



**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN  
BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNE  
YÖNELİK BİR AÇIKLAYICI SIRALI DESEN  
ÇALIŞMASI**

**Oya Pelin BEKTAŞ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı**

**2025**

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.  
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
İNGİLİZCE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK  
DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR AÇIKLAYICI SIRALI DESEN ÇALIŞMASI**

(An Explanatory Study on Mindfulness Level of Secondary School English Teachers)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oya Pelin BEKTAŞ

Danışman: Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ

Erzurum  
Ocak, 2025

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Oya Pelin BEKTAŞ tarafından hazırlanan “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması” başlıklı çalışması 10 / 01 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngiliz Dili ve Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

|               |                                                                                    |                      |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Jüri Başkanı: | Dr. Öğrt. Üyesi Ogün KARAHAN İLTER<br><i>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi</i> | Aslı Islak İmzalıdır |
| Danışman:     | Doç. Dr. Merve GEÇİKLİ<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>                              | Aslı Islak İmzalıdır |
| Jüri Üyesi:   | Dr. Öğrt. Üyesi Mine YILDIZ<br><i>Atatürk Üniversitesi</i>                         | Aslı Islak İmzalıdır |

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / .... / 202..

Prof. Dr. Refik DİLBİR

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 20..

Aslı ıslak imzalıdır

Oya Pelin BEKTAŞ

Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun ....../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

Enstitü Yönetim Kurulunun ....../.../.... tarih ve ..... sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin hazırlanması ve tamamlanmasındaki serüvenimde, birçok kişinin yapıcı katkıları olmadan başarıya ulaşmak mümkün olmazdı; Bu nedenle, çalışmayı mümkün kılanlara teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle; çalışmamın planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılmasında gösterdiği ilgi ve desteği için,engin bilgi ile deneyimlerinden faydalandığım, değerli zamanını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan ve yapıcı eleştirileriyle yol gösteren kıymetli tez danışmanım; Doç. Dr. Merve Geçikli'ye derin minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Tez komitesinin saygıdeğer üyeleri olan Dr. Öğr. Üyesi Mine Yıldız'a ve Dr. Öğr. Üyesi Ogün Karahan İlter'e değerli yönlendirme ve bilgilendirmelerinden ötürü şükranlarımı sunmaktan büyük mutluluk duyuyorum.

Son olarak, çalışmama katkıda bulunan ve önemli veriler sağlayan tüm katılımcılara sonsuz teşekkürlerimi belirtmek istiyorum.

Oya Pelin BEKTAŞ

## ÖZ

### YÜKSEK LİSANS TEZİ

#### ORTAOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BİR AÇIKLAYICI SIRALI DESEN ÇALIŞMASI

Oya Pelin BEKTAŞ

Ocak 2025, 121 Sayfa

**Amaç:** Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini ve de bilinçli farkındalık boyutlarını belirleyip bu yönetime yönelik tutumlarını görüşmeler yaparak detaylı olarak incelemektir.

**Yöntem:** Bu çalışmada, önce nicel verilerin ardından nitel verilerin toplandığı açıklayıcı sıralı araştırma deseni benimsenmiştir. Nicel verileri toplamak için anketler kullanılırken, nitel verileri toplamak için ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, Bayburt ilindeki 31 ortaokul kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktaydı. Tüm katılımcılara ölçek uygulandı ve farklı bilinçli farkındalık boyutları sahip toplam 8 katılımcıyla görüşmeler yapıldı. Verilerin analizi SPSS23 yardımıyla yapılmıştır. Betimsel analizlerin ardından, korelasyon ve regresyon analizlerinden faydalanarak İngilizce öğretmenlerine uygulanan iki test arasındaki ilişki incelenmiştir. Görüşmeler için ise “açıklama, analiz ve yorumlama” adımları takip edilerek analiz yapıldı.

**Bulgular:** Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerinin ortalama olduğunu gösterdi ve sahip oldukları bilinçli farkındalık boyutları bakımından da zayıf olduğu tespit edildi. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık konusunda oldukça sınırlı bir bilgiye sahip oldukları tespit edildi. Araştırmanın nicel sonuçlarının aksine, nitel veriler, çoğu öğretmenin kendi hayatlarına ve sınıf ortamlarına bilinçli farkındalık uygulamalarını entegre etmeye istekli olduğunu gösterdi.

**Sonuçlar:** Nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerinin orta seviyede olduğunu göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin bilinçli farkındalık konusuna önem verdikleri ve bu yönde olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu uygulamaları kendi hayatlarına entegre edebilmeleri için uygun bir ortam ve zamanın oluşturulması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** bilinçli farkındalık, esenlik, ingilizce öğretmenleri, ortaokul düzeyi, öğretmen tutumları, öğretmen eğitimi

## ABSTRACT

### MASTER'S THESIS

#### AN EXPLANATORY STUDY ON MINDFULNESS LEVELS OF SECONDARY SCHOOL ENGLISH TEACHERS

Oya Pelin BEKTAŞ

January 2025, 121 Pages

**Purpose:** The aim of this study is to determine the levels of mindfulness and mindfulness dimensions of English language teachers and to examine their perspectives and attitudes towards this technique through interviews in detail.

**Method:** In this study, an explanatory sequential research design was adopted, where quantitative data was collected first, followed by qualitative data. While two scales were used to collect quantitative data, semi-structured interviews were conducted to collect qualitative data. Participants consisted of 31 English language teachers working at the secondary school level in Bayburt. The scales were applied to all participants, and interviews were held with a total of 8 participants who possessed different dimensions of mindfulness. Data analysis was performed using SPSS23. After descriptive analysis, the relationship between the two tests applied to English language teachers was examined using correlation and regression analyses. For the interviews, data analysis was conducted following the steps of "description, analysis, and interpretation."

**Findings:** The levels of mindfulness were moderate, but they were low in terms of the mindfulness dimensions they possessed. It was determined that secondary school English language teachers had quite limited knowledge about mindfulness. Contrary to the results, qualitative data showed that most teachers were willing to integrate mindfulness awareness practices into their own lives and classroom environments.

**Conclusions:** The findings obtained from the analysis of quantitative and qualitative data indicate that secondary school English teachers have moderate levels of mindfulness. However, it was determined that teachers value mindfulness and have a positive attitude towards it. Additionally, it was concluded that an appropriate environment and time need to be created for teachers to integrate these practices into their lives.

**Keywords:** mindfulness, awareness, well-being, english teachers, secondary school level, teacher attitudes, teacher education

## İÇİNDEKİLER

|                                                                                                                      |      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....                                                                                          | 3    |
| ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....                                                                                        | ii   |
| TEŞEKKÜR .....                                                                                                       | iii  |
| ÖZ.....                                                                                                              | iv   |
| ABSTRACT .....                                                                                                       | v    |
| TABLolar DİZİNİ.....                                                                                                 | viii |
| KISALTMALAR DİZİNİ .....                                                                                             | 1    |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                                                                                   | 2    |
| Giriş .....                                                                                                          | 2    |
| Araştırmanın Amacı .....                                                                                             | 3    |
| Problem Durumu ve Özgün Değeri.....                                                                                  | 4    |
| İlgili Araştırmalar.....                                                                                             | 7    |
| Araştırmanın Önemi.....                                                                                              | 9    |
| Yaygın Etki .....                                                                                                    | 10   |
| Varsayımlar .....                                                                                                    | 11   |
| Araştırmanın Sınırlılıkları .....                                                                                    | 11   |
| Sayıtlılar .....                                                                                                     | 12   |
| Terim ve Tanımlar.....                                                                                               | 12   |
| İKİNCİ BÖLÜM .....                                                                                                   | 14   |
| Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....                                                                        | 14   |
| Bilinçli Farkındalığın Tanımı ve Boyutları.....                                                                      | 14   |
| Bilinçli Farkındalığın Pozitif Psikolojideki Yeri .....                                                              | 15   |
| Eğitimde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar .....                                               | 20   |
| Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmeler ve Öğrenciler Açısından<br>Dezavantajları .....                      | 25   |
| Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşu ve<br>Profesyonel Gelişimlerine Etkisi ..... | 27   |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....                                                                                                    | 33   |
| Yöntem .....                                                                                                         | 33   |
| Araştırma Yöntemi.....                                                                                               | 33   |
| Evren ve Örneklem .....                                                                                              | 33   |
| Araştırma Bağlamı .....                                                                                              | 35   |

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| Veri Toplama Teknikleri/Araçları.....                                       | 36         |
| Ölçek .....                                                                 | 36         |
| Görüşme .....                                                               | 37         |
| Geçerlilik ve Güvenirlik.....                                               | 37         |
| Veri Toplama ve Analizi.....                                                | 40         |
| Araştırmacı Rolü .....                                                      | 42         |
| <b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....</b>                                                 | <b>43</b>  |
| Bulgular .....                                                              | 43         |
| Nicel Bulgular .....                                                        | 43         |
| Araştırma Sorularıyla İlgili Bulgular .....                                 | 43         |
| Nitel Bulgular.....                                                         | 64         |
| Bilinçli Farkındalık Kavramına İlişkin Bilgi ve Deneyimler.....             | 65         |
| Bilinçli Farkındalıkla İlgili Tutumlar ve İnançlar .....                    | 66         |
| Eğitim Sürecinde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları .....                    | 69         |
| Uygulama Sıklığını ve Etkili Kullanımı Artıran Faktörler .....              | 73         |
| Bilinçli Farkındalık Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....     | 75         |
| <b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>                                                  | <b>78</b>  |
| Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....                                            | 78         |
| Tartışma.....                                                               | 78         |
| Bulguların Tartışılması.....                                                | 78         |
| Sonuç ve Öneriler.....                                                      | 84         |
| Uygulama için Öneriler.....                                                 | 87         |
| Gelecek Araştırmalar için Öneriler .....                                    | 88         |
| Sonuç.....                                                                  | 89         |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                       | <b>91</b>  |
| <b>EKLER .....</b>                                                          | <b>102</b> |
| EK-1. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Seviyelerini Belirleme Ölçeği..... | 102        |
| EK-2. Bireylerin Bilinçli Farkındalık Boyutlarını Belirleme Ölçeği.....     | 104        |
| EK-3. Görüşme Formu.....                                                    | 107        |
| EK-4. Etik Kurul Onay Formu.....                                            | 108        |
| <b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>                                                       | <b>111</b> |

## TABLÖLAR DİZİNİ

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> <i>Cinsiyete Göre Katılımcı Profili</i> .....                                                                                           | 34 |
| <b>Tablo 2.</b> <i>Yaş Aralığına Göre Katılımcı Profili</i> .....                                                                                       | 34 |
| <b>Tablo 3.</b> <i>Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcı Profili</i> .....                                                                                  | 35 |
| <b>Tablo 4.</b> <i>Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) Cronbach Alfa Güvenirlik İstatistikleri Analizi</i> .....                                | 39 |
| <b>Tablo 5.</b> <i>Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) Cronbach Alfa Güvenirlik İstatistikleri Analizi</i> .....                                | 39 |
| <b>Tablo 6.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....                               | 48 |
| <b>Tablo 7.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Gözlemleme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> ..                                               | 60 |
| <b>Tablo 8.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Tasvir Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> ...                                             | 60 |
| <b>Tablo 9.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Farkındalıkla Hareket Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....                            | 61 |
| <b>Tablo 10.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimleri Yargılamadan Kabul Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i> .....                  | 61 |
| <b>Tablo 11.</b> <i>Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) ile Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri'nin (KIMS) korelasyon sonuçları</i> ..... | 63 |
| <b>Tablo 12.</b> <i>Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) ile Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri (KIMS) regresyon sonuçları</i> .....               | 64 |
| <b>Tablo 13.</b> <i>İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Uygulamalarını Değerlendirmesinin Tematik Yapısı</i> .....                        | 65 |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|      |                                                                                              |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| CSE  | : Coping Self-Efficacy (Başa Çıkma Öz-Yeterlik)                                              |
| EFL  | : English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce)                               |
| ESL  | : English as a Second Language (İkinci Dil olarak İngilizce)                                 |
| FLE  | : Foreign Language Enjoyment (Yabancı Dilden Keyfi Alma)                                     |
| KIMS | : Kentucky Inventory of Mindfulness Skills (Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Anketi) |
| L2   | : Second Language (İkinci Dil)                                                               |
| LGS  | : Liselere Geçiş Sistemi                                                                     |
| MBI  | : Mindfulness-based Intervention (Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler)                  |
| MTS  | : Mindfulness in Teaching Scale (Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği)                      |

## BİRİNCİ BÖLÜM

### Giriş

Değişen ve gelişen eğitim bağlamında, İngiliz dili öğretiminde bütüncül bir yaklaşımın odak noktalarından birisi olduğu görülmektedir. Kısaca açıklamak gerekirse, bütünsel bir yaklaşım, öğrenme sürecini öğrencinin duygusal, fiziksel, sosyal ve bilişsel durumunu içselleştirerek şekillendirmektir ve öğrencilerin akademik başarısını artırmayı hedefler (Badjanova, & Ilisko, 2015; Bhardwaj, 2016). Bu yaklaşım, öğrenenlerin sosyal, duygusal ve bilişsel zekasını şekillendirmede önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, öğrencileri çoklu perspektiflerden değerlendirmek, eğitim sürecini etkin bir şekilde yönetmeye katkıda bulunabilir.

Bu bağlamda, öğretmenler öğrencilerin bahsedilen ihtiyaçlarını geliştirmekten sorumludurlar. Öğrencilere çeşitli beceriler, bilgi ve değerler sunarken, öğretmen motivasyonunu, genel refahını ve zihinsel sağlığını artıran faktörleri dikkate almak esastır. Ek olarak, öğretmenlerin temel duygusal durumlarının eğitim ve öğretim süreci üzerindeki doğrudan etkisi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır (Han & Yin, 2016; Spilt vd., 2011). Dewaele vd. (2023), öğretmenlerin refahını etkileyen faktörleri tanımlamışlardır; bunlar kişisel ve sosyal belirleyiciler olarak ayrılmaktadır. Kişisel belirleyiciler olarak algılanan iş memnuniyeti, yüksek motivasyon ve refah; öğretim ve öğrenme koşulları açısından güçlü bir ilişki göstermektedir. Başka bir deyişle, bir öğretmenin işinden memnun olması ve yüksek bir motivasyona sahip olması, genellikle öğretim ve öğrenme koşullarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum ise etkili bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenci başarısını yükseltebilir. Sosyal belirleyiciler kategorisi ise dışsal etkilerin ve çevresel faktörlerin öğretmen üzerindeki etkisini kapsamaktadır. Özellikle eğitim alanında, olumlu ve kucaklayıcı bir çalışma ortamının oluşturulmasının öğretmen iyi oluşuna katkı sağlamaktadır. Ayrıca, olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamının varlığı, öğretmenlerin refahını arttırabilmektedir. Bu ortam, öğretmenler arasında dayanışma ve iş birliğini artırabilmektedir. Bu noktada, Dewaele vd. (2023); eğitim kurumları ve politika yapıcılarının öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamak için ideal bir ortam yaratmanın gerekliliği fikrini öne sürmüştür. Özetle, pozitif ve iş birlikçi bir çalışma ortamının geliştirilmesi, öğretmenlerin daha iyi performans göstermelerini sağlayabilmektedir ve dolayısıyla öğretmenlerin zihinsel refahını olumlu yönde etkilemektedir (Mercer, 2023; Nadlifah vd., 2023).

Öne sürülen olumlu etkenlerin aksine, verimsiz dinamikler, öğretmenlerin fiziksel ve zihinsel düzenlemelerini engelleyebileceğinden, öğretmenlerin genel refahını olumsuz etkileyebilir (Zee & Koomen, 2016); özellikle, İngilizce öğretmenlerinin zihinsel sağlığı ve genel memnuniyeti dikkate alındığında, alandaki ele alınan sorunlar, onların refah koşullarını olumsuz etkileyebilir. Bu sorunlar, öğrencilerin sınıfta ana dilini kullanma eğiliminde olmaları, materyal edinmede yetersizlikler ve lisans döneminden edinilen akademik bilginin sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılmasını engelleyen faktörler olarak belirtilebilir (Cephe, 2010; Sadeghi vd., 2016).

Eğitim ve öğretim sürecinde yaşanan olumsuz durumların yanı sıra, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişki üzerine önemli düzeyde literatür bulunmaktadır. Öğretmen-öğrenci dinamiklerini detaylı bir şekilde analiz eden çalışmalar, ilişki kurmanın eğitim ortamında önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Howe vd., 2019; Martin & Collie, 2019). Bu ilişki, eğitim ve öğretim sürecinin kalitesini artırarak öğretmenler ve öğrenciler arasında güvenli bağlanma yoluyla sosyal ve duygusal yetkinliklerin geliştirilmesinde potansiyel bir fayda olarak görülmektedir (Spilt vd., 2011).

Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, eğitim-öğretim ortamında karşılaşılan olumsuzlukların üstesinden gelebilmek ve öğretmenlerin kişisel ve profesyonel yaşamlarına olumlu katkılarda bulunmak için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, öğretmenlerin stres faktörleriyle etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve aynı zamanda fiziksel, psikolojik ve sosyal sağlıklarını iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Bu noktada, son yıllarda sıkça kullanılan önemli tekniklerden biri de bilinçli farkındalık tekniğidir (McCaw, 2020). Öğretmenlerin refahı ve zihinsel sağlığı açısından, bilinçli farkındalığın stresi, kaygıyı ve depresyonu azaltıcı pozitif bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir (Gold vd., 2010). Bilinçli farkındalık teknikleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıfta performanslarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içindeki performanslarının artması, öğrenciler üzerinde karşılıklı olarak olumlu bir etkiye sahip olduğu gözlemlenmiştir (Huang, 2022). Başka bir deyişle, bilinçli farkındalık tekniklerinin İngilizce dil eğitiminde faydalı olabileceği çıkarımı yapılabilir; çünkü, hem öğretmen hem de öğrenciler bahsedilen teknikten faydalanabilmektedir. İngilizce derslerinde kalıcı öğrenime katkı sağlamanın yanı sıra, bu teknikler, öğretmenlere gerekli bilgiler verildiğinde, başarılı bir şekilde uygulayabilirler (Huang, 2022).

### **Araştırmanın Amacı**

Eğitim sürecinin en önemli unsurlarından biri öğretmendir ve öğretmenin refahı bu süreci etkili bir şekilde yönetmede önemli bir faktördür; ancak, bu konunun genellikle göz ardı edildiği ileri sürülmektedir (Flook vd., 2013). Son zamanlarda, öğretmenlerin genel refahını

artırmak için geliştirilen yöntemlere odaklanan birçok çalışma yapılmıştır (Purser vd., 2016; Tobin, 2018). Vaat eden uygulamalardan biri de bilinçli farkındalıktır. Bu uygulamalar aracılığıyla, öğretmenlerin genel yaşam ve iş memnuniyetinin arttığı, öğrencilerin konsantrasyon yeteneğini geliştirdiği ve akademik başarı engellerinin kaldırıldığı görülmektedir (Song vd., 2021). Takiguchi'ye (2015) göre, daha yüksek bilinçli farkındalık seviyelerine sahip İngilizce öğretmenleri sınıfta tatmin edici bir performans sergilemektedirler; dolayısıyla, öğrenciler de bu durumdan fayda sağlarlar. Son zamanlarda yapılan bazı çalışmalarda, bu uygulamaların Türkiye'deki İngilizce dil eğitimine entegre edildiği görülmektedir. Bilinçli farkındalığın İngilizce öğretimi bağlamında pozitif etkisi olduğu ileri sürülmüştür (Pamuk, 2021; Şen, 2021), ancak veriler İngilizce öğretmenlerinin farkındalık düzeyini belirlemek için yetersizdir ve bu nedenle bu çalışmanın temel amacı, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini ve boyutlarını tespit etmektir. Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler düzenlenerek bu yönetime ilişkin tutumlarına ve algılarına yönelik derinlemesine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Kullanılan araştırma veri toplama teknikleri aracılığıyla araştırmanın cevaplamaya çalışacağı genel araştırma sorusu ve nitel ile nicel boyut araştırma soruları ise şu şekildedir:

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, bilinçli farkındalık tekniklerinin kullanımı hakkında yapılan mülakatlardan elde edilen nitel veriler, aynı bağlamda elde edilen nicel verileri nasıl açıklamaya yardımcı olabilir?

#### Nicel Sorular

1. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri nedir?
2. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık boyutları ne düzeydedir?
3. Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile sahip oldukları bilinçli farkındalık boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mı?

#### Nitel Sorular

1. Farklı bilinçli farkındalık düzeylerine sahip ortaokul İngilizce öğretmenleri, bilinçli farkındalık ve uygulamalarını nasıl değerlendirmektedir?

### **Problem Durumu ve Özgün Değeri**

Eğitim uygulamalarının değişimi ve gelişimi ile, genel olarak eğitim sistemlerinde felsefe, tutum, yaklaşım ve eğitim politikası açısından temel farklılıklar göstermektedir. Bu noktada, öğretim ve öğrenme süreçlerinin kavramsal çerçevesinin bütünsel eğitimle köklenmesinden ötürü, bütünsel bir yaklaşımı izlemeye önem verilmektedir (Sievers, 2017).

Öğretim ve öğrenme sürecinin doğasının yanı sıra, psikolojik faktörler gibi diğer etkileşim yönlerinin de değerlendirilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir (Chiu, 2009). Bu değerlendirme ayrıca, öğretmenlerin duygusal yönlerinin nasıl yapılandırıldığını da içermektedir (Badjanova & Iliško, 2015). Bu yönler, genellikle öğretmenlerin duygu deneyimleri, farkındalıkları ve düzenleme becerileri gibi konuları kapsamaktadır.

Bütünsel eğitim geniş felsefi yönelimler ve pedagojik uygulamalar yelpazesini kapsar. Odak noktası entegrasyon üzerinedir ve insan deneyiminin herhangi bir önemli yönünü dışlamamaya çalışır (Mahmoudi vd., 2012). Yani, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim, öğrencinin kişisel, profesyonel, sosyal ve insani ihtiyaçlarını kapsayan bir toplumsal eylemdir. Öğrenme ve öğretim deneyiminin kalitesi önemlidir; bütünsel olarak yaklaşan öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirmek adına katkıda bulunabileceği görülmektedir (Patel, 2003). Bu bağlamda, bütünsel bakış açısı sayesinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin duygusal ve zihinsel iyi olma halleri de eğitim sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir (Niemi, 2015). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki dinamikler, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katkıda bulunan kritik bir unsurdur (Wanders vd., 2020); Bu nedenle, öğretmenin iyi oluş hali, öğrencilerin psikolojik anlamda esenliğini doğrudan etkileyen faktörlerden biri olarak kabul edilir (Harding vd., 2019).

Öğrenci esenliği kadar öğretmen esenliği de eşit derecede önemlidir; çalışmalar, öğretmenlerin yaşadığı stres ve kaygının son yıllarda eğitimde odaklanılan konular arasında olduğunu göstermektedir (Agyapong vd., 2022; Bernay, 2014). Aslında, Fathi ve Derakhshan (2019) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, İngilizce öğretmenleri yüksek düzeyde stresle karşı karşıya kalmaktadır ve bu durum, öğretmenlerin doğrudan öğrencilerle etkileşim halinde olmasından ötürü eğitim ve öğretim sürecine yansıyan en önemli konulardan biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye'de yapılan bir başka çalışma olan Seis'in (2023) araştırmasına göre, İngilizce öğretmenleri, öğretim hayatlarının bir döneminde zorlayıcı ve karmaşık durumlarla karşılaşmakta ve bu durum öğretmenlerin tükenmişlik, kaygı ve depresyon yaşamasına neden olmaktadır. Öğretmenlerin esenliğini arttırabilmek için çeşitli yöntemler ve teknikler geliştirilmiştir. Bu yöntemler arasında, en yaygın kullanılan tekniklerden birisi ise bilinçli farkındalıktır (Dave vd., 2020). Ancak literatür incelendiğinde, özellikle de Türkiye bağlamında, öğretmenlere yönelik bilinçli farkındalık tekniklerinin uygulanmasına dair çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Literatürde bilinçli farkındalık kavramının çeşitli tanımlar ve yaklaşımları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalığın ne anlama geldiğini açıklamak için tanımlara yer vermek faydalı olabilir; Gethin (2011), bilinçli farkındalığı, herhangi bir taahhüt

veya yargıda bulunmadan gözlemlemek olarak tanımlar. Kısaca, herhangi bir dikkat dağıtıcı etkiye sahip olmadan anın içinde kalmaktır (Germer, 2004, s.56). Bilinçli farkındalık uygulamaları ise, günlük hayatta nasıl kullanılabileceğine ilişkin çeşitli teknik ve yöntemleri kapsamaktadır (Collard, 2014). Bu uygulamalardan en başta gelenlerden biri Valentine'ın (2014) da belirttiği üzere dikkatli nefes alma (mindful breathing) tekniğidir. Genel itibariyle basit ve kolay bir şekilde hayata entegre edilebilecek uygulamalar arasında yer alan bu teknik, kişilerin nefes alma, nefesi tutma ve verme süreçlerine odaklanarak zihinsel sakinlik ve odaklanma sağlar (s.56). Popüler ve etkili uygulamalardan bir diğeri ise farkındalık yürüyüşü (mindful walking) olarak adlandırılmaktadır. Valentine (2014), bu uygulamayı iç huzuru arttırabilecek bir meditasyon pratiği olarak görmektedir. Bu uygulamada, adımlara odaklanarak ve her adımı hissederek yürümek, derin bir huzur ve mutluluk duygusu yaratabileceği öne sürülmektedir (s. 59). Kabat-Zinn'e göre (2015), bilinçli farkındalık tekniği, meditasyon uygulamaları arasında uygulanması daha kolay olan ve daha güçlü bir etkiye sahip olan bir tekniktir. Aynı zamanda, bilinçli farkındalığın uygulanması algıların açılmasını olumlu yönde etkilediğini de belirtmiştir. Yukarıda verilen uygulamalar ışığında bilinçli farkındalık, dört temel boyutla uygulanabilir: gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme ve deneyimleri yargılamadan kabul etme. Gözleme, çevresel ve içsel deneyimleri fark etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Dekeyser vd., 2008). Tarif etme ise tecrübe edilen deneyimleri sözlü olarak ifade etme becerisini içermektedir; bu sayede kelimelere dökülmüş deneyimlerin daha fazla dikkat ve netlik kazanmasına yardımcı olur (Baer, 2013). Farkındalıkla hareket etme, bedensel ve zihinsel süreçleri farkında olarak ve dikkatli bir şekilde gerçekleştirmeyi ifade eder. Son olarak, deneyimleri yargılamadan kabul etme, geçmiş veya gelecekle ilgili düşüncelerden ve duygulardan etkilenmeden mevcut anı olduğu gibi benimsemeyi içerir (Baer, 2013). Bu dört boyut, bütünsel olarak zihinsel ve duygusal dengeyi sağlayarak, daha uyumlu ve huzurlu bir yaşam sürmelerine olanak tanır (Dekeyser, 2008).

Kabat-Zinn (2015), bilinçli farkındalık uygulamalarının düzenli bir şekilde yapılmasının, elde edilen içgörülerin büyüklüğünü artırabileceğini öne sürerken; eğitim bağlamı ve öğretimin potansiyel olarak zorlayıcı doğası göz önünde bulundurulduğunda, bu tür uygulamaların eğitimcilerin iyi oluş halini artırma potansiyeli de giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Lomas vd., 2017). Weare'ye göre (2023), bilinçli farkındalığın; öğretmenlerin kendileriyle ve öğrencilerle derin ve otantik bir bağlantı kurmalarına ve okul atmosferini olumlu yönde dönüştürmelerine yardımcı olduğu gösterilmiştir. Başka bir çalışmada, Molloy vd. (2019), bilinçli farkındalığın sınıf dinamiklerini olumlu etkileyebileceğini göstermişlerdir; özellikle, öğretmenlerin kişisel farkındalığının sınıfta duygusal destekleyici olmalarına, hatta yüksek stres koşullarında bile, yardımcı olabileceğini göstermiştir. Aynı zamanda, bu çalışma,

öğretmen stresinin, öğrenciler üzerindeki olumsuz sonuçların etkilerini hafifletme potansiyeline sahip olabileceğini ortaya koymuştur.

Tüm bu çalışmalar, öğretmenlerin kaygı ve stres düzeyini azaltmak, iş yükünü hafifletmek ve eğitim bağlamında etkin bir performans sağlamaları amacıyla bilinçli farkındalık uygulamalarına başvurulmaya başlandığını göstermektedir. Yapılan araştırmaların bulguları, bu tekniğin eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkı sağladığını desteklemektedir. Bu nedenle, Türkiye'deki öğretmenler ve öğrenciler arasında bilinçli farkındalık uygulamalarının etkili bir şekilde uygulanabileceğine dair artan bir farkındalık söz konusudur. Fakat, bu teknik, ulusal bağlamda tanınmaya başlamış olmasına rağmen, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini ve bu teknikle ilgili tutumlarını ve düşüncelerini titizlikle inceleyen sınırlı sayıda çalışmalar bulunmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin bu uygulamalar konusundaki farkındalıklarının artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### **İlgili Araştırmalar**

Psikolojik iyi oluş ile ilgili sorunlar, özellikle pandeminin hayata entegrasyonu ile birlikte eğitim alanında sıkça bahsedilen bir konu haline gelmiştir. Bunun yanı sıra, toplumsal izolasyon, aile veya sağlık problemleri, kişisel veya ekonomik kayıplar ve diğer zorluklar gibi yaygın sorunlar da dikkate alındığında, öğretmenlerin refahı üzerine yapılan çalışmalar önem kazanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin refahını destekleyecek uygun ortamların oluşturulup öğrencilerin genel refahını artırmanın mümkün olup olmadığına dair artan bir endişe bulunmaktadır. Ek olarak, sınıf dinamikleri göz önüne alındığında, eğitim sürecinde öğretmenlerin refahının değerlendirilmesi son zamanlarda gündemde olan bir konu haline gelmiştir (Huang, 2022). Çünkü araştırmalar, öğretmenin zihinsel ve bilişsel istikrarının öğretmen-öğrenci dinamiklerini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Ager vd., 2015). Ayrıca, bütüncül eğitimin ön plana çıkmasıyla birlikte, öğrencinin çok yönlü değerlendirmesinin vurgulanması; bilinçli farkındalık tekniklerinin de bahsedilmesine olanak sağlamıştır. Öğretmenlerin refahını desteklemek için çeşitli zihinsel sağlık müdahaleleri ve yönlendirmelerden faydalanılabilecek birçok yöntem bulunmaktadır. Bilinçli farkındalık teknikleri, eğitim alanındaki önemli bir konu olarak öne çıkmaktadır (Henriksen vd., 2022). Özellikle, Roeser vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmada ortaya konulan veriler, bilinçli farkındalık tekniklerini kullanan öğretmenlerin öğrencileri için sosyal ve duygusal destekleyici öğrenme ortamları oluşturmada etkili olduklarını göstermektedir. Verimli öğrenme ortamlarının psikososyal yönlerini inceleyen çalışmaların sınırlı olması, bu alanın önemini gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin psikososyal durumlarını olumlu yönde etkileyebileceği, sınıf ortamlarını optimize edebileceği

ve zorlu öğrencilerle destekleyici ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerini geliştirebileceği öne sürülmektedir. Ayrıca, bilinçli farkındalık uygulamalarının zihinsel refahı arttırdığını ve öğretmenlerin sosyal ve duygusal yetkinliklerini desteklediğini belirtilmektedir (Jennings, 2015). Ortaokul öğretmenlerinin bilinçli farkındalık becerilerinin iş stresi, mesleki tükenmişlik ve depresif ve anksiyete belirtileri gibi olumsuz etkiler üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu, öğretmenlerin refahının ise sınıf uygulamalarını etkilediği gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu refah halini olumlu destekleyerek sınıf ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimini ve öğrenci katılımını ve öğrenmeyi artırdığı belirtilmektedir (Fabbro vd., 2020). Kanada'da yapılan bir çalışmada, bilinçli farkındalık uygulamalarının bir yenilik olarak görüldüğü, öğretmenleri, öğrencileri ve eğitimi dönüştürmeye katkı sağlayan yeni pedagojiler olarak değerlendirildiği belirtilmiştir; yaklaşık bin öğrencinin bulunduğu bir okuldaki öğretmenlerle nitel araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin eğitim ve öğretim sürecine farkındalık uygulamalarını entegre ettikleri gözlemlenmiş ve bu yönetime karşı tutumlarını değerlendirmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, bu sürecin sadece öğretmenlerin refahını desteklemediği, aynı zamanda öğretmenlerin uygulamaları aracılığıyla bu uygulamaların sınıf ve okul topluluğuna faydalarını getirdiği savunulmuştur. Bu çalışma; bilinçli farkındalık tekniklerinin, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşimi artırarak verimliliği destekleyen güçlü bir araç olduğu görülmektedir. Bilinçli farkındalık uygulamalarının, bütünsel anlamda mutluluk ve esenlik sağlama potansiyeline sahip olduğu vurgulanırken bu uygulamaların tek başına yeterli olamayabileceği çıkarılan sonuçlar arasında yer almıştır (Kyte, 2016).

Birçok çalışma, bilinçli farkındalık uygulamalarının sınıf ortamını olumlu yönde etkilediğini, öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiyi iyileştirdiğini ve öğrencilerin ders içeriğine karşı motivasyonunu büyük ölçüde artırdığını desteklemektedir (DiCarlo, 2020; Rodríguez-Ledo, 2018). Bu avantaj, öğretmenlerin bu tekniği öğrenmeleri, derse entegre etmeleri ve aynı zamanda birey olarak kendi hayatlarına dahil etmeleri durumunda daha belirgin hale gelir.

Dil eğitimi açısından değerlendirildiğinde özellikle dil sınıflarında bilinçli farkındalık tekniklerinin kullanımıyla ilgili literatür olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Flook vd., 2013). Yüksek düzeye sahip bilinçli öğretmenlerin bu yöntemi kullanma eğiliminin eğitim sürecinin kalitesini artırmada önemli bir faktör olabileceği gerçeği, İngilizce dil eğitimi literatüründe önemini koruyan merkezi bir konudur. Buna ilişkin, İngilizce dil eğitimi literatüründe, İngilizceyi yabancı dil (EFL) veya ikinci dil (ESL) olarak öğreten öğretmenlerin psikolojik istikrarı ve dayanıklılığının önemi de vurgulanmaktadır; öğretmenler, herhangi bir dilin

öğrenilme bağlamında önemli katkı sağlayıcıları olduğundan öğrenenlerin psikolojik ve duygusal durumlarının, öğretmenlerin psikolojik faktörleri ile yakından ilişkili olduğuna kanaat getirilmiştir (Derakhshan, 2022). Bu iki dinamiği düzenlemek için bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanılma eğilimi vardır. Bu uygulamalarının ikinci dil öğretiminde ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde birçok avantaj sağlaması, bu alanda araştırma çeşitliliğine yol açmıştır (Song & He, 2021).

Bahsi geçen araştırmaların ışığında, Türkiye'de yabancı dil eğitimi ve bilinçli farkındalık literatürü bağlamında bu tekniğin incelendiği önceki çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini inceleyen bu araştırmanın, söz konusu alandaki önemli bir boşluğu doldurduğunu ve literatüre sağladığı katkının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışma mevcut durumda İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyini incelemeyi, hangi bilinçli farkındalık boyutuna (gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme) ait olduklarını belirlemeyi ve son olarak İngilizce öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini keşfetmeyi hedeflemektedir. Bu şekilde, İngilizce dil eğitimi alanında İngilizce öğretmenlerinin çağdaş tekniklere yönelik genel görüşlerini daha derinlemesine anlama olanağı yaratacaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Son yıllarda kapsamlı bir kavram haline gelen bilinçli farkındalık tekniklerine artan bir ilgi gözlemlenmektedir; bu tekniklerin uygulanabileceği alanlardan biri de İngilizce dil eğitimidir (Skelly & Estrada-Chichon, 2021; Wang & Liu 2016); bu noktada dil eğitiminde stresle başa çıkma ve duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenciyle etkili iletişim kurma yeteneğinin güçlendirilmesi ve sınıf içi yönetim dinamiklerinin geliştirmesi gibi çeşitli avantajlar sağladığı görülmüştür. Aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık uygulamalarını kendi hayatlarına entegre etmesi önem arz etmedir. Bu çalışma, bilinçli farkındalık ve yabancı dil eğitimi alanlarındaki literatüre hem daha geniş bir bağlamda hem de özellikle Türkiye bağlamında katkı sağlayabilir. İngilizce dil eğitimi kapsamında bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanılmasından ötürü disiplinler arası bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Ayrıca, bu uygulamalar, İngilizce öğretmenlerinin ve öğrencilerinin olumsuz düşüncelerini hafifletmek ve sakin kalmak için bir araç olarak kullanıldığı için genellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanlarıyla ilişkilendirilmektedir.

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerine odaklanmanın, farkındalıklarını artırma, bu tekniğe yönelik tutumlarını ortaya çıkarma ve bu tutumların nedenlerini derinlemesine araştırma açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca,

bilinçli farkındalık uygulamalarının zihinsel sağlığı ve genel esenliği koruduğu bilindiğinden, bu uygulamaların stres ve kaygı yönetimi becerilerini artırarak öğretmenlerin zihinsel yorgunluğunun düzenlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışma öğretmenlerin hem profesyonel gelişimlerine hem de psikolojik iyi olma hallerine olumlu etkilerde bulunmayı amaçlamaktadır. Literatürdeki çalışmalar, kişisel ve mesleki gelişimi teşvik eden bir perspektif sunarak bilinçli farkındalığın aracı rolünü vurgulamaktadır (Corthorn vd., 2024; Namaziandost vd., 2023) ve bu araştırma, bilinçli farkındalık tekniğine yönelik içgörüyü genişletmek için önemli bir fırsat sunmaktadır. Özellikle bulgular, İngilizce dil eğitimi alanında daha önce yeterince araştırılmamış bir alanı incelediği için bu alanda literatüre katkıda bulunabilir. Hatta geleneksel temalardan öteye geçerek, çalışma, İngilizce öğretmenlerini göz ardı edilmiş veya yeterince keşfedilmemiş bir bakış açısı kazanmaya teşvik etmektedir.

Çalışmanın temel katkısı, İngilizce dil öğretmenlerinin bilinçli farkındalık uygulamalarını kişisel ve mesleki yaşamlarına entegre etmelerine olanak tanıyarak, iyi oluş hallerine ve zihinsel sağlıklarını desteklemektir. Literatürdeki araştırmalara bakılacak olursa, Hidajat vd. (2023) yaptığı çalışmada; öğretmenlik mesleğinin doğasından kaynaklanan negatif duygularla baş etmede genel iyilik halini artırmak için kullanılan stratejilerden biri olan bilinçli farkındalık uygulamalarının, öğretmenlerin genel iyilik haline olumlu bir katkı sağladığını gözlemlemişlerdir. Belirtilen olumlu sonuçlara dayanarak, Türkiye literatürü bağlamında İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek ve bu tekniğe yönelik tutumlarını belirlemek; öğretmenlerin mesleki memnuniyet duygularını ve genel iyilik hallerini artırarak, eğitim ortamında etkili performans sergilemelerine yönelik bazı iç görüler sunmaktadır.

## **Yaygın Etki**

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dil öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini ve boyutlarını tespit etmek ve bilinçli farkındalıkla ilgili yapılan görüşmeler aracılığıyla tutum ve inançların altında yatan nedenleri ortaya çıkarmaktır. Mevcut literatür ışığında, İngilizce öğretmenlerinin tutumlarını ve inançlarını araştırmak, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik içgörü kazandırabilir, bu sayede onların hayatlarına adapte edebilme fırsatı oluşturabilir (Li vd., 2022). Başka bir tabirle, yapılan görüşmeler aracılığıyla İngilizce öğretmenlerinin kendi düşünce ve tutumlarını daha derinlemesine anlamalarını ve henüz farkında olmadıkları bazı düşünce kalıplarını veya inançları keşfetmelerini sağlayabilir. Ayrıca, bilinçli farkındalık uygulamaları, öğretmenlere genel yaşam ve iş memnuniyetine pozitif bir tutum benimsemelerine ve öğretim tarzlarına da etki etmelerine yardımcı olabilir. Buna ek olarak, İngilizce öğretmenleri sınıflarında öğrencilerin genel iyi oluşunu nasıl

artırabilecekleri ve sınıfı daha etkin nasıl yönetebilecekleri konusunda bir strateji geliştirebilirler. Aynı zamanda, kullanılan uygulamalar, öğrencilerin duygularını yönetmelerine ve ruh hallerini iyileştirmelerine yardımcı olabilir. Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık yaklaşımlarını bir başa çıkma stratejisi olarak benimseyip benimsemediklerini anlamayı hedeflemektedir. Böylelikle, elde edilen veriler doğrultusunda, yabancı dil eğitiminde yer alan öğretmenler ve diğer paydaşlar, daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı sağlamak için gerekli düzenlemeleri yapabilirler. Bu şekilde, öğretmenlerin yanı sıra öğrenciler de bu durumdan faydalanabilir. Ayrıca, aynı konuyla ilgili farklı çalışmaların yardımıyla, İngilizce öğretmenleri hayatlarına bilinçli farkındalığa yönelik kapsamlı bir perspektif kazanabilirler.

### **Varsayımlar**

Bu çalışma, katılımcıların bilinçli farkındalık hakkındaki düşünce ve inançlarını yansıtmak amacıyla gönüllü olarak çalışmaya katılacakları varsayımına dayanmaktadır. Ayrıca, katılımcıların hem anket hem de görüşmelerdeki sorulara müdahalesiz ve doğru cevaplar verdiği, görüşme sorularının da güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırma bölgesindeki tüm gönüllü katılımcıların İnternet erişimine sahip olduğu ve bu nedenle araştırmaya katılabileceği varsayılmıştır. Katılımcıların, görüşmeye başlamadan önce izin formlarını tamamlayarak görüşmeleri kaydetmeye izin verdikleri ve bilinçli farkındalık tekniğinin hayatlarına ve eğitim sürecine entegrasyonu konusundaki düşüncelerini, inançlarını ve duygularını açık bir şekilde ifade ettikleri varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışmanın potansiyel dezavantajları bulunmaktadır. İlk olarak, araştırma bağlamı Baybut ile sınırlıdır; bu bölge, metropol şehirlere kıyasla daha küçük ve az gelişmiş bir yerleşim yeri olduğundan, bulguların daha gelişmiş ve farklı eğitim bağlamlarına sahip şehirlerde genellenebilirliği kısıtlı olabilir (Gürer & Eke, 2012). Bu çalışmada örneklem grubunun Bayburt'taki ortaokul İngilizce öğretmenleriyle sınırlı olması, bulguların İngilizce dil eğitimi alanındaki tüm öğretmenlere ve bilinçli farkındalık çalışmaları bağlamına genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu bağlamda, diğer bölgelerden ve şehirlerden örneklem katılımcılarının seçilmesi, çalışma için daha güvenilir ve geçerli veriler elde etmeyi sağlayacaktır. Ayrıca, ilköğretim ve lise öğretmenlerinin entegrasyonunun incelenmesi, dil eğitiminde bilinçli farkındalık uygulamalarının entegrasyonuna ilişkin faydalı görüşler sunacaktır.

Bir diğerk nokta ise, katılımcılar, anketleri veya görüşmeleri araştırmacının istediğı şekilde yanıtlayarak "iyi katılımcı" rolünü üstlenmiş olabilirler ve katılımcılar, tezin gidişatını kasıtlı olarak etkilemek amacıyla yanıtlarını şekillendirebilirler.

İçeriğı zenginleştirmek amacıyla, gelecekteki çalışmalara anketler ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin yanı sıra sınıf gözlemleri de dahil edilebilir. Ancak, sınıf gözlemi yapmanın zaman kısıtlılığı ve veri toplama izni için yönetsel prosedürlere ilişkin engelleri bulunmaktadır. Ek katılımcılar ve araştırmacının varlığı ile yeterli zaman, çalışmanın daha kapsamlı olmasını sağlayacaktır. Gelecekteki çalışmalar, daha geçerli ve güvenilir bir çalışma yürütme amacıyla iki veya daha fazla araştırmacıyı içerebilir.

Bilinçli farkındalık kavramı ve İngilizce derslerinde kullanılması, nispeten yeni bir kavramdır. Bu nedenle, bu tekniğın farkında olmayan veya bu tekniğı mantıksız ve uygulanamaz bulan bazı öğretmenler olabilir; katılımcılar bu durumda kararsız, endişeli ve motivasyonu bozulmuş hissedebilirler. Bu durum tezin seyrini etkileme potansiyeline sahiptir.

## **Sayıtlar**

Bu çalışmanın birtakım faktörler ile sınırlandırılmış. Başlıca sınırlayıcı etken ise, yalnızca ortaokul kademesinde çalışan İngilizce öğretmenleriyle yürütölmüş olmasıdır. Bu nedenle, bulguların yalnızca bu öğretmen grubuyla sınırlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca, çalışma karma yöntemler araştırma tasarımı kullanarak hem nitel hem de nicel yöntemleri birleştirmektedir, bu da yalnızca nitel ya da yalnızca nicel yöntemlerin kullanımından ziyade iki yaklaşımın birleşimiyle sınırlı olduğunu göstergesidir. Bu çalışmada, başka bir araştırmacının veri analizine dahil edilmiştir. Bu durum ise iki araştırmacının belirli temalar veya kavramlar üzerinde yoğunlaşılmasına neden olmaktadır. Bu durum, çalışmanın kapsamını sınırlamakta ve hangi bulguların daha önemli olarak seçileceğini belirlemektedir. Son olarak, çalışma, pozitif psikoloji ve bütönsel yaklaşım perspektifleri çerçevesinde kavramsal olarak yapılandırılmıştır, bu da araştırmanın yalnızca belirtilen teorik çerçevelerle sınırlı olacağı anlamına gelmektedir. Bu sınırlamalar, çalışmanın sınırlarını netleştirerek, araştırmanın kapsamını ve hangi unsurların dahil edilip edilmediğini belirlemektedir.

Araştırmacı olarak, MBA (Master of Business Administration) programından Pozitif Psikoloji dersi almış bulunmaktayım. Bu durum ise, çalışmanın gidişatının pozitif psikoloji perspektifi doğrultusunda şekillenmesine olanak tanımıştır.

## **Terim ve Tanımlar**

**Bilinçli Farkındalık:** Oxford Sözlüğü (2023), bu terimi "Bir şeyin bilincinde veya farkında olma kalitesi veya durumu; dikkat" olarak açıklarken, Cambridge Sözlüğü (2023) ise

"Vücudunuzun, zihninizin ve duygularınızın şu anda farkında olma pratiği, sakinlik hissi yaratması " olarak atıfta bulunur.

**Bütünsel Yaklaşım:** John (2017), bu terimi "Öğrencileri yaşamda ve akademik kariyerlerinde karşılaşılabilecekleri herhangi bir zorluğa hazırlamaya odaklanan bir yaklaşım" olarak tanımlar.

**Pozitif Psikoloji:** Gable ve Haidt (2005), bu terimi "İnsanların, grupların ve kurumların gelişimi veya optimal işlevselliğine katkıda bulunan koşulların ve süreçlerin incelenmesi" olarak tanımlarlar.

**Bilinçli Farkındalık Boyutları:** Höfling vd. (2011), boyutları "İç ve dış uyaranları gözlemleme, olayları ve olguları yargısız bir şekilde tanımlama ve etiketleme; dikkatli veya bölünmemiş dikkatle hareket etme, olayları veya deneyimleri yargılamadan kabul etme" olarak açıklarlar.

**Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi (EFL):** Oxford Sözlüğü (2023), bu terimi "İngilizcenin ana dili olmayan kişilere İngilizce öğretimi" olarak tanımlarken, Cambridge Sözlüğü (2023) ise "Ana dili İngilizce olmayan öğrencilere İngilizce öğretimi" olarak atıfta bulunur.

**Teknikler:** Bu tez boyunca, "bir şeyi yapmanın gerektirdiği beceri veya düşünce" olarak kullanılan teknikler terimi, Cambridge Sözlüğü tarafından tanımlanmıştır. Ayrıca, Oxford Sözlüğü (2023) bu terimi "özellikle özel becerileri öğrenmeniz gereken bir şeyi yapma biçimi" olarak tanımlar.

**Uygulamalar:** Cambridge Sözlüğü (2023) tarafından tanımlanan bu terim, "bir beceride iyileşmek için düzenli olarak veya tekrarlayarak bir şey yapma eylemi" olarak açıklanırken, Oxford Sözlüğü (2023) bu terimi "becerini geliştirmek için düzenli olarak bir aktivite veya eğitim yapma; bunu yaparken geçirdiğiniz zaman" olarak tanımlar.

**Tutumlar:** Cambridge Sözlüğü (2023) tarafından tanımlanan tutumlar, "bir şey veya birine karşı bir his veya görüş ya da bu his veya görüşten kaynaklanan bir davranış şekli" olarak ifade edilirken, Oxford Sözlüğü (2023) bu terimi "birinin düşündüğü ve hissettiği şekil; birinin nasıl düşündüğünü ve hissettiğini gösteren davranış şekli" olarak tanımlar.

**İnançlar:** Bu tez boyunca, "bir şeyin var olduğuna veya doğru olduğuna kesin olarak inanma hissi" olarak atıfta bulunulan inançlar terimi, Cambridge Sözlüğü (2023) tarafından tanımlanmıştır ve Oxford Sözlüğü (2023) bu terimi "bir şeyin veya birinin var olduğuna veya doğru olduğuna güvenme; bir şeyin veya birinin iyi ya da doğru olduğuna güvenme" olarak tanımlar.

## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışma, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyini ve bilinçli farkındalık konusundaki bakış açılarını araştırmaya odaklanmaktadır. Bu bilgi ışında, bu bölüm, mevcut çalışmanın kavramsal ve kuramsal çerçevesini oluşturmak için bilinçli farkındalığın temel ilkelerine ve kapsamına dayanmaktadır. Literatür incelendiğinde, bu konuyla ilgili farklı bağlamlarda birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Ayrıca, araştırmada, ilgili çalışmalar ile mevcut çalışmada ele alınan araştırma problemi arasında bağlantılar kurularak, konuyla ilgili çeşitli perspektifler sunulmaya çalışılırken argümanlar ve karşı argümanlar aracılığıyla çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

#### Bilinçli Farkındalığın Tanımı ve Boyutları

Bilinçli farkındalık, şimdiki anın farkına varmak ve o anı kucaklamaya odaklanmaktır (Buchanan, 2017). Ayrıca, Kabat-Zinn (2005) tarafından başka bir tanım yapılmıştır; Bilinçli farkındalığı, geçmişte yaşanan veya gelecekte yaşanacak olayları düşünmeden şimdiki anı dikkatlice takip etmek olarak açıklar (s. 108). Bir başka deyişle, hayatın akışını olduğu gibi kabul etmektir. Bilinçli farkındalık, farkına varma becerisiyle güçlü bir şekilde ilişkilidir; bilinçli farkındalık uygulamaları ise, solunum egzersizleri, beş duyu üzerine odaklanma gibi meditasyon tekniklerini kullanmaya ve çevreye olan farkındalığı arttırmaya yöneliktir (Kabat-Zinn, 2015). Daha detaylı irdelemek gerekirse vücut taramaları, bilinçli farkındalığa ulaşmak amacıyla yapılan meditasyon uygulamalarından biridir ve kişinin şu an içinde bedeninin nasıl hissettiğine dikkatini yöneltmesini sağlayan bir pratiktir. Bu şekilde, herhangi bir gerginlik veya ağrı noktasını yargılamadan fark etme fırsatı sunar (Braza, 2011). Bu uygulamanın yanı sıra zihin susturma pratiği (quieting the mind), geçmişe takılma ve geleceğe dair endişeler nedeniyle oluşan aşırı bilişsel analizler azaltarak bireyin mevcut anla bağlantı kurmasını sağlar (Braza, 2011). Ayrıca, bu uygulamalar insanların yaşamlarında yaşadıkları olayları tanımlarken farklı bir yaklaşım kazanmalarına olanak tanır; kişilerin çevrelerine karşı daha uyumlu ve kabullenici bir tutum edinmesini sağlar (Shapiro vd., 2006).

Bilinçli farkındalık, çeşitli uygulamaları barından çok boyutlu bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Dave vd., 2020; Molloy vd., 2019; Weare, 2023). Bu boyutlar becerilerin farkında olunmasını gerektirir ve böylece bilinçli farkındalığı içselleştirebilme sürecini

mümkün kılar. Baer vd. (2006) bilinçli farkındalığı dört alt boyuta ayırmıştır. Bunlardan ilki gözlemlleme boyutu (observe) olarak değerlendirilmektedir. Bu boyut, iç ve dış uyarıcıların farkına varmak ile ilişkilendirilmektedir. İç uyarıcılar, duygular, düşünceler, hisler olarak tanımlanırken dış uyarıcılar ise ses, ışık, koku, tat olarak tanımlanmaktadır. An içerisinde gerçekleşen uyarıcıların farkına varabilmek ve gözlemleyebilmek bu boyutun gerektirdiği bir beceridir. Tarif etme becerisi (describe), tecrübe ettiği duygulara, düşüncelere, hislere yönelik durumları kelimelere dökebilme kabiliyetine verilen addır. Bu şekilde, kişiler duygularını düzenleme yetilerini geliştirebilirler ve kendilerini daha iyi anlamaya fırsat bulabilirler (Baum vd., 2010). Diğer bir beceri ise farkındalık ile hareket etme (act with awareness) becerisidir. Farkındalık ile hareket etme becerisi, an içerisinde yaşanan olaylara dikkati ve konsantrasyonu tam anlamıyla verebilme yeteneğidir. An içerisinde gerçekleştirilen işe odaklanabilmek zihin bulanıklığının önüne geçerek bilinçli farkındalık becerisini arttırmaktadır (Karl & Fischer, 2020). Son beceri, deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisidir (accept without judgement). Kişiler; duygularına, düşüncelerine, hislerine veya tecrübe ettikleri durumlara etiket verme (iyi, kötü, doğru, yanlış) eğilimi içerisinde olabilirler. Tecrübe edilen duygu durumlarını ve olayları sert bir şekilde eleştirmek yerine, olayları ve durumları olduğu gibi kabul etme becerisi bilinçli farkındalık ile yakından ilişkilidir. Böylelikle kişilerin esenliklerine doğrudan katkıda bulunarak depresyon, anksiyete, stres gibi psikolojik rahatsızlıkların etkilerini azaltmaktadır. Aynı zamanda, kişilerde dayanıklılık, duygusal denge, öz anlayış gibi becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktadır (Dekeyser vd., 2008).

### **Bilinçli Farkındalığın Pozitif Psikolojideki Yeri**

Pozitif psikoloji, psikoloji alanında hızla büyüyen bir alan olup yüzeysel veya yanıltıcı bir psikoloji değildir; aksine, genellikle titiz metodolojilerle ve yol gösterici cesaretlendirici yaklaşımlarla ilişkili bir uzmanlık alanını içermektedir (Carr vd., 2024; Seligman, 2002). Pozitif psikoloji, bireyin potansiyelini keşfetmesine ve geliştirmesine odaklanır; İnsanın güçlü yönlerine, mutluluğa, iyilik haline ve anlamlı yaşama teşvik eder. Bu yaklaşım, hayat içerisindeki olumlu tecrübelerle odaklanarak, iyi oluş halinin desteklenebileceğini ve pozitif düşünceler ile davranışların cesaretlendirilmesi gerektiğini savunur (Rivera vd., 2024).

Pozitif psikoloji, kişilerin stresle başa çıkma becerilerini ve yaşam memnuniyetini artırma yollarını araştırırken bilinçli farkındalık ise, bireyin şimdiki zamana odaklanmayı ve anda kalarak edinilen tecrübeleri yargılamadan kabul etmeyi teşvik eden içsel bir durumdur (Charness vd., 2024). Bilinçli farkındalık becerisini geliştirebilecek meditasyon ve benzeri uygulamalarla; bireyler, duygu durumlarını ve beden ile zihin temelli duyumları an içerisinde idrak etmeyi ve yaşananları olduğu gibi kabul etmeyi sağlar. Bu sayede; kişiler, yoğun endişeyi

ve stresi azaltarak duygusal dengeyi korumasına hem zihinsel hem de bedensel açıdan daha verimli bir yaşam tarzı elde etmesine yardımcı olabilir (Le vd., 2024; Shen, 2022).

Stresli yaşamla başa çıkma konusundaki artan sorunlar göz önünde bulundurulduğunda, yaygın olarak kabul gören bilinçli farkındalık uygulamalarına odaklanan geniş kapsamlı bir literatür söz konusudur (Hidajat vd., 2023; Li vd., 2022; Wang & Liu 2016) ve bilinçli farkındalık pratiğinin zihinsel, fiziksel ve ruhsal sağlığı artırdığı sıkça vurgulanmıştır. Örneğin, Heeren ve Philippot (2011) yürüttükleri çalışmalarında, bilinçli farkındalık ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki incelenmiştir. Katılımcılar iki gruba ayrılmıştır. Uygulama sürecinde bir grup, sekiz oturumdan oluşan bir bilinçli farkındalık müdahale programına katılırken diğer grup kontrol grubunu oluşturmuştur. Bahsedilen bilinçli farkındalık uygulamaları ise nefes egzersizleri, duyu organlarına odaklanarak dikkati mevcut ana odaklama gibi uygulamaları içeriyordu. Bu şekilde, farkındalık geliştirmek ve ruminasyon gibi zihinsel dikkat dağınıklıklarını azaltmak gibi etkilere sahip olduğu da belirtmiştir. İki grubun ön ve son test sonuçları analiz edildiğinde, deneysel grupta farkındalık pratiğinin stres, anksiyete ve hatta depresyon semptomlarını azalttığı ve yaşamdan memnuniyet ve psikolojik sağlık durumunu artırdığı görülmüştür. Benzer şekilde, Carmody ve Baer (2008), evde yapılan bilinçli farkındalık uygulamalarının fiziksel ve psikolojik semptomlar, stres ve zihinsel sağlık üzerindeki rolünü incelemiştir. Sekiz oturumda bilinçli farkındalık müdahaleleriyle, stresle ilişkili sorunlar, anksiyete ve kronik ağrı ile mücadele eden bireylere odaklanılmıştır. Bilinçli farkındalık uygulamalarıyla beraber, algılanan stres ve anksiyete seviyesindeki düşüş gözlemlenmiştir. Başka bir deyişle, Heeren ve Philippot'un (2011) çalışmasının bulgularıyla benzer şekilde, sonuçlar bilinçli farkındalık ve genel iyilik hali düzeylerinde artış ve stres benzeri semptomlarda azalma olduğunu belirtmişlerdir.

Bilinçli farkındalık, insan gelişimi ve pozitif psikoloji disiplinlerin içerisinde var olan önemli bir kavramı olarak bilinmekte olup, daha geniş kapsamda pozitif psikolojinin büyüyen bir alanını işaret etmektedir (Malboeuf-Hurtubise vd., 2018). Pozitif psikoloji üç düzeyde incelenebilir: özne düzey, kişisel düzey ve kolektif düzey. Özne düzey, geçmiş ve şu an ile barışık olmayı, geleceğe dair umut ve iyimserlik beslemeyi içeren değerli deneyimlere odaklanır. Kişisel düzeyde, pozitif psikoloji, aşk ve bağlılık kapasitesi, cesaret, affetme ve benzeri pozitif bireysel özelliklerle ilgilidir. Son olarak, kolektif düzey, daha iyi bir vatandaşlık becerilerine sahip olmayı içeren erdemler ve toplumsal yapılarla ilgilenir, bunlar sorumluluk, medeni cesaret, hoşgörü ve güçlü bir iş etiği gibi unsurları içerir (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Bu bakış açısından hareketle, pozitif psikoloji ve bilinçli farkındalık birbirinden ayrılmaz bir şekilde iç içedir. Daha uyumlu ve dengeli bir yaşamı destekleme çabası güden

bilinçli farkındalık ve pozitif psikoloji, birçok ortak özelliğe sahiptir. Birlikte kullanıldığında, psikolojik sağlık ve genel refahı artırmak için kapsamlı bir plan oluşturabilirler; son zamanlarda yapılan çalışmalar, bilinçli farkındalık uygulamalarının pozitif psikoloji ile bütünleştiğini göstermektedir (Zheng vd., 2022); Ivtzan vd. (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre, bilinçli farkındalık tekniklerini pozitif psikoloji unsurları ile birleştiren 8 haftalık çevrimiçi bir müdahale oluşturulmuştur. Pozitif Farkındalık Programı (PMP) olarak bilinen bu müdahaleler aracılığıyla, çeşitli pozitif psikoloji faktörleri ile ölçülen refahı artırmayı hedeflemektedir. PMP'nin teorik temeli, zevk alma ve olumlu niyetleri içeren pozitif farkındalık döngüsüdür. Araştırma, rasgele bekletme-listesi kontrollü bir deneme tasarımı kullanılmış olup 168 katılımcıyı (128 kadın, ortalama yaş = 40,82) kapsamaktadır. Müdahale, günlük videolar, meditasyon oturumları gibi bilinçli farkındalık uygulamalarını içermektedir; Esenlik, öz-yeterlilik, anlam ve özerklik gibi birçok refah boyutu değerlendirilmiştir. Veriler; müdahaleden önce, sonra ve müdahaleden bir ay sonra olacak şekilde hem kontrol hem de deneysel gruplardan toplanmıştır. Deneysel grubun müdahaleden sonraki değerlendirmelerinden elde edilen bulgular, ölçülen değişkenlerde başlangıç çıktılarına kıyasla önemli iyileştirmeler olduğunu göstermektedir. Müdahaleden sonraki sonuçlar kontrol grubuna kıyasla belirgin bir şekilde yüksektir. Ayrıca, deneysel gruptaki katılımcılar, müdahaleden bir ay sonra on bir ölçümden onunda olumlu iyileştirmeleri sürdürmüşlerdir. Sonuçlar, Pozitif Farkındalık Programı'nın yetişkin bireyler arasında refahı ve diğer pozitif değişkenleri başarılı bir şekilde artırma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Ivtzan vd., 2016; Rivera, 2024).

Pozitif psikoloji çerçevesinde yapılan çalışmalarda bilinçli farkındalığın stres, kaygı, depresyon gibi çeşitli psikolojik durumların etkilerinin azalmasında önemli bir rol oynamasından ötürü bilinçli farkındalık uygulamaları, psikolojik zorluklarla başa çıkmak için kullanılan bir araç haline gelmiştir (Ivtzan vd., 2016; Mercer, 2023; Zheng vd., 2022). Hamilton vd. (2006) bilinçli farkındalık uygulamalarıyla, pozitif psikolojinin temel ilkelerinin gelişmesinde etkili olabileceğini öne sürmüştürler Buna ek olarak, bahsi geçen uygulamaların, duygu ve düşünceleri iyileştirerek daha pozitif bir bakış açısını benimsemeye teşvik ettiği sonucuna varılmıştır.

Pozitif psikoloji sadece sorunları tanımlamak ve çözmekle değil, aynı zamanda mutluluğu, iyilik hali ve başarıyı da artırmak için olumlu deneyimleri ve güçlü yönleri vurgulamaktadır (Carr vd., 2013; Charness vd., 2024; Malboeuf-Hurtubise vd., 2018). Bu bağlamda, pozitif psikoloji insanların yaşamlarını sadece kişileri sorunlarından arındırmakla kalmaz, aynı zamanda olumlu duyguları ve deneyimleri de artırarak daha tatmin edici bir yaşam sürmelerine yardımcı olur (Carr, 2013). Bu bakış açısından hareketle, Phan vd. (2020), bilişsel

yetenekler ile akademik başarı gibi optimal yaşam tarzını aydınlatmaya çalışarak, optimizasyon teorisini ortaya koymuşlardır. Araştırma, özellikle, bilinçli farkındalık modelini tanıtarak pozitif psikoloji alanını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmacılar; bu modeli, bir bireyin işlevselliğini optimize etmek için kullanmaktadırlar. Ayrıca, bilinçli farkındalık uygulamalarının pozitif psikolojiye özgü değerlere sahip olduğunu gösteren detaylı bir analiz sunmaktadırlar; araştırmada desteklenen argüman, bilinçli farkındalığın, pozitif psikoloji kavramı ile yakından ilişkilendirilen ideal işlevsellik için potansiyel bir "optimizasyon ajanı" olarak hareket ettiği yönündedir.

Araştırmalar, bilinçli farkındalığın pozitif psikoloji ile olan güçlü ilişkisini vurgularken, eğitim bağlamında da bu uygulamaların nasıl etkili olabileceğine dair daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Malboeuf-Hurtubise vd., 2018). Bu noktada, Lomas vd. (2017) de bilinçli farkındalığı eğitim bağlamında değerlendirmişlerdir. Bilinçli farkındalığın eğitimcilerin üretkenliği ve genel sağlığı üzerindeki olası etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada sonuçlar potansiyel faydaları üzerine önemli içgörüler sağlamıştır. Bilinçli farkındalık müdahalesinden önce depresyon, anksiyete, stres, iş yükü gibi birçok zorluğu deneyimlemiş katılımcılar, müdahaleden sonra bu semptomlar hafiflemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bilinçli farkındalık müdahalesinin stres yönetme becerisini pozitif yönde etkilediği, duyguları düzenlediği ve üretkenliği artırdığı gözlemlenmiştir. Araştırmada değinilmesi gereken bir başka nokta ise gelişmiş bilinçli farkındalık becerilerine sahip olmak yaşamdan memnuniyeti ve daha geniş bir bakış açısı kazanılarak, olumsuz durumlarla başa çıkmaya yönelik bireylerin dayanıklılığı arttırmaktadır. Bu bakış açısı, Huang (2022) tarafından desteklenmektedir; Yabancı Dil Olarak İngilizce Eğitimi (EFL) alanında pozitif psikolojinin genel anlamda kabulü dikkate alındığında, öğrencilerin deneyimlediği pozitif duygular önemli bir ilgi alanı haline gelmiştir. Yabancı dil öğreniminden keyif alma durumu, öğrencilerin akademik performanslarına önemli ölçüde katkıda bulunan pozitif tepkiler olarak tanınmaktadır. Bu duygular, öğretmenlerin kendi duygusal durumları ve psikolojik özellikleri tarafından etkilenmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin bilinçli farkındalığı, öğrencilerin negatif duygularını azaltmaya ve pozitif duygularını artırmaya katkıda bulunur; öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu yönde bir bağı teşvik eder. Bilinçli farkındalık eğitimi alan öğretmenler hem öğretmenler hem de öğrenciler için pozitif bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturma konusunda daha becerikli hale gelmişlerdir; öğrencilere sempati ve destek göstermeye başlayarak bu süreç pozitif duyguları teşvik eder. Araştırmaya göre, yapılan analiz sonucu, EFL öğretmenleri ve okul yöneticilerinin günlük hayatlarına ve profesyonel yaşamlarına uyarlayabileceği birtakım becerileri edinmeyi kapsayan uygulanabilir pratik öneriler sunmaktadır. Bu öneriler; öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrencilerin akademik

başarılarını ve esenliği artırmak için bilinçli farkındalık tekniklerini entegre etmelerine yardımcı olabilmektedir (Badjanova & Iliško, 2015; Pamuk, 2021).

Pozitif psikolojinin sahip olduğu felsefe ve metodoloji İngilizce dili eğitimi sürecine entegre edilmesiyle beraber, dil öğrenimi ve pozitif psikoloji daha bağlantılı hale gelmiştir. Pozitif psikoloji (PP) perspektifinin ikinci dil edinimine (SLA) entegrasyonu, dil kullanımı ve öğrenme süreçlerinin pozitif ve negatif yönleri hakkında verimli bir içgörü sunabilmektedir (MacIntyre & Mercer, 2014). Xie ve Guo (2023) ise pozitif psikoloji ile bilinçli farkındalık arasındaki bu bağlantıyı desteklemiştir. Araştırmacılara göre, pozitif psikolojinin ortaya çıkışıyla birlikte, duyguların önemi üzerine artan bir ilgi oluşmuştur. Bu görüş, pozitif duyguların farkına varılmasıyla beraber bireylerin bakış açılarını güçlendirdiği fikrini desteklemektedir (Gable & Haidt, 2005). Eğitim bağlamında bu durum, öğrencilerin yeni bir dil öğrenmeleri için uygun bir bağlam oluşturur. Negatif duygular ise, bireyler üzerinde tam tersi etkiye sahiptir; negatif duygulara sahip bir kişinin öğrenme kapasitesi sınırlı olabilir ve dil girdileriyle ilgili bir dizi olası seçeneği kısıtlı hale getirebilir. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenme bağlamında öğretmenlerden ve akranlardan destek alma, bilinçli farkındalık ve pozitif akademik duygular arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Sonuçlara göre, öğretmen ve akran desteğinin yanı sıra bilinçli farkındalığın da pozitif akademik duyguların tahmincisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilinçli farkındalığın öğretmen ve akran desteği ile öğrenme duygusuna yönelik olumlu duygular arasında bir köprü oluşturduğu bulunmuştur. Bu çıktıları dayanarak, İngilizce öğretmenlerinin; öğrencilerin duygularını düzenlemelerine yardımcı olabilecek ve İngilizce öğrenme performansını artıracak pozitif psikolojik müdahaleler aracılığıyla hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilinçli farkındalığını artırma süreci teşvik edilebilmektedir (Tang, 2023).

Öte yandan, literatürde, bilinçli farkındalık uygulamalarının etkisi üzerine bazı çelişkili bulgulara yer veren çalışmalar da bulunmaktadır. Özel olarak, belirtilen çalışmada, bilinçli farkındalık pratiğinin ideal dozajının bireye bağlı olduğu vurgulanmaktadır ve günlük pratiklerin etkilerinin her gün görülmeyeceği belirtilmektedir. Bu nedenle, günlük bilinçli farkındalık meditasyonunun genel etkileri uygun şekilde gözlemlenmedikçe ve daha detaylı çalışmalar yapılmadıkça önerilmemektedir (Clarke & Draper, 2020).

Van Dam vd. (2018) konu üzerine çarpıcı bir görüş sunmaktadırlar. Bilinçli farkındalığın hızla büyüyen yeni bir kavram olduğunu belirtilmektedirler. Ayrıca, bilinçli farkındalık meditasyonlarına yönelik yaygın bir ilgi olduğu ve bu durumun olası olumsuz etkilerini göz ardı edildiği de ifade edilmektedir. Popüler meditasyon tekniklerinin kanıtlanmamış kullanımı, yanlış uygulama olasılığını artırırken, bireyler için gerçekçi olmayan

yüksek ve şişirilmiş beklentileri de beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bilinçli farkındalık uygulamalarının amacı, insanların kendilerini, diğer insanları ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirmelerine yardımcı olmaktır. Bu noktada, yapılan pratikler sonucu kendi duygularının ve düşüncelerinin açık bir şekilde farkına varmaları; endişe, stres ve hatta depresyon gibi duygusal karmaşalarına neden olabileceği öne sürülmüştür (Farias & Wikholm, 2016).

Sonuçlar ışığında, çalışmalar pozitif psikoloji ile bilinçli farkındalığın olumlu etkileri ile ilgili verimli ve dikkat çekici sonuçlar vermiştir. Bilinçli farkındalığın popülerliği ve etkisi, az sayıda araştırmacıdan gelen eleştirilere rağmen artmaktadır. Literatürdeki çoğu çalışma, bilinçli farkındalığı modern bir uygulama olarak tanımlamaktadır ve bilinçli farkındalığın genel olarak psikolojik, bilişsel ve fiziksel refahı arttırdığı söylenebilmektedir.

### **Eğitimde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları ile İlgili Çalışmalar**

Bilinçli farkındalık uygulamalarının eğitim sürecine entegrasyonu son yıllarda oldukça bahsedilen bir konu haline gelmiştir (Gold vd., 2010; McCaw, 2020). Wang ve Liu (2016), bilinçli farkındalığı derslere dahil etmenin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen (EFL) üniversite öğrencileri açısından dil öğrenme sürecini kolaylaştırabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın odak noktası, öğrencilerin bilinçli öğrenme uygulamalarını benimsemelerinin İngilizce dil öğrenmelerini nasıl geliştirebileceğini araştırmaktır. Bilinçli öğrenme, öğrencilerin farkında olma, algılama ve yorumlama kapasitelerini içermektedir. Araştırmacılar; artan yetenek, bellek ve pozitif duygulara, bilinçli farkındalık uygulamalarının katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Veri toplama aşamasında, bahsi geçen lisans öğrencileri tarafından önceden yapılan ve sonradan yapılan anketlerin yanı sıra öğretmen gözlem notları ve araştırmacının yansıtıcı günlüklerini içermektedir, bu şekilde durumu derinlemesine analiz etmenin mümkün olacağını belirtmişlerdir. Bulgular, bilinçli farkındalık uygulamalarının İngilizce öğrenen öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına rehberlik ettiğini göstermektedir. Bilinçli farkındalık sayesinde, sınıf atmosferi daha olumlu ve rahat bir öğrenme ortamına dönüşmüş ve dil öğrenme katılımlarını kolaylaştırmıştır. Yazma ödevlerinde bilinçli farkındalığın uygulanması, öğrencilere yaratıcılık becerilerini geliştirmiştir ve düşüncelerinin farkında olma fırsatı yaratmıştır. Bilinçli farkındalık uygulamaları, öğrencilerin daha yaratıcı olmalarına olanak sağlamıştır. Araştırmadan çıkarım yapılacak olursa, uygulamalar; öğrencilerin farkındalıklarını arttırmıştır ve akranlarından öğrenmeyi, yansıtma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi teşvik ederek öğrenme için daha uygun bir bağlam oluşturmuştur (Wang & Liu, 2016).

Dil eğitiminde öğrencilere duygusal yetkinliğe yönelik olumlu etkilerinin bulunmasının yanı sıra Zeilhofer ve Sasao (2022) tarafından yürütülen araştırmada bilinçli farkındalık ve kısa

vadeli kelime öğrenimi arasındaki ilişki irdelenmiştir. Özellikle, araştırma çıktılarına göre, "Farkındalıkla Hareket Etme" (act with awareness) olarak adlandırılan bilinçli farkındalık boyutu, diğer bilinçli farkındalık boyutlarına göre daha merkezi bir konuma sahip olduğunu ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, bilinçli farkındalığın sadece genel akademik performansı yükseltmekle kalmayıp aynı zamanda ikinci dil edinimine de katkı sağladığını göstermektedir. Araştırmacı, sonuç olarak, bilinçli farkındalık uygulamalarının kelime dersleriyle birleştirilmesinin, kelime öğrenimini teşvik etmek için yenilikçi bir yaklaşım olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir.

Tuyan ve Kabadayı (2018) tarafından benimsenen daha geniş bir perspektif, Çukurova Üniversitesi'nde üniversite düzeyindeki öğrencileri daha kararlı, bağımsız ve yaratıcı öğrenenlere dönüştürebilecekleri iddiasıyla yola çıkarak bilinçli farkındalık uygulamalarının önemini vurgulamaktadır. Bu araştırma, derslerde motivasyon kaybı ve ilgisizlik sergileyen öğrencilerin bu davranışlarının nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Mevcut sorunları netleştirmek için öğrencilerle yapılan gayri resmi görüşmeler ve tüm sınıf tartışmalarının ardından, bilinçli farkındalık; öğrenci motivasyonu, katılımı, yaratıcılığı ve öz-yönlendirmeyi ele alma konusunda anahtar olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar, veriler ışığında, bilinçli düşüncenin dil öğrenme sürecindeki önemini göz önüne alındığında müfredat içeriğine bilinçli farkındalık temelli etkinlikler ve görevler dahil edilmesini önerilmektedir. Bu etkinlikler nefes egzersizleri, yürüyüş meditasyonu, şarkılar, filmler ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini destekleyen diğer kaynakları içermektedir. Sonuç olarak; öğrencilerin ders içi aktif katılımını sağlamak, öğrenenlerin zihin yapısında önemli değişiklikler sağlamak hususunda çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur; İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme ile öğrencilerin refahı gibi konuları araştıran eğitimciler, daha etkili ve kalıcı bir çözümün bulunduğunu savunmuşlardır. Bu çözüm, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin bilinçli bir perspektif benimsemelerini teşvik etmek ve öğrenme çıktılarını olumlu yönde etkilemektir (Tuyan & Kabadayı, 2018).

Gençlerin yaşadığı stresi ve kaygıyı regüle edebilme becerisi, akademik süreçlerine önemli katkıda bulunmaktadır (Piscayanti, 2018). Skelly ve Estrada-Chichon (2021), bilinçli farkındalığı başa çıkma stratejisinin bir yönü olarak vurgulamaktadır; bilinçli farkındalık, bir gevşeme tekniği olarak, stres ve kaygıyla başa çıkma mekanizması olarak olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Çalışmanın odak noktası, zihinsel farkındalığın ergenlerin dikkat süresini, duygularını, davranışlarını ve düşünce süreçlerini nasıl artırabileceğini keşfetmek ve bilinçli farkındalığın İngilizce öğrenimi üzerindeki potansiyel etkisini ve genel İngilizce performansını araştırmaktır. 2016'dan beri yayımlanan on bir akademik araştırmanın kapsamlı bir analizi,

ölçülebilir veri toplama yöntemlerini, istatistiksel analiz araçlarını ve kontrol gruplarını içeren bilimsel dergilerde yayımlanan önceki çalışmaların temelini oluşturur. Sonuçlar, bilinçli farkındalığın İspanya'daki ortaokul düzeyindeki öğrencilerin dil öğrenme yeteneğini teşvik etmek için etkili bir strateji olarak görülebileceğini ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık, gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası haline geldiğinde yaşadıkları stres ve kaygı düzeylerinin azalmasıyla sonuçlanır. Başka bir deyişle, çalışmanın araştırma amaçları ve soruları göz önüne alındığında, sonuçlar bilinçli farkındalığın ortaokul düzeyindeki öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini artırmada anahtar rol oynadığı ve stres ile kaygının azaltılmasına katkıda bulunduğu perspektifiyle uyumludur.

Claremont ve Garcia (2018), İngilizce dil sınıflarındaki bilinçli farkındalığın etkisini araştırmanın bir ihtiyaç olduğunun altını çizmektedir. Temel amaç, İngilizce öğrencilerinin kaygıları, geçmiş deneyimleri, eğitim geçmişleri ve motivasyonel engelleri kapsayan faktörlerin etkisinin azaltılmasına yardımcı olurken, İngilizce öğrenen öğrencilerinin öğrenme sürecine odaklanmalarını ve dil öğrenimini içselleştirmelerini sağlamaktır. Çalışma, öğrencilerin İngilizce dil öğrenimi süreciyle ilgili olumsuz duygularını ve düşüncelerini yönlendirmelerine yardımcı olmak ve bilinçli farkındalık tekniklerini tanıtarak bahsedilen engelleri ele almaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamaları, düşük yeterlilik seviyelerine sahip dört öğrenci grubuna hem ön hem de son anketler uygulanmıştır. Anket ve geri bildirimlerin sonuçlarına göre, öğrencilerin ve öğretmenlerin İngilizce dil öğreniminde bir iyileşme gözlemledikleri belirtilmiştir. Öğrenciler, İngilizce dil öğrenme süreçlerinde artan öz farkındalık ve öz güven sergilemişlerdir. Öğrenciler, İngilizce konuşurken vücut dilini kullanmada ve ses tonunu ayarlama başarılı olmuşlardır. Ayrıca, İngilizce öğretmenleri, sınıfta rehberli meditasyon tanıtmak için az bir zaman ayırmanın, öğrenme çıktılarına olumlu yönde etkilediğini doğrulamışlardır. Değerlendirmenin sonucuna göre, bilinçli farkındalığın duygusal engeli azaltmak için etkili bir şekilde kullanılabileceğinin altı çizilmiştir, bu da dil öğrenmeyi kolaylaştırabileceğine işaret etmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bütüncül eğitim ve bilinçli farkındalık ile bu uygulamaların birbiriyle ilişkilendirilerek ele alınmasının, eğitim bağlamında değerlendirildiğinde hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından yararlı olabileceği görülmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmalar bilinçli farkındalığın sınıf yönetimini, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve öğretim süreçlerini iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir (Rodríguez-Ledo vd., 2018). Bilinçli farkındalığın okullarda giderek daha yaygın hale gelmesi ve öğretmenlerin ve öğrencilerin refahının çağdaş eğitim sisteminde merkezi bir rol oynadığı dile getirilmektedir (Albrecht vd., 2012). Araştırmacılara göre,

bütünsel eğitimin entegrasyonunun okul toplulukları içinde refahı geliştirmenin anahtarı olarak görülmektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak, çalışma, temel yaklaşımları ve bilinçli farkındalıkla ilişkilendirilen uygulamaları inceleyen bir literatür taramasına odaklanmaktadır. Ayrıca, araştırma aracılığıyla, eğitimcileri bilinçli farkındalık konusunda nasıl bilgilendireceğini açıklamaktadır. Bilinçli farkındalık uygulamalarından eğitimciler, çeşitli yollarla faydalanmıştır; bilinçli yeme pratiğiyle (mindful eating) yemek yerken o ana odaklanmaları (Warren vd., 2017) teşvik edilmektedir. Ayrıca, bilinçli meydan okuma etkinliği ile genellikle dikkatsiz yapılan veya stresli aktiviteler sırasında bilinçli farkındalık uygulanması (Tong vd., 2021) önerilmektedir. Son olarak, bu deneyimlerin yansıtılması ve grup içinde paylaşılması (Shapiro vd., 2006), bireylerin bilinçli farkındalık uygulamalarını derinleştirmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Nihayetinde, bazı öğretmenler, bilinçli farkındalığın kendilerine müfredatı daha ayrıntılı bir bakış açısıyla sunma fırsatı verdiğini, önemli kavramları öğrencilere aktarmalarına kolaylık sağladığını belirtmiştir. Bu çalışmadaki en göze çarpan nokta ise; bilinçli farkındalık eğitimleri, sınıflarda bilinçli farkındalığı aktarmadan önce, öğretmenlerin bunu içselleştirmenin ve kişisel yaşamlarında uygulamanın önemini vurgulamalarıdır; öğretmenlerin sınıflarda etkili bir şekilde bilinçli farkındalığı öğretmeleri için öncelikle bilinçli farkındalığı özümsemesi ve aktif bir şekilde uygulaması gerektiğini; ancak bu şekilde öğretmenlerin ve öğrencilerin ortak bir öğrenme deneyimini paylaşabileceklerini belirtilmektedir (Albrecht vd., 2012).

Bilinçli farkındalık, eğitim ve öğretim sürecinde çok yönlü bir yaklaşımı teşvik ederken (Nipper, 2022) zıttı olan bilinçsizlik, tepki veren öğretmen ve öğrencilere, motivasyon eksikliğine, stres ve kaygıya yol açabilmektedir (Henriksen vd., 2022). Morgan ve Katz (2021) ise çalışmalarında daha çok sınıf içi kaygıyla ilgilenmiştir; araştırma, üniversitede İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilinçli farkındalık seviyelerini değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Kohort, çeşitli bölümleri temsil eden bir üniversitenin hazırlık kurslarına kayıtlı olan 214 öğrenciyi içermektedir. Haftada üç kez 5 dakikalık oturumlar halinde bilinçli farkındalık uygulamaları düzenlendi. Bu uygulamalar; beden taramaları, düşünceler ve duygular üzerinde çalışmak, duyuşal farkındalık, stres ve dikkat geliştirmeye yönelik bilinçli farkındalık çalışmalarını kapsıyordu. Araştırmacılar, dil öğrenme sürecine ve genel psikolojik refahlarına ilişkin birçok fayda gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların bilinçli farkındalık puanlarında önemli bir iyileşme göstermişlerdir, hatta sınırlı eğitimle bile, öğrenme için zamanın sınırlı olduğu bağlamlarda bilinçli farkındalığın pratikliği gösterilmiştir. Genel itibarıyla ise, öğrencilerin bilinçli farkındalık seviyelerinin orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bilinçli farkındalığı artırıcı etkinliklerden faydalanabileceği sonucuna varmıştır. Diğer bir deyişle,

bilinçli farkındalık uygulamalarının üniversite öğrencilerinin dil öğrenme deneyimine olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından, uygulanan etkinliklerin özellikle deneysel gruptaki en kaygılı bireyler için bile olumlu etkiler sağladığına dair notlar düşülmüştür. Günlük müfredatın bir parçası olarak, katılımcılardan bilinçli farkındalık deneyimleri üzerine oldukça olumlu dönütler alınmıştır. Son olarak, araştırmacılara göre, bilinçli farkındalık uygulamalarının yabancı dil eğitime entegrasyonu oldukça etkili olabilmektedir ve dil öğrenme sürecini proaktif bir şekilde kolaylaştırabilir. Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalığın, anı yaşamada ve yargılayıcı olmayan bir tutumun sürdürülmesinin önemini vurgulayan farklı boyutlara sahip bir kavram olarak öğrencilerin hayatlarına dahil etmesinin önemi de çalışmada belirtilmektedir (Ergas & Hadar, 2019). Ancak araştırmadan çıkarılabilecek en önemli sonuçlardan biri de, bilinçli farkındalık uygulamalarının yabancı dil kursu kaygısına kesin bir çözüm sunamayacağına dikkat çekilmesidir.

Galante vd. (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada, sınav kaygısı ile ilgili yeni bir perspektif geliştirilmiştir. Üniversite öğrencilerinin ruhsal sağlıklarına katkıda bulunmak adına 8 haftalık bilinçli farkındalık kursunun etkileri incelemiştir. Sonuçlar sınav döneminde olan üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı, stres gibi ruhsal sağlığı doğrudan etkileyen değişkenler üzerinde yatıştırıcı etkisi olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda sınav dönemindeki öğrencilerin anlamlı düzeyde psikolojik sıkıntı yaşama olasılıklarını üçte bir oranında azaldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, öğrencilerin ve üniversite yetkililerinin katkısıyla tasarlanmış olup, öğrenci refah politikalarını bilgilendiren katılımcı bir araştırma örneği teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Yılmaz vd., (2024) bilinçli farkındalık müdahalelerinin öğrenci gruplarında sınav kaygısını azalttığını tespit etmiştir. Okullarda bilinçli farkındalık uygulamalarının, öğrencilerin bu uygulamalar hakkında bilgilendirilerek kaygılarını kontrol ederek öğrendiklerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır. Bu tür uygulamalar hem öğrenciler hem de öğretmenler için psikolojik dayanıklılık, iyi oluş ve tükenmişliği önleme açısından da faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir.

Kaygının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri düşünüldüğünde, birçok araştırma, kaygının temel nedenlerini belirlemeye ve öğrencilerin bununla başa çıkmasına yardımcı olabilecek eğitsel müdahalelere odaklanmıştır (Agyapong vd., 2022; Bernay, 2014; Wang, 2022). Cheng (2023) tarafından incelenen benzer değişkenler, öğrencilerde duygusal sıkıntıya neden olarak öğrenme sürecini engelleyebilecek olan kaygı ve stresi irdelemektedir. Bu araştırmanın sonuçları, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin L2 öğrenimiyle ilgili stres ve kaygı düzeylerini azaltabildiğini ve öğrenme deneyimlerine odaklanma becerilerini geliştirebildiğini göstermektedir. Söz edilen avantajlardan bir diğeri ise; bilinçli farkındalık,

öğretmenlere ve öğrencilere yaratıcılık ve üretkenliklerini artırma konusunda yardımcı olabilmektedir. Ayrıca, sınıf içinde bilinçli farkındalık etkinliklerini teşvik etmek; bilinçli farkındalığı artırmak ve bu sayede öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmek için bir zemin oluşturduğu da ifade edilmiştir.

Öğrenciler öğrenmeye yönelik potansiyel engellerle başa çıkmak için bilinçli farkındalık temelli stratejiler geliştirebilirler; hedef dili öğrenme sürecinde sıkıntı yaşama olasılığını azaltmada bazı avantajlar sağladığı görülmektedir (Nanquil & Leon, 2021). Fathi vd. (2023), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerde can sıkıntısı, başa çıkma öz-yeterliliği (CSE), yabancı dilde keyif (FLE) ve İngilizce öğrenenlerde bilinçli farkındalık gibi değişkenleri inceleyen ve dört değişkenden oluşan bir model oluşturmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüşlerdir. Başa çıkma öz-yeterliliği ölçeği, yabancı dil öğrenme keyfi düzeyi ve L2 can sıkıntısı ölçeği olmak üzere dört farklı yönü değerlendiren çevrim içi bir anketi tamamladılar. Sonuçlar, hem başa çıkma öz-yeterliliğinin (CSE) hem de bilinçli farkındalığın yabancı dilde keyif (FLE) üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Ek olarak, yabancı dilde keyif (FLE), ikinci dil (L2) öğreniminde can sıkıntısı deneyimini doğrudan hafifletmiştir. Bilinçli farkındalık ile sıkıntı arasındaki ilişkinin yabancı dilde keyif duymaya (FLE) direkt olarak aracılık ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, CSE, bilinçli farkındalık ve FLE'nin can sıkıntısını deneyimleme olasılığını azaltmada bazı belirgin avantajlar sunduğunun ve bilinçli farkındalığın FLE'yi şekillendirme ve sıkıntıyı azaltmada etkili bir rol oynadığının altı çizilmiştir. Araştırmacıların verilerden elde ettikleri çıkarımlara göre, eğitimciler, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilinçli farkındalığını artırmak için bilinçli farkındalık müdahale programlarını entegre etmeyi düşünmelidir; ikinci dil öğrenimi sırasında pozitif duyguları benimsemek, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin bilinçli farkındalığını geliştirebileceği ve dil kullanımında yaratıcı olma eğilimlerini arttırabileceği öne sürülmüştür.

Yapılan çalışmalardan hareketle, bilinçli farkındalık ve uygulamalarının genel itibariyle yabancı dil eğitimine dahil edilmesinden öğrencilerin sınıf içinde ve dışında tecrübe ettikleri olumsuz duygularla başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Özellikle, dil eğitim bağlamında incelendiğinde bilinçli farkındalık ve uygulamalarının en çok ilişkilendirildiği değişkenlerden birinin kaygı ve stres olduğu gözlemlenmiştir.

### **Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmeler ve Öğrenciler Açısından Dezavantajları**

Bilinçli farkındalık uygulamalarının avantajları yaygın olarak kabul görmektedir. Literatürde, bilinçli farkındalığın öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Maynard vd. (2017), 61 çalışma üzerinden yaptıkları

meta analiz sonuçlarına göre, bazı öğrencilerde bilinçli farkındalık uygulamaları, kaygı veya stres seviyelerinin artması gibi olağandışı sonuçlar elde edildiği de kayıt altına alınmıştır. Aynı zamanda stres ve kaygı düzeyi yükselen öğrencilerde bu yönetime yönelik olumsuz tutumlar geliştirdikleri de not edilmiştir. Gouda vd. (2017) yürütmüş olduğu çalışmada okullarda uygulanan bilinçli farkındalık uygulamalarının hem öğrenciler hem de öğretmenler için etkinliğini değerlendiren çalışmaların eksikliğine dikkat çekmiştir. Yapılan araştırmada öğretmenler ve öğrenciler çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu değişkenler stres, kaygı, yaratıcılık, öz-düzenleme, okul temelli öz-yeterlik ve kişiler arası sorunlar olarak belirtilmiştir. Sonuçlar her iki grupta da farklı bir şekilde tezahür etmektedir. Belirtilen değişkenler, bilinçli farkındalık uygulamaları ile süreç içerisinde öğrenciler açısından gelişme göstermiştir. Fakat öğretmenler özellikle bazı değişkenler (öz-düzenleme, yaratıcılık, işe bağlılık) açısından değerlendirildiğinde bilinçli farkındalık uygulamalarının zayıf etkisi olduğu saptanmıştır. Bu farklılık, gelişimsel ve mesleki bağlamlardaki ihtiyaçların çeşitliliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Başka bir bakış açısı ise Zenner vd. (2014) tarafından değerlendirilmiştir. Bilinçli farkındalığın gerçekte ne düzeyde bir etkiye sahip olduğu konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin sahip olduğu kararsızlıklar dile getirilmiştir. Müdahalenin uzmanlığı ve yeniliği, okulda ve evde zaman ayırma, ya da genel olarak dinlenme ve rahatlamanın etkisi gibi belirli olmayan ve kontrol edilemeyecek müdahale faktörlerine atfedilebilecek etkinin ne ölçüde olduğu da bilinmemektedir. Başka bir deyişle, bilinçli farkındalık eğitim bağlamındaki çoğu çalışmada dolaylı bir göstergedir. Aynı çalışmada, öğretmenler açısından değerlendirildiğinde, kendilerinin bilinçli farkındalık uygulamalarını uygulaması ile uzman bir eğitimci eşliğinde bilinçli farkındalık üzerine seminer verilmesinin fark yaratacağı vurgulanmaktadır. Ek olarak araştırmada, öğretmenlerin nitelikleri ve bilinçli farkındalık konusundaki kişisel deneyimleri önem arz ettiği belirtilmektedir.

Wigelsworth ve Quinn (2020), öğretmenlerin bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik tutum ve algılarına yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmada, öğretmenler, yoğun iş yüklerinin, bu uygulamadan yararlanmalarını genellikle engellediğini belirtmiştir. Aynı zamanda, bilinçli farkındalık uygulamalarının eğitim öğretim ortamına entegre edilmesine yönelik potansiyel müfredat kısıtlamalarından bahsedilmiştir. Ayrıca, öğretmenler ve öğrenciler için içgörü yetersizliğinin bir bariyer olabileceği araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, bazı bireylerin bilinçli farkındalık uygulamalarına karşı şüpheyle yaklaşabileceği veya bu uygulamaları kişilerin ruh sağlığı ile ilgili etiketleme ya da yetersizlikle ilişkilendirebileceğini belirtmiştir. Araştırmada değinilen bir diğer bakış açısı ise

öğretmenlerin, öğrencilerin bilinçli farkındalık uygulamalarını aktif bir şekilde kullanıma yönelik bazı endişeleri olduğuydu. Bazı öğretmenler, öğrencilerin bu uygulamayı kullanmalarının diğer öğrenciler tarafından farklı karşılanabileceği ve öğrencilerin utanmaları nedeniyle katılımda isteksizlik gösterebileceklerini belirtmiştir. Benzer şekilde, Kenwright vd. (2023), öğretmenlerin bilinçli farkındalık konusundaki görüşlerine dayalı olarak, öğretmenlere bu alanda eğitim verilmesi ve okulların bu tür programları sunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalık programlarını destekleyen öğretmenler için en büyük engelin zaman olduğu belirtilmiştir.

### **Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Öğretmenlerin Psikolojik İyi Oluşu ve Profesyonel Gelişimlerine Etkisi**

Günlük yaşamda ve iş hayatında tecrübe edilen aşırı strese yönelik yaygın bir endişe, detaylı bir literatürün bilinçli farkındalık uygulamalarına odaklanmasına yol açmıştır (Dewaele vd., 2023; Nadlifah vd., 2023; Roeser vd., 2012). Literatürdeki çalışmaların bir kısmı, stresin azaltılması, esenlik ve bilinçli farkındalık düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırdığını göstermiştir (Frank vd., 2015; Harris vd., 2016). Öte yandan, bilinçli farkındalık uygulamalarının zihinsel, fiziksel ve ruhsal sağlığı artırdığı belirtilmiş; fakat, bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik çalışmaların yetersiz olduğunun da altı çizilmiştir. Birchinall vd. (2019) literatürü incelemiş ve stresin öğretmen adayları arasında büyüyen bir endişe haline geldiğini vurgulamışlardır; bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin (MBI) çeşitli gruplarda stresi hafifletmede etkili olduğu gösterilmiştir. Bu çalışma, öğretmenler arasında stresi azaltma amacıyla bilinçli farkındalık müdahalelerinin entegrasyonunu araştırmak için mevcut literatürü sentezlenmiştir. Araştırmaya dayanarak, bilinçli farkındalığın aslında öz düzenlemeyi ve öğretmen öz yeterliliğini artırdığı sonucuna varılabilir; güçlü bir bilinçli farkındalık programının öğretmen eğitimi içine dahil edilmesiyle psikolojik olarak daha dayanıklı öğretmenler oluşturulabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, iş yükü ve öğretmen tükenmişliği ile ilişkili faktörler ana endişe kaynağı olmaya devam ederken, bilinçli farkındalık müdahaleleri (MBI) öğretmenlere stresli meslekleriyle proaktif bir şekilde başa çıkmalarına olanak sağlayabilmektedir (Heeren & Philippot, 2011).

Öğretmen motivasyonu okul içi dinamikleri etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak sayılmaktadır (Pan & Liu, 2022; Zhu, 2022). Şimşir (2019), bilinçli farkındalık kavramının, genel olarak Türkiye'de yaygın olarak tanınmasa da İngilizce dil eğitimi alanında önem kazanmaya başladığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerin motivasyonunu ve öğretme-öğrenme isteklerini etkileyebilecek birçok faktör olduğunu belirterek; bu faktörleri öğrencilerin özellikleri, motivasyonları, müfredatın zorlukları, kurumsal engeller, eğitim yönetimi

problemleri, meslektaşlarla ilişkiler olarak detaylandırmaktadır. Bu faktörlerden yola çıkarak, çalışma, İngilizce öğretmenleri üzerindeki bilinçli farkındalık uygulamalarının verimli etkilerine odaklanmıştır. 60 katılımcıyı deneysel ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayırmış; deneysel grup 4 haftalık çevrimiçi bir farkındalık eğitim programına katılmış, kontrol grubu ise herhangi bir bilinçli farkındalık eğitimi almamıştır. Bulgular, tüm diğer değişkenler sabit tutulduğunda, deneysel grubun eğitimi tamamladıktan sonra daha üretken, motivasyonu yüksek eğitimciler olarak pozitif yönde bir değişim göstermişlerdir. Buna karşılık, kontrol grubunun bilinçli farkındalık düzeyleri değişmemiştir. Bu bağlamda, çevrimiçi bilinçli farkındalık eğitimine katılan İngilizce öğretmenlerinin öğretme coşkularını yenileyebilecek, bilinçli farkındalık düzeylerini yükseltebilecek ve esenliklerini artırabileceklerini öne sürülmüştür. Son olarak, araştırmacı, Türkiye'de bilinçli farkındalık kavramının nispeten yeni olmasına rağmen, öğretmen motivasyonunu olumlu yönde etkileyerek öğretimdeki coşkuyu artırarak değerli psikolojik katkılar sağladığı sonucuna varmıştır.

Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin hem duygusal ve zihinsel sağlığını hem de profesyonel gelişimini olumlu yönde etkileyebilecek bir beceridir (Flook vd., 2013; Harris vd., 2016; Pinthong, 2021). Bu noktada, Hoskins (2020), öğretmenlerin psikolojik iyi oluşunu arttırmak için kullanılan bilinçli farkındalık uygulamalarını irdelemiştir. Araştırmacının literatürde incelediği çalışmalara göre, eğitimciler tarafından tecrübe edilen çeşitli stres faktörlerinin algılanan iş yükünde artış olmasına neden olabileceğini göstermiştir (Beshai vd., 2016). Bu çalışma, günlük yaşama bilinçli farkındalık uygulamalarının dahil edilmesinin, ortaokul öğretmenlerinin algılanan iş yükü seviyeleri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Kırsal bir okuldan 45 ortaokul öğretmenini ve yedi banliyöden 103 ortaokul öğretmenini içeren bir grup öğretmenin günlük yaşamlarında bilinçli farkındalık becerilerini kullanma eğilimlerini değerlendirmek için bir anket yapılmıştır ve bu eğilimin iş talepleri üzerindeki algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin iş ortamında stresle başa çıkabilme becerilerinde iyileşme tespit edilmiştir. Benzer bağlamda, Pinthong (2021), ABD'de, K-12 düzeyindeki öğretmenleri arasında stres ve tükenmişlik hissini değiştirme potansiyeline sahip olduğunu savunan daha geniş bir bakış açısı benimsemiştir. Okul sistemi içindeki görevlerden kaynaklanan aşırı stres yaşayan K-12 öğretmenlerinin stres ve tükenmişlik hissini azaltmanın potansiyelini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin profesyonel yaşamlarıyla kişisel yaşamlarının birbiriyle ilişki olduğu ve bu etkileşimin yaşamın çeşitli süreçlerine direkt etkisi olduğu bilinmektedir (Harding vd., 2019; Spilt vd., 2011). Di Bratto (2020), Ontario'daki ilkökul öğretmenlerinin kişisel yaşamlarında bilinçli farkındalık müdahalelerine katılma deneyimlerine ve bilinçli farkındalığı sınıflarına

nasıl entegre ettiklerine dair verimli bir bakış açısı sunan bir araştırma üzerine çalışmıştır. Hedef, bilinçli farkındalık müdahalelerinin öğretmen iyi olma durumunu nasıl etkileyebileceğini ve tükenmişliği nasıl önleyebileceğini araştırmaktır. Katılımcılar en az bir yıl boyunca bilinçli farkındalık pratiği yapmışlardır. Bilinçli farkındalık uygulamaları arasında, nefes egzersizleri, yoga, meditasyon ve bilinçli yürüyüş (mindful walking) gibi zihinsel ve bedensel bütünlüğü destekleyen aktiviteler bulunmaktadır. Araştırmada, veri toplama süreci, öğretmenlerin farkındalık pratiğinin iyilik halleri üzerindeki etkisi, farkındalık müdahalelerinin öğretim yöntemleri ve sınıf ortamına katkıları ile öğretmen inançları çerçevesinde farkındalık pratiğinin öğrenci-öğretmen ilişkilerine olan etkileri olmak üzere üç ana alanda yoğunlaşmıştır. Sonuçlar bilinçli farkındalık ile esenlik arasında önemli bir ilişki göstermektedir. Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalık müdahalelerinin öğretim uygulamalarına dahil edilmesi, sağlam öğretmen-öğrenci ilişkilerinin gelişimine ve olumlu bir sınıf ortamına olumlu bir şekilde etkide bulunabilir ve kapsayıcı öğretim ve öğrenme deneyimlerini teşvik edebilmektedir.

Farklı bir bakış açısıyla, Khodabakhshzadeh vd. (2020), İranlı, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten (EFL) öğretmenler arasında bilinçli farkındalık ve mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi irdelemiş ve kaygının öğretmenlik mesleğinde tartışılması gereken önemli sorunlardan biri olduğuna kanaat getirmiştir (Bernay, 2014; Corthorn vd., 2024; Gold vd., 2010). Araştırmacılar bilinçli farkındalık ve uygulamalarının olumsuz duygular üzerinde rahatlatıcı etki sağlayabileceği kanaatindedir. Öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerini artırmak ve karşılaştıkları işyeri stres seviyelerini dikkate alarak bilinçli farkındalık seviyelerini geliştirmektir. Bu çalışmanın bulguları, iş ile ilgili stres düzeyi ve bilinçli farkındalık arasında anlamlı ve önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, sonuçlar, bilinçli farkındalık düzeyinin artmasıyla beraber kaygının azaldığını da göstermektedir. Nihayetinde, bilinçli farkındalığın öğretmenler için yaşamlarında bir stres düzenleme ve tükenmişliği önleme aracı olarak işlev gördüğü söylenebilmektedir. Dolayısıyla, sınıfta konsantrasyon kapasitelerini artırmakla beraber öğrencilere daha az öfkeyle yanıt verme ve daha yapıcı teknikler uygulama konusunda motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. Araştırmadan çıkarılabilecek bir diğer sonuç ise, bilinçli farkındalığın avantajları sadece öğretmenlerin genel iyilik halleri ile kısıtlanamayacağıdır; aynı zamanda yüksek bilinçli farkındalığa sahip öğretmenlerin, öğrencilerini daha verimli yönlendirebildiği tespit edilmiştir ve öğrenci stresini azaltma üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ancak, araştırmacılar bu araştırma alanının nispeten yeni olduğunu, daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu ve bu konuda şu anda sınırlı akademik bilgi bulunduğunu belirtmektedir (Birchinall vd., 2019).

Aynı alanda başka bir çalışma ise, Zhu (2022) tarafından yapılmıştır ve bilinçli farkındalığın kaygı ve motivasyonla olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırmacının yaptığı incelemelere göre, son zamanlarda bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerde motivasyonu artırma ve stresi azaltma konusunda güçlü müdahaleler olarak kabul görmüştür (Di Bratto, 2020). Araştırmacı, bilinçli farkındalığın eğitim ortamlarında öneminin sürdüğünü belirtirken, yabancı dil öğrenimindeki rolünün ise yeterince incelenmediğini vurgulamaktadır. Yaptığı derleme, bilinçli farkındalığın İngilizceyi yabancı dil olarak öğretene (EFL) öğretmenlerin motivasyonunu ve kimliklerini nasıl etkilediğini incelemeye odaklanmaktadır. Zira öğretmenlik, özellikle dil eğitimi alanında, genellikle artan kaygı ve tükenmişlik seviyeleriyle ilişkilendirilen bir meslektir (Hoskins, 2020; Pinthong, 2021). Bu bağlamda, mesleğin stresli doğası göz önünde bulundurulduğunda bilinçli farkındalık stres ve kaygı hisseden öğretmenler için yatıştırıcı etkiye sahip önemli bir unsur olarak göze çarpmaktadır. Bilinçli farkındalık pratiği yapan birçok birey, duygusal acı çekme eğiliminde daha az olmaktadır. Daha yüksek farkındalık seviyelerine sahip EFL öğretmenleri, daha düşük stres, kaygı ve depresyon seviyelerini deneyimlemektedir. Ayrıca, eğitim alanında önemli bir sorun olarak görülen öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinde azalış olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler öğrencileriyle daha fazla etkileşimde bulunarak öğrencileri hedeflerine kanalize etme konusunda daha başarılı olmaktadır, bu da gelişmiş üretkenlik ile sonuçlanmaktadır. Bilinçli farkındalık, kişisel gelişimi teşvik ederek öğretmenlerin kendilerini ve belirli eğitim durumlarını nasıl algıladıklarına yönelik yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır ve öğretmen eğitimi alanında mesleki kimlik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Hue & Lau, 2015; Zhu, 2022).

Öğretmenliğin, özellikle İngilizce dilini öğretme ile ilgili belirli zorluklarla birlikte, sık sık yüksek düzeyde strese ve yorgunluğa sebebiyet verebilecek bir meslek olduğu görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir (Purser vd., 2016; Song vd., 2021). Benzer şekilde Pan ve Liu (2022) de bilinçli farkındalık, motivasyon ve refah arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır. Araştırmacılar, bilinçli farkındalık uygulamalarının stres ve kaygıyı azaltmak için bir başa çıkma mekanizması olarak kullanıldığında olumlu sonuçlar gösterdiğini ve bunların motivasyon ve refahı etkileyebilecek değişkenler olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmaya, Çin'in 13 eyaletindeki çeşitli kolejler, üniversiteler ve enstitülerde yabancı dil olarak İngilizce öğretene toplam 577 öğretmen (235 erkek ve 342 kadın) katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere motivasyon, farkındalık ve refah ile ilgili üç anket uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin farkındalığının hem refahlarını hem de motivasyonlarını önemli ölçüde öngördüğünü göstermektedir. Bu bulgular ışığında, araştırma, bilinçli farkındalık uygulamalarının öğrenciler, eğitimciler, politika yapıcılar, içerik geliştiriciler ve alanındaki

diğer araştırmacılar arasında bilinç yaratma potansiyeline sahip olduğunu ve üzüntü ve tükenmişlik ile ilgili deneyimlerin azaldığını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar aracılığıyla araştırmacılar öğretmenlerin refahı ve motivasyonunun önemi hakkında daha iyi bir anlayış geliştirilmiş olduğunu ve eğitimciler için olumlu mesleki deneyimlerin teşvik edildiğini ne sürmüşlerdir.

Gönen (2022), bilinçli farkındalığın yabancı dil eğitimine entegrasyonunun, öğretmenlerin ve öğrencilerin refahını artırmak amacıyla artan bir ilgi gördüğünü vurgulamaktadır. Bilinçli farkındalığın, dil sınıfında negatif duyguları ve tepkileri daha kucaklayıcı ve olumlu öğrenme ortamlarına dönüştürmek için değerli bir araç olarak görülebileceğini ortaya koymuştur. Bilinçli farkındalığın yabancı dil ğretimi ve öğrenme ortamlarına entegrasyonu, bireylerin dil sınıfındaki durumlarını önemli ölçüde etkileyebilir ve nihayetinde daha az stresli bir eğitim ortamı oluşturabilir. Bu çalışmanın kapsamında, öğretmenlere nefes egzersizleri ve meditasyon pratiği gibi çeşitli etkinlikler sunulmuştur. Nefes egzersizleri ve rehberli meditasyon pratiği, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yabancı dil dersinin farklı aşamalarına uygulanabileceği belirtilmiştir. Örneğin, uygulamalar dersin başlamadan önce, sırasında veya sonunda beklenmedik negatif deneyimler yaşanması durumunda kullanılabilmektedir. Bu uygulamalar ayrıca öğrencilerin dikkatini, gelecek görevlere yönlendirmek için bir araç olarak da görülebilir. Dolayısıyla, dil becerilerini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) bilinçli farkındalık temelli uygulamalarla birleştiren bir yaklaşımın, dil farkındalığını artırabileceği, özgüveni artırabileceği, daha önceden edinilen bilgileri etkinleştirebileceği ve kendi düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etme ortamı yaratabileceği ortaya konmuştur.

Bilinçli farkındalığın eğitime dahil edilmesi ile bahsedilen tekniğe yönelik öğretmenlerin düşünceleri, duyguları ve tutumları bu noktada önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin bilinçli farkındalığa yönelik geliştirdikleri tutumları araştıran nispeten sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Birchinall vd., 2019; Jennings, 2015). Nipper (2022) yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalığa yönelik tutumlarını açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, okul dönemi boyunca öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik internet üzerinden etkinlikler düzenlenmiştir. Bu etkinlikler, nefes egzersizleri, vücut taramaları, meditasyon gibi uygulamaları içeriyordu. Öğretmenler uygulamalar sonrasında kendilerini daha rahatlamış, sakinlemiş hissettiklerini belirtmişlerdir ve bilinçli farkındalık uygulamalarının sınıf yönetiminde öz-yeterlik duygularını olumlu yönde etkilediğini bildirmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencilerine karşı daha fazla şefkat geliştirdiklerini de ifade etmişlerdir. Ayrıca, ğretmenler

öğrencilerinin sınıftaki davranışlarında farklılar olduğunu tespit etmiş ve öğrencilerin daha sakin, rahat ve olumlu davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir. Hatton-Bowers vd. (2020) tarafından erken çocukluk öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyeleri üzerine bir çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmada erken çocukluk öğretmenleri çevrimiçi bilinçli farkındalık ve şefkat odaklı mesleki gelişim modülü kapsamında bir dizi eğitim almışlardır. Eğitimler tamamlandıktan sonra öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik olumlu tutum geliştirdikleri araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Öğretmenlerin daha az yargılayıcı oldukları ve bilinçlilik ve dayanıklılık düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenler profesyonel ve kişisel yaşamlarında bilinçli farkındalık uygulamalarından pozitif yönde etkilendiklerini öne sürmüşlerdir. Katılımcılar, haftalık oturumların kendilerine meslektaşlarıyla açıkça konuşma fırsatı sunduğunu paylaşmışlardır. Araştırmacı, bilinçli farkındalığın, perspektif kazanma ve şefkat gibi kişilerarası becerilerin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Eğitim ve öğretim süreci bağlamında ise öğrencilerin öğretmenleri ile olan ilişkilerinin güçlendiği ve öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörü kabiliyetinin yükseldiği ortaya konulmuştur.

Tüm bu çalışmalar göz önüne alındığında, uluslararası bağlamda bilinçli farkındalık ve uygulamalarının öğretmen, öğrenci, sınıf ortamı gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmı bilinçli farkındalık seviyelerinin mevcut durumunu belirlemekten ziyade, müdahaleye yönelik çalışmalar üzerinde yoğunlaşmıştır. Ulusal bağlamda ise yapılan araştırmaların özellikle de İngilizce dili eğitimine ve öğretmenlerine yönelik oldukça kısıtlı araştırmalar olduğu saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, bilinçli farkındalık ve uygulamalarının potansiyel avantajları dezavantajlarının önüne geçtiği söylenebilmektedir. Bunun yanı sıra, bilinçli farkındalık becerilerinin geliştirilmesinin yaşamdan alınan memnuniyeti, algı ve tutumlarını arttırabileceği ortaya konmuştur. Ayrıca, farkındalık dahil edilmiş bir bakış açısı geliştirmenin, olumsuz durumlarla başa çıkma yeteneğini arttırdığı ve dayanıklılığı arttırdığı ortaya konmuştur. Bilinçli farkındalığı günlük yaşamlarına entegre eden birçok öğretmenin, psikolojik zorluklarla sağlıklı bir şekilde başa çıkma becerisi kazandığı gözlemlenmiştir. Yukarıda bahsedilen çalışmalarla uyumlu olarak, bilinçli farkındalık uygulamalarının olumlu sonuçlarından bir diğeri ise stresi, kaygıyı ve depresyonu azaltmasıdır. Son olarak, bu uygulamalar sağlıklı ilişkilerin teşvik edilmesine, ruhsal sağlığın iyileştirilmesine ve üretkenliğin artırılmasına olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyeleri ve konuya yönelik içgörülerini irdelenerek, yabancı dil literatürüne katkıda bulunması hedeflenmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### Yöntem

#### Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı için açıklayıcı sıralı bir araştırma deseni takip edildi. Açıklayıcı sıralı tasarım, iki veya daha fazla değişkenin ilişkisini veya etkisini açıklamak ve nicel araştırmadan sonra nitel verilerle nicel sonuçların daha derin bir açıklamasını sağlamak amacıyla kullanılan bir tasarım olarak tanımlanabilir (Creswell, 2002). Bu araştırma tasarımı, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak için hem nitel hem de nicel verilerin analiz edilmesi ile ilişkilendirilmiştir (Mertens, 2020). Araştırma soruları, araştırmanın doğası gereği daha bilgilendirici ve derinlemesine bir keşif sunması amacıyla açıklayıcı sıralı bir tasarım kullanılarak incelendi. Ayrıca, geniş kabul gören bir araştırma yaklaşımı olan açıklayıcı sıralı tasarım, birkaç önemli avantaj sağlar; Öncelikle, araştırmacılara nitel ve nicel verileri toplayarak fenomenin kapsamlı ve detaylı perspektifle açıklar ve çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini, farklı kaynaklardan elde edilen verilerle doğrulamaya yardımcı olur (Creswell & Creswell, 2017). Son olarak ise, ilk aşamada toplanan nicel veriler, nitel sonuçların yorumlanması ve açıklanmasına yardımcı olan bağlamsal içgörüler sağlamaktadır (Tashakkori & Teddlie, 2003).

Nicel verileri toplamak için, iki anket öğretmenlere uygulandı ve ardından nitel verileri toplamak için yüz yüze görüşmeler gerçekleştirildi. Nicel araştırma yoluyla elde edilen sayısal verilerin analiz edilmesinin ardından, veriler arasında neden-sonuç ilişkisi belirlendi. Nitel araştırma yöntemi, katılımcıların tutumlarını ve düşüncelerini detaylı bir şekilde inceleme fırsatı sundu (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019).

#### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini Bayburt ilindeki ortaokul düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenleri oluşturdu. Bu popülasyonu temsil eden örnekleme belirlemek için uygun örnekleme yöntemi kullanıldı. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacı erişilebilir ve gönüllü bireyleri katılımcı olarak seçer (Creswell, 2002). Amaç, Bayburt'ta ortaokul düzeyinde çalışan tüm gönüllü İngilizce öğretmenlerini örnekleme dahil etmektir. Nicel verileri toplamak için, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyini ve boyutlarını belirlemek için iki ölçek gönüllü İngilizce öğretmenlerine uygulandı. Uygunluk kriterleri ise, bireylerin İngilizce

öğretmeni olmalarını ve ortaokul düzeyinde ders vermiş olmalarını gerektiriyordu. Bu çalışma için 31 İngilizce öğretmeni çalışmaya entegre edildi.

Toplanan nicel verilere göre nitel sonuçları değerlendirmek için tabakalı örnekleme yöntemi kullanıldı. İngilizce öğretmenlerinin gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme (Observe, Describe, Act with Awareness ve Act without Judgment) olarak kategorize edilen bilinçli farkındalık seviyelerini belirledikten sonra, her boyutun doğru ve anlamlı bir şekilde temsil edildiğinden emin olmak için tabakalı örnekleme yöntemini kullanmak önemliydi (Teddle & Tashakkori, 2009). Tabakalı örnekleme, örnekleme hatalarını en aza indirmek ve popülasyonu mümkün olduğunca doğru bir şekilde temsil etmek için kullanıldı. Ayrıca, tabakalı örnekleme, araştırmanın bulgularında olası hataları en aza indirme ve popülasyonu daha iyi temsil etme yeteneği nedeniyle bir örnekleme yöntemi olarak tercih çalışmaya dahil edildi (Balcı, 1997).

Bu çalışmada, nitel aşamanın amacı, her biri dört seviyeden sekiz öğretmenin katılımını teşvik etmektir. Katılımcılar gönüllük esasına dayanarak seçildi. Farklı bilinçli farkındalık seviyelerindeki İngilizce öğretmenleriyle yüz yüze bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildi. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu doğası nedeniyle konunun daha detaylı ve kapsamlı bir şekilde ele alındığı ve hem görüşmeci hem de görüşme yapan için belirli konuları daha detaylı bir şekilde tartışma fırsatı sunduğu için tercih edilmiştir (Burgess, 1984).

Araştırmadan elde edilen verilerin ve katılımcıların özelliklerini açıklamak için betimsel istatistik testi yapıldı. Aşağıdaki Tablo 1’de detaylı bir şekilde belirtilmiştir.

**Tablo 1. Cinsiyete Göre Katılımcı Profili**

| Katılımcıların Cinsiyeti | N   | %    |
|--------------------------|-----|------|
| Erkek                    | 5   | 16.1 |
| Kadın                    | 26  | 83.9 |
| Total                    | 198 | 100  |

Ankete katılan 31 İngilizce öğretmeninden, %83.9'unu temsil eden 26 öğretmen kadındı, %16.1'ini temsil eden 5 İngilizce öğretmeni ise erkekti (Tablo 1).

**Tablo 2. Yaş Aralığına Göre Katılımcı Profili**

| Katılımcıların Yaş Aralığı | N  | %    |
|----------------------------|----|------|
| 23-30 yaş arası            | 22 | 71   |
| 31-38 yaş arası            | 6  | 19.4 |
| 39-42 yaş arası            | 3  | 9.6  |
| Total                      | 31 | 100  |

Katılımcıların %71'lik dilimini kapsayan 23-30 yaş aralığındaki öğretmen sayısı 22'dir. 31 ile 38 yaş arasında 6 katılımcı ise %19.4'lük bir paydayı kapsamaktadır. Son olarak 39 ile 42 yaş arasında 3 kişi ise %9.6'lık bir yüzdeyi oluşturmaktadır. Verilerden elde edilebilecek sonuçlara göre katılımcıların çoğu genç yetişkin olarak tanımlanabilmektedir (Tablo 2).

**Tablo 3. Eğitim Düzeylerine Göre Katılımcı Profili**

| Katılımcıların Eğitim Durumu | N   | %    |
|------------------------------|-----|------|
| Lisans                       | 30  | 97.4 |
| Yüksek Lisans                | 1   | 2.6  |
| Total                        | 198 | 100  |

Katılımcıların yaşlarının yanı sıra, katılımcıların eğitim durumları araştırıldığında, %97.4'lük kısmını oluşturan katılımcının (n=30) lisans derecesine sahip olduğu ve %2.6'lık yüzdeye sahip olan bir katılımcının yüksek lisans derecesine sahip olduğu belirlendi. Elde edilen veriler, bilgi ve deneyimlerinde aydınlatıcı bir bakış açısı sağladı (Tablo 3).

### Araştırma Bağlamı

Araştırma Bayburt'ta gerçekleştirilmiştir; burada 85 İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Bayburt'taki ortaokul sayısı ise toplam 38'dir ve çalışmanın şeffaflığını arttırmak adına araştırmanın bağlamını açıklarken ortaokul seviyesindeki öğretmen sayısının ve okul mevcudiyetinin belirtilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Bazı okullar, büyük fiziksel kapasiteleri ve konumları nedeniyle merkezi okul statüsünde işlev görmektedir; bu okullarda İngilizce öğretmeni sayısı 2 ile 6 arasında değişmektedir. Diğer taraftan, köy okullarındaki İngilizce öğretmeni sayısı sadece 1'dir. İngilizce dil öğretim saatleri ise, ilkokul ve ortaokul seviyelerine göre değişmektedir. 2., 3. ve 4. sınıflarda öğrenciler haftada iki saat ders almaktadır. Ancak, ortaokul seviyesinde, 5. ve 6. sınıflardaki öğrenciler haftada üç saat İngilizce dersi alırken, 7. ve 8. sınıflardaki öğrenciler dört saat İngilizce dersi almaktadır. Ders saatleri iki dönem boyunca tüm içeriği kapsayacak kadar yeterli değildir (Yücel vd., 2017). Okul sınıflarının fiziksel boyutlarına göre değişmektedir. Bazı okullarda, özellikle merkezi okullarda, sınıflardaki öğrenci sayısı 40'a ulaşmakla beraber, diğer okullarda ise sınıflardaki öğrenci sayısı 15 ile 40 arasında değişmektedir; Genel olarak, sınıflardaki öğrenci sayısındaki bu varyasyon ve İngilizce derslerinin saatlerinin kısıtlı olması, özellikle İngilizce öğretmeni üzerindeki iş yükünün arttığını göstermektedir.

Okulların fiziksel koşulları dikkate alındığında, genel olarak sınıflarda masa, sandalye, kitaplık, çöp kutusu ve akıllı tahtalar bulunmaktadır; ancak her okulda akıllı tahtalar bulunmamaktadır. Bu durum ise İngilizce derslerini işlerken işitsel ve görsel materyallere erişimi kısıtlayabilir. Ayrıca, her okulda dil sınıfları bulunmamaktadır; dil sınıfları olan okullar ise iki veya üçle sınırlıdır. Dil sınıfları olan bu okullardaki fiziksel koşullar, diğer okullardaki gibi; bu sınıflara yeterince ek malzeme veya kaynak ayrılmamıştır. Sınıflar, öğretmenlerin sıkı çabalarıyla ve okul bütçesi dahilinde sınırlı bir ölçüde düzenlenebilmektedir.

## **Veri Toplama Teknikleri/Araçları**

### ***Ölçek***

Araştırmada, nicel veri toplama araçları olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçekler, katılımcıların duyguları, düşünceleri ve tutumları hakkında kesin ve doğrudan veriler elde etmek için kullanılan kolay ve etkili veri toplama araçlarıdır, düşük maliyetlerle ve hızlı veri elde etme olanağı sağlarlar (Özmen & Karamustafaoğlu, 2019). Bu nedenle, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini ve sahip oldukları bilinçli farkındalık boyutlarını belirlemek için iki ölçek kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini analiz etmek için Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) (EK I) uygulanmıştır. 6 aylık test-tekrar testi incelendiğinde, güvenirlik, eş zamanlı geçerlik ve öngörülen geçerlikleri orta düzeyden geniş bir aralığa yayılmaktadır. Anket maddelerinin içsel tutarlılığı, .78 ile .93 arasında iyi bir içsel tutarlılık göstermiştir (Field, 2018), bu da geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için yüksek bir güvenirlik kalitesi olarak kabul edilebilir (DeVellis, 2017). Anket maddeleri, 5'li Likert ölçek formatındadır (Asla doğru değil, Nadiren doğru, Bazen doğru, Sık sık doğru, Her zaman doğru).

Çalışmanın nicel veri kapsamının ikinci aşaması olan boyutları belirlemek için, bilinçli farkındalık boyutlarını belirleyebilmek için Brown ve Ryan tarafından geliştirilen Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) kullanılmıştır (EK II). Bu anketin içsel tutarlılığı, .83 ile .91 aralığında bulunmuş ve test-tekrar test güvenirliği .65 ile .86 arasında rapor edilmiştir. Bu değerlerin, doğru ve geçerli sonuçlar elde etmek için yüksek bir güvenirlik kalitesi olduğu düşünülmüştür (Baer vd., 2004). Anket maddeleri, 5'li Likert ölçek formatındadır (Hiç/doğru değil, Nadiren doğru, Bazen doğru, Sık sık doğru, Neredeyse her zaman doğru), ve sadece araştırma sorularını yanıtlamak için ilgili olan maddelerin dahil edilmesine büyük özen gösterilmiştir (Büyüköztürk vd., 2020). Anketin yapı geçerliğini sağlamak için faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, anket maddelerinin güvenirliğini test etmek için Cronbach'ın Alfa katsayısı, tutarlılık ölçüsü, hesaplanmıştır.

## **Görüşme**

Nitelenmiş veri toplama aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (EK III). Yarı yapılandırılmış mülakatlar, katılımcıların düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade etmelerine olanak tanıyarak, konuyu daha derinlemesine ve detaylı bir şekilde incelemeyi sağlarlar (Büyüköztürk vd., 2020); bu sayede katılımcılar deneyimlerini daha rahat bir şekilde ortaya koyabilirler. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, gerekli olduğunda soruları esnek olarak ayarlamak için olanak sağlar ve verilen yanıtların araştırma sorularını ele alma açısından kalitesini artırır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmada kullanılan mülakat sorularının araştırma konusuyla ilgili olduğundan emin olmak için birtakım geçerliliği artırma açısından tedbirler araştırmaya dahil edilmiştir. Mülakat sorularını geliştirme sürecini başlatmak için araştırma amaçları net bir şekilde tanımlanmış ve ihtiyaç duyulan bilgiler tez danışmanı denetiminde belirlenmiştir. Mevcut literatür gözden geçirilerek, alanda mevcut bilgi durumu içselleştirilmiş ve mülakatların ele alabileceği boşluklar vurgulanmıştır. Literatür gözden geçirildikten sonra uygun mülakat formatı (yarı yapılandırılmış mülakat) araştırma hedefleriyle uyumlu olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, sorular açık uçlu olup, katılımcıların konu hakkında detaylı bilgi paylaşımlarını teşvik etmektedir. Sorular netlik ve uygunluk sağlanarak tasarlanmıştır; İngilizce öğretmenlerinden oluşan küçük bir grupta bir pilot test yapılarak, soruların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için değerli geri bildirimler sağlamıştır. Mülakatlar sırasında esneklik ve yanıtlara göre soruların değiştirilebilirliği, araştırma konusunun kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Katılımcı gizliliği ve hassasiyeti gibi etik konular, soru geliştirme sürecine entegre edilmiştir. Önyargıyı önlemek için mülakat soruları tez danışmanı ile paylaşılmış ve mülakat sürecinin genel sağlamlığını artırmıştır.

Mülakatlar aracılığıyla, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık tekniklerinin kullanımına yönelik tutumlarını ve bilinçli farkındalık düzeylerini ve boyutlarını derinlemesine analiz etmek mümkün olmuştur. Ayrıca, bu çalışma, bilinçli farkındalık düzeyleri ile İngilizce öğretmenlerinin ait olduğu boyutlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mülakatların ardından daha kapsamlı bir analiz yapabilmek için katılımcılardan mülakatları kaydetme izni alınmıştır.

## **Geçerlilik ve Güvenirlik**

Bu araştırmada, nitel verilerin güvenilirliği dört bileşen üzerinden ele alınmıştır: inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik. Çalışmanın inandırıcılığına katkıda bulunmak amacıyla, özellikle görüşmeler sırasında, veri toplama süreci boyunca

dikkatli bir özen gösterilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler üzerinden herhangi bir varsayım yapmaktan veya sonuç çıkarmaktan kaçınılmış, bunun yerine sadece katılımcılardan gelen gerçek bilgilere dayandırılmıştır. Bu yaklaşım, Amankwaa'nın (2016) ifadesiyle, katılımcılardan gelen verileri doğru bir şekilde yansıtmalarını sağlar. Bir başka deyişle verilerin hakikat ile ne kadar tutarlı ve bağdaşık olmasıyla ilgilidir. Aynı zamanda, inandırıcılık; araştırmacılar ölçtükleri şeyi gözlemliyor veya ölçüyor mu sorularına cevap aramaktadır. Bu noktada, akran bilgilendirilmesi (peer debriefing), referans yeterliliği (referential adequacy) üye kontrolü (member checking) gibi tekniklere başvurulmuştur. (Arslan, 2022).

Çalışmanın doğrulanabilirliğine dikkat çekmek için denetim izi (audit trail) tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda, araştırma şeffaf ve olduğu gibi aktarılmıştır. Tüm bölümlerde izlenen adımlar gerekçelere dayandırılarak bir mantık çerçevesinde sunulmuştur ve araştırmacı kişisel önyargıları, inançları ve görüşleri araştırmaya dahil etmekten kaçınmıştır (Guba,1981). Ses kaydı yapılan görüşmelerin ve detaylı notların kullanılması, araştırmanın doğrulanabilirliğine katkı sağlamıştır. Aynı zamanda McGloin (2008), doğrulanabilirliğin tarafsızlığı korumak ve diğer araştırmacılar tarafından teyit edilebilir bir prosedür oluşturmakla sağlanabileceği fikrini desteklemiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak adına kapsamlı betimleme (thick description) tekniğine başvurulmuştur; araştırma bağlamı ve prosedürleri dikkatlice açıklanmış ve veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir böylece okuyucular yeterli bilgiye sahip olabileceklerdir. Sonuçları farklı bir bağlam, durum veya popülasyona uyarlamak isteyen araştırmacılar sonuçların uygulanabilir olup olmadığını belirleyebilecekleri gerekli bilgiler araştırmaya dahil edilmiştir (Amankwaa, 2016; Arslan, 2022; Shufutinsky, 2020).

Araştırmacı, verilerin güvenilirliğini (dependability) artırmak amacıyla yöntem üçgenleme tekniklerini kullanmayı hedeflemiştir (Başkale, 2016). Kodlayıcılar arası tutarlılık (inter-rater reliability) tekniği araştırmaya dahil edilmiştir. Farklı kodlayıcı aracılığıyla yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılık incelenmiştir. (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca hem nitel hem nicel yöntemler araştırmaya dahil edilip veriler bilinçli bir şekilde bir araya getirilip analiz edilmiştir.

Görüşmede yönetilen soruların, araştırma konusu ve problemleriyle yakından alakalı olması güvenilirliği etkileyen faktörlerden birisidir. Ek olarak, yöntemle ilgili prosedürlerin kapsamlı bir açıklaması sunulmuş, veri toplama araçları, görüşmeler ve anketler hakkında detaylar içermiştir. Tüm veriler kişisel tanımlayıcılar olmadan toplanmış ve katılımcıların hiçbirinin araştırmacı ile yakın bir bağlantısı bulunmamaktadır. Dahası, katılımcıları araştırmadan tüm kişisel bilgilerin korunacağı ve gizli kalacağına dair teminat sağlanmıştır.

Araştırmanın; Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) ve Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri (KIMS) anket öğelerinin güvenilirliğini sağlamak için Cronbach Alpha Güvenirlilik İstatistikleri uygulanmıştır. Sonuçlar, anket maddelerinin güvenilirlik tahminlerinin her iki ölçüm için de 0.70 eşik değerini aştığını göstermiştir, ayrıca bireysel madde tahminleri 0.75'in üzerindedir. Bu bulgular, MTS için Tablo 4'de ve KIMS için Tablo 5'te sunulmuştur. Ayrıca, verilerin normal bir dağılımı izlediğinden emin olmak için normal dağılım testleri uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testi, Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) için 0.488 ve Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Ölçeği (KIMS) için 0.596 anlamlılık düzeyleri vermiştir; Kolmogorov-Smirnov testi ise Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) için 0.156 ve ve Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Ölçeği (KIMS) için 0.200 anlamlılık düzeyleri üretmiştir. Bu sonuçlar, test sonuçlarının 0.05 eşik değerini aştığından, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) normal dağılımı tanımlar ve normaliteyi değerlendirmek için kullanılır (Field, 2018). MTS için Çarpıklık testi .187, KIMS için ise -.248 olarak hesaplanmıştır. Kurtosis testi MTS için -.476 ve KIMS için -.170 olarak belirlenmiştir. Değerler -1 ve +1 arasındaki normal dağılım aralığına düşmektedir (Hair vd., 2013); bu da verilerin normal dağılımlı olduğunu gösterir. Çalışmanın içsel geçerliliğini sağlamak için, İngilizce dil eğitiminde bilinçli farkındalık tekniği ve İngilizce öğretmenlerinin sınıfta bilinçli farkındalık tekniğini kullanmaya yönelik eğilimleri üzerine detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Çalışmanın kavramsal ve teorik çerçevesi, bu çerçeveden hareketle çalışmanın amaçlarını, gerekçesini ve literatüre katkılarını temellendirerek oluşturulmuştur. Birinci ölçek, katılımcıların bilinçli farkındalık seviyelerini incelemeyi amaçladı ve Cronbach Alpha değeri 0.758 olarak güvenilir ve tutarlı bulundu (Tablo 4).

**Tablo 4.** *Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) Cronbach Alfa Güvenirlilik İstatistikleri Analizi*

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| .758             | 14           |

İkinci ölçekte de Cronbach Alpha değeri, 0.757 olarak hesaplanmıştır. Veriler ışığında, sonuçların güvenilir ve tutarlı olduğu tespit edilmiştir (Tablo 5).

**Tablo 5.** *Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) Cronbach Alfa Güvenirlilik İstatistikleri Analizi*

| Cronbach's Alpha | Madde Sayısı |
|------------------|--------------|
| .757             | 39           |

Araştırmada kullanılan bilinçli farkındalık ölçekleri, alanında uzmanlar tarafından geliştirilmiş ve geçerliliği onaylanmıştır. Daha önceki çalışmalardan elde edilen bilgilere göre, ölçeklerin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alfa ve test-tekrar test değerleri yeterli düzeyde tespit etmiştir, bu da ölçüm araçlarının oldukça güvenilir olduğunu gösterir; toplanan verilerin anlamlı ve tutarlı olup olmadığı sağlanmıştır. Benzer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılarak herhangi anormal bir sapmanın olup olmadığı kontrol edilmiştir. Aynı şekilde, verilerin ve sonuçların yapılan literatür taramasıyla uyumlu olup olmadığı da incelenmiştir. Genel olarak, araştırmanın her aşamasında alınan adımların tutarlılığı ve tez danışmanı ile uyumu kontrol edilmiştir.

Nitel veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme soruları, eğitim alanında, özellikle yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitiminde bilinçli farkındalık tekniğinin kullanımı konularında derinlemesine araştırma yapılmasının ardından geliştirilmiştir. Bu soruları formüle etmek için tez danışmanının görüşlerine başvurulmuştur.

Veri toplama sürecinden sonra elde edilen sonuçlar detaylı bir şekilde açıklanmış ve sonuçlara ulaşmak için izlenen prosedürler araştırmacı tarafından şeffaf bir şekilde sunulmuştur, bu da araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamıştır. Araştırma bulguları, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak herhangi anormal bir sapmanın olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma sonuçlarının genelleştirilmesi ve doğrulanması için örneklemede çeşitliliği hedeflenmiştir ve bu da popülasyonun büyüklüğüne uygun bir şekilde yapılmıştır. Tüm adımların net ve detaylı bir şekilde açıklanmasıyla, gelecekte farklı bağlamlarda yapılacak çalışmalara rehberlik etmek ve bir araştırma için kavramsal bir çerçeve oluşturmak amaçlanmıştır. Veri analizi sürecinin tüm aşamaları detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırma bulguları, istatistiksel analizden sonra hem ham haliyle hem de araştırmacının yorumlarıyla birlikte sunulmuştur. Araştırma boyunca uzman görüşlerine başvurulmuş ve her adımda doğrulama yapılarak araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır.

Araştırmanın dışsal güvenilirliği için, veri toplama ve analiz süreçleriyle ilgili tüm işlemler detaylı bir şekilde açıklandı ve gerektiğinde veriler araştırmacı tarafından üçüncü taraflar tarafından erişilebilir olacak şekilde saklanacaktır.

## **Veri Toplama ve Analizi**

Araştırmanın veri toplama süreci, Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yazılı izin alındıktan ve tez danışmanı ile yapılan son düzenlemelerin detaylı bir şekilde incelenmesinden sonra başladı. İlk olarak, anketler için bir anket sitesi belirlenerek, platforma yüklendi ve anket sorularını İngilizce öğretmenleri çevrimiçi platform aracılığıyla cevapladı;

çevrimiçi anketler yapılacak olan verilerin büyük bir kısmını etkili bir şekilde saklama avantajı sağlar. Ayrıca, çevrimiçi platform, yüz yüze anketlerden elde edilen yazılı verilerin bilgisayara aktarılması sırasında ortaya çıkabilecek teknik ve insan kaynaklı sorunlardan kaçınmak için tercih edilmektedir. Maliyet açısından daha avantajlıdır ve veri toplama ve yönetiminde minimum insan çabası gerektirir (Regmi vd., 2016).

Anketler aracılığıyla nicel veriler toplandıktan sonra, farklı bilinçli farkındalık seviyelerine sahip öğretmenlerle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirildi. Bu mülakatlar birebir olarak, katılımcıların kendilerini güvende ve rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirildi. Dolayısıyla, daha güvenilir, detaylı ve kapsamlı yanıtlar alınmasına olanak sağlandı (Creswell, 2002). Mülakatlardan önce, katılımcılardan yazılı bir onam formunu imzalamaları istendi (EK 4) ve mülakatlar daha detaylı bir analiz için kaydedildi. Mülakatlar tamamlandıktan sonra, yazılı transkriptler katılımcılara sunularak, tercihlerine göre içeriğe eklemeler, çıkarmalar veya içerikle ilgili değişiklikler yapabilecekleri taraflarına iletilti. Daha güvenilir ve geçerli veriler elde edilmesini sağlamak için bu çalışmalar yapıldı. Son olarak, anketler ve mülakatlar aracılığıyla hem nicel hem de nitel veriler toplandıktan sonra, veri analizi sürecine geçildi.

IBM SPSS (Sürüm 20.0), araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi için kullanıldı. Veri analizi sürecinde ilk adım, İngilizce öğretmenlerinden elde edilen verilerin, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) ve bilinçli farkındalık boyutlarını incelemek için kullanılan Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Anketi (KIMS) tarafından ölçülen verilerin belirli bir dağılımı (uniform, normal, veya Poisson) izleyip izlemediğinin değerlendirilmesini içeriyordu. Bu değerlendirme, Kolmogorov-Smirnov (K-S) Testi kullanılarak gerçekleştirildi (Baştürk, 2010). Daha sonra, her iki ölçekten elde edilen verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığı belirlendi. Betimleyici istatistiksel yöntemlerin yanı sıra, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyeleri ile bilinçli farkındalık boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon katsayıları hesaplandı.

Görüşme aşaması, katılımcıların yanıtlarını, dikkatlice oluşturulmuş soruların sorulmasını ve yanıtlarının kaydedilmesini içeriyordu. Bu süreç boyunca bilgilendirilmiş onam almak ve katılımcının gizliliğini sağlamak etik hususların bir parçasıydı. Ayrıca, toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olduğundan emin olmak için mülakat soruları katılımcılara net ve anlaşılır bir şekilde yönlendirildi ve katılımcıların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturuldu. Katılımcılar, mülakat sorularına detaylı ve kapsamlı bir şekilde yanıt verdikten sonra, transkriptlerin analiz aşamasına geçildi. Mülakat dili, katılımcıların detaylı ve rahat ifade edebilmeleri açısından Türkçe olarak belirlendi. Mülakatların yazılı bir kayda

transkript edilerek dönüştürüldü ve verilerin yazılı bir kaydı oluşturuldu. Transkriptler dikkatlice hazırlandı ve içerik sistemli bir şekilde incelenerek yorumlandı; "betimleme, analiz ve yorumlama" adımları izlendi ve bulgular, betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarıldı (Yıldırım & Şimşek, 2018). Transkriptlerin incelenmesi, toplanan verilerden önemli içgörüler elde etmeye katkıda bulunmaktadır; Ortaya çıkan inançların, duyguların ve düşüncelerin temelinde yatan nedenler ve sonuçlarla ilgili tahminler ve çıkarımlar elde edilmesine olanak sağlamıştır. Sonuç olarak, verilerin toplanması ve analizi sürecindeki titizlik ve önem, tezin sonuçlarına ve bulgularına genel anlamda güvenilirliği ve geçerliliği olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

Araştırmanın her aşamasında etik konular titizlikle ele alındı. İlk olarak, katılımcılar ihtiyaç duydukları her an çalışmaya katılmayı veya çekilmeyi tercih edebilme fırsatı sunuldu. Bilgilendirilmiş onam için katılımcılara araştırmanın amacı hakkında önceden bilgi verildi; katılımcılar, yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmayı kabul ederek ve görüşmelerin kaydedilmesine izin vererek onaylarını verdiler. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak verilerin anonimleştirilmesi sağlandı. Görüşmeler esnasında cevap vermek istemediği sorular için baskı yapılmadı. Buna ek olarak, sorulara cevap vermeleri ve düşünmeleri için katılımcılara belirli bir süre kısıtlaması olmadığı belirtildi. Veri toplama aşamasında araştırmacı, herhangi bir potansiyel etkinin veri toplama sürecine etkisini azaltmak için tarafsız kalmayı amaçladı.

### **Araştırmacı Rolü**

Bu çalışmada, araştırmacının hem nicel hem de nitel verileri elde etme sürecindeki temel rolü, verilerde tarafsızlığı korumak ve önyargıyı en aza indirmektir. Nicel verilerin geçerliliği ve güvenilirliği sağlamak ve sistemli bir şekilde düzenlenmesi için, araştırmacı, anketin konuyla tamamen ilgili olduğunu ve araştırma hedefleriyle uyumlu olduğunu değerlendirmek için uzman görüşünü almıştır. Ayrıca, nitel veri toplama sürecinde ise, araştırmacı, görüşme sorularının araştırma sorularıyla tutarlı olduğundan emin olmak için çaba göstermiştir. Bu hedefe ulaşmak için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır.

Ek olarak; araştırmacı, katılımcılar için görüşmeler sırasında tarafsız, güvenli ve destekleyici bir veri toplama ortamı oluşturarak araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Ayrıca, görüşme transkriptlerini katılımcılarla paylaşarak araştırma bulgularının inandırıcılığı iyileştirilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular

Bu çalışmadaki araştırma sorularının sonuçları bu bölümde sunulmuştur ve nicel bulgular ve nitel bulgular olarak ikiye ayrılmaktadır. Nicel sonuçlar, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) ve Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) adlı iki anketten elde edilmiştir. Anketler, Bayburt'taki ortaöğretim düzeyindeki İngilizce öğretmenlerine sunulmuştur. Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS), öğretmenlerin farkındalık düzeylerini değerlendirmek için özel olarak tasarlanmıştır. Kentucky Bilinçli Farkındalık Ölçeği (KIMS) ise gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme, ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme (Observe, Describe, Act with Awareness ve Act without Judgment) üzere dört farkındalık boyutunu ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma ölçekleri İngilizce dilinde öğretmenlere sunulmuştur.

#### Nicel Bulgular

Bu bölüm, çalışmanın araştırma sorularıyla ilişkilendirilen nicel sonuçları içermektedir. Bu araştırma sorularında, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri belirlenmiştir. Ardından, bilinçli farkındalık boyutları içinde değerlendirilen gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme (Observe, Describe, Act with Awareness ve Act without Judgment) açısından İngilizce öğretmenlerinin sahip olduğu boyutlar incelenmiştir.

#### *Araştırma Sorularıyla İlgili Bulgular*

**Araştırma Sorusu 1:** Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri nedir?

İlk araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla, İngilizce öğretmenlerinin farkındalık düzeylerini değerlendirmek için Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeğinden (MTS) elde edilen veriler, anket maddelerinin ortalamaları üzerinden analiz edilmiştir. Anket, 14 maddeden oluşmaktadır ve Likert ölçeği tipi ifadeler içermektedir (Hiçbir zaman doğru değil-1, Nadiren doğru-2, Bazen doğru-3, Genellikle doğru-4 ve Her zaman doğru-5). Anket hem olumlu hem de olumsuz ifadeler içermektedir. Analizler gerçekleştirilmeden önce, anlamlı karşılaştırmaları mümkün kılmak ve veri analizi sürecinde tutarlılık sağlamak için olumsuz maddeler tersine

çevrildi. Bu sayede, anketin her maddesi ve ilgili sonuçları sırayla sunuldu.

Ölçeğin soruları, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık becerileri (öz farkındalık, öğrencilerle farkındalık ile iletişim, sınıf içi bilinçli farkındalık becerileri) açısından değerlendirildiğinde nasıl tepki verdiklerini tespit eden 14 maddeden oluşmaktadır. “Her zaman doğru” ve “Genellikle doğru” yanıtları, İngilizce öğretmenlerinin ilgili madde bağlamında profesyonel yaşam bağlamında bilinçli farkındalık seviyelerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. “Nadiren doğru” ve “Hiç bir zaman doğru değil” yanıtları düşük düzeyde bilinçli farkındalık becerilerine sahip oldukları anlamını taşımaktadır.

Tüm maddeler ve ortalama puanları Tablo 6'da bir arada sunulmuştur.

*Q1: When I am teaching it seems I am “running on automatic” without much awareness of what I am doing*

Bu madde, öğretmenlerin sınıfta kendi duyularına ve içsel düzenlemelerine odaklanıp odaklanamadıklarını değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin kendi eylemlerine dikkat etmeden öğretme konusunda hemfikir olduklarını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.00 olarak belirlendi. Bu çalışmada ortaöğretim düzeyindeki 31 İngilizce öğretmeninden, 10 katılımcı (%32.3) "her zaman doğru" yanıtını verdi, 13 katılımcı (%41.9) "genellikle doğru" yanıtını verdi, 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" yanıtını verdi, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" yanıtını verdi ve hiçbir katılımcı "hiçbir zaman doğru değil" yanıtını vermedi.

*Q2: When I am in the classroom I have difficulty staying focused on what is happening in the present*

Bu madde, öğretmenlerin kendilerinin farkında olma yeteneklerini incelemiştir; başka bir deyişle dikkat dağıtmadan anlık olarak mevcut anın içinde kalmakta zorluk yaşayıp yaşamadıklarını araştırmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin sınıfta sürekli olarak dikkatlerinin dağıldığını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.35 olarak belirlendi. 31 İngilizce öğretmeninden, 18 katılımcı (%58.1) "her zaman doğru" yanıtını verdi, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" yanıtını verdi, 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" yanıtını, sadece 1 katılımcı (%3.2) "nadiren doğru" yanıtını verdi ve hiçbir katılımcı "hiçbir zaman doğru değil" yanıtını vermedi.

*Q3: When I am teaching I find myself doing things without paying attention.*

Bu madde, öğretmenlerin sınıfta farkındalık ve dikkatlerini koruma çabalarını araştırmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin dersler sırasında kendi eylemlerinin farkında olmayı zor bulduklarını ortaya koydu ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.35 olarak belirlendi.

31 İngilizce öğretmeninden, 16 katılımcı (%51.6) "her zaman doğru" dedi, 10 katılımcı (%32.3) "genellikle doğru" dedi, 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" dedi ve hiçbir katılımcı "nadiren doğru" veya "hiçbir zaman doğru değil" yanıtını vermedi.

*Q4: When I am teaching I find myself doing things without paying attention.*

Bu madde, öğretmenlerin öz farkındalık becerilerini incelemiştir ve mevcut an içinde odaklanmayı sürdürme konusunda karşılaştıkları zorlukları ortaya koymaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin alışkanlık haline eylemlerini farkında olmadan sürdürdüklerini ve bu durumun bilinçli farkındalık becerilerini olumsuz etkilediğini gösterdi; ortalama puanları 5 üzerinden 4.06 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 15 katılımcı (%48.4) "her zaman doğru" dedi, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" dedi, 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" dedi, 4 katılımcı (%12.9) "nadiren doğru" dedi ve hiçbir katılımcı "hiçbir zaman doğru değil" demedi.

*Q5: At school I tend to walk quickly to get where I'm going without paying attention to what I experience along the way.*

Bu madde, İngilizce öğretmenlerinin dikkatlerini mevcut deneyimlere odaklayıp odaklayamadıklarını incelemiştir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeyle hemfikir olduklarını, ortalama puanları 5 üzerinden 3.97 olarak belirlendiğini ortaya koydu. 31 İngilizce öğretmeninden oluşan bir grupta, 13 katılımcı (%41.9) "her zaman doğru" dedi, 10 katılımcı (%32.3) "sık sık doğru" dedi, 2 katılımcı (%6.5) "bazen doğru" dedi, 6 katılımcı (%19.4) "nadiren doğru" dedi ve hiçbir katılımcı "hiçbir zaman doğru değil" demedi.

*Q6: I rush through activities with my class without being really attentive to them.*

Bu madde, öğretmenlerin sınıfta kendi farkındalık becerilerini derse entegre edip etmediklerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin genellikle öğretim ve öğrenme ortamını etkileyen dinamiklerin tam olarak farkında olamadıkları konusunda büyük ölçüde hemfikir olduklarını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.10 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 13 katılımcı (%41.9) "her zaman doğru" yanıtını verdi, 11 katılımcı (%35.5) "sık sık doğru" yanıtını verdi, 5 katılımcı (%16.1) "nadiren doğru" yanıtını verdi, 1 katılımcı (%3.2) "asla doğru" yanıtını verdi ve 1 katılımcı (%3.3) "hiçbir zaman doğru değil" yanıtını vermedi.

*Q7: When something painful happens at school I tend to blow the incident out of proportion.*

Bu madde, stresli olayların, mevcut an içinde kalmayı engelleyebileceğinden ötürü İngilizce öğretmenlerinin stresli bir duruma nasıl tepki verdiklerini incelemektedir; Sonuçlar,

İngilizce öğretmenlerin çoğunlukla bu ifadeyle hemfikir olduklarını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.13 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 15 katılımcı (%48.4) "her zaman doğru" dedi, 8 katılımcı (%25.8) "genellikle doğru" dedi, 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" dedi, 3 katılımcı (%9.7) "hiçbir zaman doğru değil" dedi ve hiçbiri "asla doğru" demedi.

*Q8: I am often so busy thinking about other things that I am not really listening to my students.*

Bu madde, öğretmenin mevcut anın farkındalığı ile öğrencilere yönelik dinleme becerilerine sahip olup olmadığını incelemektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin çoğunlukla öğrencilere tam dikkatlerini veremediklerini gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 4.29 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 16 katılımcı (%51.6) "her zaman doğru" dedi, 9 katılımcı (%29.0) "genellikle doğru" dedi, 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" dedi, yalnızca 1 katılımcı (%3.2) "nadiren doğru" dedi ve hiçbiri "hiçbir zaman doğru değil" demedi.

*Q9: When I'm really struggling with teaching, I tend to feel like other teachers must be having an easier time of it*

Bu madde, öğretmenlerin işyerinde tecrübe edilen olayların yargılamadan farkında olup olmadığını araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye genellikle tarafsız kaldıklarını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 3.48 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "her zaman doğru" dedi, 6 katılımcı (%19.4) "genellikle doğru" dedi, 13 katılımcı (%41.9) "bazen doğru" dedi, 5 katılımcı (%16.1) "nadiren doğru" dedi ve hiçbiri "hiçbir zaman doğru değil" demedi.

*Q10: Even when it makes me uncomfortable, I allow my students to express their feelings*

Madde 10, öğretmenleri rahatsız etse dahi eleştiri korkusu olmadan öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak sağlamanın bilinçli farkındalık becerilerine etkisini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye kısmen katıldıklarını gösterdi ve ortalama puanları 5 üzerinden 3.42 olarak belirlendi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 4 katılımcı (%12.9) "her zaman doğru" cevabını verdi, 16 katılımcı (%51.6) "genellikle doğru" cevabını verdi, 4 katılımcı (%12.9) "bazen doğru" cevabını verdi, 3 katılımcı (%9.7) "nadiren doğru" cevabını verdi ve 4 katılımcı (%12.9) "hiçbir zaman doğru değil" cevabını verdi.

*Q11: I listen carefully to my student's ideas, even when I disagree with them.*

Bu madde, öğretmenlerin öğrencilerin duygularını kabul etme ve benimseme eğilimini değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye 5 üzerinden 4.26 ortalama puanla katıldıklarını gösterdi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninin 12'si (%38.7) "her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 16 katılımcı (%51.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 2 katılımcı (%6.5) "bazen doğru" olduğunu, sadece 1 katılımcı (%3.2) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbiri "hiçbir zaman doğru değil" cevabını vermedi.

*Q12: I am aware of how my moods affect the way I treat my students*

Bu madde, öğretmenlerin öz farkındalık becerileri ve duygusal düzenleme ile öğretim ortamında nasıl hareket ettiklerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadelerle genellikle 5 üzerinden 3.97 ortalama puanla hemfikir olduklarını gösterdi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden 10'u (%32.3) "her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 14 katılımcı (%45.2) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 4 katılımcı (%12.9) "bazen doğru" olduğunu, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu ve sadece 1 katılımcı (%3.2) "hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q13: When I'm upset with my students, I notice how I am feeling before I take action*

Bu madde, öğretmenlerin sınıflarında duygularını ve hislerini düzenleme becerilerine sahip olup olmadığını değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin öz farkındalık becerilerini ve duygusal durumlarını yönlendirebildiklerine dair 5 üzerinden ortalama 3.77 puanla hemfikir olduklarını ortaya koydu. Bu çalışmada yer alan 31 öğretmen adayından 5'i (%16.1) "her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 16 katılımcı (%51.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 8 katılımcı (%25.8) "bazen doğru" olduğunu, sadece 2 katılımcı (%6.5) "katılmıyorum" olduğunu belirtti ve hiçbiri "hiç doğru değil" dememiştir.

*Q14: When I am upset with my class, I calmly tell them how I am feeling*

Bu madde, öğretmenlerin sınıf içindeki duygularını ve hislerini yönetip kontrol edip etmediklerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeyi 5 üzerinden ortalama 3.52 puanla kabul ettiğini gösterdi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden sadece 4'ü (%12.9) "her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12 katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 12 katılımcı (%38.7) "bazen doğru" olduğunu, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu ve sadece 1 katılımcı (%3.2) "hiç doğru değil" olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 6.** İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

| Ölçek maddeleri                                                                                                                   | M    | SD    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| 1. I notice changes in my body, such as whether my breathing slows down or speeds up                                              | 4.00 | .894  |
| 2. I'm good at finding the words to describe my feelings                                                                          | 4.35 | .877  |
| 3. When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted                                                                | 4.35 | .755  |
| 4. When I am teaching I get so focused on the goal I want to achieve that I lose touch with what I'm doing right now to get there | 4.06 | 1.093 |
| 5. At school I tend to walk quickly to get where I'm going without paying attention to what I experience along the way            | 3.97 | 1.140 |
| 6. I rush through activities with my class without being really attentive to them                                                 | 4.10 | 1.012 |
| 7. When something painful happens at school I tend to blow the incident out of proportion                                         | 4.13 | 1.024 |
| 8. I am often so busy thinking about other things that I am not really listening to my students                                   | 4.29 | .864  |
| 9. When I'm really struggling with teaching, I tend to feel like other teachers must be having an easier time of it               | 3.48 | 1.029 |
| 10. Even when it makes me uncomfortable, I allow my students to express their feelings                                            | 3.42 | 1.232 |
| 11. I listen carefully to my student's ideas, even when I disagree with them                                                      | 4.26 | .729  |
| 12. I am aware of how my moods affect the way I treat my students                                                                 | 3.97 | 1.016 |
| 13. When I'm upset with my students, I notice how I am feeling before I take action                                               | 3.77 | .805  |
| 14. When I am upset with my class, I calmly tell them how I am feeling                                                            | 3.52 | .926  |

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyelerine ilişkin maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır (Tablo 6). Tablo detaylı bir şekilde incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu, genel itibariyle bedensel değişimlerini gözlemleme becerisine yönelik (Q1) ortalama üstü 4.00 gibi bir puan elde ederken tarif etme becerisini ifade eden maddenin (Q2) ortalaması 4.35 olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın yoğun hayat temposuna sahip olmalarından ötürü yerine getirilen günlük rutinlere yönelik farkındalıkla hareket etme (Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8) becerilerinin ortalama altı puanlar ile düşük olduğu gözlemlenmiştir. Fakat sonuçlardan çıkarılabilecek ilginç bir çıkarım ise öğrenciler ile olan iletişimlerine yönelik farkındalık becerilerinin (Q12, Q13, Q14) ortalama ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla, 31 katılımcıya uygulanan Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (MTS) üzerinden hesaplanan

ortalama puan SPSS kullanılarak 36.193 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, katılımcıların çoğunluğunun ortalama puan (M=35) civarında orta düzeyde bilinçli farkındalık seviyesine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

**Araştırma Sorusu 2:** Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık boyutları ne düzeydedir?

Bu araştırma sorusunun yanıtını bulmak için, ölçeğin maddeleri dört farklı bilinçli farkındalık boyutuna kategorize edildi: gözleme, tarif etme (sözel etiketler verme), farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme (Observe, Describe, Act with Awareness ve Act without Judgment). Anket, İngilizce öğretmenlerinin farkındalık boyutlarını belirleyen 39 madde içermektedir. Tüm maddeler, "hiç veya çok nadiren doğru" (1) ile "çok sık veya her zaman doğru" (5) arasında değişen Likert ölçeği ifadeleriydi. Bazı maddeler olumlu olarak yazılmışken, bazıları olumsuz olarak yazılmıştı. Analizler yapılmadan önce, negatif maddeler gerekli karşılaştırmaların ve benzerliklerin bulunabilmesi için ters çevrildi. Anket maddeleri ve sonuçları, detaylı olarak açıklandı. Tüm maddeler ve ortalama puanları, 4 ayrı tablo (Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10) halinde gösterildi.

#### **Gözleme (observe)**

*Q1: I notice changes in my body, such as whether my breathing slows down or speeds up*

Anketin ilk maddesi, nefes egzersizleri gibi meditasyon teknikleriyle kendi içlerindeki değişimleri gözlemleyip gözlemlemediklerini incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.48 puanla genellikle kabul etti. 31 İngilizce öğretmenden, 5 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12 katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 7 katılımcı (%22.6) "bazen doğru" olduğunu, 7 katılımcı (%22.6) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q5: I pay attention to whether my muscles are tense or relaxed*

İfade 5, bireylerin dikkatlerini bedensel duyumlarına yönlendirmenin önemini değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenler, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 2.90 puanla genel itibarıyla tarafsız kaldılar. Bu çalışmaya katılan 31 İngilizce öğretmenden, 3 katılımcı (%9.7) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 6 katılımcı (%19.4) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 9 katılımcı (%29.0) "bazen doğru" olduğunu, 11 katılımcı (%35.5) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%6.5) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q9: When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving*

İfade 9, bir kişinin bedensel duyularına odaklanmanın ne kadar önemli olduğunu incelemektedir. İngilizce öğretmenler, duyuşal deneyimlerine odaklanma yeteneğine sahip oldukları konusunda ortalama 5 üzerinden 3.29 puanla hemfikir oldular. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12 katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 12 katılımcı (%38.7) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 3 katılımcı (%9.7) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%6.5) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q13: When I take a shower or bath, I stay alert to the sensations of water on my body*

Bu madde, fiziksel duyularına dikkat etmenin gözlem pratiğinin önemli bir parçası olabileceğini değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenler, bu ifadeye genellikle tarafsız kaldıklarını ortalama 5 üzerinden 3.00 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 9 katılımcı (%29.0) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 12 katılımcı (%38.7) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 3 katılımcı (%9.7) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%6.5) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q17: I notice how foods and drinks affect my thoughts, bodily sensations, and emotions*

Bu madde, bireylerin bedensel duyularına dikkat etmenin İngilizce öğretmenleri açısından eğilimini değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenler, bu ifadeye genellikle katıldıklarını ortalama 5 üzerinden 3.00 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 5 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 7 katılımcı (%22.6) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%16.1) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q21: I pay attention to sensations, such as the wind in my hair or sun on my face*

Bu madde, bireylerin bedensel duyularını fark etmenin önemini incelemektedir. İngilizce öğretmenler, fiziksel duyularına odaklandıklarını ortalama 5 üzerinden 3.13 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 11 katılımcı (%33.5) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%16.1) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q25: I pay attention to sounds, such as clocks ticking, birds chirping, or cars passing*

Bu madde, bedensel duyularına dikkat etmenin önemini incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.48 puanla doğruladılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 6 katılımcı (%19.4) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12 katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "nadiren doğru" olduğunu ve 2 katılımcı (%16.1) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q29: I notice the smells and aromas of things*

Bu madde, bireylerin bedensel duyularına farkında olup olmadıklarını araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeye ortalama 5 üzerinden 3.97 puanla katıldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 18 katılımcı (%58.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 4 katılımcı (%12.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%16.1) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q30: I intentionally stay aware of my feelings*

Bu madde, duyguları ve hisleri amaçlı olarak gözlemlemenin önemini incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, duygusal durumlarının farkında olduklarını ortalama 5 üzerinden 3.61 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 2 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 19 katılımcı (%61.3) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 4 katılımcı (%12.9) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q33: I notice visual elements in art or nature, such as colors, shapes, textures, or patterns of light and shadow*

Bu madde, bireylerin görsel unsurlarla etkileşime girerek duygusal farkındalığını değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenleri, duygusal durumlarının farkında olduklarını ortalama 5 üzerinden 3.84 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 6 katılımcı (%19.4) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 17 katılımcı (%54.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 3 katılımcı (%9.7) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q37: I pay attention to how my emotions affect my thoughts and behavior*

Bu madde, bireyler ile duyguları ve düşünceleri arasındaki bağlantıyı incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, duygusal durumlarına odaklandıklarını ortalama 5 üzerinden 3.94 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 17 katılımcı (%54.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 1 katılımcı (%3.2) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q39: I pay attention to how my emotions affect my thoughts and behavior*

Bu madde, bireyler ile duyguları ile düşünceleri arasındaki etkileşimin kendi yaşamlarına olan etkisinin farkında olup olmadıklarını değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenleri, duygusal durumlarına odaklandıklarını ortalama 5 üzerinden 3.94 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 16 katılımcı (%51.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 1 katılımcı (%3.2) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

#### **Tarif etme (describe)**

*Q2: I'm good at finding the words to describe my feelings*

Bu madde, duyguları yansıtmamanın farkındalığın önemli bir parçası olduğundan, öğretmenlerin öz farkındalık yeteneklerini ve öğretmenlerin sahip oldukları duygusal zeka açısından incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, düşüncelerini ve duygularını açıklayabildiklerini ortalama 5 üzerinden 3.81 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 5 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 17 katılımcı (%54.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 7 katılımcı (%22.6) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" " olduğunu belirtmedi.

*Q6: I can easily put my beliefs, opinions, and expectations into words*

Bu madde, öğretmenlerin düşüncelerini ve duygularını farkında olarak etkili bir şekilde ifade edip etmediklerini araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.74 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 14 katılımcı (%45.2) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı

(%16.1) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q10: I'm good at thinking of words to express my perceptions, such as how things taste, smell, or sound*

Bu madde, bedensel duyuların bilişsel becerilere olan etkisini incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, duyuusal deneyimlerini ortalama 5 üzerinden 3.97 puanla açıkladılar. 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 17 katılımcı (%54.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, sadece 1 katılımcı (%3.2) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q14: It's hard for me to find the words to describe what I'm thinking*

Bu madde, öğretmenlerin duyguları ve hisleriyle ne kadar etkileşim içerisinde olduklarını ve sözel olarak ifade edip edemediklerini araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.84 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 7 katılımcı (%22.6) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 16 katılımcı (%51.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 4 katılımcı (%12.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 4 katılımcı (%12.9) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olmadığını belirtmedi.

*Q18: I have trouble thinking of the right words to express how I feel about things*

Bu madde, öğretmenlerin kendi duygularını ve düşüncelerini açıklamada zorluk yaşayıp yaşamadıklarını incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, duygularını ifade ederken önemli zorluklar yaşadıklarını ifade ederek, ortalama 5 üzerinden 3.90 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 9 katılımcı (%29.0) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 14 katılımcı (%45.2) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 4 katılımcı (%12.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 4 katılımcı (%12.9) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q22: When I have a sensation in my body, it's difficult for me to describe it because I can't find the right words*

Bu madde, öğretmenlerin kendi duygularını ve düşüncelerini ifade ederken zorluklarla karşılaşp karşılaşmadıklarını araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeye genellikle katıldılar ve ortalama 5 üzerinden 4.00 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 11 katılımcı (%35.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12

katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 5 katılımcı (%16.1) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 3 katılımcı (%9.7) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q26: Even when I'm feeling terribly upset, I can find a way to put it into words*

Bu madde, öğretmenlerin duygularını ve düşüncelerini ifade etmeyi başarılı bir şekilde yönetip yönetemediklerini incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.71 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 14 katılımcı (%45.2) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 13 katılımcı (%41.9) "bazen doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "nadiren doğru" veya "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q34: My natural tendency is to put my experiences into words*

Bu madde, öğretmenlerin duygusal deneyimlerini açıklama ve düşüncelerini ifade etmenin önemi hakkında ne kadar başarılı olduklarını incelemektedir. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.58 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 5 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 12 katılımcı (%38.7) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 10 katılımcı (%32.3) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 4 katılımcı (%12.9) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

### **Farkındalıkla hareket etme (act with awareness)**

*Q3: When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted*

Bu madde, bireylerin duygusal durumlarının farkında olma ve şimdiki anın önemini anlama konusunda karşılaşılan yaygın bir zorluğu açıklamaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi ortalama 5 üzerinden 3.32 puanla kabul ettiler. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 3 katılımcı (%9.7) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 13 katılımcı (%41.9) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 7 katılımcı (%22.6) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve sadece 1 katılımcı (%3.2) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q7: When I'm doing something, I'm only focused on what I'm doing, nothing else*

Bu madde, bireylerin bilinçli bir şekilde dikkatlerini şimdiki ana odaklayıp odaklamadığını araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye karşı tarafsız kaldığını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 3.06 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 13

katılımcı (%41.9) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 5 katılımcı (%16.1) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q11: I drive on "automatic pilot" without paying attention to what I'm doing*

Bu madde, bireylerin dikkat seviyelerini araştırdı ve şimdiki anın tamamen farkında olma yeteneklerine odaklanmaktadır. İngilizce öğretmenleri, şimdiki an ile bağlarını kaybettiklerini kabul ettiler ve ortalama 5 üzerinden 4.03 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 13 katılımcı (%41.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 8 katılımcı (%25.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 8 katılımcı (%25.8) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q15: When I'm reading, I focus all my attention on what I'm reading*

Bu madde, bireylerin şimdiki ana tamamen bağlı kalma yeteneklerini araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeye katılmadılar ve ortalama 5 üzerinden 3.10 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 10 katılımcı (%32.3) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 8 katılımcı (%25.8) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 2 katılımcı (%6.5) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q19: When I do things, I get totally wrapped up in them and don't think about anything else*

Bu madde, bireylerin şimdiki anda bağlı ve ilişkili kalıp kalmadığını araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeye katılmadılar ve ortalama 5 üzerinden 2.55 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, hiçbir katılımcı "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtmedi, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 13 katılımcı (%41.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%22.6) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 6 katılımcı (%19.4) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q23: I don't pay attention to what I'm doing because I'm daydreaming, worrying, or otherwise distracted*

Bu madde, zihinsel tıkanıklıklardan kaçınmak için öğretmenlerin şimdiki anda bilinçli bir şekilde kalabilme becerilerini araştırmaktadır. Sonuçlara göre, öğretmenlerin, şimdiki anda kalmada problem yaşadıkları tespit edildi ve ortalama 5 üzerinden 4.10 puan aldılar. Bu

çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 13 katılımcı (%41.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 10 katılımcı (%32.3) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q27: When I'm doing chores, such as cleaning or laundry, I tend to daydream or think of other things*

Bu madde, zihinsel yoğunluktan kaçınmak için mevcut anı bilinçli bir şekilde dikkate alma pratiğini öğretmenlerin uygulayıp uygulamadığını araştırmaktadır. İngilizce öğretmenleri, mevcut anında kalmakta başarısız olduklarını kabul ettiler ve ortalama 5 üzerinden 4.10 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 13 katılımcı (%41.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 10 katılımcı (%32.3) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q31: I tend to do several things at once rather than focusing on one thing at a time*

Bu madde, çoklu görev yapmanın stres ve yorgunluğa neden olabileceğinden ve anda kalma becerilerini olumsuz etkileyeceğinden, bireylerin tek bir göreve odaklanabilme yeteneğini değerlendirmektedir. İngilizce öğretmenleri, bu ifadeyi onaylamadılar ve ortalama 5 üzerinden 2.81 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 6 katılımcı (%19.4) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 13 katılımcı (%41.9) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 3 katılımcı (%9.7) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q35: When I'm working on something, part of my mind is occupied with other topics, such as what I'll be doing later, or things I'd rather be doing*

Bu madde, mevcut an içinde kalma ve anın farkında olma yeteneklerini değerlendirmektedir; Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye nispeten katılmadıklarını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 2.71 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 1 katılımcı (%3.2) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 6 katılımcı (%19.4) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 10 katılımcı (%32.3) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 11 katılımcı (%35.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 3 katılımcı (%9.7) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil " olduğunu belirtti.

*Q38: I get completely absorbed in what I'm doing, so that all my attention is focused on it*

Bu madde, tek bir işe odaklanmanın dikkati ve farkındalığı artırmaya katkı sağlayıp dikkat dağınıklığı, dalgınlık gibi zihinsel problemlerin önüne geçeceğinden, bireylerin tek bir işe odaklanma yeteneklerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye genellikle tarafsız kaldıklarını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 3.06 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 8 katılımcı (%25.8) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 11 katılımcı (%35.5) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 10 katılımcı (%32.3) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve hiçbir katılımcı "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

#### **Deneyimleri yargılamadan kabul etme (accept without judgment)**

*Q4: I criticize myself for having irrational or inappropriate emotions*

Bu madde, düşüncelerin ve duyguların yargılanmadan farkında olmanın önemini değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin duygularını ve düşüncelerini eleştirmeden kabul etme konusunda neredeyse tarafsız olduklarını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 2.58 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 2 katılımcı (%6.5) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 12 katılımcı (%38.7) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 11 katılımcı (%35.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 4 katılımcı (%12.9) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q8: I tend to evaluate whether my perceptions are right or wrong*

Bu madde, öğretmenlerin düşüncelerini ve duygularını oldukları gibi kabul etme, onları yargılamadan kabul etme becerilerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin genellikle kendi düşüncelerini ve duygusal durumlarını oldukları gibi kabul ettiklerini, onları yargılamadan değerlendirdiklerini gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 2.32 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmenden, hiçbir katılımcı "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtmedi. Bir katılımcı (%3.2) "genellikle doğru" olduğunu belirtirken, 11 katılımcı (%35.5) "bazen doğru" olduğunu belirtti. 16 katılımcı (%51.6) "nadiren doğru" olduğunu belirtirken, ve 3 katılımcı (%9.7) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q12: I tell myself that I shouldn't be feeling the way I'm feeling*

Bu madde, öğretmenlerin deneyimledikleri duyguları geçerli hisler olarak kabul etme yeteneğini ve eleştirmekten kaçınmanın önemini değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce

öğretmenlerinin kendi düşüncelerini ve duygusal durumlarını nispeten kabul ettiklerini, onları reddetmemeyi tercih ettiklerini gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 2.90 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 9 katılımcı (%35.5) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 10 katılımcı (%32.3) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve 3 katılımcı (%9.7) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q16: I believe some of my thoughts are abnormal or bad and I shouldn't think that way*

Bu madde, İngilizce öğretmenlerinin duygularını, düşüncelerini eleştirmeye ve yargılamaya eğilimli olup olmadığını değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin duygusal durumlarda eleştirel olma eğilimlerini kabul ettiklerini, ortalama 5 üzerinden 3.45 puan aldıklarını gösterdi. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 6 katılımcı (%19.4) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 10 katılımcı (%32.3) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 8 katılımcı (%25.8) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 6 katılımcı (%19.4) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve 1 katılımcı (%3.2) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q20: I make judgments about whether my thoughts are good or bad*

İfade 20, bireylerin duygularına, düşüncelerine karşı aşırı eleştirel olmadan tarafsız bir tutumun önemini incelemektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye karşı nispeten tarafsız kaldıklarını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 2.68 puan aldılar. Bu çalışmada yer alan 31 İngilizce öğretmeninden, 1 katılımcı (%3.2) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 12 katılımcı (%38.7) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 9 katılımcı (%29.0) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve 4 katılımcı (%12.9) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q24: I tend to make judgments about how worthwhile or worthless my experiences are*

İlgili ifade, öğretmenlerin duygusal ve zihinsel tükenmeyi önlemek için kendilerine karşı tarafsız bir tutum benimseme önemini değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin duygusal durumlarına karşı tarafsız bir tutum benimsemenin önemi konusunda nispeten tarafsız kaldıklarını ortaya koydu ve ortalama 5 üzerinden 2.81 puan aldılar. 31 İngilizce öğretmenin yer aldığı grupta, 3 katılımcı (%9.7) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 10 katılımcı (%32.3) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 9 katılımcı (%29.0) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve 4 katılımcı (%12.9) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q28: I tell myself that I shouldn't be thinking the way I'm thinking*

Bu öge, öğretmenlerin duygularına ve algılarına kabullenici bir bakış açısıyla yaklaşık yaklaşmadığını araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin kendi düşüncelerini, duygularını ve hislerini eleştirmemenin veya suçlamamanın öneminden emin olmadıklarını gösterdi ve 5 üzerinden 3.19 puan aldılar. 31 İngilizce öğretmeninden, 4 katılımcı (%12.9) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 7 katılımcı (%22.6) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 13 katılımcı (%41.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%15.1) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve 2 katılımcı (%6.5) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

*Q32: I think some of my emotions are bad or inappropriate and I shouldn't feel them*

İlgili madde, duygularına, düşüncelerine ve duygularına karşı tarafsız bir bakış açısını korumanın ve aşırı öz eleştiriden kaçınmanın zihinsel ve bedensel sağlığı olumlu yönde etkileyeceğinden bireylerin eğilimini değerlendirmektedir. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin bu ifadeye genellikle tarafsız kaldıklarını gösterdi ve ortalama 5 üzerinden 3.23 puan aldılar. 31 İngilizce öğretmeninden, 5 katılımcı (%16.1) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 5 katılımcı (%16.1) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 13 katılımcı (%41.9) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 8 katılımcı (%25.8) "nadiren doğru" olduğunu belirtti, ve katılımcıların hiçbiri "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtmedi.

*Q36 I disapprove of myself when I have irrational ideas*

Bu madde, öğretmenlerin tecrübe ettiği duygu ve düşüncelere karşı yargılayıcı ve kınayıcı bir tavır sergileyip sergilemediklerini araştırmaktadır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin düşüncelerini, duygularını ve hislerini yargısız bir tutumla kabul etme konusunda emin olmadıklarını ortaya koydu ve 5 üzerinden 2.90 puan aldılar. 31 İngilizce öğretmenden, 2 katılımcı (%6.5) "çok sık veya her zaman doğru" olduğunu belirtirken, 6 katılımcı (%19.4) "genellikle doğru" olduğunu belirtti. 11 katılımcı (%35.5) "bazen doğru" olduğunu belirtirken, 11 katılımcı (%35.5) "nadiren doğru" olduğunu belirtti ve 1 katılımcı (%3.2) "çok nadiren doğru veya hiç doğru değil" olduğunu belirtti.

**Tablo 7.** *İngilizce Öğretmenlerinin Gözlemleme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| <i>Ölçek Maddeleri</i>                                                                                           | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| 1. I notice changes in my body, such as whether my breathing slows down or speeds up                             | 3.48     | 1.029     |
| 5. I pay attention to whether my muscles are tense or relaxed                                                    | 2.90     | 1.106     |
| 9. When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving                                      | 3.29     | .973      |
| 13. When I take a shower or bath, I stay alert to the sensations of water on my body                             | 3.00     | 1.155     |
| 17. I notice how foods and drinks affect my thoughts, bodily sensations, and emotions                            | 3.00     | 1.342     |
| 21. I pay attention to sensations, such as the wind in my hair or sun on my face                                 | 3.13     | 1.118     |
| 25. I pay attention to sounds, such as clocks ticking, birds chirping, or cars passing                           | 3.48     | 1.180     |
| 29. I notice the smells and aromas of things                                                                     | 3.61     | .803      |
| <b>Tablo 7 (Devamı)</b>                                                                                          |          |           |
| 30. I intentionally stay aware of my feelings                                                                    | 2.81     | 1.223     |
| 33. I notice visual elements in art or nature, such as colors, shapes, textures, or patterns of light and shadow | 3.84     | .860      |
| 37. I pay attention to how my emotions affect my thoughts and behavior                                           | 3.94     | .854      |
| 39. I notice when my moods begin to change                                                                       | 3.84     | .969      |

**Tablo 8.** *İngilizce Öğretmenlerinin Tasvir Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| <i>Ölçek Maddeleri</i>                                                                                            | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-----------|
| 2. I'm good at finding the words to describe my feelings                                                          | 3.81     | .792      |
| 6. I can easily put my beliefs, opinions, and expectations into words                                             | 3.74     | .999      |
| 10. I'm good at thinking of words to express my perceptions, such as how things taste, smell, or sound            | 3.97     | .752      |
| 14. It's hard for me to find the words to describe what I'm thinking                                              | 2.16     | .934      |
| 18. I have trouble thinking of the right words to express how I feel about things                                 | 2.10     | .978      |
| 22. When I have a sensation in my body, it's difficult for me to describe it because I can't find the right words | 2.00     | .966      |
| 26. Even when I'm feeling terribly upset, I can find a way to put it into words                                   | 3.71     | .693      |
| 34. My natural tendency is to put my experiences into words                                                       | 3.58     | .923      |

**Tablo 9.** *İngilizce Öğretmenlerinin Farkındalıkla Hareket Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| Ölçek Maddeleri                                                                                                                                   | M    | SD    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| 3. When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted                                                                                | 3.32 | 1.045 |
| 7. When I'm doing something, I'm only focused on what I'm doing, nothing else                                                                     | 3.06 | 1.237 |
| 11. I drive on "automatic pilot" without paying attention to what I'm doing                                                                       | 4.03 | .983  |
| 15. When I'm reading, I focus all my attention on what I'm reading                                                                                | 3.10 | 1.136 |
| 19. When I do things, I get totally wrapped up in them and don't think about anything else                                                        | 2.55 | .995  |
| 23. I don't pay attention to what I'm doing because I'm daydreaming, worrying, or otherwise distracted                                            | 4.10 | .944  |
| 27. When I'm doing chores, such as cleaning or laundry, I tend to daydream or think of other things                                               | 2.65 | 1.170 |
| 31. I tend to do several things at once rather than focusing on one thing at a time                                                               | 2.81 | 1.223 |
| 35. When I'm working on something, part of my mind is occupied with other topics, such as what I'll be doing later, or things I'd rather be doing | 2.71 | 1.006 |
| <b>Tablo 9 (Devamı)</b>                                                                                                                           |      |       |
| 38. I get completely absorbed in what I'm doing, so that all my attention is focused on it                                                        | 3.06 | .929  |

**Tablo 10.** *İngilizce Öğretmenlerinin Deneyimleri Yargılamadan Kabul Etme Boyutuna İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler*

| Ölçek Maddeleri                                                                      | M    | SD    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|
| 4. I criticize myself for having irrational or inappropriate emotions                | 2.58 | 1.025 |
| 8. I tend to evaluate whether my perceptions are right or wrong                      | 2.32 | .702  |
| 12. I tell myself that I shouldn't be feeling the way I'm feeling                    | 2.90 | 1.193 |
| 16. I believe some of my thoughts are abnormal or bad and I shouldn't think that way | 3.45 | 1.121 |
| 20. I make judgments about whether my thoughts are good or bad                       | 2.68 | 1.013 |
| 24. I tend to make judgments about how worthwhile or worthless my experiences are    | 2.81 | 1.167 |
| 28. I tell myself that I shouldn't be thinking the way I'm thinking                  | 3.19 | 1.078 |
| 32. I think some of my emotions are bad or inappropriate and I shouldn't feel them   | 3.23 | 1.023 |
| 36. I disapprove of myself when I have irrational ideas                              | 2.90 | .978  |

Öğretmenlerin bilinçli farkındalık boyutlarına ilişkin maddelerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Daha ayrıntılı bir analiz yapılabilmesi amacıyla, dört boyut ayrı ayrı incelenmiştir. Katılımcıların gözlemlene becerilerini değerlendirmek için, 12 maddeden oluşan gözlemlene becerisi boyutunun toplam puanı hesaplanmıştır. Bu 12 madde üzerinden en yüksek puan 60 (12x5) olabileceken, katılımcıların ortalama puanı 41 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu ortalama üstü bir performans sergilemiştir. Tarif etme becerisi için 8 madde kullanılmış ve en yüksek puan 40 (8x5) olabileceken, ortalama puan 30.548 olarak tespit edilmiştir ve katılımcıların ortalama üstü bir performans sergilediğini göstermektedir. Farkındalık ile hareket etme becerisi ise 10 maddeden oluşmuş olup, en yüksek puan 50 (10x5) olabileceken, ortalama puan 31.387 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut için katılımcıların elde ettiği puan, orta seviyede bir performansı yansıtmaktadır. Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisi 9 maddeden oluşmuş olup bu boyut için en yüksek puan 45 (9x5) olabileceken, katılımcıların ortalama puanı 26.064 olarak belirlenmiştir. Bu boyut için, katılımcıların ortalama altı bir performans sergilediklerini göstermektedir. Genel olarak, bütün boyutlar dikkate alındığında, katılımcıların ortalama bir performans sergileyerek bilinçli farkındalık becerilerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

**Araştırma Sorusu 3:** Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile sahip oldukları bilinçli farkındalık boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mı?

Araştırma sorusuna uygun olacak şekilde korelasyon çalışması yürütüldü. Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) ile Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanterinin (KIMS) dört boyutu (gözleme, tarif etme, farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme) arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için yapılmıştır (Tablo 11). İngilizce öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyeleri MTS ile belirlendikten sonra, daha güvenilir ve geçerli bir sonuç elde etmek için Kentucky Bilinçli Farkındalık Envanterinin alt grupları arasındaki ilişkiler, yani gözleme, tarif etme, farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme becerileri ayrı ayrı incelenmiştir.

MTS ile gözlem (observe) becerisi arasında güçlü bir pozitif korelasyon bulunmaktadır ( $r = 0.628$ ,  $p < 0.000$ ). P değeri, bu ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu doğrulamaktadır. Daha yüksek farkındalık seviyelerine (MTS) sahip öğretmenler, daha yüksek gözlem boyutu seviyeleri sergileme eğilimindedir. Bu bulgu, İngiliz öğretmenlerinin verdiği yanıtlara karşılık olarak seviyelerin gözlem becerisi ile yakından ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Tarif etme (describe) becerisi için, "MTS" ile tanımlama becerisi arasında orta düzeyde bir pozitif korelasyon bulunmaktadır ( $r = 0.469$ ,  $p = 0.004$ ). Daha yüksek farkındalık

seviyelerine (MTS) sahip öğretmenlerin, farkındalık deneyimlerini tanımlama becerileri ile orta düzeyde pozitif ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu, "MTS" üzerinde daha yüksek puan alan İngiliz öğretmenlerinin, "tanımlama" becerisi seviyelerini daha yüksek sergileme olasılığının olduğunu ima etmektedir.

Farkındalıkla hareket etme becerisi (act with awareness), "MTS" ile zayıf bir pozitif korelasyon göstermektedir ( $r = 0.349$ ,  $p = 0.027$ ). Daha yüksek farkındalık seviyelerine (MTS) sahip öğretmenlerin genel farkındalıkları ile zayıf bir pozitif ilişkisi vardır, ancak "MTS" üzerinde daha yüksek puan alan İngiliz öğretmenlerinin daha yüksek farkındalık seviyelerini sergileme olasılığının olduğu gösterebilir. Bu beceri için yapılabilecek bir diğer yorum ise, İngilizce öğretmenlerinin verdiği yanıtlar ile "gözlem" ve "tarif etme" seviyeleri arasındaki daha güçlü ilişki nedeniyle yanıtların "farkındalıkla hareket etme" becerisini yansıtacak cevapların yetersiz olması muhtemeldir.

Sonuncusu ise, deneyimleri yargılamadan kabul etme (accept without judgment) boyutu olup, "MTS" ile "deneyimleri yargılamadan kabul etme" arasında oldukça zayıf bir negatif korelasyon bulunmaktadır ( $r = -0.043$ ,  $p = 0.408$ ). Korelasyon oldukça zayıftır ve istatistiksel olarak anlamlı değildir, bu da bilinçli farkındalık seviyeleri (MTS) ile deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisi arasında önemli bir ilişki olmadığını önermektedir. İstatistiksel olarak, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerinin bu bağlamda belirtilen beceri ile güçlü bir şekilde ilişkili olmayabileceğini göstermektedir. Bir başka deyişle, deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisini temsil edecek yanıtların yetersizliğinden kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir.

**Tablo 11.** Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) ile Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanteri'nin (KIMS) korelasyon sonuçları

|                                     | n  | X      | S.s.  | r     | p    |
|-------------------------------------|----|--------|-------|-------|------|
| MTS                                 | 31 | 55.67  | 6.128 | 1     |      |
| Gözlemleme becerisi                 | 31 | 41.48  | 6.076 | .628  | .000 |
| Tarif etme becerisi                 | 31 | 30.548 | 4.884 | .469  | .004 |
| Farkındalıkla hareket etme becerisi | 31 | 31.38  | 5.589 | .349  | .027 |
| Yargılamadan kabul etme becerisi    | 31 | 26.06  | 5.807 | -.043 | .408 |

İlerleyen prosedürde, korelasyon analizine ek olarak regresyon analizi kullanıldı, böylece ilişki türü daha derinlemesine incelendi, Öğretimde Farkındalık Ölçeğinin (MTS) Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanterinin (KIMS) üzerindeki etkisi ve iki ölçek arasındaki nedensel ilişki araştırıldı. Regresyon sonuçlarına göre, gözlemlene değişkeni ile MTS arasındaki pozitif korelasyon, öğretmenlerin gözlem boyutundaki artışın MTS puanları ile ilişkilendirildiğini ortaya koydu. Bu durum, gözlem becerisinin farkındalık seviyeleri üzerindeki olumlu etkisini göstermektedir. Standartlaştırılmış beta katsayısı (0.628), MTS ve KIMS arasındaki ilişkinin gücünü göstermektedir. Gözlemlene değişkeni için t-istatistiği 4.348, p değeri ise 0.000'dır (Tablo 12). Sonuca göre, regresyon modelinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin varlığı söz konusudur. Bahsedilen değişkeninin katsayısı için güven aralığı, 0.336 ile 0.932 arasındadır. Bu durum ise, regresyon modelindeki bu değişkenin tahmini katsayısının belirli bir güven düzeyi içinde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, Öğretimde Farkındalık Ölçeğinin (MTS) ve Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanterinin (KIMS) uygulandığı İngilizce öğretmenleri gözlemlene becerisinde daha belirgin bir performans sergilemektedirler. Bu bulgular, katılımcıların özellikle gözlemlene (observe) becerisine sahip olduklarını düşündürmektedir.

**Tablo 12.** Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) ile Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri (KIMS) regresyon sonuçları

| Variable   | B    | SS   | $\beta$ | %95 Güven Aralığı |           | p     | t     |
|------------|------|------|---------|-------------------|-----------|-------|-------|
|            |      |      |         | Alt Sınır         | Üst Sınır |       |       |
| Gözlemlene | .634 | .146 | .628    | .336              | .932      | <0.01 | 4.813 |

### Nitel Bulgular

Bu çalışmanın nitel yönü için, halihazırda anketi tamamlamış olan 8 İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler yapıldı ve bu görüşmelerde katılımcıların bilinçli farkındalık uygulamalarına ilişkin tutumları ortaya çıkarılmaya çalışıldı. Katılımcılar; Kentucky Bilinçli Farkındalık Becerileri Envanterisinden elde ettikleri farklı boyutlardaki puanlara göre "gözlemlene", "tarif etme", "farkındalıkla hareket etme", "deneyimleri yargılamadan kabul etme" boyutlarını baz alarak dört gruba ayrıldı; her bir beceri için hesaplanan ortalama puanın üzerinde performans sergileyen katılımcılar arasından seçim yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, her bir boyutu temsil edecek 2 öğretmen olacak şekilde toplam 8 öğretmen ile gerçekleştirildi.

İngilizce öğretmenlerine bilinçli farkındalığın tanımı ve önemi; eğitim sürecine entegrasyonu, uygulanma sıklığının etkili kullanımı nasıl etkilediği ve son olarak; bilinçli farkındalık uygulamalarının avantajları ve dezavantajları hakkında 7 farklı soru soruldu. Katılımcıların rızasıyla, görüşmeler kaydedildi ve daha sonra yazıya aktarılmıştır. Araştırmanın amacına ve katılımcıların yanıtlarına göre 5 tema oluşturuldu. Bu temalar şunlardır:

1. Bilinçli Farkındalık Kavramına İlişkin Bilgi ve Deneyimler
2. Farkındalıkla İlgili Tutumlar ve İnançlar
3. Eğitim Sürecinde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları
4. Pratik Sıklığı ve Etkili Kullanımı Arttıran Faktörler
5. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri

**Tablo 13.** *İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Uygulamalarını Değerlendirmesinin Tematik Yapısı*

---

|                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Bilinçli Farkındalık Kavramına İlişkin Bilgi ve Deneyimler                 |
| 1. Bilinçli Farkındalığın Tanımı (n=8)                                        |
| 2. Bilinçli Farkındalıkla İlgili Tutumlar ve İnançlar                         |
| 2.1. Olumlu tutum ve inançlar (n=7)                                           |
| 2.2. Olumsuz tutum ve inançlar (n=1)                                          |
| 2.3. Kullanım potansiyeli düşük olanlar (n=2)                                 |
| 2.4. Kullanım potansiyeli yüksek olanlar (n=6)                                |
| 3. Eğitim Sürecinde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları                         |
| 3.1. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarının Eğitim Ortamına Katkıları (n=7)     |
| 3.2. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluklar (n=6)        |
| 4. Pratik Sıklığı ve Etkili Kullanımı Arttıran Faktörler                      |
| 4.1. Zaman Sınırlılığı (n=5)                                                  |
| 4.2. Profesyonel ve Kişisel Hayatın Yoğunluğu (n=4)                           |
| 4.3. Müfredat Gereklilikleri (n=5)                                            |
| 4.4. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Konusundaki Bilgi Eksiklikleri (n=3)  |
| 5. Bilinçli Farkındalık Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri         |
| 5.1. Öğrenci İlgisi ve Katılımıyla İlgili Zorluklar (n=1)                     |
| 5.2. Bilinçli Farkındalık Eğitimleri ve Seminerlerinin Gerekliliği (n=3)      |
| 5.3. Öğretmenler ve Öğrenciler için Rehberlik ve Bilgi Sağlamanın Önemi (n=3) |

---

#### ***Bilinçli Farkındalık Kavramına İlişkin Bilgi ve Deneyimler***

Başlangıç olarak, İngilizce öğretmenlerine bilinçli farkındalık kavramının tanımı hakkında sorular soruldu. Ancak, tüm katılımcılar, bu terimi ve terimin içerdiği uygulamaların

türlerini tam olarak ifade etmekte zorlandılar, Gözlemlene becerisine sahip katılımcı 8 şunları belirtti:

*"Şu anda, konu hakkında makul düşünceler üretemediğimi hissediyorum ve gereksiz katkıda bulunmaktan kaçınma eğilimindeyim."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 3 şunları söyledi:

*"Tam olarak ne anlama geldiğini bilmiyorum."*

Gözlemlene becerisine sahip katılımcı 7 şunları söyledi:

*"Böyle bir teknikten haberim var, ancak kapsamlı değil. Bu konuda pek bilgim yok. Sanırım konu hakkında hiçbir şey söylememek daha iyi olur."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şunları söyledi:

*"Tam olarak emin değilim, psikolojik bir terim olabilir, bu yüzden çok fazla açıklama yapamam."*

Farkındalıkla hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şunları söyledi:

*"Bazı sosyal medya uygulamalarında karşıma çıktı, ancak araştırmaya ihtiyaç duymadım."*

Diğer üç İngilizce öğretmeni ise, farkındalık hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtti. Bu soru, konuyla ilgili aşinalıklarını değerlendirmek amacıyla soruldu. Bilinçli farkındalık hakkında edinilen herhangi bir bilgi, katılımcıların konuya bakış açılarını şekillendirebilir ve etkileyebilir. Belirtilen yorumlara dayanarak, tüm katılımcıların terimi açıklamak konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu söylenebilmektedir.

### ***Bilinçli Farkındalıkla İlgili Tutumlar ve İnançlar***

Bilinçli farkındalık ve teknikleri, İngilizce öğretmenlerine detaylı bir şekilde açıklandı. Ayrıca, gelecekteki kullanımı yordamaya yönelik, olumlu veya olumsuz inanç ve görüşler geliştirip geliştirmedikleri de soruldu. İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık hakkındaki bakış açılarına ve kavrayışlarına dayanarak, çoğunlukla olumlu tutumlar ve inançlar ifade etmişlerdir. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şunları söyledi:

*"Hayatımıza entegre edilmesi gereken bir beceri olduğuna inanıyorum; aslında eylemlerle ilgili, duygularımıza bağlı. Duygularımızı tanıyabilme ve yönetebilme yeteneği."*

Farkındalıkla hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şunları söyledi:

*"Aslında, kendimizi tanımak için güzel, zamanımızı yönetmek için, bilinçlenmek için, sanırım düşüncelerimizi ifade etmek için iyi olduğunu düşünüyorum. Kendimizi değerlendirmek açısından, bu bizim için önemli olabilir hem geçmiş pişmanlıklar hem de geleceğe bakmak açısından."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 3 şunları söyledi:

*"Keşke bunu sık sık yapabilsek ve yaparken daha bilinçli olabilsek, ancak dediğim gibi, bazen aceleyle, maalesef, fark edemeyebiliriz. Bence daha sakın bir yaşam sürmeye başladığımızda, geriye dönüp bunun farkına varabiliriz."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şunları söyledi:

*"Kendimle çok konuşan biriyim. 'Bu olursa ne olur, şu olursa ne olur' gibi düşüncelerle başladığımda, depresyona giriyorum. Bu yüzden, bunu yaptığımda ruh halim düşüyor, o yüzden duruyorum. Yani, depresyona sürükleyebilecek bir ruh halim var. Bundan kurtulmak için düşünmemeyi tercih ediyorum; farkındalık hakkında sizden duydum. Elbette, daha fazla okuyup öğrenebilirim, ama belki aktif sosyal yaşantım veya yoğun yaşam tarzım yüzünden, içe dönük biri değilim ya da duygularımı inceleyen biri değilim. O anda mutlu ya da üzgün olabilirim, ama niçin böyle hissettiğimi veya neyin beni rahatsız ettiğini düşünmek için durmam. Günlük yaşamımda, anı yaşıyorum ve etrafıma pek dikkat etmeden ilerliyorum. Söylediğim gibi, ne olduğuma veya etrafımda neler olup bittiğine çok odaklanan biri değilim."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*"Bazen kendimle zaman geçiriyorum, en azından 10 dakika, kendimi dinleyebileceğim, sevdiğim şeyleri yapabileceğim, belki doğada yalnız başıma. Sadece nefes egzersizleri, bilmiyorum ya da böyle şeyleri. Daha önce denemedim. Yani, bunu, kısmen, kesin olarak ne olduğunu bilmeden yapıyorum. İnsanların daha fazla kendileriyle zaman geçirmesi, dinlenmesi ve bir şey yapması iyi bir şey olduğunu düşünüyorum."*

Gözlemlleme becerisine sahip katılımcı 7 şunları söyledi:

*"Dürüst olmak gerekirse, bunu oldukça ruhani buluyorum, ki bu da normal. Pozitif bilimlere ait olduğunu düşünmüyorum çünkü bence denenebilecek, gözlemlenebilecek veya test edilebilecek bir şey değil. Elbette, 100 kişilik bir grup içinde bunu test edebiliriz ve belirli bir sonuç elde edebiliriz, ama başka bir 100 kişilik grup farklı bir sonuç verebilir. Bu nedenle, bu tekniğin bireylere bağlı olduğunu düşünüyorum. Eğer ona inanırsanız, kabul ederseniz, belki yaşamınızda küçük değişiklikler yapabilirsiniz."*

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 7, bilinçli farkındalığı bilimsel bir yaklaşımdan ziyade daha çok manevi bir kavram olarak değerlendirmektedir. Konunun pozitif bilimler içinde sınıflandırılmasını sorgulayarak, subjektif doğası ve bireyler arasında sonuçların standartlaştırılmasının zorluğunu dile getirmiştir. Katılımcı 7'ye göre, bilinçli farkındalık tekniklerinin etkililiği, bireyin inancı ve kabulüne göre değiştiğini ifade etmektedir.

Diğer iki İngilizce öğretmeni ise bilinçli farkındalık konusunda hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bilinçli farkındalık ve uygulamalarıyla ilgili ifadeleri topladıktan sonra, İngilizce öğretmenlerine kendi hayatlarında bilinçli farkındalık uygulamalarını kullanıp kullanmama hakkındaki görüşleri soruldu. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şöyle dedi:

*"Kullanabilirim. Özellikle stres altında olduğumda kendimi sakinleştirmek için."*

Farkındalıkla hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şöyle dedi:

*"Aslında düşünülebilir. Tabii ki, okul, çocuklar ve her şey ile işler daha da yoğunlaşıyor, ama kendimize zaman ayırmak için, kendimizi anlamak için, neden olmasın?"*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 3 şöyle dedi:

*"Çocuklarım var; onlara yaklaşım açısından, evet, bazen bazı bu teknikleri kullanmanın zararlı olmayacağını düşünüyorum. En azından sakin kalmak için iyi olabilir."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şöyle dedi:

*"Eğer benim için olumlu sonuçlar üretecek şekilde kullanmayı bilseydim, yararlanabilirdim. Örneğin, depresyona düşmemek, ama olumlu sonuçlar üretmek için. Eğer böyle faydalar elde edebileceğimi ve nasıl kullanacağımı bilseydim, kullanmak isterdim."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şöyle dedi:

*"Faydalanabilirim ama çok fazla genişletebilirim çünkü iki çocuğum var. Bir evimiz var ve iş yüküm biraz ağır. Birçok arkadaşım var çok dışarı çıkıyoruz. Eğer biraz zaman ayırabilseydim, tabii ki güzel olurdu."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şöyle dedi:

*"Bence bu, günlük hayatta yapılabilir. Kendimizi farklı bir yerde hayal etmek, örneğin, uyanıklık hissi verebilir. Eğer bunu düzenli olarak sadece 5 dakika ayırabilseydik, işe yarayabileceğini düşünüyorum."*

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 7 şöyle dedi:

*"Hayır, böyle düşünmüyorum. Neden mi? Çünkü benim için zaten rahatlama yöntemlerim var. Belirli hobilerim var. Üzgün olduğumda yaptığım şeyler var. Dolayısıyla, böyle bir şeye ihtiyaç duymadığımı hissetmiyorum. Ama, örneğin, bir gün, arkadaşımın yanında otururken bir şey keşfedersem ve onlar 'Bak ne güzel' derlerse, tabii ki onları dinlerim ve denerim. Ama genel olarak, bana biraz saçma geliyor ve gerçekten üzerinde pek durmam. Sonuç olarak, onu bir rahatlama aracı olarak kullanmıyorum."*

Katılımcı, zaten belirlenmiş rahatlama yöntemlerine ve üzüntüyü giderme aktivitelerine sahip olduğunu belirtmişlerdir, bu da bilinçli farkındalık tekniklerini kullanmaya ihtiyaç duymadığını vurgulamaktadır.

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 8 şöyle dedi:

*"Bence denemeye değer bir şey, çünkü sadece deneyince öğrenebileceğiniz bir şey. Bir şans vermek isterim. Belki de şu anki anı daha iyi idrak edersem, etrafımdaki insanlarla daha iyi zaman geçirmeme veya kendimi daha iyi tanımama yardımcı olabilir. Bilmiyorum, fırsatlar sunabilir. Bu konuda pek bilgi sahibi değilim."*

Bir katılımcı dışında, tüm katılımcılar bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanımına olumlu bakmaktadır ve bilinçli farkındalığı denemeye açık olduklarını ifade etmektedir. Katılımcılar, bu tekniklerin büyüme ve değişim için fırsatlar sunabileceğini kabul ederken, yeni bir uygulama olduğunu ve bu nedenle kendi sınırlı anlayışlarını fark ettiklerini belirtmektedirler. Genel olarak, bu yanıtlar, bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik bakış açıları hakkında değerli veriler sağlamıştır.

### ***Eğitim Sürecinde Bilinçli Farkındalık Uygulamaları***

İngilizce öğretmenlerine, okul ortamında bilinçli farkındalık uygulamalarının avantajları soruldu. Bu soru, bilinçli farkındalık uygulamalarının potansiyel faydalarını keşfetmeyi ve öğretim uygulamalarına dahil etme yollarını araştırmayı amaçlayarak öğretmenlerin ve öğrencilerin refahını desteklemeyi araştırmaktadır. Verilen cevaplara göre, İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu bilinçli farkındalık uygulamalarının avantajlarına ilişkin farklı görüşlere sahiptir.

Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şöyle dedi:

*"Öğrenciler, yabancı bir dilde konuşma konusunda yetersiz oldukları için tereddüt eder veya utanır hissederlerse, bilinçli farkındalık uygulamaları bu duyguları hafifletmek için kullanılabilir. Bu uygulamaların, rahatlatıcı, sakinleştirici bir tarafı olduğunu düşünüyorum."*

Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şöyle dedi:

*"Muhtemelen değerlendirme amaçları için de kullanılabilir. Örneğin, retrospektif değerlendirmeler için faydalı olabilir."*

Tarif etme becerisine sahip 3 şunları söyledi:

*"Dersin giriş aşamasında, derse hazırlamak için kullanılabilir. Öğrencilerin ilgisini çekebilir, hatta en az ilgili olanlar bile neler olduğunu merak edebilir ve katılabilirler. Bir süreliğine kullanılabilir. Ancak, bir süre sonra, öğrencinin dikkati tekrar bozulabilir. Yine de, belirli bir süre boyunca derse ilgili kalmalarını sağlamak için kullanılabilir."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şunları söyledi:

*"Bilinçli farkındalığa yönelik hiçbir şey yapmadım hiçbir şey yapmadım çünkü henüz öğrendim, ama yapsaydım, en önemli avantajın LGS (Liselere Geçiş Sistemi) öğrencileri için olacağını düşünüyorum. Sekizinci sınıf öğrencilerine öğretmekten keyif alıyorum. 13 yıldır öğretmenlik yapıyorum ve sekizinci sınıf öğrencilerine bu tekniklerle ilgili bilgi versek, onları sınav stresinden kurtarmak için onları rahatlatmak için kullanırdım."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*"Örneğin, öğrencilerim beşinci sınıfta, biraz İngilizceye karşı önyargılı olabilirler, bazen olumsuz düşüncelere sahip olabilirler. Onları rahatlatabilmek isterim. Bu konuda, yorgunlarsa, mesela, 'Biraz rahatlayalım. Bu etkinliği yapalım.' derdim. Belki, stresi azaltabiliriz bu şekilde ve stres yönetimi oturumlarında sekizinci sınıf öğrencilerim için bunu kullanabilirim. Harika olurdu. Çocuklar biraz rahatlar ve derslerimde bunu kullanabilirim."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şunları söyledi:

*"Öğrencilerimiz gibi biz de sınıfta bazen sıkılıyoruz. Biliyorsunuz, günün belirli bir noktasına geldiğimizde, örneğin, son saatlerde, bu tür etkinlikleri yaparsak, biraz daha ilgili hissedebilirler. Ders dışında. Ders dışında bir şeyler görmüş olabilirler ve bu şekilde, derse daha iyi entegre olabilirler."*

Gözlemlene becerisine sahip katılımcı 7 şunları söyledi:

*"Yani, dil öğretimi açısından hiçbir avantajının olmadığını düşünmüyorum. Belki eğitimin başka bir yönünde bazı avantajları olabilir. Bunun dışında, öğrenciler, dediğim gibi, sıkılıyorlar ve bir şekilde, farklı bir şeye ihtiyaçları var. Çünkü bu herkesin yaptığı bir şey olduğu için, öğrenciler için gerçekten öne çıkmıyor. Çok dikkat çekici değil. Ancak, daha önce duymadıkları bir şekilde onları motive etmeye çalışırsanız, İngilizce talimatlarla, 'Gözlerinizi kapatın, ormandasınız, yürüyorsunuz' gibi şeyler söyleyerek, derste bu şekilde 5 dakikalık bir mola verildiğinde öğrenciler için daha etkileyici olabilir. Ancak eğitim açısından, bu tekniğin*

*çok fazla etkisi olacağını düşünmüyorum. Kendim için konuşuyorum, bu tekniği derslerime dahil etmeyi pek düşünmem.”*

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 8 şunları söyledi:

*"Bütünleştirilebilir diye düşünüyorum, ama potansiyelinin oldukça sınırlı olduğuna inanıyorum. Biraz, yani, biraz gelenekçiyim eğitim konusunda. Genel olarak öyle değilim, ama eğitim konusunda öyleyim. Disiplinli bir ortam olmalı, biliyorsunuz. Diğer konulardan bağımsız olarak bunu söylüyorum; disiplin olmalı. Dil eğitimi küçük yaşta başlamalı. Öğretmenler, mutlaka gerekli olmadıkça ana dili kullanmaktan kaçınmalılar. Eğer işe yarıyorsa, daha genç öğrenciler için daha iyi çalışabilir. Stres seviyelerini azaltmak için zaman zaman kullanılabilir.”*

Katılımcı 7'nin ve 8'in görüşleri, bilinçli farkındalığı eğitim ortamlarına entegre etme konusunda temkinli bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Özellikle dil eğitimi gibi konularda bilinçli farkındalık uygulamalarının potansiyel etkinliğini incelediler. Diğer öğretmenler ise öğrenciler açısından değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalığın katkı sağlayabileceğini ve öğrencilerin derslere daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabileceğini belirttiler. Ayrıca, öğrencilerin stres seviyelerini azaltmada etkili olabileceğini ifade ettiler. Bunun yanı sıra, bir katılımcı sınıf içindeki bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenleri sıkmaktan koruyabileceğini belirtti; her yıl müfredatta belirlenen konuların işlenmesi nedeniyle bir döngü olduğunu ve bilinçli farkındalığın bu döngüyü daha etkili bir şekilde düzenlemeye yardımcı olabileceğini öne sürdü.

Okul ortamında bilinçli farkındalık uygulamalarının avantajları hakkında sorulduktan sonra, İngilizce öğretmenlerine bu tür uygulamaların dezavantajlarının neler olabileceği soruldu. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şunları söyledi:

*“Bence hiçbir soruna yol açmaz.”*

Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şunları söyledi:

*“Müfredatı takip etme açısından konularla geride kalma riski olabilir.”*

Tarif etme becerisine sahip 3 şunları söyledi:

*"Her zamanki gibi, zaman kısıtlamalarımız var, biliyorsunuz, böyle uygulamalara her zaman fırsat bulamayabiliriz. Ayrıca, öğrencilerimiz bunun anlamsız olduğunu düşünebilir. Açıkçası, 'Dersimize geçelim' diyecek öğrenciler olabilir. Bu durum bir sorun olabilir. Öğretmenler konusunda ise, tabii ki öğretmenlerin tamamen bilinçli olduğunu söyleyemem, genel itibarıyla sınıfa girer ve dersi öğretirler.”*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şunları söyledi:

*"İşlememiz gereken konular var. Bu uygulamaları gerçekleştirmek yönetim tarafından yanlış anlaşılabilir. Onlar bunu şöyle algılayabilir: 'Öğretmen rehberlik danışmanı gibi davranıyor, konuları öğretmek yerine bilinçli farkındalık uygulamaları yapıyor. Bunun yanı sıra, veliler şöyle yorum yapabilir: 'İngilizce öğretmeni sizinle ders mi işliyor, yoksa sizinle meditasyon mu yapıyor? 'Bu tür yorumlar ortaya çıkabilir."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*"5. ve 6. sınıflardan bahsediyorsak, şu anda görebileceğimiz tek dezavantaj müfredatı yetiştirmek açısından zaman yeterli olmayabilir."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şunları söyledi:

*"Diyelim ki sınıfta bu tür bir etkinlik yaptık. Çocukların derse yeniden odaklanmaları da zor olabilir. Çünkü son etkinliğimizde, örneğin, çok anın içinde kalmak istedim. Yani, orada kalmak istedim, bir şey düşünmek istedim. Geri dönmek zor. Evet, geri dönmek ve derse yeniden yapmak biraz zor olabilir hatta ben bile zorlandım. Çocuklar daha da zorlanabilir. Bu da derse akışını bozabilir. Çocukların geri dönmek istemeyebilecekleri bir durum oluşabilir."*

Katılımcı, kendi deneyimlerine dair geri bildirimde bulunarak, kendisinin bilinçli farkındalık etkinliğinde meditasyon yaptıktan sonra, kişisel olarak, dersin akışına geri dönmek zor olduğunu belirtmektedir. Çocukların benzer zorluklarla karşılaşabileceğine inanmakta ve bu durumun dersin akışını bozabileceğini düşünmektedir.

Gözlemlene becerisine sahip katılımcı 7 şunları söyledi:

*"Müfredat zaten oldukça sınırlı bir zaman veriyor; bizden bu tür şeylere zaman ayırmamız beklenemez. Konuları mı yetiştireceğim, yoksa çocuklarla bilinçli farkındalık uygulamaları mı yapacağım? Belki ilkokulda ikinci sınıflarla böyle etkinlikler yapmak daha kolay olabilir, ama sekizinci sınıflar için, LGS için bir soru daha çözmeyi tercih ederim; daha iyi olur diye düşünüyorum."*

Gözlemlene becerisine sahip katılımcı 8 şunları söyledi:

*"Bence bunun bir dezavantaj olacağını düşünmüyorum. En büyük dezavantaj, böyle bir şeyi uygulamayı düşünürseniz, dener ve sonra faydalı olmadığını anlarsanız ortaya çıkar. Bence çok büyük bir dezavantaj yaratmaz."*

İki öğretmen, herhangi bir dezavantajı olmayacağını belirtti. Geri kalan öğretmenler, bu tür uygulamaları derse entegre etmenin müfredatı takip etmelerini zorlaştırabileceğini belirttiler. Ayrıca, bu tür etkinliklerin yapılmasıyla öğretmenlerin yönetim ve veli açısından zor bir pozisyona düşebileceğini belirttiler.

### **Uygulama Sıklığını ve Etkili Kullanımı Artıran Faktörler**

İngilizce öğretmenlerine, bilinçli farkındalığı uygulama sıklığı ve etkili kullanımını artıran faktörler hakkında sorular yöneltilmiştir. Bu sorunun amacı, etkili kullanımı artıran potansiyel faktörleri keşfetmek olup, motivasyon, bağlılık, açıklık gibi unsurlar irdelenmiştir. Yanıtlara göre, çoğu İngilizce öğretmenin bilinçli farkındalık uygulamalarının sıklığı ve bu uygulamalara etki eden faktörler konusunda farklı bakış açılarına sahip olduğunu göstermektedir. Öncelikle, İngilizce öğretmenlerine, bilinçli farkındalık uygulamalarını kendi yaşamlarında ve sınıf ortamında ne sıklıkta kullandıkları sorulmuştur. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şunları söyledi:

*“Bilinçli farkındalık uygulamaları haftalık olarak uygulanmayabilir, ancak aylık olarak kullanılabilir.”*

Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şunları söyledi:

*“Zamanın sınırlı olduğunu düşündüğümüzde, bilinçli farkındalık uygulamalarını sıkça kullanmamıza engel oluyor. Her derste kullanılabileceğine inanmıyorum çünkü sınıf zamanı sınırlı. Belki ara sıra, kısa bir mola olarak kullanılabilir, ancak çok sık kullanılabilir mi? Sanmıyorum. Ayrıca, kişisel hayatımın yoğunluğundan dolayı buna zaman ayıramayacağımı düşünüyorum.”*

Tarif etme becerisine sahip 3 şunları söyledi:

*“Sıklığı konusunda emin değilim çünkü daha önce pratik yapmadım. Belki daha fazla deneyim kazandıkça daha sık kullanma ihtiyacı hissederiz. Ama dürüst olmak gerekirse, çok fazla deneyimlemedim. Bu yüzden kesin bir cevap veremiyorum.”*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şunları söyledi:

*“Örneğin, sınıfın bazen tamamen dikkatini kaybettiğini fark ettiğimde kullanabilirim. Evet, bazen oluyor, özellikle dersin sonuna doğru. Daha çok son saatlerde yaşamaya başlıyoruz. Küçük çocuklarla, motivasyonları 40 dakika boyunca aynı seviyede kalmıyor. Belki dersin son 5 dakikasında kullanabilir, ancak her ders veya haftada üç kez gibi belirli bir zaman belirtemem. Daha çok, ihtiyaç duyulduğunda kullanılabilir. Kendi yaşamımda kullanırken ne sıklıkla kullanacağımı kesin olarak belirleyemem.”*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*“Her sınıfta ve her gün yapılamaz; belki haftada bir kez veya her sınıf haftada bir kez yapabilir. Kişisel yaşamımda, biraz zaman ayırabilsem, tabii ki faydalı olurdu.”*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şunları söyledi:

*"Sınıfta, boş zamanımız olduğunda, böyle bir etkinlik yapılabilir. Düzenli olarak pratik yapmak yerine, spontane yapılabilir ya da önceden hazırlık yaparsak ve her şey yolundaysa, rahat bir şekilde planlı olarak da yapılabilir. Ancak belirli bir sıklık vermem gerekirse, belki ayda bir kez, çünkü, biliyorsunuz, çok meşgulüz, sık sık yönetemeyiz. Bu müfredattan kaynaklanıyor; yani, boş zamanımız varsa, o zaman yapabiliriz. Ancak konu yetiştirme kaygımız yok ise, haftada bir kez iyi olurdu."*

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 7 şunları söyledi:

*"Kullanırdım. Örneğin, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda, öğrencilerin çok sıkıldığını görürsem, herkesi derse tekrar dahil etmek için yaklaşık 5 dakika boyunca yapabilirim. Kısa bir farkındalık oturumu yaparım. Ancak bunu ne sıklıkta yapardım? İhtiyaca bağlı. Öğrenciler sıkılıyorsa, onlara sınıfta 5 dakikalık bir ara verebilirim, ancak her sınıftaki her öğrenci sıkılıyorsa, o zaman bunu kendimle alakalı bir sorun olarak görür ve bu sefer kendimi değiştirmeye çalışırım. Kişisel yaşamıma gelince, mantıklı olursak, nadiren diyebilirim. "*

Gözlemleme becerisine sahip katılımcı 8 şunları söyledi:

*"Şu anda bilinçli farkındalık uygulamalarını yapmıyorum. Yani, nefes almaya odaklanma veya başka herhangi bir etkinlik yapma gibi belirli egzersizler yapmıyorum. Tabii ki klasik müzik kullanıyorum, arka planda çalışıyorum. Öğrenciler ile etkinlikler yaparken, yazı yazarken klasik veya enstrümantal müzik çalışıyorum. Genellikle dinlediğim türde müziği, vokal veya enstrümantal olsun, arka planda çalışıyorum. Yani, olumlu bir etkisi olduğuna inanıyorum, ancak bu müzik uygulamasının bilinçli farkındalıkla ilgili olup olmadığından emin değilim."*

İngilizce öğretmenlerinin sınıflarında ne sıklıkla bilinçli farkındalık uygulamalarını kullandıklarına dair orijinal soru, hiçbir katılımcının bu uygulamaları daha önce kullanmamış olması nedeniyle, ileriye dönük, bu uygulamaları ne sıklıkta kullanacaklarını sorarak değiştirildi. İngilizce öğretmenleri, bilinçli farkındalık uygulamalarını sınıflarında ne zaman bulabilirlerse kullanabileceklerini veya dersin sonunda yaklaşık 5 dakika ayırabileceklerini belirttiler. Ayrıca, günlük yaşamlarındaki kullanımı hakkında genel olarak emin olmadıklarını vurguladılar. Katılımcı 8, bilinçli nefes alma veya meditasyon gibi bilinçli farkındalık etkinliklerini uygulamadığını, ancak bir bilinçli farkındalık ortamı destekleyebilecek bazı etkinlikleri sınıfında uyguladığını belirtti. Etkinlikler veya görevler sırasında arka planda klasik veya enstrümantal müzik çalmanın, huzurlu bir ortam oluşturabileceğini, bu durum ise bilinçli farkındalık prensipleriyle uyumlu olduğunun altını çizmek gerekmektedir; Bilinçli farkındalık, şu anda olmakla ilgilidir ve müzik aracılığıyla huzurlu bir ortam yaratmak, bu zihin durumunu potansiyel olarak olumlu yönde etkileyebilir. Doğrudan bir bilinçli farkındalık pratiği

olmayabilir, ancak bu yaklaşım, çevresel faktörlerin bilinçli farkındalık ve refahı nasıl etkileyebileceğine dair bir bakış açısını gösterir.

İngilizce öğretmenlerine bilinçli farkındalık uygulamalarını ne sıklıkla kullandıkları sorulduktan sonra, bu uygulamaların etkin kullanımını etkileyebilecek faktörler hakkında da İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alındı. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 2 şunları söyledi:

*"Eğer bilinçli farkındalık uygulamalarını etkili bir şekilde kullanma yöntemleri hakkında bir seminer verilirse, kullanımınızı etkiler. En azından bilgilendirilmiş oluruz. Nerede ve nasıl kullanacağımızı bildiğimizde, onu buna göre entegre edebiliriz."*

Tarif etme becerisine sahip 3 şunları söyledi:

*"Avantajları açısından bu kadar bilgiye daha önceden vakıf olsaydım, belki daha fazla kullanırdım."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*"Öncelikle, bilinçli farkındalıkla ilgili olarak, bir seminer yerine hizmet için eğitim verilse yani onu nasıl kullanacağımı bilseydim, kullanımımı artırır. Şu anda nasıl yapılacağını bilmediğim için öğrenmek isterim, bu yüzden bilgi edinmek isterim. Buna ayrılacak bir zamanımın olmasını da isterim."*

Tüm katılımcılar, konuyla ilgili bilgilendirici etkinliklerin düzenlenebileceğini önerdi ve uzman birinden öğrenmenin daha faydalı olacağını vurguladılar. Diğer öğretmenler konuyla ilgili herhangi bir görüş ifade etmedi.

### ***Bilinçli Farkındalık Uygulamalarındaki Sorunlar ve Çözüm Önerileri***

Bilinçli farkındalığı uygulamakla ilgili problemler hakkında İngilizce öğretmenlerine sorular yönlendirilerek, öğretmenlerin deneyimleri, algıları ve zorlukları hakkında daha derin bir anlayış kazanılması amaçlandı, böylece bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel yaşamlarına başarılı bir şekilde entegre edilmesi teşvik edilebilir. Yanıtlar, çoğu İngilizce öğretmenin problemlerle ilgili genellikle aynı görüşleri paylaştığını gösterdi. Farkındalık ile hareket etme becerisine sahip katılımcı 1 şunları söyledi:

*"Eğer sınıf dinamikleri kendisi bir engel olursa, yani öğrencilerin özellikleri, onlarla etkileşimim ve zaman sıkıntısı, ben öğrencilerimle bu tür egzersizleri yapmam."*

Tarif etme becerisine sahip 3 şunları söyledi:

*"Bilgi eksikliği olabilir. Avantajlar açısından daha faydalı olabileceğini bile bilseniz, bilinçli farkındalıkla ilgili bilgi eksikliği olabilir. Hem çocuklarda hem de bizdeki farkındalık eksikliği önemli bir rol oynayabilir. Onların etkin bir şekilde katılım gösterme isteksizliği de bu derece etkili olabilir."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 4 şunları söyledi:

*"Sınırlı kullanımın nedeni bilmemektir. Belki bilmeden kullandığım zamanlar olmuştur, ama bilinçli olarak kullanmamışumdır."*

Deneyimleri yargılamadan kabul etme becerisine sahip katılımcı 5 şunları söyledi:

*"Çok fazla kullanırsam, çocukları etkileyebilir. Tekrar yapmak, olumsuz bir sonuca yol açabilir. Aynı aktiviteyi sık sık kullanmak, özellikle hoşlanmayan bir çocukta ters tepebilir."*

Tarif etme becerisine sahip katılımcı 6 şunları söyledi:

*"Okullarda bundan önce hiçbir şeyle ilgili duymadık. Bu, yeni ortaya çıkmış bir şey, bilirsiniz, sosyal platformlarda ve her yerde insanlar hakkında konuşuyorlar. Sürekli karşılaşıyorsunuz, doğru veya yanlış bilgi olsa da bilmiyoruz. Sadece Instagram'da görüyorum. Bilgiyi böyle ediniyorum, sonra düşünüyorum, ben böyle miyim, anı yaşıyor muyum? Ama mesela, okullarda böyle bir eğitim yapılmış olsaydı veya öğretmenlerimiz bunu bize o zaman açıklasaydı, bunu daha önce fark edebilirdik. Belki zamanımızı daha etkili kullanmayı, anda kalma becerisini ve benzeri şeyleri daha iyi öğrenebilirdik. Sadece, benim için çok geç fark edilmiş bir şey olduğunu hissediyorum. Instagram'da öğrendiğimizle kendimizi motive ediyoruz."*

Bahsi geçen beş öğretmen soruya yanıt verirken, diğer öğretmenler, herhangi bir bilgiye sahip olmamalarından ötürü, konu hakkında görüş belirtmemeyi tercih ettiler. Verilen yanıtlara göre, öğretmenler; kendilerine ve öğrencilerine bu konu hakkında bilgi verilmediğini ifade etti ve sosyal platformlardan elde edilen eksik bilgilerle uygulamaların gerçekleştirilmesinin olası sorunlarını tartıştılar. Ayrıca, sık sık uygulamanın öğrencileri bunaltabileceğini ve müfredatı yetiştirmekten ötürü oluşabilecek zaman problemi yaratabileceğini belirttiler.

Özetle, çoğu öğretmenin bilinçli farkındalığın ne anlama geldiği ve bu uygulamaların neleri içerebileceği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı tespit edildi. Ayrıca, "Bilinçli farkındalık sizin için ne anlama geliyor?" sorusunun yanıtı, araştırmacının bilinçli farkındalığı açıklamasından sonra alındı. Bilgi edindikten sonra, katılımcılar tutumları ve görüşleri açısından değerlendirildi. Genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri gözlemlendi ancak bazı öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre uygulamaya daha az olumlu bir tutum sergiledikleri fark edildi. Ayrıca, bilinçli farkındalık uygulamalarının yabancı dil eğitimi içinde kullanılması

yerine, öğrencilerin sınıf dışında dinlenme, stres azaltma veya sosyal etkinlikler için kullanılabileceği, sorulan sorular aracılığıyla keşfedildi. Bir başka deyişle, yabancı dil eğitime entegre edilebileceği öğretmenler açısından değerlendirilmedi. Dolayısıyla, bu durum, yabancı dil eğitimi içinde kullanım alanını sınırlandıracaktır. Ayrıca, zaman kısıtlaması, müfredatı yetiştirme endişesi ve bazı öğrencilerin ilgisini çekmeme olasılığı gibi dezavantajlar belirtildi. Son olarak, idarenin ve velilerin bakış açılarından, bu tür uygulamaların kullanılmasının yanlış anlaşılmaya neden olabileceği ifade edildi.

Sınıfta bilinçli farkındalık uygulamaların ne sıklıkta kullanılacağı sorulduğunda, çoğu öğretmen bunları çok sık kullanmayacaklarını ancak ara sıra kullanımın faydalı olabileceğini belirtti. Bazı öğretmenler bu konuda görüş bildirmeyi tercih etmedi. Bilinçli farkındalık uygulamalarının kişisel yaşamlarında kullanımı konusunda, bazı öğretmenler yoğun iş yaşantısı ve özel hayat nedeniyle bunları çok sık kullanamayacaklarını ifade ettiler. Diğerleri bu konuda yorum yapmaktan kaçındı. Verilen bilgiler ışığında, dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise bazı öğretmenlerin bilinçli farkındalık pratiğiyle ilgili ortak bir engel olarak yeterli bilgi eksikliği ve zaman kısıtlamasını belirtmeleriydi. Bu engellerin, okullarda düzenlenen bilinçli farkındalık seminerleri veya eğitim oturumları aracılığıyla aşılabileceğini öne sürdüler. Bu oturumlar, öğretmenlere ve öğrencilere gerekli bilgiyi ve rehberliği sağlayarak bilinçli farkındalığı etkin bir şekilde yaşamlarına ve sınıflarına entegre etmelerine yardımcı olabilecek potansiyel bir araç olabileceğini ifade ettiler.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

#### Tartışma

Literatür taraması bölümünde belirtildiği gibi, birçok çalışma, bilinçli farkındalık becerisini geliştirilmesi gereken bir beceri olmasıyla göze çarpmaktadır. Özellikle yabancı dil öğreniminde öğretmenlerin bilinçli farkındalık tekniğinin kullanımına karşı genellikle olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Ancak, bilinçli farkındalık uygulamaları hakkındaki bilgi düzeylerinin beklenenden düşük olduğunu veya öğretmenlerin bu uygulamaları daha bilinçli bir şekilde kullanmaları gerektiğini öne süren bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile sahip oldukları bilinç farkındalık boyutlarını belirleyerek sahip oldukları bilinçli farkındalık seviyesi ve boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanımına yönelik tutumlarını derinlemesine incelemek amaçlamıştır. Veriler, iki ölçek ve gözleme, tarif etme, farkındalık ile hareket etme, deneyimleri yargılamadan kabul etme becerilerine sahip katılımcılar ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar, İngilizce öğretmenlerinin genel olarak orta düzeyde bilinçli farkındalık seviyelerine, ortalama bilinçli farkındalık boyutlarına ve bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanımına yönelik nispeten olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile bu yönetime ilişkin algı ve tutumlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bölümde, bulgular mümkün olan açıklamalarla detaylı bir şekilde incelenmiş ve tartışılmıştır.

#### *Bulguların Tartışılması*

Bu çalışma, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin, bilinçli farkındalık tekniklerinin kullanımı hakkında yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, aynı bağlamda elde edilen nicel verileri nasıl açıkladığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, ilk araştırma sorusu, ortaokul İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini belirlemeyi hedeflemiştir. Öğretimde Farkındalık Ölçeği (MTS) aracılığıyla toplanan mevcut çalışmanın nicel bulguları, katılımcıların bilinçli farkındalık seviyelerinin orta düzeyde olduğunu önermektedir. Bu sonuçlar, ilk bakışta herhangi bir müdahalede bulunulmamış öğretmenlerin bilinçli farkındalık seviyeleriyle benzer sonuçları göstermektedir (Gönen, 2022; Hoskins, 2020; Şimşir, 2019). Ayrıca, bu sonuçlar, bilinçli farkındalık kavramına yönelik farkındalığın

gelişmemiş olduğu ve öğrenme sürecinde profesyonel yardıma ihtiyaç duyabileceklerini öne süren bulguları da destekleyebilir (Gönen, 2022; Wigelsworth & Quinn 2020). Bu bulgu, öğretmenlerin bilinçli farkındalık teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarından ötürü hem kişisel hem de profesyonel hayat bağlamında kendilerini yeterli veya özgüvenli hissetmemeleri ve bu nedenle rehberliğe ihtiyaç duymaları ile açıklanabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan nitel bulgular, bu olası açıklamayı desteklemektedir. Bu görüşmelerden bilinçli farkındalık kavramına ilişkin bilgi ve deneyimler, algılanan olumlu ve olumsuz tutum ve inançlar, eğitim sürecinde bilinçli farkındalık gibi birkaç tema ortaya çıkmıştır. Bahsedilen kavrama ilişkin bilgi ve deneyimler teması üzerine, bilinçli farkındalık seviyesi fark etmeksizin katılımcıların çoğunluğu, sınırlı bilgiye sahip olduklarını belirttiler. Farklı bilinçli farkındalık düzeylerine sahip olan katılımcıların konuyla ilgili yeterli düzeyde bilgilendirme aldıklarında farklı uygulamalar geliştirebilecekleri de görüşmeler sırasında not edilmiştir. Khodabakhshzadeh vd. (2020), İngilizce öğretmenlerinin bu konuya ilişkin bilgi ve birikime sahip olmanın psikolojik direnç kazanma, işe bağlılık ile pozitif ilişkisi olduğunu rapor etmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin bilinçli farkındalığa yönelik bilgi eksikliği yaşaması durumunda, psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde destekleyebilecek bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlanamamaları olasıdır.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik elde edilen sonuçlar, tüm boyutlara ilişkin becerilerin ortalama seviyede olduğu tespit edilmiştir. Özellikle deneyimleri yargısız kabul etme becerisinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin şimdiki anla ilgili farkındalık düzeylerini artırarak ve duygusal durumlarını yargılamadan kabul etmeyi öğrenerek, eğitim ortamlarında daha etkili bir öğretim süreci gerçekleştirebilecekleri vurgulanmaktadır. Katılımcıların ifadeleri, Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri (KIMS) ile elde edilen puanlara göre, nispeten daha kapsamlı ve detaylı bilinçli farkındalık becerisine sahip katılımcıların (Farkındalıkla Hareket Etme ve Yargılamadan Kabul Etme boyutları), bilinçli farkındalık uygulamaları hakkında sınırlı bilgiye sahip olmalarına rağmen uygulamaya yönelik, detaylı ve kapsayıcı yorumlarda bulunduklarını ortaya koymuştur. Hatta kavramı ve uygulamalarını öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir ve katılımcılar tarafından öneride bulunmaları istendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli seminerler verilerek bu yönetime yönelik farkındalık oluşturabileceğini belirttiler. Dahası, bilinçli farkındalık boyutlarından bağımsız olarak neredeyse tüm katılımcıların bu tekniğin günlük hayatta kullanılabileceğine dair olumlu tutumlar sergiledikleri ve tecrübe edilen problemlere yönelik başa çıkma yöntemi olarak kullanabilecekleri ifade ettikleri not edilmiştir ancak farklı düzeylerdeki katılımcıların sahip oldukları içgörülerdeki çeşitlilikten ötürü bilinçli farkındalığa yönelik tutumlarının geniş bir yelpazede yer aldığı tespit edilmiştir.

Bilinçli farkındalık kavramı İngiliz Dili Eğitimi ile bütünleştirilmesi son yıllarda bahsedilen bir konu olarak göze çarpmaktadır (Şen, 2021; Takiguchi, 2015). Bu nedenle, katılımcıların bilinçli farkındalık seviyelerinin ve bilinçli farkındalık becerilerinin yüksek bir düzeyden ziyade orta seviyede tespit edilmesinin sebeplerinden biri olarak gösterilebilir. Bu argüman, öğretmenlerin bilinçli farkındalık uygulamalarına aşına olmamalarının, bu uygulamalarla tanıştırılmamalarından kaynaklandığını bulan diğer araştırmalarla tutarlıdır (Albrecht vd., 2012). Öğretmenlerin çoğunluğu, bu uygulamaların tanınırlığının hizmet içi eğitimlerle desteklenebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle, başta öğretmenler olmak üzere öğrencilerin de mevcut uygulamaları ve bu uygulamaların iyi oluş hali ile dil öğrenimine sağlayabileceği potansiyel yararları keşfetmeleri için rehberlik ve tanıtıma ihtiyaç duydukları söylenebilir. Katılımcıların bu uygulamalara ilişkin yorumları, öğretmenlerin iyi oluş halini iyileştirebilmek ve öğrencilere de yansıtabilmek için eğitim ve öğretim sürecine dahilinin önemini ortaya koymuştur. Fakat, öğretmenlerin kullanım sıklığına yönelik görüşleri alındığında ise bilinçli farkındalık uygulamalarını hayatlarına ve sınıflarına dahil edebilecekleri bir çevreye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Dahası, kendi hayatlarında maruz kaldıkları yoğunluk ve stres uygulamaya yönelik eğilimlerini de olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul ortamında ise müfredatın yoğunluğu nedeniyle bu uygulamaları derse dahil etmenin potansiyel zorluklarını ifade ederek kullanım sıklığını düşüreceğini ortaya koymuşlardır. Başka bir deyişle, öğretmenler bilinçli farkındalık uygulamalarının olumlu yanlarını (rahatlatma, stresi azaltma vb.) göz ardı ederek yaşantıların ve çevrenin bilinçli farkındalık kullanımı ve sıklığını olumsuz yönde etkilediği çıkarımına varılabilmektedir. Bu durumun bir diğer nedeni, öğretmenlerin alıştıkları ve benimsedikleri geleneksel uygulamaların dışına çıkmanın caydırıcı ve zorlayıcı etkiye potansiyel olarak sahip olabileceği şeklinde de yorumlanabilir. Diğer bir olası açıklama, öğretmenlerin konuyla ilgili güncel literatürü takip etme konusunda motivasyon eksikliği yaşamalarıdır. Bu argüman, motivasyonun doğrudan öğretmen yeterliliğini etkilediğini belirten Hatton-Bowers vd. (2020) görüşüyle de desteklenebilir.

Bu bağlamda, tüm katılımcılar bilinçli farkındalık uygulamalarına dair yeterli donanıma sahip olmanın gerekliliğini vurgulamışlardır. Ayrıca, yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla, İngilizce öğretmenlerin bu konuyu araştırmak hususunda istekli oldukları görülse de bilinçli farkındalık boyutlarına yönelik öğretmenlerin becerileri ortalama düzeyde kalmıştır. Elde edilen bu bulgu ise Huang'ın (2022) çalışmasının bulgularıyla uyumludur; onların bulguları İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık uygulamalarının eğitim ortamına entegrasyonuna ilişkin olumlu tutumlar sergilediklerini, ancak bu tekniği kullanma konusunda yeterince yetkin hissetmediklerini ve sınıfta uygulamaya yönelik yeterli donanıma sahip

olmadıklarını ortaya koymuştur. Bu tutarsızlık, katılımcıların bilinçli farkındalıkla ilgili literatürü takip edememesi ve düzenlenen kısıtlı eğitimlerden yararlanamaması nedeniyle, bu yöntemi hayatlarına entegre etmekte zorlanmalarının potansiyel sebeplerinden biri olabilir. Bunun yanı sıra, yapılan görüşmelerden çıkarılan diğer bir sonuç ise, katılımcıların bir kısmı, iş ve yaşam yoğunluklarına ek olarak bilinçli farkındalık uygulamalarının kendilerine ek bir iş yükü getireceği inancına sahip olmalarıdır. Bu nedenle, bilinçli farkındalık uygulamalarını düzenli olarak hayatlarına dahil etmenin uğraştırıcı olabileceğini düşünmüşlerdir ve bu perspektif, bilinçli farkındalığın olası faydalarını tam olarak tecrübe etmelerini önünde bir bariyer oluşturabilir. Katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerinin alt seviyelerde tespit edilmesinin bir diğer olası açıklaması ise, duygusal ve psikolojik durumları optimum seviyede tutabilmenin hayat kalitelerini arttırabileceğine yönelik farkındalığın gelişmemesiyle ilgili olabilir; bir başka deyişle stres ve kaygı gibi insan hayatı olumsuz yönde etkileyecek duygu durumlarını denetleyebilecek etkili bir mekanizma geliştirmekten ziyade bu durumları görmezden gelmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Temel bilinçli farkındalık düzeyine (gözlemleme, tarif etme) sahip katılımcılardan birinin bahsedilen yöntemin önemini ve pratikliğini vurgulamasına rağmen, hayatına entegre edemeyecek kadar yoğun olduğunu ifade etmesi şaşırtıcı bir bulguydu. Bu katılımcı, gün içerisinde yaşanan yoğun tempo bilinçli farkındalık uygulamalarına vakit ayıramamaya sebep olduğunu öne sürdü. Sonuç olarak, yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular göz önüne alındığında, İngilizce öğretmenlerinin mevcut bilinçli farkındalık yöntemine ilişkin farkındalık eksikliğinden ve bu uygulamaları etkili bir şekilde kullanmaya yönelik yetersiz bilgiye sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu, Bayburt'ta çalışan ortaokul düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ve boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğretimde Bilinçli Farkındalık (MTS) ölçeğinden elde edilen sonuçlar, katılımcıları orta düzeyde bilinçli farkındalık seviyesine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca Kentucky Farkındalık Becerileri Envanteri (KIMS) aracılığıyla toplanan nicel bulgular, katılımcıların genel olarak dört farklı bilinçli farkındalık boyutundan yalnızca gözleme ve tarif etme (sözselsel etiketler verme) boyutlarında ortalama seviyede performans sergilediklerini göstermektedir. Katılımcıların bilinçli farkındalık seviyesi ile gözlemleme becerisi arasındaki ilişkiye yönelik ortalamanın üstünde ve tarif etme becerisine yönelik ise orta düzeyde korelasyon düzeyi tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, farkındalıkla hareket etme ve kabul etme becerileriyle bilinçli farkındalık düzeyi arasında zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak bilinçli farkındalık seviyelerinin orta düzeyde olması sebebiyle İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık boyutlarının çoğunlukla gözlemleme ve tarif etme boyutlarında kümeleşmesi çıkarılabilecek yorumlardan birisidir. Başka bir deyişle,

katılımcıların bilinçli farkındalık düzeyinin daha temel düzeydeki becerilerle, örneğin gözlemlene boyutuyla sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Fakat, beklenmedik bir şekilde katılımcıların çoğu daha temel boyutlarda yer almalarına rağmen bilinçli farkındalık uygulamaların potansiyel faydalarını hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu, bilinçli farkındalık uygulamalarıyla ilgili algılarının genel olarak olumlu olduğunu gösteren önceki çalışmalarla (Azizi & Kralik 2020; Cheng, 2023; Zeilhofer & Sasao, 2022) uyumludur.

Nitel bulgular ise araştırma sonuçlarıyla paralel olarak; katılımcıların hiçbiri bilinçli farkındalığın tanımı, işlevi ve boyutları hakkında bilgi sahibi değillerdi. Yeterli donanıma sahip olmamalarına rağmen, İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu bilinçli farkındalığı ve uygulamalarını öğrenme hususunda istekli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalığa yönelik tutumlarını inceleyen Huang (2022) ve Nipper (2022) ile örtüşmektedir.

Ayrıca, daha detaylı analiz etmek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları, katılımcıların bilinçli farkındalık becerilerinin gözlemlene boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu, Baum vd. (2010) araştırma sonuçları tutarlıdır. Gözlemlene becerisi yüksek olan kişilerin duygularının farkında oldukları ve iç dünyalarını ve çevresinde gelişen olayları daha iyi gözlemleyebilme ve bu olayları ifade edebilme yetisine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra gözlemlene becerisi, kişilerin günlük hayatlarında tecrübe ettikleri olumsuz duyguların farkına varıp sözel olarak belirtmesine olanak sağlamaktadır. Bu bakış açısından yola çıkarak, sınıf içerisinde ise bu becerinin yüksek olması kişilerinin stres seviyesini azaltabilmede, sınıf içi olumlu iletişimin sağlanmasında, pozitif öğrenme atmosferini oluşturmada potansiyel etkisi de söz konusudur (Flook vd., 2013).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenleri sınıf içinde kullanımına ilişkin genel olarak bilinçli farkındalık yöntemine karşı olumlu bir algıya sahip oldukları ortaya çıkarılmıştır. İngilizce öğrenim sürecinin öğrencilere bilinçli farkındalık uygulamaları aracılığıyla kolaylaştırabileceği ve rahatlatıcı etkide bulunabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, önceki literatürü destekleyen bulgular, elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin yabancı dil öğreniminde sahip olabilecekleri olumsuz duygularla başa çıkabilme yöntemi olarak bilinçli farkındalık uygulamaları kullanılmaktadır (Wang & Liu, 2016; Tuyan & Kabadayı, 2018). Özellikle katılımcılar, öğrenciler tarafından yaşanan İngilizce konuşma kaygısı ve endişesi kişileri ve sınıf atmosferini olumsuz etkilemesi sebebiyle bilinçli farkındalık uygulamalarının potansiyel yarar sağlayabileceğinden bahsetmişlerdir. Bu bulgulara paralel olarak, önceki birçok çalışma

öğrencilerini dil becerilerini olumlu yönde etkileyerek öz güvenlerini yükseltebildiğini belirtmektedir (Morgan & Katz, 2021; Tuyan & Kabadayı, 2018). Katılımcılar tarafından belirtilen bir diğer husus ise, dersin başlangıç ve bitiş aşamasında kullanılabilecek olmasıdır. Dersin başlangıç aşamasında öğrencilerin dikkatini çekerek konuya daha iyi odaklanabilecekleri düşünülmektedir. Dersin kapanışına doğru uygulanması da dersten ilgisini kaybetmek üzere olan öğrencilerin konsantrasyonunu dengede tutarak odaklanma sürecini kolaylaştırabileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda bu uygulamaların öğrencilerde merak duygusunu tetikleyebilecek olması da söz konusudur (Azizi & Kralik, 2020; Claremont & Garcia, 2018; Gouda vd., 2016). İngilizce öğretmenleri, bilinçli farkındalık uygulamalarının sınav kaygısı üzerinde bir etkiye sahip olabileceği hususunda önemli bir rol oynayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınav kaygısını yönetmede ve sınava yönelik tecrübe edilen stresi azaltmada yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Galante vd. (2017) sınav stresini azaltmaya ilişkin öğrenciler üzerinde yürüttüğü bilinçli farkındalık uygulamalarının pozitif yönde etkisi olduğu bildirmişlerdir. Bu bulgular, elde edilen veriler ile benzerlik göstermektedir. Bilinçli farkındalık, öğrencilerin dayanıklılık yetisini arttırabileceği ve sınavlara ilişkin oluşabilecek olumsuz duygularla başa çıkabilme becerisini geliştirebileceği gözlemlenmiştir (Yılmaz vd., 2024).

Görüşme esnasında elde edilen olumlu dönütlerin yanı sıra birkaç katılımcıdan farklı perspektifler de elde edilmiştir. Katılımcılar, bilinçli farkındalığın standartlaştırılmış somut verilere dayandırılmayacağını ve öğrencilerdeki etkisinin sorgulanabilecek pozisyonda olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen veriler ise, Wigelsworth ve Quinn'in (2020) yürütmüş oldukları çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalığa karşı farkındalık ve bilgi eksikliğinden kaynaklı şüpheli ve negatif tutum sergilemelerinin olası olabileceğinden bahsetmiştir. Elde edilen bulgulara paralel olarak, Kenwright vd. (2023) ise konuya ilişkin öğretmenlerin bu yöntemi uygulamak için yeterli donanımına sahip olmadıklarını ve eğitim süreciyle olan ilişkisinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, bu yöntemi uygulamaya ilişkin ayrılacak zaman konusundaki endişelerini de bildirmişlerdir. Bu endişeler, bilinçli farkındalık yeni bir kavram olmasından, katılımcıların alışlagelmiş basma kalıp yöntemlere bağılıklarından ya da bilinçli farkındalık uygulamalarını kullanma konusunda deneyim eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Literatürle tutarlı olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu, bilinçli farkındalık ve uygulamalarının potansiyel fayda sağlayabileceğini vurgulamış fakat katılımcılardan bir kısmı derste beş dakika ayırabileceğini söylerken bir diğeri ise haftada bir kez ayırabileceğini ifade ederek bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanım sıklığı konusunda ortak bir paydada

buluşmamışlardır. Ayrıca, katılımcılar sahip oldukları deneyim eksikliğini de ifade etmişlerdir. Bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanımı ve kullanım sıklığına ilişkin problemleri dile getirirken en önemli problemlerden birinin de idareci konumundaki kişilerin ve öğretmenlerin bu uygulamalara önyargı ile yaklaşabilecek potansiyele sahip olabileceğine değinilmiştir. Bu bulgu, önceki çalışmalarda da bildirilmiştir (Wigelsworth ve Quinn, 2020; Zenner vd., 2014).

Sonuç olarak, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini ve sahip oldukları boyutlarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır ve bu da orta düzeyde bir korelasyona yol açabilir. Kişilerin bilinçli farkındalık uygulamalarıyla ilgili deneyimlerinin olmaması uygulamaya yönelik önyargılara yol açabilmektedir. Bunun yanı sıra, kişisel tercihler, iş ve hayat yoğunluğu gibi faktörler de yetersiz kullanılmasına neden olabilir. Eğitim açısından değerlendirilecek olursa eğer müfredatı yetiştirme kaygısına sahip olmaları bilinçli farkındalık yöntemlerini kullanmaya yönelik potansiyel bir engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin yeniden derse odaklanmalarını sağlama süreci, bu uygulamaların öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilmesi ya da tam tersine tamamen göz ardı edilmesi gibi sorunlar ortaya çıkabileceğinden ötürü öğretmenler tarafından sınıf içinde uygulamaya yönelik isteksizlik oluşturabilmektedir. Bu konuya yönelik yeterli düzeyde hizmet içi eğitimler, seminerler ve webinarlar düzenlenmemesinden ötürü bilinçli farkındalık uygulamalarını tanıma veya farkındalık kazanma açısından olumsuz yönde etkilenildiği söylenebilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi yeterliliklerini sorgulayarak bu uygulamaları etkili bir şekilde sınıf ortamına entegre edebilecek becerilere sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Kenwright vd., 2023). Sonuç olarak, mevcut bulgular bilinçli farkındalık yönteminin tanınırlığı ve kullanıma ilişkin literatürde önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu bağlamda, elde edilen bulguların yalnızca teorik bir içgörü kazandırmakla sınırlı kalmayıp aynı zamanda katılımcıların kişisel ve profesyonel yaşamlarında uygulamaya yönelik dikkate değer katkılarda bulunmaktadır.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bilinçli farkındalık ve uygulamaları uzun yıllardır var olsa da eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi son yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır. Araştırmalar, bu uygulamaların İngilizce öğretmenlerinin iyi oluş haline, dayanıklılık becerilerine ve ruhsal sağlığına olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir. Ayrıca, bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileriyle iletişimlerini geliştirdiği ve öğrencilerin kişisel ile sosyal gelişimlerine katkı sağladığı da yaygın olarak kabul edilmektedir (Derakhshan, 2022; Henriksen vd., 2022; Howe vd., 2019; Jennings, 2015; Martin & Collie, 2019; Molloy vd., 2019). Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerine yönelik yürütülen araştırmalarda kişilerin

esenliğine katkı sağlamada kritik bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Flook vd., 2013). Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin stres ve kaygıyla başa çıkabilme becerilerinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir (Skelly & Estrada-Chichon, 2021). Bu bulgular, bilinçli farkındalık becerilerinin düzeyi ile algılanan esenlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu diğer çalışmalarla uyum göstermektedir. (Harding vd., 2019; Weare, 2023). Literatür incelendiğinde, özellikle ulusal bağlamda İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerine dair sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu görülmektedir. Bu karma yöntem araştırması, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini ve bu farkındalığın boyutlarını ele alarak, literatürdeki İngilizce öğretmenlerine yönelik bilinçli farkındalık kullanımına ilişkin derinlemesine bir araştırma yapmaya ilişkin hem ulusal hem de uluslararası bağlamda bir boşluğa ışık tutmaktadır. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalığa yönelik algı ve tutumlarını incelemek, alandaki önemli bir eksikliği tamamlamaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini belirlemek ve farkındalık boyutlarını incelemektir. Çalışma, Bayburt'taki İngilizce öğretmenleri ile çift ölçekli analiz ve bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirildi.

Veri toplama süreci, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerini ve boyutlarını tespit etmek için tasarlanmış iki ölçeğin uygulanmasıyla başlamıştır. Nicel veri toplama sürecinin ardından, bilinçli farkındalık düzeylerini ve sahip oldukları bilinçli farkındalık boyutlarını etkileyen faktörleri daha ayrıntılı olarak incelemek amacıyla 4 ayrı boyuta (gözleme, tarif etme, farkındalıkla hareket etme ve şimdiki andaki deneyimleri yargılamadan kabul etme) sahip 8 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra, nicel veriler SPSS kullanılarak çeşitli testler ile analiz edilmiş, nitel veriler ise betimsel veri analizine tabi tutulmuştur. Son olarak, çalışmanın bulguları potansiyel nedenler ve açıklamalar ile sunulmuştur. Fakat bu çalışmanın bazı sınırlamaları bulunmaktadır. Katılımcılar açısından değerlendirildiğinde yalnızca Bayburt'taki gönüllü İngilizce öğretmenlerini kapsadığı için, bulgular daha geniş bir örnekleme genellemez. Ayrıca, Türkiye'de ve özellikle Bayburt'ta kültürel bağlamda değerlendirildiğinde bilinçli farkındalık teknikleri yaygın olarak kabul edilmeyebilir ve katılımcılar tarafından farklı şekillerde kavrayabilir ve tanımlanabilir. Bu durum ise daha geniş bir bağlama genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyeleri ile bilinçli farkındalık boyutları ve bu uygulamalara yönelik tutumları üzerine yapılan bu çalışma, nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda çeşitli temalar ortaya koymuştur. İngilizce öğretmenleri genel itibariyle düşük bilinçli farkındalık seviyelerine ve boyutlarına sahip oldukları, buna karşın bilinçli farkındalık

uygulamalarının kullanımı konusundaki tutumlarının çoğunlukla olumlu olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, kişisel ve profesyonel yaşamlarına ilişkin uygulanabilirliğini vurgulamış, öğrencileri açısından ise etkili öğrenmeye pozitif yönde etki edebileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bu uygulamaların bazı dezavantajlarına dikkat çekilmiştir. Öğretmenler kendileri açısından değerlendirdiklerinde; yoğun hayat ve iş temposu, motivasyon eksikliği, konuya ilişki bilgi birikiminin oldukça kısıtlı olması temel etmenler olarak belirlenirken, öğrenciler açısından öğretmenler değerlendirdiklerinde müfredattan geri kalma endişesi, öğrenciler, veliler ve idare tarafından oluşabilecek önyargı farkındalık eksikliği kullanım eğilimini sınırlandıran başlıca faktörler arasında yer almıştır.

İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerini inceleyen birinci araştırma sorusunun bulguları, katılımcıların genellikle orta düzeyde bilinçli farkındalık seviyelerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilinçli farkındalığın tanımı, kapsamı ve etkinliği hakkında farkındalık eksikliği olduğunu ortaya koymaktadır. Değişen ve gelişen eğitim bağlamında öğretmenlerin ve öğrencilerin esenliği önemli bir konu haline getirmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ve öğrencilerin, bilinçli farkındalık uygulamalarını ve bu uygulamaların etkin kullanımını anlamaları ve bu konuda içgörü kazanmaları önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır. Okul müfredatında bu konulara yer verilmesi ve öğretmenler için hizmet içi seminerlerinin düzenlenmesi önerilmektedir.

Bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik bilinçli farkındalık boyutlarını araştıran ikinci soru, İngilizce öğretmenlerinin, bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik olumlu bir tutum sergilemelerine rağmen, öğretmenler bazen dikkat dağınıklığı, stres yönetimi ve öz farkındalık gibi alanlarda zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler bireylerin farkındalıkla hareket etme ve şimdiki anı yargılamadan kabul etme boyutlarındaki becerilerinin geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu durumdan hareketle, öğretmenlerin farkındalık becerilerini daha da güçlendirebileceği alanlar olduğunu işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin daha ileri düzeydeki boyutların işlevselliğine sahip olması için bu uygulamaları ile alakalı farkındalık yaratacak eğitici projeler, webinarlar, konferanslar, atölye çalışmalarına katılmalarının bu konuya yönelik içgörü kazandırabilme fırsatı sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu uygulamaları öğrencilerine tanıtarak ve derslerine entegre ederek farkındalığı artırmaları faydalı olacaktır.

İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyi ile boyutları arasındaki ilişkiyi ele alan üçüncü araştırma sorusunun bulguları, dört farklı boyut arasında yalnızca gözlemlene becerisi ile bilinçli farkındalık seviyesi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka deyişle, bu durum, bilinçli farkındalık düzeylerinin ve boyutlarının daha çok

gözlemlene becerisi gibi temel bir düzeyde sınırlı kaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi, katılımcıların bilinçli farkındalık ve uygulamalarına yönelik yeterli donanıma sahip olmamasından kaynaklanabilir. Bunun yanı sıra bağlamsal faktörlere bağlı olarak kullanımın sınırlılığını etkilenmiş olabilir; esenliği olumlu anlamda etkileyecek uygulamaların eğitim ve öğretime entegrasyonu yeterince yaygın olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Bahsedilen uygulamaları yönelik uygulamalı eğitim programları düzenlenerek sahip olunan becerilerin iyileştirilebileceği önerilmektedir.

Farklı bilinçli farkındalık boyutlarına sahip İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve uygulamalarının kullanımına yönelik algı ve eğilimlerini inceleyen dördüncü soru, öğretmenlerin çoğu bilinçli farkındalık uygulamalarının hem kişisel yaşamlarına hem de eğitim ortamına entegre etmenin önemini vurguladığını ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenler bu uygulamaları kullanmalarını etkileyen çeşitli olumsuz faktörlerden (alışkanlıklar, stresli iş ortamı, yoğun hayat gündemi, önyargılar) bahsetmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve öğrencilerin stresle ve kaygıyla başa çıkabilmeye yönelik sağlıklı yöntemler olduğunun bilincinde olmalarının gerekliliğini göstermektedir. Olumsuz faktörlerin bilinçli farkındalık uygulamalarına engel teşkil etmesini önlemek için, öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaları ve öğrencilere rehberlik edebilmeleri büyük önem taşımaktadır.

### **Uygulama için Öneriler**

Öğretmenler, mesleklerinin doğası gereği yüksek düzeyde baskı ve zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için, bu tür olumsuz koşulları yönetme becerilerinin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu becerilerin bilinçli farkındalık uygulamalarıyla desteklenmesi, öğretmenlerin hem kişisel iyi oluş hallerini güçlendirecek hem de mesleki verimliliklerini artıracaktır. İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık uygulamalarını etkili bir şekilde kullanmaları, yaşanan olumsuz durumlarla mücadele edebilmek ve ruhsal sağlığını koruyup geliştirmek açısından belirleyicidir. Aynı zamanda, bu uygulamaları verimli kullanarak sağlıklı başa çıkma becerileri geliştirebilen öğrenciler yetiştirmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda, ilk olarak bilinçli farkındalığın tanımı ve uygulamalarına yönelik seminerlerin düzenlenmesi ve mevcut bilinçli farkındalık uygulamalarına ilişkin farkındalık yaratacak etkinliklerin oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca bu uygulamaları pratiğe dökmeye imkân sağlayan uygulamalı eğitim programları, atölye çalışmaları yapılmalıdır. Ayrıca, öğretim programlarına psikolojik iyi oluş stratejilerinin dahil edilmesi öğrencilerin farkındalıklarını artırmada önemli bir adım olabilir.

İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalığa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmamaları uygulamalarına yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenler arasında

bir topluluk oluşturulup, düzenli olarak bir araya gelerek grup seansları şeklinde bu uygulamanın pratiğe (nefes egzersizleri, günlük tutmak, mindful yürüyüş) dökülmesi teşvik edilebilir. Bu tür bir iş birliği, öğretmenlerin uygulamayı daha etkili bir şekilde hayatlarına dahil etmelerine yardımcı olabilir ve aynı zamanda birbirlerine destek olmalarını sağlar.

Öğrenciler açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerinin bilinçli farkındalık uygulamalarıyla duygularının ve tepkilerinin farkına varabilmesi, bu farkındalığa dayalı aksiyonlar geliştirme becerilerinin güçlenmesi, onların daha olgun bireyler haline gelmelerine katkı sağlayabilir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin bu uygulamaları daha aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamak için, bu uygulamaların kullanımıyla ilgili ödevler veya projeler oluşturabilirler.

Buna ek olarak, politika yapıcılar, İngilizce öğretim programlarında sınıf düzeylerine uygun şekilde iyi oluş ünitesi altında bilinçli farkındalık uygulamalarına yer vererek, ruhsal sağlığın önemine vurgu yapabilir ve eğitim-öğretim ilkelerinden biri olan hayatilik ilkesiyle ilişkilendirerek öğretmenler daha verimli bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Bu tür uygulamalar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini destekleyecek, aynı zamanda eğitimde sürdürülebilir bir yaklaşım sağlayacaktır.

### ***Gelecek Araştırmalar için Öneriler***

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile boyutlarını tespit edip arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bunun yanı sıra, bu uygulamaları kullanım eğilimlerini ve tutumlarını da incelemektir. Veriler, ölçekler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu veri toplama süreci, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini, boyutlarını ve bu kavramlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Ancak, bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmakta olup, gelecekteki araştırmaların bu unsurları göz önünde bulundurması faydalı olabilir. İlk olarak, örneklem büyüklüğü Bayburt ilindeki gönüllü İngilizce öğretmenleri ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda, Türkiye'deki farklı illerden katılımcıların dahil edilmesi, bulguların daha geniş bir şekilde genellenmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, farklı okul türleri, örneğin özel ve devlet okulları arasındaki farkları inceleyen karşılaştırmalı bir araştırma yapılarak, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin bu bağlamda nasıl farklılık gösterdiği araştırılabilir. Katılımcı sayısı artırılabilir ve daha derin nitel veriler elde etmek için daha fazla katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılabilir. Ek olarak, bu araştırmada doğası gereği araştırma yöntemi olarak açıklayıcı sıralı desen çalışması benimsenmiştir. Bir sonraki araştırmalarda bilinçli farkındalık seviyelerini zaman içerisinde değerlendirebilmek adına uzunlamasına araştırmalar yürütülebilir. Ayrıca, bu çalışma, bilinçli farkındalığın içeriği hakkında kısıtlı bilgi

birikimine sahip öğretmenlerden oluşan bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Özellikle nitel araştırma kısmında, öğretmenlere konu hakkında kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra, bu bilgiye dayalı olarak sorular yöneltilmiştir. Ancak, ilerleyen araştırmalar, bilinçli farkındalığı kendi hayatlarında ve sınıflarında uygulayan öğretmenlerle yapılabilir ve bu sayede tutumlar ve algılar hakkında daha somut ve geçerli analizler elde edilebilir. Mevcut katılımcılar, potansiyel zorluklar ve faydalar üzerinden değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu tür bir yaklaşım, daha deneyimli öğretmenlerin uygulamalarına dayalı olarak daha kapsamlı ve güvenilir bulgular elde edilmesine katkı sağlayabilir. Gelecekteki çalışmalar, öğretmenlerin sınıfta bilinçli farkındalık uygulamalarını gerçekleştirmede karşılaştıkları engelleri ve zorlukları inceleyebilir; bu problemler arasında zaman kısıtlamaları, öğrenci önyargıları ve bilinçli farkındalık stratejilerinin benimsenmesini engelleyebilecek kültürel, bağlamsal veya kurumsal faktörler yer alabilir.

## **Sonuç**

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile boyutlarını incelemiş ve bu iki faktör arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. İngilizce öğretmenleri, bilinçli farkındalık uygulamalarıyla ruhsal ve zihinsel sağlığını dengeleyerek, stresli yaşamla mücadele etmeye yönelik var olan becerileri geliştirmektedir. Ayrıca, öğretmenler bilinçli farkındalık uygulamalarını iş yükü ve yoğun tempoya bağlı zorluklarla sağlıklı başa çıkma stratejileri olarak kullanabilmektedir. Bu şekilde, iş-yaşam dinamiklerini etkin bir şekilde yönlendirmelerine olanak tanır. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında, bilinçli farkındalık seviyelerini ve öğretmenlerin tutum ve algılarını derinlemesine incelemek, öğretim süreçlerini geliştirmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlamak açısından önem taşımaktadır.

Çalışmanın bulguları, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin ve boyutlarının orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyeleri ile boyutları arasındaki ilişkinin gözlemleme düzeyinde anlamlılık ifade ettiğini görülmüştür. Bir başka deyişle, İngilizce öğretmenlerinin bilinçli farkındalık seviyelerinin nispeten düşük olmasından ötürü gözlemleme boyutuyla daha güçlü bir ilişki kurulduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, bilinçli farkındalık ve ilgili uygulamalara dair bilgi eksikliğinin var olduğunu ortaya koymaktadır.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve ilgili uygulamalara yönelik tutumları genel olarak olumlu olmasına rağmen, bu uygulamaları günlük yaşamlarına entegre etme potansiyelleri sorulduğunda, yoğun iş temposu ve günlük yaşamın getirdiği diğer sorumluluklar nedeniyle bu uygulamalara yeterli zamanı ayıramayacaklarını belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlere; öğrencilere ve sınıf içi etkinliklere ilişkin bilinçli farkındalık uygulamalarını kullanma potansiyeli sorulduğunda, müfredatı tamamlayabilme kaygısı, öğrenci, veli ve yönetici memnuniyetsizlikleri ile önyargılar gibi etmenler nedeniyle bu uygulamaların kullanım sıklığının azalacağı ifade edilmiştir. Bu nedenle, eğitim kuruluşları sağlık kuruluşlarıyla iş birliği yaparak bilinçli farkındalık ve uygulamalarının ruhsal sağlık, etkili öğrenme üzerine pozitif etkilerine yönelik yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler için kampanyalar başlatmak politika yapıcılar tarafından dikkate alınabilir.

İlginçtir ki bilinçli farkındalık seviyesi yüksek olan öğretmenler ile düşük seviyeye sahip olan öğretmenler, bilinçli farkındalık uygulamalarının kullanımının potansiyel önemine değinmiş, ancak bu uygulamaları kişisel ve profesyonel yaşamlarında etkin bir şekilde kullanabilmek için uygun rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, öğretmenler profesyonel gelişim programlarına teşvik edilerek bu alana yönelik içgörü ve farkındalık kazanabilir, böylece bilinçli farkındalık uygulamalarının hem bireysel yaşamda hem de öğretmenlik deneyimlerinde derinlemesine katkılar sunabilir.

## KAYNAKÇA

- Ager, K., Albrecht, N. J., & Cohen, M. (2015). Mindfulness in schools research project: Exploring students 'perspectives of mindfulness—What are students 'perspectives of learning mindfulness practices at school? *Psychology*, 6(7), 896–914. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.67088>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety, and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Albrecht, N. J., Albrecht, P., & Cohen, M. (2012). Mindfully teaching in the classroom: A literature review. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 1–14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n12.2>
- Amankwaa, L. (2016). Creating protocols for trustworthiness in qualitative research. *Journal of Cultural Diversity*, 23(3), 121–127.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geerlik ve gvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395–407.
- Azizi, M., & Kralik, R. (2020). Incorporating mindfulness into EFL literature courses to foster critical reading ability. *Education and Self Development*, 15(4), 21–31. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.06>
- Badjanova, J., & Ilişko, D. (2015). Holistic approach as viewed by the basic school teachers in Latvia. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 6(1), 132–140. <https://doi.org/10.1515/dcse-2015-0010>
- Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, 11(3), 191–206. <https://doi.org/10.1177/1073191104268029>
- Baer, R. A. (2013). Measuring mindfulness. In C. K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 241–261). The Guilford Press.
- Baştırık, R. (2010). Bilimsel Araştırma devlerinin ok Yzeyli Rasch lme Modeli ile Değerlendirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide lme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 51–57.
- Bhardwaj, A. (2016). Importance of education in human life: A holistic approach. *International Journal of Science and Consciousness*, 2(2), 23–28.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeleri*. (2. Baskı).
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23–28.
- Baum, C., Kuyken, W., Bohus, M., Heidenreich, T., Michalak, J., & Steil, R. (2010). The psychometric properties of the Kentucky inventory of mindfulness skills in clinical populations. *Assessment*, 17(2), 220–229. <https://doi.org/10.1177/1073191109356525>
- Bernay, R. S. (2014). Mindfulness and the beginning teacher. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(7), 58–69. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n7.6>

- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7(1), 198–208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and wellbeing of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, 102919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>
- Braza, J. (2011). *Moment by moment: The art and practice of mindfulness*. Tuttle Publishing.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *YC Young Children*, 72(3), 69–74.
- Burgess, R. G. (1984). *In the field: An introduction to field research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203418161>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28th ed.). Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary. (2023). *English dictionary, translations & thesaurus*. <https://dictionary.cambridge.org/>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carr, A. (2003). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203506035>
- Carr, A., Finneran, L., Boyd, C., Shirey, C., Canning, C., Stafford, O., Lyons, J., Cullen, K., Prendergast, C., Corbett, C., Drumm, C., & Burke, T. (2024). The evidence-base for positive psychology interventions: A mega-analysis of meta-analyses. *The Journal of Positive Psychology*, 19(2), 191–205. <https://doi.org/10.1080/17439760.2023.2168564>
- Cephe, P. T. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 25–34.
- Charness, G., Le Bihan, Y., & Villeval, M. C. (2024). Mindfulness training, cognitive performance and stress reduction. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 217, 207–226. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2023.10.027>
- Cheng, L. (2023). Delving into the role of mindfulness on the relationship among creativity, anxiety, and boredom of young EFL learners. *Heliyon*, 9(2), e13733. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13733>
- Chiu, Y. J. (2009). Exploring pedagogical strategies to integrate a holistic approach to education into ESL classes. *Asia Pacific Education Review*, 10(2), 261–270. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9022-3>
- Claremont, C. A., & Garcia, T. C. (2018). The practice of mindfulness to lower the affective filter in English language learners. *Journal of Language and Social Psychology*, 37(4), 421–437. <https://doi.org/10.1177/0261927X18805653>
- Clarke, J., & Draper, S. (2020). Intermittent mindfulness practice can be beneficial, and daily practice can be harmful: An in-depth, mixed methods study of the “Calm” app’s (mostly

- positive) effects. *Internet Interventions*, 19, 100293. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2019.100293>
- Collard, P. (2014). *The little book of mindfulness: 10 minutes a day to less stress, more peace*. Hachette UK.
- Corthorn, C., Pedrero, V., Torres, N., Reynaldos-Grandón, K., & Paredes, P. (2024). Mindfulness, teacher mental health, and well-being in early education: A correlational study. *BMC Psychology*, 12(1), 428. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01930-3>
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (7th ed.). Prentice Hall.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Dave, D. J., McClure, L. A., Rojas, S. R., De Lavalette, O., & Lee, D. J. (2020). Impact of mindfulness training on the well-being of educators. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 26(7), 645–651. <https://doi.org/10.1089/acm.2019.0451>
- Dekeyser, M., Raes, F., Leijssen, M., Leysen, S., & Dewulf, D. (2008). Mindfulness skills and interpersonal behaviour. *Personality and Individual Differences*, 44(5), 1235–1245. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.018>
- Derakhshan, A. (2022). Revisiting research on positive psychology in second and foreign language education: Trends and directions. *Language Related Research*, 13(5), 1–43.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Sage Publications.
- Dewaele, J.-M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Di Bratto, M. (2020). *Exploring teacher participation in mindfulness interventions and the subsequent implementation of mindfulness in the elementary classroom*. Online Submission. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED604918>
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2020). Exploring mindfulness for perceived teacher stress and classroom climate. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 485–496. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-6>
- Ergas, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education*, 7(3), 757–797. <https://doi.org/10.1002/rev3.3169>
- Fabbro, A., Fabbro, F., Capurso, V., D'Antoni, F., & Crescentini, C. (2020). Effects of mindfulness training on school teachers' self-reported personality traits as well as stress and burnout levels. *Perceptual and Motor Skills*, 127(3), 515–532. <https://doi.org/10.1177/0031512520908708>
- Farias, M., & Wikholm, C. (2016). Has the science of mindfulness lost its mind? *BJPsych Bulletin*, 40(6), 329–332. <https://doi.org/10.1192/pb.bp.116.053407>
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117–143.
- Fathi, J., Pawlak, M., Kruk, M., & Naderi, M. (2023). Modelling boredom in the EFL context: An investigation of the role of coping self-efficacy, mindfulness, and foreign language

- enjoyment. *Language Teaching Research*, 0(0), 13621688231182176. <https://doi.org/10.1177/13621688231182176>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). Sage.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Frank, J. L., Reibel, D., Broderick, P., Cantrell, T., & Metz, S. (2015). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on educator stress and well-being: Results from a pilot study. *Mindfulness*, 6(2), 208–216. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0297-1>
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103–110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., ... & Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72–e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30230-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30230-9)
- Germer, C. (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*, 22(3), 24–29.
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 263–279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>
- Gold, E., Smith, A., Hopper, I., Herne, D., Tansey, G., & Hulland, C. (2010). Mindfulness-based stress reduction (MBSR) for primary school teachers. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 184–189. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9344-0>
- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in Psychology*, 7, 590. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00590>
- Gönen, S. İ. K. (2022). Mindfulness-based practices for EFL teachers: Sample tasks and insights to cultivate mindfulness. *Focus on ELT Journal*, 4(3), 78–93. <https://doi.org/10.14744/felt.2022.4.3.6>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF02766777>
- Gürer, N., & Eke, F. (2012). Dağlık alanlarda turizm ve ekonomik kalkınma ilişkisinin sürdürülebilirlik göstergeleri ile irdelenmesinde bir yöntem önerisi; Erzurum, Erzincan, Bayburt bölgesi örneği. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 27(1), 125–133.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2013). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Hamilton, N. A., Kitzman, H., & Guyotte, S. (2006). Enhancing health and emotion: Mindfulness as a missing link between cognitive therapy and positive psychology. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 123–134. <https://doi.org/10.1891/jcop.20.2.123>

- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., ... & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? *Journal of Affective Disorders*, 242, 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.062>
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2016). Promoting stress management and wellbeing in educators: Feasibility and efficacy of a school-based yoga and mindfulness intervention. *Mindfulness*, 7(1), 143–154. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0484-0>
- Hatton-Bowers, H., Howell Smith, M., Huynh, T., Bash, K., Durden, T., Anthony, C., Foged, J., & Lodl, K. (2020). "I will be less judgmental, more kind, more aware, and resilient!": Early childhood professionals' learnings from an online mindfulness module. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 379–391. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01007-6>
- Heeren, A., & Philippot, P. (2011). Changes in ruminative thinking mediate the clinical benefits of mindfulness: Preliminary findings. *Mindfulness*, 2(1), 8–13. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0037-y>
- Henriksen, D., Gruber, N., & Woo, L. (2022). Looking to the future from the present: A call for well-being and mindfulness in education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 145–154.
- Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R., & Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>
- Hoskins, C. J. (2020). *The relationship between mindfulness and feelings of perceived job intensification in secondary teachers* (Publication No. 28088721) [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-mindfulness-feelings/docview/2441223632/se-2>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Höfling, V., Ströhle, G., Michalak, J., & Heidenreich, T. (2011). A short version of the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Journal of Clinical Psychology*, 67(6), 639–645. <https://doi.org/10.1002/jclp.20778>
- Huang, J. (2022). The role of English as a foreign language teachers' mindfulness and compassion in fostering students' foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 13, 899298. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899298>
- Hue, M., & Lau, N. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381–401. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1049748>
- Ivtzan, I., Young, T., Martman, J., Jeffrey, A., Lomas, T., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2016). Integrating mindfulness into positive psychology: A randomised controlled trial of an

- online positive mindfulness program. *Mindfulness*, 7(6), 1396–1407. <https://doi.org/10.1007/s12671-016-0581-1>
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732–743. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0390-7>
- John, P. J. (2017). Holistic approach in education—An overview. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(4), 346–353.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Coming to our senses: Healing ourselves and the world through mindfulness*. Hachette UK.
- Kabat-Zinn, J. (2015). Mindfulness. *Mindfulness*, 6(6), 1481–1483. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0456-x>
- Karl, J. A., & Fischer, R. (2020). Revisiting the five-facet structure of mindfulness. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 2, 1–16. <https://doi.org/10.1186/s42409-020-00014-3>
- Kenwright, D., McLaughlin, T., & Hansen, S. (2023). Teachers' perspectives about mindfulness programmes in primary schools to support wellbeing and positive behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 27(6), 739–754. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1867382>
- Khany, R., & Kafshgar, N. B. (2013). On the network of associations among EFL learners' language learning strategies, mindfulness, and personality traits: A structural equation modeling approach. *European Online Journal of Natural and Social Sciences: Proceedings*, 2(2s), 584–600.
- Khodabakhshzadeh, H., Esmaeilnia, M., Sarani, L., & Gholami, F. (2020). Examining the relationship between the level of mindfulness and job anxiety among EFL teachers in Iran. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 7(2), 79–86. <https://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/319>
- Kyte, D. (2016). Toward a sustainable sense of self in teaching and teacher education: Sustainable happiness and well-being through mindfulness. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1143–1162. <https://doi.org/10.7202/1038983ar>
- Le, N.-H., Mai, M.-Q. T., & Le, K.-G. (2024). Mindfulness, resilience and the happiness of service employees working from home. *Journal of Services Marketing*, 38(4), 460–473. <https://doi.org/10.1108/JSM-03-2023-0109>
- Li, X., Ma, L., & Li, Q. (2022). How mindfulness affects life satisfaction: Based on the mindfulness-to-meaning theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 887940. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.887940>
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivztan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the well-being and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21st century. *International Education Studies*, 5(3), 178. <https://doi.org/10.5539/ies.v5n3p178>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Joussemet, M., Taylor, G., & Lacourse, E. (2018). Effects of a mindfulness-based intervention on the perception of basic psychological need

- satisfaction among special education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(1), 33–44. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1346236>
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–144. <https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5>
- McCaw, C. T. (2020). Mindfulness 'thick' and 'thin'—A critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 46(2), 257–278. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667759>
- McGloin, S. (2008). The trustworthiness of case study methodology. *Nurse Researcher*, 16(1). <https://doi.org/10.7748/nr2008.10.16.1.41.c6874>
- Mercer, S. (2023). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 27(5), 1054–1077. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>
- Mercer, S., & MacIntyre, P. D. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153–172. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2>
- Mertens, D. (2020). *Research and evaluation in education and psychology* (5th ed.). SAGE Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Molloy Elreda, L., Jennings, P. A., DeMauro, A. A., Mischenko, P. P., & Brown, J. L. (2019). Protective effects of interpersonal mindfulness for teachers' emotional supportiveness in the classroom. *Mindfulness*, 10(3), 537–546. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0996-y>
- Morgan, W. J., & Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, 54(2), 389–409. <https://doi.org/10.1111/flan.12525>
- Nadlifah, K., Setiawan, S., & Munir, A. (2023). Positive psychology to flourish professional well-being: A qualitative study of Indonesian English teachers' perspective. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 8(1), 85–94. <https://doi.org/10.21070/jees.v8i1.1693>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., & Rezai, A. (2023). Navigating the mediating role of immunity, buoyancy, and emotion regulation to L2 grit and mindfulness among EFL teachers. *Issues in Language Teaching*, 12(2), 31–65. <https://doi.org/10.22054/ilt.2023.74345.782>
- Nanquil, L. M., & Leon, C. T. D. (2021). Discovering and applying mindfulness in English language teaching: A book review. *Linguistic Forum: A Journal of Linguistics*, 3(1), 28–29. <https://doi.org/10.53057/linfo/2021.3.1.br2>

- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278–294. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.519>
- Nipper, M. C. (2022). *Online delivery of mindfulness practice: Teachers' perception of mindfulness, stress, and self-efficacy* (Publication No. 29166570) [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global]. ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/online-delivery-mindfulness-practice-teachers/docview/2673311021/se-2>
- Oxford Learner's Dictionaries. (2023). Find definitions, translations, and grammar explanations. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Özmen, H., & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (pp. 80-85). Pegem Akademi.
- Pamuk, Z. O. (2021). Mindfulness as an intervention in English teachers' quality motivation for lesson preparation (Order No. 29044403). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2623857568). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mindfulness-as-intervention-english-teachers/docview/2623857568/se-2>
- Pan, M., & Liu, J. (2022). Chinese English as a foreign language teachers' wellbeing and motivation: The role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13, 906779. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906779>
- Patel, N. V. (2003). A holistic approach to learning and teaching interaction: Factors in the development of critical learners. *International Journal of Educational Management*, 17(6), 272–284. <https://doi.org/10.1108/09513540310487604>
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Shi, S.-Y., Lin, R.-Y., Shih, J.-H., & Wang, H.-W. (2020). Advancing the study of positive psychology: The use of a multifaceted structure of mindfulness for development. *Frontiers in Psychology*, 11, 1602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01602>
- Pinthong, U. (2021). *Mindfulness in education: Utilizing mindfulness as a tool to cultivate stress coping skills in K-12 teachers through a mindfulness virtual online course (MVOC)* (Publication No. 28412169) [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/mindfulness-education-utilizing-as-tool-cultivate/docview/2531313481/se-2>
- Piscayanti, K. S. (2018). The power of mindful learning in professional development course. *SHS Web of Conferences*, 42, 00100. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200100>
- Purser, R. E., Forbes, D., & Burke, A. (Eds.). (2016). *Handbook of mindfulness: Culture, context, and social engagement*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44019-4>
- Regmi, K., Khaled, S., & Paudyal, N. (2016). Data collection methods in research: A comparative analysis. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 6(6), 350–355. <https://www.ijsrp.org/research-paper-0616.php>
- Rivera, A., Gálvez-Mozo, A., & Tirado-Serrano, F. (2024). The imperative of happiness in positive psychology: Towards a psychopolitics of wellbeing. *New Ideas in Psychology*, 72, 101058. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2023.101058>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo, S., Cardoso, M. J., Balaguer, Á., & Zarza-Alzugaray, J. (2018). Emotional intelligence and mindfulness: Relation and enhancement in the classroom with adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 2162. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02162>

- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Sadeghi, K., & Khezlou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: Self and other determinants. *Teacher Development*, 20(5), 631–647. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185028>
- Seis, Z. (2023). The challenge EFL teachers face in Turkey: Burnout. *Futurity Education*, 3(2), 227–250. <https://doi.org/10.1234/futurityedu.2023.12345>
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). Oxford University Press.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shen, Y. (2022). Mitigating students' anxiety: The role of resilience and mindfulness among Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 940443. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940443>
- Shufutinsky, A. (2020). Employing use of self for transparency, rigor, trustworthiness, and credibility in qualitative organizational research methods. *Organization Development Review*, 52(1), 50–58.
- Sievers, U. (2017). *Creative teaching – sustainable learning: A holistic approach to foreign language teaching and learning*. Books on Demand.
- Skelly, K. J., & Estrada-Chichón, J. L. (2021). Mindfulness as a coping strategy for EFL learning in education. *International Journal of Instruction*, 14(3), 965–980. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14356a>
- Song, X., & He, X. (2021). Teachers' dispositions toward mindfulness in EFL/ESL classrooms in teacher-student interpersonal relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 754998. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754998>
- Song, Z., Pan, B., & Wang, Y. (2021). Can trait mindfulness improve job satisfaction? The relationship between trait mindfulness and job satisfaction of preschool teachers: The sequential mediating effect of basic psychological needs and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 788035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788035>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Şen, N. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve teknolojiyi entegre etme öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Order No. 31497988). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (3079523742). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ingilizce-ogretmenlerinin-mesleki-yeterlikleri/docview/3079523742/se-2>
- Şimşir, D. (2019). *An exploratory study of the effects of mindfulness on EFL teachers' motivation* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Takiguchi, H. (2015). Implementing mindfulness into teaching English as a second language at the college level: An exploratory study. *Departmental Bulletin Paper*, 50, 127–142.

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(1), 61–77. <https://doi.org/10.1080/13645570305005>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- Tobin, K. (2018). Mindfulness in education. *Learning: Research and Practice*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/23735082.2018.1433623>
- Tong, J., Oh, J. K., & Johnson, R. E. (2021). Being mindful at work: A moderated mediation model of the effects of challenge stressors on employee dedication and cynicism. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 30(6), 887–898. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2021.1934446>
- Tuyan, S., & Kabadayi, B. (2018). Cultivating mindfulness in the EFL classroom: An exploratory study. In *Empowering teacher-researchers, empowering learners* (pp. 67–73).
- Valentine, M. (2014). *The little book of mindfulness*. Buddhaimonia Publishing.
- Van Dam, N. T., Van Vugt, M. K., Vago, D. R., Schmalzl, L., Saron, C. D., Olendzki, A., Meissner, T., Lazar, S. W., Kerr, C. E., Gorchov, J., Fox, K. C. R., Field, B. A., Britton, W. B., Brefczynski-Lewis, J. A., & Meyer, D. E. (2018). Mind the hype: A critical evaluation and prescriptive agenda for research on mindfulness and meditation. *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 36–61. <https://doi.org/10.1177/1745691617709589>
- Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1589496>
- Wang, N. (2022). EFL teachers' mindfulness and emotion regulation in language context. *Frontiers in Psychology*, 13, 877108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.877108>
- Wang, Y., & Liu, C. (2016). Cultivate mindfulness: A case study of mindful learning in an English as a foreign language classroom. *IAFOR Journal of Education*, 4(2), 141–155. <https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>
- Warren, J. M., Smith, N., & Ashwell, M. (2017). A structured literature review on the role of mindfulness, mindful eating, and intuitive eating in changing eating behaviors: Effectiveness and associated potential mechanisms. *Nutrition Research Reviews*, 30(2), 272–283. <https://doi.org/10.1017/S0954422417000154>
- Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology*, 28, 321–326. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001>
- Wigelsworth, M., & Quinn, A. (2020). Mindfulness in schools: An exploration of teachers' perceptions of mindfulness-based interventions. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 293–310. <https://doi.org/10.1080/02643944.2020.1772180>
- Xie, X., & Guo, J. (2023). Influence of teacher-and-peer support on positive academic emotions in EFL learning: The mediating role of mindfulness. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 439–447. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00665-2>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11th ed., pp. 150-160). Seçkin.

- Yilmazer, E., Hamamci, Z., & Türk, F. (2024). Effects of mindfulness on test anxiety: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1401467. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1401467>
- Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 702–737.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zeilhofer, L., & Sasao, Y. (2022). Mindful language learning: The effects of college students' mindfulness on short-term vocabulary retention. *System*, 110, 102909. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102909>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zheng, Y., Zhou, J., Zeng, X., Jiang, M., & Oei, T. P. S. (2022). A new second-generation mindfulness-based intervention focusing on well-being: A randomized control trial of mindfulness-based positive psychology. *Journal of Happiness Studies*, 23(6), 2703–2724. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00525-2>
- Zhu, D. (2022). English as a foreign language teachers' identity and motivation: The role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13, 940372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940372>

## EKLER

### EK-1. Öğretmenlerin Bilinçli Farkındalık Seviyelerini Belirleme Ölçeği

#### Mindfulness in Teaching Scale (MTS)

##### Instructions:

Below is a collection of statements that describe experiences teachers may have in the classroom. Using the scale, please indicate how true each statement is when considering your last month of teaching. Answer according to what really reflects your experience rather than what you think your experience should be. Treat each item separately from every other item

| 1          | 2           | 3              | 4          | 5           |
|------------|-------------|----------------|------------|-------------|
| Never True | Rarely True | Sometimes True | Often True | Always True |

1. When I am teaching it seems I am “running on automatic” without much awareness of what I am doing.
2. When I am in the classroom I have difficulty staying focused on what is happening in the present.,
3. When I am teaching I find myself doing things without paying attention.
4. When I am teaching I get so focused on the goal I want to achieve that I lose touch with what I’m doing right now to get there.
5. At school I tend to walk quickly to get where I’m going without paying attention to what I experience along the way.
6. I rush through activities with my class without being really attentive to them.
7. When something painful happens at school I tend to blow the incident out of proportion.
8. I am often so busy thinking about other things that I am not really listening to my students.
9. When I’m really struggling with teaching, I tend to feel like other teachers must be having an easier time of it.
10. Even when it makes me uncomfortable, I allow my students to express their feelings.
11. I listen carefully to my student’s ideas, even when I disagree with them.
12. I am aware of how my moods affect the way I treat my students.
13. When I’m upset with my students, I notice how I am feeling before I take action.
14. When I am upset with my class, I calmly tell them how I am feeling.

Scoring:

1 = Never true to 5 = Always true

To score the questionnaire in a way that high scores equal high levels of mindfulness:  
items marked with a \* need to be reverse scored (i.e., 1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1)

Sub-scale coding:

- Intrapersonal Teacher Mindfulness: 1\*, 2\*, 3\*, 4\*, 5\*, 6\*, 7\*, 8\*, 9\*.
- Interpersonal Teacher Mindfulness: 10, 11, 12, 13, 14.



## EK-2. Bireylerin Bilinçli Farkındalık Boyutlarını Belirleme Ölçeği

### Kentucky Inventory of Mindfulness Skills Ruth A. Baer, Ph.D. University of Kentucky

Please rate each of the following statements using the scale provided. Write the number in the blank that best describes your own opinion of what is generally true for you.

| 1                                  | 2              | 3                 | 4             | 5                               |
|------------------------------------|----------------|-------------------|---------------|---------------------------------|
| Never or<br>very<br>rarely<br>true | Rarely<br>true | Sometimes<br>true | Often<br>true | Very often<br>or<br>always true |

- \_1. I notice changes in my body, such as whether my breathing slows down or speeds up.
- \_2. I'm good at finding the words to describe my feelings.
- \_3. When I do things, my mind wanders off and I'm easily distracted.
- \_4. I criticize myself for having irrational or inappropriate emotions.
- \_5. I pay attention to whether my muscles are tense or relaxed.
- \_6. I can easily put my beliefs, opinions, and expectations into words.
- \_7. When I'm doing something, I'm only focused on what I'm doing, nothing else.
- \_8. I tend to evaluate whether my perceptions are right or wrong.
- \_9. When I'm walking, I deliberately notice the sensations of my body moving.
- \_10. I'm good at thinking of words to express my perceptions, such as how things taste, smell, or sound.
- \_11. I drive on "automatic pilot" without paying attention to what I'm doing.
- \_12. I tell myself that I shouldn't be feeling the way I'm feeling.
- \_13. When I take a shower or bath, I stay alert to the sensations of water on my body.
- \_14. It's hard for me to find the words to describe what I'm thinking.
- \_15. When I'm reading, I focus all my attention on what I'm reading.
- \_16. I believe some of my thoughts are abnormal or bad and I shouldn't think that way.
- \_17. I notice how foods and drinks affect my thoughts, bodily sensations, and emotions.
- \_18. I have trouble thinking of the right words to express how I feel about things.
- \_19. When I do things, I get totally wrapped up in them and don't think about anything else.
- \_20. I make judgments about whether my thoughts are good or bad.
- \_21. I pay attention to sensations, such as the wind in my hair or sun on my face.
- \_22. When I have a sensation in my body, it's difficult for me to describe it because I can't find the right words.
- \_23. I don't pay attention to what I'm doing because I'm daydreaming,

worrying, or otherwise distracted.

\_24. I tend to make judgments about how worthwhile or worthless my experiences are.

\_25. I pay attention to sounds, such as clocks ticking, birds chirping, or cars passing.

\_26. Even when I'm feeling terribly upset, I can find a way to put it into words.

\_27. When I'm doing chores, such as cleaning or laundry, I tend to daydream

or think of other things.

\_28. I tell myself that I shouldn't be thinking the way I'm thinking.

\_29. I notice the smells and aromas of things.

\_30. I intentionally stay aware of my feelings.

\_31. I tend to do several things at once rather than focusing on one thing at a time.

\_32. I think some of my emotions are bad or inappropriate and I shouldn't feel them.

\_33. I notice visual elements in art or nature, such as colors, shapes, textures, or patterns of light and shadow.

\_34. My natural tendency is to put my experiences into words.

\_35. When I'm working on something, part of my mind is occupied with other topics, such as what I'll be doing later, or things I'd rather be doing.

\_36. I disapprove of myself when I have irrational ideas.

\_37. I pay attention to how my emotions affect my thoughts and behavior.

\_38. I get completely absorbed in what I'm doing, so that all my attention is focused on it.

\_39. I notice when my moods begin to change.

### **KIMS Scoring instructions**

For all items marked “R” the scoring must be reversed. Change 1 to 5, 2 to 4, 4 to 2, and 5 to 1 (3 stays unchanged). Then sum the scores for each subscale.

#### **Observe:**

1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 30, 33, 37, 39

#### **Describe:**

2, 6, 10, 14R, 18R, 22R, 26, 34

#### **Act with awareness:**

3R, 7, 11R, 15, 19, 23R, 27R, 31R, 35R, 38

#### **Accept without judgment:**

4R, 8R, 12R, 16R, 20R, 24R, 28R, 32R, 36R

For more information, see:

Baer, R. A., Smith G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*, 191-206.

**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

|                                                                                            |  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <b>Öğretmen:</b>                                                                           |  |
| <b>Hangi Öğretmen Kariyer Basamağındasınız?</b><br>(Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen) |  |
| <b>Hangi Kademedede Çalışıyorsunuz?</b><br>( İlköğretim, Ortaöğretim, Lise)                |  |
| <b>Tarih:</b>                                                                              |  |

**1) Kendinizi tanıtır mısınız\***

- Eğitim geçmişiniz nedir?
- Ne kadar zamandır öğretmenlik yapıyorsunuz?

**2) Bilinçli farkındalık sizin için ne ifade ediyor?**

**3) Bilinçli farkındalık uygulamalarından kendi hayatınızda yararlanabileceğinizi düşünüyor musunuz? Nedenini de belirtir misiniz?**

**4) Bilinçli farkındalık uygulamalarını yabancı dil eğitiminde kullanmanın avantajları neler olabilir?**

**5) Bilinçli farkındalık uygulamalarını yabancı dil eğitiminde kullanmanın dezavantajları neler olabilir?**

**6) Bilinçli farkındalık uygulamalarını ne sıklıkla eğitim amaçlı kullanıyorsunuz?**

**7) Bilinçli farkındalığı sınırlı ya da etkili kullanmanızın sebepleri neler olabilir?**

**8) Biliçli farkındalık uygulamalarını kullanma motivasyonunuzu ne tür faktörler artırıyor/azaltıyor?**

#### EK-4. Etik Kurul Onay Formu

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurul Başkanlığı**  
**PROJE DEĞERLENDİRME FORMU**

**Projenin/Çalışmanın Adı:** Danışmanlığını Doç.Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Oya Pelin BEKTAŞ'ın "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması" isimli çalışması ile ilgili Etik kurul uygunluk-onay belgesi talep edilmesi.

Gönderildiği Tarih: 21. 09.2023

Teslim Tarihi: 21.09.2023

Değerlendirenin Adı Soyadı: **Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı Adına**

**Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK**  
**Etik Kurul Başkanı**

İmza :

|                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Bu Tez/ Çalışma uygundur:</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><b>Gerekçe/Açıklama:</b> Yapılacak çalışmada yaklaşım ve yöntemler dikkate alınarak, konu ile ilgili çalışmaların gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.</p> |
| <p><b>Bu Tez/Çalışma uygun değildir:</b> <input type="checkbox"/></p> <p><b>Gerekçe/Açıklama</b></p>                                                                                                                                                                                     |

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURUL BAŞKANLIĞI**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu**  
**ERZURUM**

**Toplantının Mahiyeti** :Etik Kurul  
**Toplantının Tarihi** : 21.09.2023  
**Toplantının Sayısı** :09

**Karar-26:** Danışmanlığını Doç.Dr. Merve GEÇİKLİ'nin yürüttüğü yüksek lisans öğrencisi Oya Pelin BEKTAŞ'ın "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması" isimli çalışması ile ilgili husus görüşüldü.

Yapılan görüşmelerden sonra adı geçenin "Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması" isimli çalışması ile gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına,

oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK  
Birim Etik Kurul Başkanı

Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA  
Birim Etik Kurul Başkan Yardımcısı

Prof. Dr. Betül ASLAN  
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ  
Birim Etik Kurul Üyesi

Prof. Dr. Mustafa CİHAN  
Raportör

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU**  
**Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu**

|                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                    |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <b>KARAR BİLGİLERİ</b>   | <b>Toplantı Sayısı: 09</b><br><b>Karar No: 26</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <b>Toplantı Tarihi: 21.09.2023</b> |
|                          | <p>Aşağıda bilgileri verilen çalışmaları ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü.</p> <p>Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu çalışmayla alakalı yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.</p> |                                    |
| <b>ÇALIŞMA BİLGİLERİ</b> | <p><b>Proje Yürütücüsü: : Oya Pelin BEKTAŞ</b></p> <p><b>Çalışma Konusu:</b> Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeylerine Yönelik Bir Açıklayıcı Sıralı Desen Çalışması</p>                                                                                                                                                                                                                                                       |                                    |

| <b>EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU</b> |                              | <b>İMZA</b> |
|-------------------------------------------|------------------------------|-------------|
| Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK                     | Etik Kurul Başkanı           |             |
| Prof.Dr İhsan Sabri BALKAYA               | Etik Kurul Başkan Yardımcısı |             |
| Prof. Dr. Betül ASLAN                     | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ                 | Etik Kurul Üyesi             |             |
| Prof. Dr. Mustafa CİHAN                   | Etik Kurul Raportörü         |             |

## ÖZ GEÇMİŞ

### ***Kişisel Bilgiler***

Ad - Soyad: Oya Pelin Bektaş

### ***Eğitim Durumu***

Yüksek Lisans Derecesi: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, 2022-2025

Lisans Derecesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, 2014-2019

### ***İş Deneyimi***

2020-Günümüz: İngilizce Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Erdem Bayazıt İmam Hatip Ortaokulu, Kaleardı, Bayburt

