniz ME, Erus SM, Büyükcebeci A. Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 2017;7(47):17-31.
5. Giluk TL. Mindfulness, Big Five personality, and affect: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2009;47(8):805-11.
6. Duncan LG. Assessment of Mindful Parenting Among Parents of Early Adolescents: Development and Validation of The Interpersonal Mindfulness in Parenting Scale [Ph.D.]. U.S.A.: The Pennsylvania State University; 2007.
7. Erus SM, Deniz E. Evlilikte bilinçli farkındalık ölçeğinin geliştirmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*. 2018;6(2):96-113.
8. Özcan NA, Yakut AN, Islamoğlu M. Annelerin annelerinden algıladıkları ret ile iyi oluşları arasındaki ilişkide ebeveyn bilinçli farkındalığının aracı rolü. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*. 5(2):237-61.
9. McCaffrey S, Reitman D, Black R. Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*. 2017;8:232-46.
10. Gördesli MA, Arslan R, Çekici F, Sünbül ZA, Malkoç A. The psychometric properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*. 2019;7(2):381-6.
11. Ma Y, Wang F, Cheng X. Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. *Mindfulness*. 2021;12:722-9.
12. Quaglia JT, Brown KW, Lindsay EK, Creswell JD, Goodman RJ. From conceptualization to operationalization of mindfulness. In: Brown KW, Creswell JD, Ryan RM, editors. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York: The Guilford Press; 2015. p. 151-70.
13. Siegel RD, Germer CK, Olendzki A. Mindfulness: What is it? Where did it come from? *Clinical handbook of mindfulness*. 2009:17-35.
14. Çatak PD, Ögel K. Farkındalık temelli terapiler ve terapötik süreçler. *Klinik Psikiyatri*. 2010;13(1):85-91.
15. Özyeşil Z, Arslan C, Kesici Ş, Deniz ME. Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 2011;36(160).
16. Karacaoğlan B, Şahin NH. Bilgece farkındalık ve duygu düzenleme becerisinin iş tatminine etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 2016;8(4):421-44.
17. Bilge U, Tennur K. Fark et, anda kal; namıdiğer mindfulness: farkındalık uygulamalarının dünü, bugünü ve kültürümüze duyarlılığı. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*. 2021;4(1):15-27.

18. Brown KW, Ryan RM. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*. 2003;84(4):822.
19. Carmody J. Reconceptualizing mindfulness. In: Brown KW, Creswell JD, Ryan RM, editors. *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York: The Guilford Press; 2015. p. 62-80.
20. Bishop SR, Lau M, Shapiro S, Carlson L, Anderson ND, Carmody J, et al. Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical psychology: Science and practice*. 2004;11(3):230.
21. Baer RA, Walsh E, Lykins EL. Assessment of mindfulness. *Clinical handbook of mindfulness*. 2009:153-68.
22. Germer CK. Öz şefkatli farkındalık: Tahrip edici duygularla başa çıkabilmek. Çev: Haktanır H.Ü. İstanbul: Diyojen Yayıncılık; 2019.
23. Shapiro SL, Carlson LE, Astin JA, Freedman B. Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 2006;62(3):373-86.
24. Demir V. Bilinçli farkındalık temelli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi [Yüksek Lisans]. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi; 2014.
25. Atalay Z. Mindfulness: şimdi ve burada bilinçli farkındalık. Ankara: Psikonet Yayınları; 2018.
26. Vago DR, Silbersweig DA. Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in human neuroscience*. 2012;6:296.
27. Kiken LG, Garland EL, Bluth K, Palsson OS, Gaylord SA. From a state to a trait: Trajectories of state mindfulness in meditation during intervention predict changes in trait mindfulness. *Personality and Individual differences*. 2015;81:41-6.
28. Koh TPM. Relation of teachers' mindfulness with classroom and students outcomes: Examining potential mediating mechanisms [Ph.D.]. Singapore: Singapore Management University; 2016.
29. Nilsson H. Conceptualizing and contextualizing mindfulness: New and critical perspectives [Ph.D.]. Sweden: Jönköping University; 2015.
30. Caulfield A. The contribution of the practice of mindfulness to stress reduction among school teachers: a qualitative study of Irish primary teachers [Ph.D.]. U.K.: University of Lincoln; 2015.
31. Weare K, Huppert F. Mindfulness in education. *The psychology of meditation: Research and practice*. 2016:259-81.
32. Yazgan Ö. İlkokul çocuklarına yönelik mindful okul programı ve programın çocuklar üzerindeki etkileri [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2019.
33. Baminiwatta A, Solangaarachchi I. Trends and developments in mindfulness research over 55 years: A bibliometric analysis of publications indexed in Web of Science. *Mindfulness*. 2021;12(9):2099-116.
34. Baer RA, Smith GT, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 2006;13(1):27-45.

35. Mather P, Ward T, Cheston R. Presence and personality: A factorial exploration of the relationship between facets of dispositional mindfulness and personality. *Counselling Psychology Review*. 2019;34(2).
36. Tomlinson ER, Yousaf O, Vittersø AD, Jones L. Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. *Mindfulness*. 2018;9:23-43.
37. Pratscher SD, Rose AJ, Markovitz L, Bettencourt A. Interpersonal mindfulness: Investigating mindfulness in interpersonal interactions, co-rumination, and friendship quality. *Mindfulness*. 2018;9:1206-15.
38. Duncan LG, Coatsworth JD, Greenberg MT. A model of mindful parenting: Implications for parent-child relationships and prevention research. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2009;12:255-70.
39. Sümer N, Gündoğdu Aktürk E, Helvacı E. Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*. 2010;13(25):42-59.
40. Mihacsi M. Mindfulness and perceptions of stress as a parent: A look into the five facets of mindfulness [B.Sc.]. U.S.A.: University of Oregon; 2016.
41. Gouveia MJ, Carona C, Canavarro M, Moreira H. Self-compassion and dispositional mindfulness are associated with parenting styles and parenting stress: The mediating role of mindful parenting. *Mindfulness*. 2016;7:700-12.
42. Ahemaitijiang N, Fang H, Ren Y, Han ZR, Singh NN. A review of mindful parenting: Theory, measurement, correlates, and outcomes. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2021;15:1-20.
43. Frank JL, Jennings PA, Greenberg MT. Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*. 2016;7:155-63.
44. Gördesli MA, Sünbül ZA. Positive characteristics in primary school teachers: The interactive roles of psychological capital and mindfulness in teaching. *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2021;8(4):55-66.
45. Schussler DL. ‘Mindful teaching’: a construct for developing awareness and compassion. *Reflective Practice*. 2020;21(5):646-58.
46. Felver JC, Jennings PA. Applications of mindfulness-based interventions in school settings: An introduction. *Mindfulness*. 2016;7:1-4.
47. Braun SS, Roeser RW, Mashburn AJ, Skinner E. Middle school teachers’ mindfulness, occupational health and well-being, and the quality of teacher-student interactions. *Mindfulness*. 2019;10:245-55.
48. Roeser RW, Schonert-Reichl KA, Jha A, Cullen M, Wallace L, Wilensky R, et al. Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*. 2013;105(3):787.
49. İnanç BY, Bilgin M, Atıcı MK. Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi. Ankara: Pegem Akademi; 2012.
50. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*. 1977;32(7):513.
51. Shija S. The examining associations between student-teacher relationships, classroom disciplinary climate and job satisfaction [Master]. Elazığ: Fırat University; 2023.
52. Altındağ M. İlköğretim okullarında okul yaşamının niteliği [Doktora]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2015.

53. Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML, Griffin ML, Biegel G, Roach A, et al. Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*. 2012;3:291-307.
54. Akça HS. Çocuklarda bilinçli farkındalık uygulamalarının kaygı düzeyleri üzerine etkisi: Sistematik bir derleme [Yüksek Lisans]. İstanbul: Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi; 2021.
55. Enoch MR. Using mindfulness to increase directed attention, self-control, and psychological flexibility in children [Ph.D.]. U.S.A.: Southern Illinois University 2015.
56. Yıldızhan Ö. Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2019.
57. de Carvalho JS, Pinto AM, Marôco J. Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness*. 2017;8:337-50.
58. Crescentini C, Capurso V, Furlan S, Fabbro F. Mindfulness-oriented meditation for primary school children: Effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in psychology*. 2016;7:805.
59. Parent J, McKee LG, Anton M, Gonzalez M, Jones DJ, Forehand R. Mindfulness in parenting and coparenting. *Mindfulness*. 2016;7:504-13.
60. Han ZR, Ahemaitjiang N, Yan J, Hu X, Parent J, Dale C, et al. Parent mindfulness, parenting, and child psychopathology in China. *Mindfulness*. 2021;12:334-43.
61. Duncan LG, Bardacke N. Mindfulness-based childbirth and parenting education: promoting family mindfulness during the perinatal period. *Journal of Child and Family Studies*. 2010;19:190-202.
62. Benn R, Akiva T, Arel S, Roeser RW. Mindfulness training effects for parents and educators of children with special needs. *Developmental Psychology*. 2012;48(5):1476.
63. Kil H, Antonacci R, Shukla S, De Luca A. Mindfulness and parenting: A meta-analysis and an exploratory meta-mediation. *Mindfulness*. 2021;12(11):2593-612.
64. Becker BD, Gallagher KC, Whitaker RC. Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*. 2017;65:40-53.
65. Rickert NP, Skinner EA, Roeser RW. Development of a multidimensional, multi-informant measure of teacher mindfulness as experienced and expressed in the middle school classroom. *International Journal of Behavioral Development*. 2020;44(1):5-19.
66. Abenavoli RM, Harris AR, Katz DA, Jennings PA, Greenberg MT. Mindfulness promotes educators' efficacy in the classroom. *Society for Research on Educational Effectiveness*. 2014.
67. Köknel Ö. Kişilik: Kaygıdan mutluluğa. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi; 1995.
68. McCrae RR, Costa Jr PT. Empirical and theoretical status of the five-factor model of personality traits. In: Gregory J, Boyle GM, Donald H, Saklofske., editor. *The SAGE handbook of personality theory and assessment*. U.K.: SAGE; 2008.

69. Atak H. On-Maddeli Kişilik Ölçeği'nin Türk Kültürü'ne uyarlanması. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arşivi*. 2013;50(4):312-9.
70. Kaplan DM, Raison CL, Milek A, Tackman AM, Pace TW, Mehl MR. Dispositional mindfulness in daily life: A naturalistic observation study. *PloS one*. 2018;13(11):1-15.
71. Haliwa I, Wilson JM, Spears SK, Strough J, Shook NJ. Exploring facets of the mindful personality: Dispositional mindfulness and the Big Five. *Personality and Individual Differences*. 2021;171:1-6.
72. Karl JA, Fischer R. The relationship between negative affect, state mindfulness, and the role of personality. *Mindfulness*. 2022;13(11):2729-37.
73. Rohner RP, Khaleque A, Cournoyer DE. Parental acceptance-rejection: Theory, methods, cross-cultural evidence, and implications. *Ethos*. 2005;33(3):299-334.
74. Dedeler M, Akün E, Batıgün AD. Yetişkin ebeveyn kabul-red ölçeği-kısa form'un uyarlama çalışması. *Dusunen Adam*. 2017;30(3):181-93.
75. Bögels SM, Lehtonen A, Restifo K. Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*. 2010;1:107-20.
76. Wang Y, Liang Y, Fan L, Lin K, Xie X, Pan J, et al. The indirect path from mindful parenting to emotional problems in adolescents: The role of maternal warmth and adolescents' mindfulness. *Frontiers in psychology*. 2018;9:546.
77. Pepping CA, Duvenage M. The origins of individual differences in dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*. 2016;93:130-6.
78. Basım HN, Beğenirbaş M. Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*. 2012;19(1):77-90.
79. Beğenirbaş M. Kişiliğin öğretme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: Öğretmenler üzerinde bir araştırma [Doktora Tezi]. Ankara: Kara Harp Okulu; 2013.
80. Li JJ, Wong IA, Kim WG. Does mindfulness reduce emotional exhaustion? A multilevel analysis of emotional labor among casino employees. *International Journal of Hospitality Management*. 2017;64:21-30.
81. Büyüköztürk Ş, Kılıç-Çakmak E, Akgün Ö, Karadeniz Ş, Demirel F. Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi; 2008.
82. Westland JC. Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research and Applications*. 2010;9(6):476-87.
83. Soper, D.S. A-priori Sample Size Calculator for Structural Equation Models 2023 [Software]. Available from <https://www.danielsoper.com/statcalc>
84. Cohen J. *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 1988.
85. Tran US, Glück TM, Nader IW. Investigating the Five Facet Mindfulness Questionnaire (FFMQ): Construction of a short form and evidence of a two-factor higher order structure of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*. 2013;69(9):951-65.
86. Ayalp HD, Şahin NH. Beş Faktörlü bilgece farkındalık ölçeği-kısa formu'nun (BFBFÖ-K) Türkçe Uyarlanması. *Klinik Psikoloji Dergisi*. 2018;2(3):117-27.
87. Gördesli MA, Arslan R, Çekici F, Sünbül ZA, Malkoç A. The psychometric properties of Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ) in Turkish sample. *Online Submission*. 2018;5(5):175-88.

88. Büyüköztürk Ş. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (17. bs.). Ankara: Pegem Akademi. 2011.
89. Gravetter FJ, Wallnau LB, Forzano L-AB, Witnauer JE. Essentials of statistics for the behavioral sciences: Cengage Learning; 2020.
90. Hinkle DE, Wiersma W, Jurs SG. Applied statistics for the behavioral sciences. U.S.A.: Houghton Mifflin College Division; 2003.
91. Rosseel Y. lavaan: An R package for structural equation modeling. Journal of Statistical Software. 2012;48:1-36.
92. Team P. RStudio: Integrated Development Environment for R. [Computer Software] Posit Software PBC, Boston, MA. URL: <http://www.posit.co/> 2023.
93. Team RC. R: A Language and environment for statistical computing. [Computer Software] R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <https://www.R-project.org/> 2022.
94. Epskamp S. semPlot: Path diagrams and visual analysis of various SEM packages' Output [Computer Software] R package version 1.1.6. URL: <https://CRAN.R-project.org/package=semPlot>; 2022.
95. Aydeniz S. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve spiritüel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Maltepe Üniversitesi; 2022.
96. Şenay T. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve duygu yönetme becerileri arasındaki ilişkide öz yeterlilik inancının aracı rolü [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara üniversitesi; 2021.
97. Çakır S, Sepitci Sarıbaş M, Gültekin Akduman G. Öğretimde bilinçli farkındalık: Okul öncesi öğretmenleri örneği. The Journal of International Educational Sciences. 2022;9(30).
98. Akkaya O. Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi; 2019.
99. Gündüz H. Yetişkinlerde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme arasındaki ilişki [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Nişantaşı Üniversitesi; 2016.
100. Rau HK, Williams PG. Dispositional mindfulness: A critical review of construct validation research. Personality and Individual Differences. 2016;93:32-43.
101. Çakır S, Akduman GG. Annelerin bilinçli farkındalıkları ile okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeyleri ve arkadaşlık becerileri arasındaki ilişki. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi. 2023;9(1):73-93.
102. Balci Ş. Annelerin evlilikte ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık düzeyi ile okul öncesi dönem çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ilişkisi [Yüksek Lisans]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2022.
103. Altınkaya H. Ortaokul öğrencisi çocuğa sahip ebeveynlerin yetkinlik, bilinçli farkındalık ve sosyal medya kullanımı açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Ayvansaray Üniversitesi; 2022.
104. Taran ÖD. Yoga yapan ve yapmayan bireylerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ve kendilik algılarının karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi; 2022.
105. Doğan HÖ. The effect of yoga practice on mindfulness, resilience, and psychological well-being [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2022.

- 106.Aysal E. Yoga yapan ve yapmayan kadınlarda, bilinçli farkındalık, duygu farkındalığı ve duygu düzenleme düzeylerinin karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi; 2020.
- 107.Moyano N, Perez-Yus MC, Herrera-Mercadal P, Navarro-Gil M, Valle S, Montero-Marin J. 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*. 2021;1-14.
- 108.Efecan E. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık (mindfulness), psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi; 2022.
- 109.Acer Ç. Okul öncesi öğretmenlerinde bilinçli farkındalık (mindfulness) ve duygu düzenleme ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi; 2018.
- 110.Tonga FE, Tantekin Erden, F. Okul öncesi öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2021(60):151-74.
- 111.Akbuğa S. Özel gereksinimli çocuğu olan annelerde ebeveyn öz yeterliği: Bilinçli farkındalık ve psikolojik dayanıklılığın yordayıcı rolü [Yüksek Lisans]. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi; 2022.
- 112.Öztürk A. Ebeveynlerin iyi oluşlarında bilinçli farkındalık, öz-anlayış ve ebeveynlik stresinin rolü: Bursa ili örneği [Doktora Tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi; 2022.
- 113.Kahraman S, Alemdar E. Okul öncesinde çocuğu olan annelerin duygu düzenleme stratejileri ile çocuklarıyla iletişimi ilişkisinde bilinçli farkındalığın aracı rolü. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*.4(2):27-52.
- 114.Gördesli MA, Örnek DB. Mindfulness in teaching and positive characteristics in teachers: Prosocial behaviors as mediator. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 2022;12(65):189-200.
- 115.Karaağaç ZG. Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin yordayıcıları olarak evlilikte bilinçli farkındalık ve ebeveynlikte bilinçli farkındalık [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi; 2021.
- 116.Kızılay B. Yetişkinlerde internet bağımlılığı, kişilik özellikleri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Kent Üniversitesi; 2022.
- 117.Deniz B. Evli bireylerin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeylerinin ve evlilik doyumlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi; 2017.
- 118.Yardım E. Ebeveynlerin kişilik özellikleri ve ebeveynlik tutumlarının çocuklarının iletişim becerileri ile ilişkisi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi; 2019.
- 119.Aytemiz T. Ebeveynin kişiliği, çocuğun mizacı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Üniversitesi; 2010.
- 120.İnanç L, Altıntaş M, Barış T. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile kişilik yapıları arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*. 2017;3(5):1731.
- 121.Demir CG, Demir E, Bolat Y. Sınıf öğretmenlerinin motivasyonları İle kişilik özellikleri arasındaki ilişki/The relationship between characteristics of primary

- school teachers and their motivations. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2017;14(37).
122. Atan A. 5-6 yaş çocuklarda psikolojik iyi oluş: Bir model önerisi ve ebeveynler ile öğretmenlerin kişilik tipleri, ego durumları ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcı rolü [Doktora Tezi]. Denizli: Pamukkale Üniversitesi; 2020.
123. Sevgi F. Sınıf öğretmenlerinin kişilik tipleri ile sınıf yönetim stilleri arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kayseri: Erciyes Üniversitesi; 2017.
124. Yüce G. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik durumlarının ve kişilik özelliklerinin motivasyonlarına etkisinin incelenmesi [Doktora]. Ankara: Gazi Üniversitesi; 2023.
125. Banfi JT, Randall JG. A meta-analysis of trait mindfulness: relationships with the Big Five personality traits, intelligence, and anxiety. *Journal of Research in Personality*. 2022:1-10.
126. Dökmeçi M. Self-compassion as a mediator between parental acceptance rejection and emotional reactivity among university students [Master Thesis]. İstanbul: Boğaziçi University; 2017.
127. Epli H, Batık MV, Çabuker ND, Çelik SB. Relationship between psychological resilience and parental acceptance-rejection: The mediating role of self-compassion. *Current Psychology*. 2021:1-9.
128. Karaağaoğlu E. Araştırmalarda Hata Kaynakları ve Önleme Yöntemleri 2023 [Available from: https://biyoistatistik.hacettepe.edu.tr/lisans/SBE/arastirmalarda_hata_kaynaklari.pdf]
129. Yıldız F, Okyay P. Sağlık araştırmalarında yan tutma (bias) ve yan tutmanın değerlendirilmesi. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*. 2019;4(2):219-31.
130. Dainko L. The impact of a mindfulness practice on the effects of emotional labor [Master Thesis]. U.S.A: Pepperdine University; 2022.
131. Penpeci KT. Mindfulness in Diverse Workplaces: Managing the Impact of Emotional Labor on the Sense of Belonging [Ph.D.]. U.S.A.: University of Massachusetts; 2020.
132. Miller-Fox G. A Neurobiological Experiment of a Mindfulness Training Intervention, Designed to Lower Cortisol Levels of Officers Who Perform Emotional Labor [Ph.D.]. U.S.A: The University of Utah; 2022.

8. EKLER

EK -1: Demografik Bilgi Formu

SOSYODEMOGRAFİK ÖLÇEK

1. Cinsiyetiniz

- Kadın
 Erkek

2. Doğum tarihiniz (yıl olarak):

3. Mesleğinizde çalışma süreniz:

- Mesleğe bu yıl başladım
 1-5 Yıl
 6-10 Yıl
 11-15 Yıl
 16-20 Yıl
 21-25 Yıl
 26 yıl ve üzeri

4. Eğitim düzeyiniz:

- Üniversite Mezunu
 Yüksek Lisans Mezunu
 Doktora Mezunu
 Diğer

5. Branşınız

- Sınıf öğretmeni
 Psikolojik Danışman/Rehber öğretmen
 Türkçe

- Matematik
- Fen Bilimleri
- Sosyal Bilgiler
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
- İngilizce
- 2.Yabancı dil
- Bilişim Teknolojileri
- Beden Eğitimi
- Görsel Sanatlar
- Müzik

6. Görev yapılan kademe (birden fazla işaretleme yapabilirsiniz)

- Okulöncesi
- İlkokul
- Ortaokul

7. Görev yapılan okul türü:

- Devlet okulu
- Özel okul

8. Görev yaptığınız okul türünü hiç değiştirdiniz mi?

- Evet, Özel okuldan devlet okuluna geçiş yaptım
- Evet, Devlet okulundan özel okula geçiş yaptım
- Hayır

9. Özel okulda görev yapıyorsanız okulunuzun başka şehirlerde ve/veya aynı şehirde başka kampüsleri var mı?

- Evet
 Hayır

10. Görev yaptığınız okulunuzu yeniliklere ve değişime açık bir okul olarak değerlendirir misiniz?

- Evet
 Hayır
 Bazı konularda

11. Görev yaptığınız okul yönetimi sizin kişisel ve mesleki gelişiminiz için eğitimler almanızı destekler mi?

- Evet
 Hayır

12. Medeni durumunuz:

- Evli
 Bekar
 Boşanmış/Ayrı/ Dul

13. Çocuğunuz var mı?

- Evet
 Hayır

14. Cevabınız evet ise çocuğunuzun/çocuklarınızın yaşlarını işaretleyiniz:

- 0-2 yaş arası
 3-5 yaş arası
 6-8 yaş arası
 9-11 yaş arası
 12-14 yaş arası
 15-17 yaş arası
 18 yaş ve üstü

15. Bilinçli farkındalık (mindfulness) ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

16. Cevabınız evet ise eğitimin süresini ve içeriğini yazınız

17. Yoga, meditasyon gibi etkinlikler yapar mısınız?

Evet

Hayır

18. Cevabınız evet ise ne sıklıkta yaparsınız?

Her gün

Haftada 1-2

Haftada 3-4

Ayda 1-2

19. Düzenli olarak ilgilendiğiniz bir hobiniz var mı?

Evet

Hayır

20. Cevabınız evet ise hobinizi yazınız

21. Daha önce psikolojik danışmanlık (psikiyatrist/psikolog/psikolojik danışman/yaşam koçu) hizmeti aldınız mı?

Evet

Hayır

EK -2: Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği-Kısa Formu (BFBFÖ-K) Örnek Maddeler

BFBFÖ-K

Lütfen aşağıdaki sorulara, size uygunlukları açısından, 1-5 aralığındaki puanlardan yalnızca bir tanesini işaretleyerek cevap veriniz. Önemli olan, soruları cevaplandırırken, size en uygun cevabı içtenlikle işaretlemenizdir. 1-5 aralığındaki her bir puanın ifade ettiği anlamlar, aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

1 (Hiçbir Zaman)	2 (Nadiren)	3 (Bazen)	4 (Sıklıkla)	5 (Hemen Her Zaman)
---------------------	----------------	--------------	-----------------	------------------------

		1	2	3	4	5
1.	Saçımda esen rüzgarı, yüzüme vuran güneşi ya da buna benzer duyuları fark eder ve dikkatimi bir süreliğine onlara veririm.					
2.	Doğadaki ya da bir tablodaki ışıkları, gölgeleri, dokuları, desenleri, renkleri, vb. fark edebilirim.					
3.	Çevremdeki kokuları, aromaları fark ederim.					

EK -3: Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EBFÖ) Örnek Maddeler

Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Lütfen, son iki hafta içerisindeki ebeveynliğiniz ve çocuğunuzla iletişiminizi düşününüz. Her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve bu maddenin sizin için ne kadar doğru olduğunu değerlendiriniz; (1) nadiren (2) bazen, (3) sık sık, (4) neredeyse her zaman. Her bir maddeyi size en uygun şekilde yanıtlamaya çalışınız.

Yeni no	Son iki hafta içerisinde ne sıklıkla....	1 Nadiren	2 Bazen	3 Sık sık	4 Neredeyse her zaman
1	Çocuğunuzla konuşurken onu dikkatle dinlediniz ve çocuğunuzun dikkate aldınız.	1	2	3	4
2	Dikkatinizin dağıldığını fark ettiğinizde tekrardan çocuğunuza odaklandınız.	1	2	3	4
3	Size anlatmasa da çocuğunuzun ne düşündüğünü söyleyebildiniz.	1	2	3	4

EK -4: Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ) Örnek Maddeler

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Açıklama: Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyunuz ve sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1	2	3	4	5
Hiçbir zaman doğru değil	Nadiren doğru	Bazen doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru

1	Başka şeyleri düşünmekle o kadar meşgulüm ki öğrencilerimi gerçekten dinlemem.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimle aynı fikirde olmasam da, onların düşüncelerini dikkatlice dinlerim.	1	2	3	4	5
3	Ruh halimin, öğrencilere karşı olan davranışlarımı nasıl etkilediğini fark ederim.	1	2	3	4	5

EK -5:On-Maddeli Kişilik Ölçeği (OMKÖ) Örnek Maddeler

On-Maddeli Kişilik Ölçeği-(OMKÖ)

Aşağıda sizi tanımlayan ya da tanımlamayan birçok kişilik özelliği bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadenin yanına, o ifadenin size tanımlama düzeyini dikkate alarak, o ifadeye katılıp katılmadığınızı belirtmek için 1 ile 7 arasında bir rakam yazın. İfadelerde size en çok tanımlayan özelliği dikkate alarak, uygun gördüğünüz rakamı yazın.

- 1 = Tamamen katılmıyorum
- 2 = Kısmen katılmıyorum
- 3 = Biraz katılmıyorum
- 4 = Kararsızım
- 5 = Biraz Katılıyorum
- 6 = Kısmen katılıyorum
- 7 = Tamamen katılıyorum

Kendimi olarak görürüm:

1. _____ Dışa dönük, istekli
2. _____ Eleştirel, kavgacı
3. _____ Güvenilir, öz-disiplinli

EK -6:Yetişkin Ebeveyn Kabul/Ret Ölçeği-Kısa Formu Örnek Maddeler

Yetişkin EKRÖ: Anne (Kısa Form)

Bu sayfada anne-çocuk ilişkisini içeren ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyun ve annenizin siz çocukken, size olan davranışlarını ne derece tanımladığını düşünün.

Her ifadeyi okuduktan sonra, o ifadenin annenizin size karşı davranışları konusunda ne kadar uygun olduğunu düşünerek, " Hemen hemen her zaman doğru", "Bazen doğru", "Nadiren doğru" veya "Hiçbir zaman doğru değil" şıklarından birini işaretleyiniz.

ANNEM	DOĞRU		DOĞRU DEĞİL	
	<i>Hemen Her Zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
İyi davrandığımda bana sarılır ve beni öperdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANNEM	DOĞRU		DOĞRU DEĞİL	
	<i>Hemen Her Zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
1. Benim hakkımda güzel şeyler söylerdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Yetişkin EKRÖ: Baba (Kısa Form)

Bu sayfada baba-çocuk ilişkisini içeren ifadeler bulunmaktadır. Her ifadeyi dikkatlice okuyun ve babanızın siz çocukken, size olan davranışlarını ne derece tanımladığını düşünün.

Her ifadeyi okuduktan sonra, o ifadenin babanızın size karşı davranışları konusunda ne kadar uygun olduğunu düşünerek, " Hemen hemen her zaman doğru", "Bazen doğru", "Nadiren doğru" veya "Hiçbir zaman doğru değil" şıklarından birini işaretleyiniz.

BABAM	DOĞRU		DOĞRU DEĞİL	
	<i>Hemen Her Zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
İyi davrandığımda bana sarılır ve beni öperdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

BABAM	DOĞRU		DOĞRU DEĞİL	
	<i>Hemen Her Zaman Doğru</i>	<i>Bazen Doğru</i>	<i>Nadiren Doğru</i>	<i>Hiçbir Zaman Doğru Değil</i>
1. Benim hakkımda güzel şeyler söylerdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bana hiç ilgi göstermezdi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Benim için önemli olan şeyleri anlatabilmemi kolaylaştırırdı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK -7:Çalışma Yaşamında Duygusal Emek Ölçeği (DEÖ) Örnek Maddeler

DUYGUSAL EMEK ÖLÇEĞİ

	1 : Hiçbir Zaman 2 : Çok Nadir 3 : Bazen	4 : Çoğu Zaman 5 : Her Zaman	1	2	3	4	5
1.	Öğrencilerle uygun şekilde ilgilenebilmek için rol yaparım.						
2.	Öğrencilerle ilgilenirken iyi hissediyordum rolü yaparım.						
3.	Öğrencilerle ilgilenirken bir şov yapar gibi ekstra performans sergilerim.						
4.	Mesleğimi yaparken hissetmediğim duyguları hissediyordum gibi davranırım						

EK -8: Tez çalışması için alınan izinler



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 - 1973

Konu :

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi : 19 EKİM 2021 SALI
Toplantı No : 2021/17
Proje No : GO 21/309(Değerlendirme Tarihi: 02.03.2021)
Karar No : 2021/17-37

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. Fahriye Figen TURAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu, Zeynep Şebnem KURT'un doktora tezi olan, GO 21/309 kayıt numaralı, "*Öğretmenlerin Ebeveynlikte ve Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları ile İşsel Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekece, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 20 Ekim 2021-20 Ekim 2022 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan **uygun bulunmuştur**. Çalışma tamamlandığında sonuçlarını içeren bir rapor örneğinin Etik Kurulumuza gönderilmesi gerekmektedir.

1. Prof. Dr. G. Burça AYDIN	(Başkan)	8. Doç. Dr. Betül Çelebi SALTIK	(Üye)
2. Prof. Dr. Ayşe Lale DOĞAN	(Üye)	9. Doç. Dr. Hande Güney DENİZ	(Üye)
3. Prof. Dr. M. Özgür UYANIK	(Üye)	10. Doç. Dr. Tolga YILDIRIM	(Üye)
4. Prof. Dr. Ayşe Kin İŞLER	(Üye)	11. Doç. Dr. Merve BATUK	(Üye)
5. Prof. Dr. Sibel PEHLIVAN	(Üye)	12. Doç. Dr. Gülten KOÇ	(Üye)
6. Doç. Dr. H. Tuna Çak ESEN	(Üye)	13. Dr. Öğr. Üyesi Müge DEMİR	(Üye)
7. Doç. Dr. Nüket Paksoy ERBAYDAR	(Üye)	14. Av. Serap MORALIOĞLU	(Üye)

----- Forwarded Message -----

From: H. Atak, Ph.D. <.....>
To: Sebnem Kurt <.....>
Sent: Saturday, February 20, 2021 at 01:23:54 PM GMT+3
Subject: Ynt: On-Maddeli Kişilik Ölçeği hakkında

Merhaba Şebnem Hocam,

On Maddeli Kişilik Ölçeği'ni bu çalışmanızda ve sonraki tüm çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ölçeği size yolluyorum. Puanlaması ilgili makalede vardı; yıllar geçtiği için anımsayamıyorum puanlamasını maalesef. Makaleden puanlamasına bakmanızda yarar var.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

H.

Prof. Dr. Hasan ATAK

Kırıkkale Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Yahşihan, 71200, Kırıkkale

----- Forwarded Message -----

From: Rohner, Ronald P. ron.rohner@uconn.edu
To: Sebnem Kurt

Sent: Monday, February 1, 2021 at 09:29:31 PM GMT+3
Subject: FW: The Parental Acceptance Rejection Questionnaire

Dear Sebnem,

Thank you for your prompt payment for copyright permission. Attached you will find the entire *PARQ Manual* and individual questionnaires for your ease in administering the measures in Turkish.

After collecting data from respondents, to score the measures, go to <http://parscore6.appspot.com> and using a Gmail account (we are hosted on the Google cloud), register your project. Answer all questions in affirmative. You will then be ready to score. **USE THE HELP VIDEO FOR EASY USE OF THE PROGRAM.** Use the following protocol to enter item scores:

Numerical Scoring. Record the numerical score for each response as follows:

Almost Always	Sometimes	Rarely	Almost Never
True	True	True	True
4	3	2	1

The scoring program does all reverse-scoring for you, as well as computes for missing data. This email grants you permission to use the measures. International copyright law forbids release of these measures to any third party.

Warm regards,

Nancy

Nancy D. Rohner

Rohner Research Publications

255 Codfish Falls Road

Storrs Mansfield, CT 06268

USA

Telephone: 860 429 6217

www.rohnerresearchpublications.com

Ronald P. Rohner, Ph.D.

Professor Emeritus and Director

Ronald and Nancy Rohner Center

for the Study of Interpersonal Acceptance and Rejection,

Human Development and Family Sciences, Unit 1058

University of Connecticut

Storrs, CT 06269-1058 USA

860.486.0073 phone

860.486.3915 FAX

csiar.uconn.edu

Ronald P. Rohner, former President of ISIPAR, is a recipient of the American Psychological Association Award for Distinguished Contributions to the International Advancement of Psychology. He also received the Outstanding International Psychologist Award from the USA for 2008, and the Henry David International Mentoring Award. In 2020 he received the Lifetime Achievement Award from the Society for Cross-Cultural Research.

View Rohner's TEDxUCONN talk "They Love Me, They Love Me Not— And Why It Matters" at www.youtube.com/watch?v=6ePXseGrfvQ

Join the International Society for Interpersonal Acceptance and Rejection at isipar.uconn.edu. (9th International Congress on Interpersonal Acceptance-Rejection will be held in Geneva, New York, USA in June, 2022)

Re: Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği - Kısa Formu hakkında

From: Handan Deniz Ayalp <[redacted]>

To: <[redacted]>

Date: Sunday, January 24, 2021, 08:57 PM GMT+3

Sayın Kurt,

Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği - Kısa Formu'nu (BFBFÖ-K) araştırma amaçlı olarak kullanmanızda benim açımdan bir sakınca bulunmamaktadır. Ancak sizden önemli ricam, ölçeğin başka kopyalarını değil, size gönderdiğim kopyasını, puanlama formunu ve makalesini kullanmanızdır. Söz konusu materyalleri ekte gönderiyorum. Ayrıca, ölçeğin orijinal formunun Tran, Glück ve Nader (2013) tarafından geliştirilmiş olması nedeniyle, çalışmanızda gerekli olan referanslara yer verilmesi gerekmektedir.

Çalışmanızda başarılar dilerim,

Handan Deniz Ayalp

Re: Çalışma Yaşamında Duygusal Emek Ölçeği hakkında

From: nbasim

To:

Date: Sunday, January 24, 2021, 07:38 PM GMT+3

Merhaba. Ölçeği Çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.
Prof. Dr. H. Nejat Basım

On 2021-01-24 19:24, Sebnem Kurt wrote:

- > Sayın Prof.Dr.Nejat Basım,
- >
- > Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde,
- > Prof.Dr.Figen Turan'ın danışmanlığında doktora tez
- > çalışmamı yürütmekteyim. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji
- > Bölümü'nden mezun oldum ve yüksek lisansımı da Hacettepe
- > Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünde tamamladım.
- > Doktora tez çalışmamda uyarlama çalışması sizin tarafınızdan
- > yapılan "Çalışma Yaşamında Duygusal Emek Ölçeği"ni
- > kullanmak istiyorum.
- >
- > Ölçeği tez çalışmamda kullanabilmem konusunda gerekli dokümanı
- > ve izninizi arz ederim.
- >
- > Saygılarımla,
- >
- > Zeynep Şebnem Kurt
- >
- > Hacettepe Üniversitesi

Ynt: Öğretimde Bilinçli Farkındalık ve Ebeveynlikte Bilinçli Farkındalık Ölçekleri

From: Meltem ASLAN GÖRDESLİ

To:

Date: Wednesday, January 27, 2021, 09:55 PM GMT+3

Merhaba,

Ölçekleri çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ekli dosyadan ölçekler ve kullanım bilgilerine ulaşabilirsiniz.

Sağlıklı günler

Dr. Öğr. Üye. Meltem ASLAN GÖRDESLİ
İstanbul Medipol Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı
Dahili:1715

Asst. Prof. Dr. Meltem ASLAN GÖRDESLİ
Istanbul Medipol University
Faculty of Education
Psychological Counseling & Guidance Program

EK -9: Orijinallik raporu



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Zeynep Şebnem Kurt
 Ödev başlığı: doktora sınav sonrası
 Gönderi Başlığı: Öğretmenlerin Ebeveynlikte ve Öğretimde Bilinçli Farkındalı...
 Dosya adı: Z_şebnem_Kurt_TEZ_21.06.2023-_turnitin.pdf
 Dosya boyutu: 1.2M
 Sayfa sayısı: 81
 Kelime sayısı: 20,525
 Karakter sayısı: 134,296
 Gönderim Tarihi: 22-Haz-2023 12:10ÖÖ (UTC+0300)
 Gönderim Numarası: 2120511468



Öğretmenlerin Ebeveynlikte ve Öğretimde Bilinçli Farkındalıkları ile İçsel Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 10 BENZERLİK ENDEKSİ	% 9 İNTERNET KAYNAKLARI	% 3 YAYINLAR	% 4 ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	-----------------------------------	------------------------	--------------------------------

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	www.dusunenadamdergisi.org İnternet Kaynağı	% 1
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	linikpsikoloji.org İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<% 1
7	tr-scales.arabpsychology.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1

www.readperiodicals.com

9. ÖZGEÇMİŞ