



Bilinçli Farkındalık ve İngiliz Dili ve Öğretimi Lisans Öğrencilerinin MAAS'a (The Mindful Attention Awareness Scale/ Bilinçli Farkındalık Dikkat Ölçeği) Dayalı Farkındalık ve Dikkat Düzeyleri

Mustafa Zülküf ALTAN¹

Özet

Bilinçli farkındalık, en temel seviyede, kişinin yaşadığı anı ve o anda etrafında gerçekleşenleri oldukları gibi yargılamadan fark etmesi anlamına geliyor. Böylesi bir ruh hâli, mevcut ânâ ve bakış açısına daha açık olmamıza yardımcı olur ve karşılığında, yaşamlarımızı daha iyi kontrol etmemize izin verir. Tedbirli olduğumuzda, etrafımızda olup bitenlere karşı tetikte oluruz ve başkalarına cevap vermeye daha açık oluruz. Sonuç olarak, bilinçli farkındalık, daha konsantre olmaya, daha az zorlamaya, daha sağlıklı iletişim kurmaya ve sonunda üstün bir genel esenliğe yardımcı olur. Ancak bu felsefeyi ve ona âit uygulamaları belirli bir inanç sistemine veya dine bağlamamaya özen gösterilmelidir. Bu makale; bilinçli farkındalık nedir ve neden bilinçli farkında olmalıyız, bilinçli farkındalık ve din, bilinçli farkındalık, öğretmenler ve eğitim, bilinçli farkındalık ve kültürlerarası İletişim, bilinçli farkındalık, öğretmenlik mesleği ve stres gibi alt konularını kapsayan bilinçli farkındalık hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Makale aynı zamanda, 42 son sınıf İngiliz Dili ve Eğitimi bölümü öğrencisi (27 kadın, 15 erkek) üzerinde uygulanan ve onların çeşitli görevler sırasında bilinçli dikkat ve farkındalıklarını veya yeterince dikkat etmeden otomatik olarak hareket etmelerini tespit etmeye yarayan, Bilinçli Farkındalık Dikkati Ölçeği'nin (MAAS) sonuçlarını paylaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli Farkındalık, MAAS, Öğretmen Adayları, İngiliz Dili Öğretimi.

Awareness and Attention Levels of Undergraduate Students in Mindful Awareness and English Language and Teaching Based on MAAS (The Mindful Attention Awareness Scale)

Abstract

Mindfulness, at its most basic level, means noticing the moment and what is happening around oneself as they are, without judging them. Such a mood helps us be more open to the present moment and perspective, and in turn allows us to better control our lives. When we are vigilant, we are alert to what is going on around us and are more open to responding to others. As a result, mindfulness helps to concentrate more, strain less, communicate healthier, and ultimately results in a superior general well-being. However, care should be taken not to tie this philosophy and its practices to a particular belief system or religion. This article aims to provide information about mindfulness and some sub-topics such as what mindfulness is and why we should be mindful, mindfulness and religion, mindfulness, teachers and education, mindfulness and intercultural communication, and mindfulness, teaching profession and stress. The article also shares the results of MAAS (The Mindful Attention Awareness Scale) applied to 42 senior English Language and Education department students (27 women, 15 men) which is

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, E-Posta: altanmz@erciyes.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-9391-5856.

used to assess participants' awareness of moment-to-moment presence during several tasks or, in contrast, behave on automatically without paying enough attention to them.

Key Words: Mindfulness, MAAS, Pre-service Teachers, English Language Teaching

Giriş

Modern dünyanın, pek çok kişisel ve küresel zorlukla birlikte, karmaşık ve bitmek bilmeyen hızı, insanoğlunun omuzlarına ciddi yükler getirmektedir. Hayatlarımız küresel olarak daha bağlantılı hâle geldikçe, takvimlerimiz de bir o kadar kalabalık hâle geliyor, zihinlerimiz daha çok meşgul oluyor ve karşılaştığımız oyalanmalar da daha çarpıcı biçimde artıyor. Her geçen gün artan bu kaotik durumlar sonucunda, doğru ve kapsamlı kararlar alabilmek için odaklanma kapasitemiz ve net düşünebilme yeteneğimiz maalesef azalmaktadır. Bu yüzden de bugünlerde tamâmen mevcut âna odaklanmak ve sâdece o bulunduğumuz ânda olabilmek ve yaşayabilmek için kapasitemizi geliştirmeye her zamankinden daha fazla ihtiyacımız vardır.

Her yaştan birey, yaşamlarındaki zorluklar, komplikasyonlar ve belirsizliklerle başa çıkmanın yollarını arar. Zihinsel refah sorunlarının artması ve ağırlıklı olarak stresin listenin başında olmasıyla, bireyler stresi azaltmak, daha iyi kararlar vermek ve daha doğru seçimler yapabilmek için daha sağlıklı bir zihniyete sâhip olmanın yollarını arıyorlar. Son yıllarda, umutsuz bir durumla karşılaşan, dünyanın hemen her yerindeki bireyler, bir ferahlık, tedavi ve başarılı olma yöntemi olarak bilinçli farkındalığa yöneliyor (Wolkin, 2015). Bilinçli farkındalık, en temel düzeyde, yargılayıcı olmadan içinde yaşadığımız anda meydana gelen olayların bilinçli şekilde farkında olma hâlini ifade eder. Bir bakıma farkındalığın farkında olmaktır. Olayları olduğu gibi, yargılamadan ve izlemeden, kişinin, çevresinin önemli ölçüde farkında olmasını gerektirir. Dikkatli olduğumuzda, şimdiki zamanın alarmında olur ve başkalarına yanıt vermek için daha erişilebilir oluruz. Sonuç olarak, bilinçli farkındalık, daha konsantre olmaya, daha az strese, daha sağlıklı iletişime ve genel olarak daha iyi genel esenliğe sâhip olmaya yardımcı olur.

Bilinçli Farkındalık Nedir? Ve Neden Bilinçli Farkında Olalım?

Bilinçli farkındalık kavramı, genellikle Budist psikolojiye ve onun felsefik uygulamalarına bağlansa da Yunan felsefesinden Batılı varoluşçuluk düşüncesine, Doğu Ortodoks Hristiyanlık uygulamalarından İslam'daki *Sûfi* felsefesine kadar düşüncelerle, felsefik ve zihinsel geleneklerle kavramsal bağlantılar içermektedir.

Bilinçli farkındalık kelimesinin kökeni, genellikle, *Pali* dilinde “*hatırlamak*” anlamına gelen *sati* kelimesine dayandırılır (Nyaniponika, 1973). *Sati*, 'farkındalık' olarak tercüme edilmesine rağmen dikkati veya bilinçli dikkati engellemek için de kullanılır.

Bilinçli farkındalık ve farkındalık meditasyonunun pek çok farklı tanımı vardır (bkz. Bishop ve diğerleri, 2004) ve bu tanımların her biri benzer temelleri paylaşır. Burada bu tanımların bazılarını hatırlatmak isterim. Hanh (1975) bu kavramı “kendimize hâkim olduğumuz ve kendimize yeniden kazandırdığımız mucize” olarak tanımlamıştır (s.21). Başka bir deyişle, bilinçli farkındalık, benliğe yardım eden ve iyileştiren bir mekanizma olarak görülür. Bu tanım, *Sûfi* felsefesindeki *kendi içindeki benliği* bulmaya yardım etme düşüncesine oldukça yakındır.

Bilinçli farkındalık, genellikle, farkında olma ve dikkatli olma durumunu ifade eder (Bodhi, 2000). Kabat-Zinn'e (1990) göre bilinçli farkındalık, mevcut durum yani 'anda olmak' hakkındaki düşünme yeteneğidir. Farkındalık, aynı zamanda bir dizi beceriyi içerir (Dimidjian & Linehan, 2003). Bilinçli farkındalığın, belki de en yaygın olarak kullanılan tanımı; “Deneyimin ânbeân açılımını bilerek, yargısız bir şekilde şimdiki âna dikkat ederek ortaya çıkan farkındalıktır” (Kabat-Zinn'den (2003, s.144). Fark edilebileceği gibi, bu tanımın ayrı ayrı ânaliz edilmesi gereken bazı bölümleri vardır. Tanım bize bilinçli farkındalığın aktif bir süreç olduğunu ve insanlar olarak bilinçli farkındalık becerisini kazanmamız gerektiğini söyler. Tanım ayrıca, şu âna odaklanmayı gerektirdiğinden, farkındalığın geçmiş veya gelecek hakkında düşünmeyi reddettiğini vurgular. Ve son olarak tanım, farkındalığın, şimdiki an deneyimini olumlu ya da olumsuz olarak yargılamadan kabul etmekle bağlantılı olduğuna işaret eder (Hooker ve Fodor, 2008).

Bishop ve arkadaşları (2004), bilinçli farkındalığın iki bileşeni olduğunu öne sürerek, Kabat-Zinn'in (2003) yukarıdaki fikrini destekleyen bir bilinçli farkındalık modeli sunmuştur; dikkatli farkındalık ve kabullenmek. Bu, istenmeyen duygulara eşlik eden bazı istenmeyen anlar yaşasak da durumun farkında olmayı ve yargılamadan onu normal olarak kabul etmek anlamına gelmektedir. Brown ve arkadaşları (2007) bilinçli farkındalığı “Dikkat ve farkındalık yoluyla var olma yeteneği” olarak tanımlamaktadır (s.212). Germer ve arkadaşları (2005) bilinçli farkındalığı “Kabullenmek ile mevcut deneyimin farkındalığı” olarak tanımlamaktadır (s.6). Langer (2000) bilinçli farkındalığı “Şimdiki zamanla aktif olarak meşgul olduğumuz, yeni şeyleri fark ettiğimiz ve o bağlama duyarlı olduğumuz esnek zihin durumu” olarak açıklar (s. 220). Linehan'a (2015) göre ise bilinçli farkındalık, yargılamadan ve âna bağlanmadan bilinçli olarak zihnimizi şimdiki âna odaklama eylemi olarak tanımlamaktadır. Bu da bizim içeride ve dışarıda neler olup bittiğinin daha fazla farkında olmamıza yardımcı olabilir. Böylelikle de “Şu anda” daha çok bulunur ve ilgili oluruz. Ve burada bilinçli farkındalığın; yargılamadan, çabalamadan ve sabırla gerçekleştirilmesi gerektiği, tanımlardan da açıkça görülmektedir (Kabat-Zinn, 1990).

Bilinçli farkındalık uygulamalarının; stresi azalttığı, bedene ve zihne ferahlık ve açıklık getirdiği de tartışılmaktadır (Hwang ve diğerleri, 2017). Yine benzer şeyler, Rahman (2014) tarafından detaylı olarak tartışılan tasavvuf ruhundaki *şifa* uygulamaları için de söylenebilir. Aynı zamanda bütünsel olarak “insanların kültürler ve zaman içinde tam potansiyellerini geliştirme ve daha tatmin edici yaşamlar sürmelerinin kapısı olarak, bilinçli farkındalığı; yoğunlaştırma, genişletme, derinleştirme ve bulma yolları” olarak da tanımlanmaktadır (Hanh & Weare, 2017, s. xliii).

Özetlemek gerekirse, farkındalığın benlikle başladığını ve şimdiye yönelik, yargılamayan, aktif ve açık bir dikkat hâli olduğunu anlıyoruz. Bilinçli farkındalık uygulamaları net bir şekilde düşünmemize, en önemli olâna ve o âna odaklanmamıza, yüksek performansı sürdürmemize ve daha empatik olmamıza yardımcı olur. Bunların hepsi de değişim zamanında, hepimizin ihtiyaç duyduğu gerekli yetenekler ve hayatın zor anlarında stresi yönetme mücadelemizdir.

Bilinçli farkındalık esnek bir durumdur. Zihnimiz, yeni fark ettiği şeylere ve bağlama duyarlı olarak aktif olarak mevcut ânla meşguldür. Karşıtı olan farkında olamamak durumu ise otomatiğe bağlanmış gibi hareket edecek şekilde programlanmaktadır. Mevcut olup biteni ve onlara karşı sergilediğimiz davranışlarımızı anlamak yerine, geçmişte yapılanlara takılmak ve yeni ayrımlar yaratıp onlarla zihnimizi meşgul etmektir.

Dikkat, ânbeân nefese, bedene ve zihne odaklanarak geliştirilebilir. Sonuç olarak, farkındalık örnekleri, yoga pozları, kasıtlı nefes alma ve Budizm Temelli Meditasyon (Kabat-Zinn, 2003; Harris ve diğerleri, 2015) ve Sûfi İslam'daki şifa uygulamaları (Rahman, 2014) gibi uygulamaları içerebilir.

Peki, neden dikkatli ve bilinçli farkında olalım? Bilinçli farkındalık uygulamaları, duyguları düzenleme yeteneğimizi artırmamıza, stres, kaygı ve depresyonu azaltmamıza yardımcı olabilir. Ayrıca dikkatimizi odaklamamıza, düşüncelerimizi ve duygularımızı yargılamadan gözlem yapabilmemize yardımcı olabilir. Hayatımızda ve başkalarıyla olan ilişkimizde daha fazla var oldukça, daha iyi kararlar verebilir, duygularımızı daha iyi yönetebilir ve hayata tam olarak katılabiliriz.

Bilinçli farkındalık, beden duyularımızı, duygularımızı ve düşüncelerimizi içeren şu andaki deneyimlerimize dikkat ederek, hepimizin geliştirebileceği bir şeydir. Bazı deneyimleri hoş, bazılarını nâhoş, hatta acı verici buluruz. Bilinçli farkındalık, deneyimlediklerimize tepki vermek (felaket hâline getirmek) yerine, yaşam deneyimimizle ilişki kurmanın daha akıllı ve daha şefkatli yollarını geliştirmemizi öğretir bize.

Bilinçli farkındalık, içeride ve dışarıda bizim için neler olup bittiğinin daha fazla farkında olmamıza yardımcı olabilir. Bilinçli farkındalık uygulamaları, duyguları değiştirme yeteneğimizi artırmamıza, stresi, kaygıyı ve umutsuzluğu azaltmamıza da yardımcı olabilir. Ayrıca dikkatimizi odaklamamıza, düşüncelerimize ve duygularımıza yargılamadan bakmamıza yardımcı olabilir. Hayatımızla ilgili fazladan meşgul olduğumuzda ve iş başkalarıyla âlâklı olduğunda daha yüksek seçimler yapmamıza, duygularımızı kontrol etmemize ve yaşam şartlarıyla daha fazla meşgul olmamıza yardımcı olabilir. Özünde, öz-farkındalığı, birbirine bağlılığı ve hem kendine ve hem de başkalarına karşı şefkati kolaylaştıran, şimdiki zaman farkındalığıdır. Bilinçli farkındalık eğitiminin sağladığı bu özellikler; eşitlik, sosyal adalet, çevreye saygı ve hem kültürümüzde hem de toplumumuzda, olumlu değişim yaratma yönünde çok fazla potansiyele sâhiptir.

Bilinçli farkındalık, öğretmenler ve eğitim, bilinçli farkındalık ve kültürlerarası iletişim, bilinçli farkındalık, öğretmenlik mesleği ve stres arasındaki ilişkiyi yazmaya başlamadan önce, yukarıdaki bölümde biraz değindiğim bilinçli farkındalık ve din ile ilgili bazı konulara kendi perspektifimden değinmek istiyorum.

Bilinçli Farkındalık ve Din

Yukarıda belirtildiği gibi, literatürdeki hemen tüm kaynaklar, bilinçli farkındalığın kaynağı olarak, Budizm ve uygulamalarına atıfta bulunur (McIntosh, 1997; Hayes ve Wilson, 2003; Kudesia ve Nyima, 2014). Bu kaynaklara göre, bilinçli farkındalık, bir zihin durumuna atıfta bulunan ve farkındalık meditasyonu uygulayarak geliştirilebilen, Budist içgörü uygulamalarından kaynaklanmaktadır (Kabat-Zinn, 1990). Bununla birlikte, dinler tarihi ve inanç sistemleri hakkındaki literatürün yakın bir incelenmesi, bilinçli farkındalık uygulamasının birçok başka inanç sisteminde ve/veya dinde mevcut olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Doğu Ortodoks Hristiyanlığı ve İslam. Örneğin, Çöl Babaları'nda ve daha sonraki Doğu Ortodoks geleneğinde bulunan nepsis (dikkatli olma) ve hesychasm (hareketsizlik) fikirleri, modern bilinçli farkındalığın önerdiği dikkatlilikle açık paralellikler sunar (Markides, 2002, wikipedia.org).

Örneğin İslami bakış açısından bakıldığında bilinçli farkındalık, yalnızca durumsal ve duygusal iyiliğimizle değil, aynı zamanda çoklu zekâ teorisinde yer alan manevî/varoluşsal zekaya bağlı olabileceği gibi genel ruhsal sağlığımızla da ilgilenir. Birçok çalışmada, bilinçli farkındalığın duygusal düzenleme ve kişinin genel refahı ile güçlü bir ilişkisi olduğu tesbit edilmiştir. Aslında, kontrollü çalışmalara âit geniş bir literatür, farkındalık meditasyonunun farklı anksiyete bozuklukları, depresyon, yeme bozuklukları, madde kullanımı ve kronik ağrı

semptomlarının azaltılması dahil olmak üzere çeşitli bozukluklarda iyileştirilmiş zihinsel sağlıkla ilişkili olduğunu bulmuştur (www.mindful.org).

Yukarıda da işaret edildiği gibi, İslamî bir mercekle aracılığıyla bakıldığında, bilinçli farkındalık, duygusal sağlığımızı besleyebileceğine inanılan ve Tanrı'nın farkındalığı ve Tanrı ile olan ilişkimizde derinden kök saldığı düşünülen manevî refah ile de ilgilidir (LaBler, 2020). İslam'daki uygulamaların çoğunda zaten işlerin dikkatli yapılması emrediliyor. Örneğin, İslam'ın şartlarından biri olan günde beş vakit namaz kılmak, bilinçli bir eylemdir ve bilinçli bir farkındalıkla ve dikkatle yapılmalıdır.

Bilinçli farkındalık, *Sûfi* İslam'ın felsefesi ve bazı temel uygulamalarıyla da ilgili olabilir. Tasavvuf veya İslamî manevîyat: İslam'ın kendisi kadar eskidir ve genelde, İslam'ın manevî ya da içsel boyutu olarak bilinir. *Sûfiler*: Tanrı'nın büyük âşıkları ve gerçek hümanistlerdi. Büyük ve derin insan acılarını, büyük bir sempati ve empati ile anladılar ve yorumladılar. Onların müessesesinin nizam karıştıkları ve köktenci olmamaları, karşılıklılık, karşılıklı bağımlılık ve hoşgörü gibi değerleri ve tutumları besledi. *Sûfiler*: ideolojik düzenlemenin gündemde olduğu zamanlarda, liberal ve hümanist bir yol benimsediler ve ürettiler. Örneğin, iyi bir insan ve Allah'ın sadık bir kulu olmak için zihni temizlemek ve *içindeki benliğe ulaşmak* için küçük bir odada hayatın telaşından kendilerini soyutlamak anlamına gelen *Acı (Çile)* çektiler.

İslam'da, *Acı* kavramının iki boyutu vardır: Biri insanlığı imtihan etmek içindir. Diğeri ise insanın kendi yanlış veya cahil '*benliği*' nedeniyle meydana gelir. Varoluşsal olarak konuşursak, *acı çekmenin* kurtarıcı anlamını ve aşkın amacını bilirsek bu süreç faydalıdır. *Acı* ve *ızdırap* bize hayata “daha yüksek bir yaşam görüşü” ile bakabilmemiz için talimat verir. *Acı çekmek*, yalnızca Tanrı'nın yeterli olduğunu ve kendimizi tam bir güven, memnuniyet, şükran ve itaatle Tanrı'nın takdiri'ne teslim etmemiz gerektiğini düşünmemizi sağlar. İslam tasavvufunda bilinçli içsel farkındalık, küçük, karanlık ve izole bir odada gerçekleştirilirken, Ortodokslar için bu izole bir dağ veya bir yamaç kenarındaki mânaştır (Demirarslan, 2016).

Örneğin *Sûfi* mistikleri, *acıyı* arınmak için ve donuk insan aklının ve kalbinin kendi gizli altınlarına simyasal dönüşümü için gerekli görürler. Bizi canlı kılan da kırılabilirliğimiz, açık kalpliliğimiz, sevme isteğimiz, acılarımız, kayıplarımız ve yaşama dair riskler değil midir? Zihne aktif katılım ve kişiyi dünyevî meselelerden uzaklaştırmak, hayatın ve dünyanın anlamını daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Burada *acı çekmek* fiziksel bir eylem değil, şimdiki anlamak için yaşanan bilinçli zihinsel bir süreçtir. İslam manevî geleneğinde acı, insan hayatında olumlu bir role sâhiptir ve yüce hakikat tarafından insâna bahşedilen bir tür imtihandır. *Acı çekme* sorunu, insan düşüncesini çok yakından davet eden varoluşsal

konulardan biri olmuştur hep. *Acı çekmek* kendi içinde olumsuz değildir. Çünkü acı çekmek bu kusurlu dünyadaki herkesin başına gelir. Bu dünya mükemmel olmaktan uzak olduğu için *acı çekeriz*. *Acı çekmek* harika bir dengeleyicidir; bu nedenle *ıztırap* bu geçici dünyada “verilen” ve “sabit” olan, nötr bir olaydır (Frager, 2004).

Aydınlanmış kişi, acıya mükemmelliğe ve ruhsal gelişime ulaşmak için bir basamak olarak yaklaşırken, kötümser bunu bir engel olarak görür. Onu nasıl gördüğümüz ve zorluklarına nasıl yanıt verdiğimiz konusunda önemli olan bizlerin kararıdır.

Aslında modern zamanda; Nietzsche, Heidegger, Sartre, Camus ve diğerleri de *acı çekme* olgusunu insan bilincinin önemli bir bileşeni olarak ele almışlardır. Anadolu-İslam *tasavvuf* geleneğinin önemli değerlerinden biri de Allah'a yakın olmak, hatta Allah ile tek vücut olmaktır (Konevi, 2014). Ve bu seviyeye ulaşmak için, kişinin ihtiyaçlarını daha iyi anlaması ve özümsemesi için *acı çekmesi* gerekir. Aynı şekilde *ıztırap*, dünyanın birçok yerinde yaşayan diğer dinlerde ve topluluklarda da mevcuttur. Caferîlerin kutlama günlerinde vücutlarına şişler batırarak bağlılıklarını göstermesi, Şîîlerin Kербela için kendilerini zincirle dövmeleri, öğrenmenin ancak acı çekerek gerçekleşebileceğine inanılan Hint felsefesi gibi.

Filozoflar, ilahiyatçılar, *Sûfîler* ve hatta hem eski hem de çağdaş sıradan insanlar, mutluluğun ve kederin aynı anda olduğu paradoksal dünyayı daha iyi anlamak için bir arayış içindedirler. Ve örneğin *Sûfîler*, acı denilen metafiziksel olarak derin düşünmenin, kişinin kendi özgürlüğünün farkına varmasına yardımcı olduğuna inanıyordu. Ve başka bir deyişle, kişinin kendi varlığının (yani *kendi-için-olma ya da içindeki benliği bulma, bir ben var benden içeri*) farkına varması ancak *ıztırap* yoluyla olur.

İslam tasavvuf kültüründe *ıztırap* olgusunu daha iyi anlayabilmek için halvet kavramına da kısaca değinmek gerekir. *Halvet*, Arapça kökenli bir kelimedir ve “çekilme ve yalnızlık” anlamına gelir. *Halvet* kelimesi tanımına göre, tek başına ıssız yerde kullanılır (TDK). Yalnız kalmak anlamında kullanılan bir tabirdir. Tasavvuf açısından ıssız ve dünyevî her şeyden arınmış boş bir yerde zihindeki düşüncelerden arzu edilen bilinçli bir kurtuluştur. Hayattaki her şeyden vazgeçmektir. Cebecioğlu'na (2014) göre tasavvufta *halvet*, iki yüzlülüğü yerine getirmek için genellikle karanlık, izole küçük bir odada (*Acı Odası, Çile odası*) zihinsel konsantrasyon ve bazı özel zihin disiplini anlamına gelir. Kalbini dinleyip ruhunu, inançlarını ve kötü alışkanlıklarını temizlemek için yapılan bir farkındalık yaratma sürecidir (Özensel, 2002).

Sûfiler İslam Mânastırlarında (*Tekke*) Çile odalarını tercih ederken, Ortodoks Rahipler tamâmen izole ve dikkat dağıtıcı şeylerden uzak yaşamak için dağ mânastırlarını tercih ederler. Orhodoks Rahiplerin bile Türkiye'deki Sümela Mânastırı'nda olduğu gibi *Çile Odaları* vardır (Başar ve Bayram, 2018).

İçsel Farkındalığın kökleri farklı âna dinlere ve inanç sistemlerine, geleneklere dayansa da, bunu yalnızca hem batı hem de doğu İslam dünyasında giderek artan oranda, Budizm'e ve tek bir inanç sistemine dayalı psikolojik bir süreç olarak tanıtmak ve uygulamak için bu kadar çok çaba sarf edildiğini görmek ilginç ve şaşırtıcıdır, Öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine uygulamalarını tek bir inanç sistemine veya dine dayalı olarak referans gösterme ve tesis etme konusunda dikkatli olmalarını hatta yapmamalarını tavsiye ederim.

Bilinçli farkındalık kesinlikle dinler üstüdür ve kimseden, önceden belirlenmiş bir inanç sistemini veya dogmayı benimsemesini asla istemez. Pratikte, farkındalık, duyarlılık ve aklın doğasını araştırmak için bir yöntem sunar. Bilinçli farkındalık, inanç sistemlerinden veya dinlerden yararlanan ve tüm dinlerden, inanç sistemlerinden ve hatta inanmayanlardan herkese fayda sağlayan seküler bir uygulama olarak görülmelidir. Bu nedenle, Budizm ile ilgili kelimeler ve beden dili de dâhil olmak üzere (Namaste selamlaşması gibi) tüm referansları ve uygulamaları okul dilinin dışında tutmak son derece önemlidir. Farkındalık Temelli Müdahaleler ve öğretim, farklı dinlerin ve inanç sistemlerinin tüm kaynaklarından yararlanarak ortaya çıkan nörobilime kolayca dayandırılabilir.

Bilinçli Farkındalık, Öğretmenler ve Eğitim

Son yıllarda bilinçli farkındalık üzerine yapılan araştırmalar iş dünyasında daha da önemlisi eğitimde giderek yaygınlaşan ve popüler bir konu hâline gelmiştir (Bluth ve diğerleri, 2015; Broderick ve Frank, 2014; Broderick ve Metz, 2009; Broderick ve diğerleri., 2012; Metz ve diğerleri, 2013; Reb ve Atkins, 2015).

Bilinçli farkındalık eğitiminin amacı, bütünleşmiş ve dikkatli bir öğrencinin gelişimine olânak sağlayacak temel farkındalık becerilerini öğretmektir (Willard, & Saltzman, 2015). Bu nedenle bilinçli farkındalık eğitimi, "içimizde ve çevremizde olup bitenlere uyum sağlamanın bilinçli, amaçlı bir yolu" olarak tanımlânabilir. Dikkat vermeye ve farkındalığı geliştirmeye yönelik bu özel yaklaşım, zihinsel odaklanmayı ve akademik performansı geliştirir (Killoran, 2017). Aynı zamanda duygusal dengeye katkıda bulunan becerileri de güçlendirir (David, 2009). Sınıf için vurgu ve fayda, odaklanmayı, gözlem becerilerini ve öz-farkındalığı geliştirmenin bir yolunu sunmaktır, bu da öğrenmenin yanı sıra öz-düzenlemeye yol açabilir.

Bilinçli farkındalık eğitimi, genellikle, öğrencilere Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahaleler (MBI/Mindfulness Based Interventions) aracılığıyla sunulur (Kabat-Zinn, 2003). Bunlar: öğretmenleri ve öğrencileri farkındalık etkinlikleriyle nasıl ilişki kuracaklarını eğiten, bilimsel araştırmaya dayalı etkinlikler, programlar veya müfredattır (Killoran, 2017). Bu etkinliklerden bazıları, dikkatli sessizlik anları, nefese odaklanma veya bir nesneye veya sese (zil gibi) dikkati içerebilir (Willard, & Saltzman, 2015). Bunlar ayrıca dikkatli hareket, dikkatli yürüyüş ve dikkatli yemek, aynı zamanda dikkat ve odaklanma uygulama yolları da olabilir. Farkındalık Temelli Müdahaleler düşüncesinin arkasında yatan felsefe kişinin aşırı endişeli veya depresif hissettiğinde ortaya çıkan düşünce kalıplarına, vücut deneyimlerine karşı gözlemci bir tutum da dâhil olmak üzere, kişinin düşünceleri, duyguları hakkında açık ve kabul edici bir farkındalık geliştirmeyi ve bu durumlara karşı onları hazırlamaktır (Willard, & Saltzman, 2015). Bu tür Müdahalelerin bazıları öğrenciler, bazıları ise hem hizmet öncesi hem de aktif öğretmenler için tasarlanmıştır. Bunlar, okul öncesi çocukların farkındalık pratiği kavramlarını anlamalarına yardımcı olabilecek hikâye kitaplarından, genellikle ülkemizde de MEB camiasında sıklıkla duymaya başladığımız ancak maalesef hâlâ içinin doldurulmadığını gördüğümüz, Sosyal-Duygusal Öğrenme (SEL), öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme (CASEL, 2019) gibi kavramları içerir. Araştırmalar, “çocuklara iyimserlik, minnettarlık, bakış açısı kazanma ve başkalarına nezaket gösterme fırsatlarıyla birlikte, bilinçli farkındalık ve dikkat eğitimi vermenin yalnızca bilişsel becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onların ilköğretim süresince sosyal ve duygusal yeterlilikte ve gerçek hayatta refaha kavuşmalarında önemli kazanımlar elde edebileceklerini göstermiştir” (Nance, 2108; Schonert-Reichl ve diğerleri, 2015, s. 1). Ancak belirtmek gerekir ki pek çok uygulamada bu faaliyetler ve/veya uygulamalar yukarıda belirtildiği gibi Budizm'e dayandırılmaktadır!

Rechtschaffen'in de (2014), belirttiği gibi bilinçli farkındalığı öğretmenin doğru tek bir yolu yoktur. Ancak öğretmenin farkındalık uygulamasını keşfetmek ve derinleştirmek için bizzat kendi hayatını bir deney laboratuvarı olarak kullanmayı denerse en iyi verimi alabilecektir. Her öğretmenin, etkinlikleri öğrencilere modellemek için hem sınıf içinde hem de sınıf dışında, belirli bir düzeyde uygulamaya katılması önemlidir ve teşvik edilir. Ve her öğretmen sergileyeceği farklı uygulamalar yoluyla, şefkat, anlayış, sınırlar, dikkat, niyet ve özgünlük gibi bilinçli farkındalığın temel niteliklerini öğrencilerine kazandırmış olur.

Farkındalık Temelli Müdahaleler, öğrenciler ve çocuklar için okul sistemi içinde giderek daha fazla uygulanmaktadır (Willard & Saltzman, 2015). Örneğin, Zhou ve diğerleri (2017),

akranları tarafından zorbalığa uğrayan çocukların iyileşmelerinde bilinçli farkındalığın işe yaradığını tesbit ettiler. Ek olarak, Quach ve diğerleri (2016), Farkındalık Temelli Uygulamalar yoluyla kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla, uygulama öğrencilerinin Çalışma Belleği kapasitelerinde ciddi bir artış olduğunu belirlediler. Okullarda bilinçli farkındalık uygulamalarının yaygın olduğu görülüyor. Ancak Farkındalık Temelli Müdahalelerden beklenen en iyi ve olumlu sonuçları alabilmek için önemli araştırmaların tamamlanması gerekmektedir. Pek çok çalışmadaki sonuç ölçümleri, çalışmalar arasında farklılık gösterirken, davranış problemlerini azaltmaktan, yürütücü işlevlerdeki iyileştirmelere kadar bir dizi olumlu sonucu da bizlere sunmaktadır. (Felver ve diğerleri, 2016).

Bilinçli Farkındalığın ilk prensibi, şimdiye, o âna dikkat etmeye ve odaklanmayı gerektirir (Bliss, 2017). Mevcut âna odaklanmak, “öğretmenlerin mevcut duygu, düşünce ve davranışlarını yansıtmak ve bunlar hakkında fikir edinmek için “pedagojik alanlar” yaratmalarına yardımcı olur” (Bliss, 2017, s. 118), Bu durum da öğrencilerle daha iyi bir entelektüel iletişime geçmelerine ve onların ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde yanıt verme yeteneği kazanmalarına yardımcı olabilir. Şimdiki âna dikkat etmeleri ve odaklanmaları, öğretmenleri öğretilerini yakalamaya ve öğrencilerin öğrenmesini en üst düzeye çıkarmak için o onlardan yararlanmaya yönlendirebilir.

Bilinçli Farkındalığın ikinci ilkesi, kişinin açık fikirli olma ve hem kendine hem de başkalarına karşı yargılayıcı olmama yeteneğinin geliştirilmesidir. Killoran’a (2017) göre bilinçli farkındalık eğitimini hizmet öncesi öğretmen eğitimine entegre etmek, öğretmen adaylarının kendilerini tanımalarına yardımcı olur ki bu da onların ileri de öğrencilerine açık fikirli bir bakış açısıyla yaklaşmalarına ve öğrencilerini daha iyi anlamalarına ve yargılamadan kabul etmelerine yardımcı olur. Bu da kültürlerarası ilişim için çok önemli bir unsurdur.

Bilinçli farkındalığın üçüncü ilkesi de davranışların amacının farkında olmayı ifade eden, kasıtlılıktır (Buchanan, 2017). Farkındalık Temelli Müdahale uygulamalarının Okul Öncesi öğretmenlerinin öğretimlerinde daha bilinçli ve farkında olmalarına yardımcı olduğu tesbit edilmiştir (Buchanan (2017)). Literatür, düşünceleri, duyguları ve davranışları üzerinde derinlemesine düşünen öğretmenlerin, sâdece mevcut öğrenmelerine odaklanmada değil, aynı zamanda daha sonraki öğretmenlik uygulamalarının talepleriyle de başa çıkmada önemli bir avantaja sâhip olduğunu göstermektedir (Becker ve diğerleri. 2017).

Bilinçli farkındalık ile ilgili kavramları kullânarak hizmet öncesi öğretmen adaylarının olumlu tutumlar geliştirmelerine ve öğretimlerinde özgüvenlerini artırmaya çalışan ve bu çalışmalarını ilk kez kaleme alan bir öğretim görevlisidir. Meditasyon ve günlük kayıtları gibi Farkındalık

Temelli uygulamaların faydalarına da aşına olan yazar, bilinçli farkındalığın ve dikkatin öğretmen adayları arasında kişisel ve profesyonel gelişimi teşvik etmenin yararlı ve etkili bir yolu olabileceğine inandığı için farkındalık meditasyonunu bir lisans dersinde öğrencileriyle kullanmaya başlar. (Becker ve diğerleri, 2017). Bu çalışmada cevabı arânan soru, Okul Öncesi öğretmenliği lisans derslerinde kullanılan bilinçli farkındalık uygulamalarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının öz-farkındalıklarını nasıl etkilediğiydi.

Literatür, bilinçli farkındalığın, Okul Öncesi öğretmenlerine öz-bakım ve rahatlık yeteneklerini geliştirmeleri ve bu faydaları gelecekteki öğrencilerine uygulamaları için içgörüler sunduğunu göstermektedir (Grant, 2017; Tarrasch, 2015). Bu faydalara ek olarak, Farkındalık Temelli uygulamaların, öğretmenlerin iş stresini azaltmada, öğretmenlerin genel refahını iyileştirmede, kültürel ve dilsel olarak kapsayıcı bir ortam oluşturmada ve öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkilerin kalitesini artırmada önemli bir rol oynadığı tesbit edilmiştir (Dray & Wisneski, 2011; Harris, 2017). Örneğin, bilinçli yapılan Farkındalık Temelli uygulamaları; stres, kaygı ve çatışma ile başa çıkmak için bir öz bakım stratejisi olarak yorumlayan Tarrasch (2015), özel öğretim ve eğitim danışmanlığı öğrencilerine farkındalık becerilerini geliştirme ve bu becerilerini saha deneyimlerine uygulamalarına yardımcı olmak amacıyla bilinçli farkındalık teorileri ve uygulamaları içeren iki dönemlik bir farkındalık eğitimi dersi açan Tarrasch (2015), Farkındalık Temelli uygulamaların, katılımcıların konsantrasyonunu, odaklanmış dikkatini, karar verme ve hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarındaki streslerle başa çıkma becerilerini geliştirdiğini tesbit etti. Benzer şekilde, Slavik (2014) bilinçli Farkındalık Temelli uygulamaların, öğretmen adayları için “eğitimsel, kişisel ve profesyonel açıdan faydalı” olduğunu belirtmektedir (s. 15).

Ayrıca, Becker ve arkadaşları (2017), bilinçli farkındalığın, öğretmenlerin öğrencileriyle olan ilişkilerinin kalitesine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda da öğretmenlerin günlük farkındalık uygulamalarının miktarı ile öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin kalitesi arasında pozitif bir ilişki buldular. Bu bağlamda, farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, daha düşük depresif belirtilere sâhip olma, iş stresine bakış açısını değiştirme, öğrencilerin davranışlarına ilişkin algılarını değiştirme ve öğrencilerle ilişkilerini geliştirme eğilimindeydi. Araştırmaya göre, öğretmen adayları bilinçli Farkındalık Temelli uygulamaların faydalarını ne kadar çok anlarsa, bu uygulamalardan o kadar fazla faydalânacaktırlar sonucu çıkmaktadır. Bu fikir McIntyre'ın (2018) çalışmasıyla da desteklenmektedir. Sonuçlar, Farkındalık Temelli uygulamaların, kaygıyı hafiflettiğini veya azalttığını, öğretme ve zorlu durumlara karşı proaktif

davranma ve açık fikirli tutumlar almalarına yardımcı olduğunu ve öğretim uygulamalarında güven duygularını geliştirdiğini ortaya koydu.

Çalışmalarda ayrıca, öğretmenin, sosyal ve duygusal yeterliliği konusunda öz-farkındalığının öğretimdeki önemi vurgulanmıştır (Jennings ve Frank, 2015). Literatür, başkalarının anlayışını geliştirmek için net bir benlik anlayışının gerekli olduğunu vurgular ve Farkındalık Temelli uygulamalar da bu öz-farkındalığı etkileyebilir (Grant, 2017).

Baum ve King (2006), öz-farkındalığın öğretmenlerin duygu ve davranışlarının, öğrencileri üzerindeki etkisinin bilincine varmalarına yardımcı olduğunu ve öğretmenlere öğretim uygulamaları hakkında bilinçli kararlar vermelerinde destek sağladığını savunur. Ancak, birçok öğretmen eğitimi programı, öğretmen adaylarının öz-farkındalıklarını desteklemeyi ihmal etmektedir. Öğretmen öz-farkındalığına yeterince dikkat edilmemesi, öğretmen adaylarının etkili öğretmenler olmalarını destekleme açısından tek boyutlu ve eksik bir öğretmen eğitimi programı sunmaktadır (Jennings ve Frank, 2015). Aynı şekilde Lantieri de (2001), öğretmen yetiştirme programlarının ağırlıklı olarak alan bilgisi öğretime odaklandığını ve öğretmen adaylarının öz-farkındalıklarının gelişimini ihmal ettiğini ileri sürmektedir.

Palmer'a (1998) göre “Biz kimsek onu öğretiyoruz” (s. 1). Palmer, öğretmenlerin öğrencileri anlamalarının yanı sıra, içerik bilgilerinin de büyük ölçüde öğretmenlerin kendilerini anlamalarına bağlı olduğuna inanıyor. Literatür, öz-farkındalığın, bireyin kişisel ve profesyonel olarak kendîni geliştirme veya kendîni geliştirmeyi değiştirmek ve başarmak için kişinin kendisinin güçlü ve zayıf yönlerini tanıma yeteneğini gerektirdiğini göstermektedir (Jennings ve Frank, 2015). Bu durum da öğretmenlerin kişisel ve meslekî zayıflıklarını belirleme becerisinin hem kendilerinde hem de öğrencilerinde gerekli değişikliği yapmak için şart olduğu ortaya çıkarıyor.

Araştırmalar sağlık ve esenlik için sayısız faydaya işaret ederken, farkındalık Müdahalelerinin konsantrasyonu ve dikkati iyileştirdiği de gösterilmiştir (Hjeltnes ve diğerleri, 2015). Bir dizi çalışma, meditasyonun; dikkati, işleyen hafızayı, yürütücü işlevi ve bilgiyi işleme yeteneğini geliştirebileceğini ve öğrenmeyi etkileme potansiyeli olduğunu göstermiştir (Jha ve diğerleri, 2007; Moore & Malinowski, 2009; Shapiro ve diğerleri, 2011). Ayrıca, bilinçli farkındalığın elit sporculara katkısı da artık bilinmektedir (Fox, 2020). Bu duruma 2020 Olimpiyat Oyunları sırasında fazlasıyla denk geldik. Örneğin, Okçulukta Olimpiyat şampiyonu olan Mete Gazoz'un bir TV röportajında yarışmalar sırasındaki gülmeleri sorulduğunda “Ben genelde gülerim ve gülmediğimde sorun var demektir. O âna odaklanmam için de benim gülmem lazım” dediğini

bizzat duydum. Bu da aslında bu sporcu için başarı getiren tipik bir bilinçli farkındalık meditasyonudur.

Örneğin, Zeidan ve arkadaşları (2010), dört adet 20 dakikalık kısa süreli farkındalık uygulamasının, lisans öğrencileri arasında biliş ve ruh hâlini etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Çalışma sonunda bu Müdahalelerin tedavi grubunda görsel-uzaysal işlemeyi, işleyen hafızayı ve yürütücü işlevleri geliştirdiğini ve kaygı ve yorgunluğu azalttığını buldular. Meditasyonun beyin yapısı üzerindeki etkisini inceleyen başka bir çalışmada ise Hölzel ve arkadaşları (2011) da bir Farkındalık Temelli Stres Azaltma (MBSR) programına katılanlar arasında öğrenme ve hafıza süreçleri, duygu düzenleme, kendine referans işleme ve perspektif oluşturma ile ilişkili beyin bölgelerinde gri madde konsantrasyonunda artış olduğunu tesbit etmişlerdir.

Öz-farkındalığın etkili öğretimle bağlantılı olduğuna dair kanıtlara rağmen (Grant, 2017), öğretmenlerin öz-farkındalığının öğretmen adaylarının farkındalığına olan etkisine odaklanan fazla çalışma bulunmamaktadır. Bilinçli farkındalığın öğretmenlerin öz-farkındalıkları üzerindeki etkileri hakkında bilgi eksikliği, dikkatimizi dünyanın farklı yerlerinde ampirik temelli çalışmaların gerekliliğine çekiyor. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının öz-farkındalıklarının geliştirilmesi, onların kişisel ve meslekî gelişimlerine destek olabilir. Bu nedenle, farkındalık teorisi ve öz-farkındalık kavramından yararlanan Grant'ın (2017) çalışması, farkındalık meditasyonunun Okul Öncesi öğretmen adaylarının öz-farkındalıklarını nasıl etkilediğini araştırmaktadır.

Jennings (2015) "Farkındalık, başkalarının değerlerini ve bakış açılarını tanımamıza ve takdir etmemize yardımcı olabilir. Daha yardımsever ve şefkatli olabilmemiz için yargılama eğilimimizi askıya almamıza yardımcı olur. Öncelikli görünen kurumsal ihtiyaçlara sarılmak yerine, öğrencilerimiz ve aileleri tarafından fiilen ifade edilen ihtiyaçları fark edebiliriz. Bu, öğrencilerimiz ve aileleri ile güçlü ilişkiler kurmamıza yardımcı olur, çünkü onları dinlediğimizi ve onların bakış açılarını gerçekten önemseydiğimizi ve onlara saygı duyduğumuzu bilirler" (s. 120), demektedir.

Farkındalık eğitiminin, öz-farkındalık, öz-düzenleme, artan odaklanma ve dikkat gibi, öğrencilere olan faydaları, öğretmenler için de geçerli olabilir (Zimmerman, 2018). Olson & Cozolino'ya (2014) göre, "insanlar, yaşamın herhangi bir aşamasında kendilerini desteklemek için bir başkasının *prefrontal korteksini* 'ödünç alabilir' (s. 24).

Bilinçli farkındalığı, farkındalık çalışmalarıyla gelişmiş bir öğretmende bulunan; şefkat, anlayış, sınırları bilmek, dikkat, niyet ve özgünlük gibi nitelikler ve bunları sergileyebilme başarısı, bu öğretmenleri; akademik, duygusal veya davranışsal olarak sorunlar yaşayan ve mücadele eden öğrenciler için kendilerini daha erişilebilir ve erişildiğinde yardımcı olabilir bir konuma getirebilirler.

Bilişsel araştırmalardaki önceki bulgulardan yola çıkarak, farkındalık araştırması daha sonra eğitim ortamlarına doğru genişledi. Hall (1999), farkındalık meditasyonunun eğitim üzerindeki etkisini araştıran ilk kişilerden biriydi. Örneğin, farkındalığın akademik performansı arttırdığı (Rosenstreich & Margalit, 2015), standart testlerdeki İngilizce ve matematik puanlarını iyileştirdiği (Nidich ve diğerleri, 2011) ve öğrenme becerisi olan engelli öğrencilerde akademik başarıyı iyileştirdiği gösterilmiştir (McCloskey, 2015). Daha da önemlisi, farkındalık meditasyonunun üniversite öğrencilerinde görev tamamlamadaki zevki de etkilediği bulunmuştur (Kee & Liu, 2011). Farkındalık meditasyonu araştırmasının bir başka özel yönü, kaygıyı hafifletme yeteneğidir. Örneğin, araştırmalar farkındalık meditasyonunun stresi azaltabileceğini ve refahı artırabileceğini gösteriyor (Schwind ve diğerleri, 2017).

Farkındalık uygulamaları yoluyla toplum yanlısı değerlerini geliştiren öğretmenler, “meslektaşlarına, öğrencilerine ve öğrencilerin ailelerine derin saygı göstererek ve kendi kararlarının, başkalarının refahını nasıl etkilediğini önemseyerek” herhangi bir okul için muazzam bir varlık olabilirler (Schonert-Reichl, 2017, s. 143). Sonuç olarak, farkındalık tekniklerini ve uygulamalarını eğitime dâhil etmek hem eğitimciler hem de öğrenciler için artan öğrenme ve katılım, öz-düzenleme, farkındalık ve olumlu sosyal beceriler ile sonuçlanabilir.

Stres, depresyon, kaygı, uyku kalitesi, fiziksel sağlık, pozitif kişilerarası ilişki standardı, beynimizi değiştirmek, analiz etmek ve karar vermek kapasitemizi geliştirmek, duygusal zekamızı geliştirmek ve hem yalnız hem de başkalarıyla birlikte netlik ve bilgelikle hareket etme yeteneğimizi geliştirmek gibi çeşitli araştırmalarda işaret edilen farkındalığın olası yararlarını da düşündüğümüzde, bilinçli farkındalığın giderek daha yaygın hâle gelmesi hiç de şaşırtıcı değildir (Glomb, ve diğerleri, 2011). Sonuç olarak farkındalık, psikolojik iyi oluş, kişisel ve meslekî gelişim ve öz-farkındalık gibi potansiyel faydalar sağladığı için öğretmen eğitiminde de popüler bir konu hâline gelmiştir (Garner ve diğerleri, 2018).

Çalışmaları arasında bir bilinçli farkındalık pratiği geliştirmenin yanı sıra gelişmiş duygusal düzenlemeyi, benlik ve çevre bilincini teşvik etmek, öğretmen adayları için çok faydalı olabilir. Mikro öğretimler veya öğretmenlik uygulamaları öğretmen adayları için stresli bir zaman olabilir ve öğretmenliğe daha hak kazanmadan bir tür erken tükenmişliğe sebep olabileceği için

bu tür uygulamalar faydalı olabilir. Araştırmacılar, “zorlayıcı bir iş yükü, sıkı bir öğretim programı, finansal baskılar ve kişilerarası mücadelelerin hepsinin strese katkıda bulunabileceğini” belirtiyor (Kerr ve diğerleri, 2017, s. 349). “Öğretmen adaylarının stres ve duygu yönetimi alanlarında eğitilmesinin çok önemli olduğu ve bunun, bilinçli farkındalık eğitiminin, öğretmen eğitimi programlarına dâhil edilmesiyle giderilebileceği” sonucuna varmışlardır (s.356).

Kabat-Zinn'in (2003) yukarıda verilen tanımındaki üç dikkat ilkesi, öğretmenlerin kendileri hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, yeni farkındalıklarını ve aydınlanmalarını öğretimde kullanmalarına izin verebilir. Bu yüzden de giderek daha fazla öğretmen, bu amacı destekleyen araştırmalarla, strese karşı bir panzehir olarak bilinçli farkındalığı öğreniyor. Birden fazla çalışma, farkındalığın kaygıyı azalttığını, empatiyi artırdığını ve refahı desteklediğini göstermektedir (Ancona ve Mendelson, 2014; Jennings, 2015; Meiklejohn ve diğerleri, 2012; Roeser ve diğerleri, 2013). Stajyer öğretmenler, farkındalığı öğrenmeye adaylarsa, aynı şey öğretmeye hazırlanan hizmet öncesi eğitim bölümleri için de geçerli olamaz mı? Çoğu üniversite öğrencisi, akademik ve sosyal baskıları dengelemek, yeni uyku düzenleriyle mücadele etmek, ders görevleriyle başa çıkmak ve çeşitli sorumluluklar arasında hokkabazlık yapmak gibi birden fazla stres etkiyle karşı karşıyadır (Ross ve diğerleri, 1999). Ayrıca öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarına özgü zorlu talepler ve sertifika uygulamaları gereksinimleriyle karşı karşıyadır.

O halde, kim bilinçli farkındalığı yüksek bir öğretmen olarak adlandırılabilir? Profesyonel ve kişisel olarak gelişen ve öğrencilerinin akademik, duygusal ve sosyal olarak geliştiği bir öğrenme topluluğunu besleyenler, elbette (Schoeberlein, 2009).

Bilinçli Farkındalık ve Kültürlerarası İletişim

Kabul edelim veya etmeyelim, sınıflarımız giderek daha fazla çok kültürlü hale geliyor. Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün paylaştığı istatistiklere göre, Türkiye'deki Geçici Suriyeliler arasında okul çağındaki (5-17 yaş) çocuk sayısı 1.197.124'tür ve Mart 2021 itibarıyla bunların 774.257'ü (%64,67) Türkiye'deki okullara gidiyor! (hbMEB.gov.tr.). Bunlara bir de ülkemizde yaşayan ve oturma izinleri olan yabancıların çocuklarını dâhil edersek rahatlıkla rakam bir milyonu bulacaktır. Bu çok ciddi ve büyük bir sayıdır. Kendi milletinden olan çocuklarla ciddi sorunların yaşandığı ve eksiklerin olduğu bir sistemde ve bu sistemin sınıflarında başarılı kültürlerarası iletişim uygulamalarını teşvik etmek için öğretmenlerin kültürlerarası iletişimin genellikle başarısız olmasının nedenlerini ele alabilmeleri gerekir. Yıllarca Türkiye'deki eğitim fakültelerindeki İngiliz Dili

ve Eğitimi bölümleri içindeki tek kültürlerarası iletişim dersini veren öğretim üyesi olarak, bu alandaki açığı ve olup biteni çok yakından biliyorum. Müthiş başarılı bir dersti. Ancak vizyonsuzluk ve akademik çekememezlik gibi nedenlerden ötürü maalesef bu ders yeni programa dâhil edilmedi. Çok ciddi bir kayıptır ama kimin umurunda? Bu yüzden hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmenlerle olan deneyimim, bireylerin genellikle tanıdık olmayanlardan rahatsız olmalarından dolayı, farkındalık dışı yapılan varsayımların başarılı kültürlerarası iletişimi engellediğini göstermektedir. Aynı şekilde Ting-Toomey (2007) özellikle kültürlerarası iletişimde farkındalığın kullanımını vurgular ve tanımlar. Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin kültürlerarası iletişimle ilgili varsayımlarının daha fazla farkına varmalarına ve bu varsayımlara yeni bilme yollarıyla meydan okumalarına, bu zorluklara daha açık ve daha düşünceli bir şekilde yanıt vermelerine yardımcı olmak için kullanılabilir. Bu nedenle, farkındalığın kültürlerarası etkileşimlere fayda sağlayabileceğine ve öğretmenlerin sınıflarında etkili kültürlerarası iletişim kurmalarına yardımcı olabileceğine inanıyorum. Öğretmenlerin farkındalık uyguladığını gören öğrenciler, aynı zamanda varsayımlarının, ayrıcalıklarının ve algılarının da sosyal olarak nasıl etkilendiğini, eleştirel bir şekilde incelemeye başlarlar (King ve Sawyer, 1998). Bilinçli farkındalığı uygulamanın ve öğretmenin öğrencilerin varsayımlarına meydan okuması için bir temel sağlayabileceği ve kültürün ve farklılığın neredeyse her iletişimsel değişimde önemli bir rol oynadığını görmelerine yardımcı olabileceği açıktır. Hem kültürlerarası iletişim derslerinde yıllar boyunca edindiğim kişisel deneyimim hem de araştırmalar, farkındalığın insanları önceki ve yerleşik varsayımlarına bağlı kalmadan diyaloga açık bir şekilde iletişim kurmaya teşvik ettiğini gösteriyor. Yine, kişisel deneyimime dayanarak söyleyebilirim ki, uygulamanın genelde pürüzsüz ve heveslendirici gerçekleştirilmesi oldukça umut vericidir. Ancak öğrenciler genellikle varsayımlarına bağlı oldukları için başlangıç hem zor hem de zahmetli olabilir. Sınıflarda farklı kültürlere özgü yemeklerin tadılması esnâsında karşılaştığım zahmetler gibi.

Bilinçli Farkındalık, Öğretmenlik Mesleği ve Stres

Öğretmenlik, genellikle insânî hizmet sektöründeki en stresli mesleklerden biri olarak tanımlanmıştır (Greenberg, et al., 2016). Bir öğretmenin rolü talepkar ve çok yönlü olduğundan, stresörlerin sayısı ve türü de değişir. Öğretmenlerin karşılaştığı farklı stresli durumları ele almak için çok sayıda araştırma yapılmıştır (Yunarti, et al., 2020). Bu konu özellikle salgın sonrasında çok daha önemli bir konu hâline gelmiştir (Yurcaba, 2020). Strese dair bazı tanımları paylaşmak isterim.

Stres, duygusal veya fiziksel bir gerginlik hissidir. Sizi sinirli, kızgın, gergin hissettiren herhangi bir olay veya düşünceden kaynaklanabilir (Flook ve diğerleri, 2013). Stres, kişinin vücudunun bir zorluğa veya talebe verdiği tepkidir (www.medlineplus.gov). Stres, vücudun zihinsel, fiziksel, duygusal bir olaya veya uyum gerektiren bir değişime verdiği tepkidir (Kostelnik ve diğerleri, 2014). Bu nedenle stres, öğretmenlerin genel profesyonel performansını, işi tamamlamasını, sınıf öğretimini, ilham, sosyal refah, hatta fiziksel ve psikolojik sağlık dâhil olmak üzere çalışmalarının tamâmının niteliğini ve kalitesini etkiler (Greenberg ve diğerleri, 2016). Öğretmenin kişisel sağlığını ve iş doyumunu istenmeyen bir şekilde etkileyen öğretmen stresi, bazı ülkelerdeki yüksek öğretmen yıpranma ve işi bırakma oranında da önemli bir rol oynamaktadır (McCarthy, et al., 2014).

Peki, öğretmenler genellikle stresi nasıl yönetir? Bazıları arkadaşları ve/veya ailelerinden destek alıyor, bazıları egzersiz yapıyor, bazıları ise sosyal ayrılık veya zorlayıcı faaliyetler gibi daha az üretken yöntemlere sığınıyor (Gold ve diğerleri, 2010; Wettstein ve diğerleri, 2020). Kişinin içinde bulunduğu ortamın anlık farkındalığını yaratmak, öğretmenin mevcut eyleme odaklanmasına yardımcı olabilir, ayrıca kaygıyı azaltabilir ve gelecekte başa çıkma deneyimlerini iyileştirmeye yardımcı olabilir.

Bilinçli farkındalıkla, zihnimiz olan içsel enerji ve bilgi akışı hem içeriğini takdir edebileceğimiz hem de akışını yeni ve bilinçli bir şekilde düzenleyebileceğimiz, bilinçli dikkat alanımıza girer (Siegel, 2007). Bilinçli bir farkındalık geliştirmek, yalnızca deneyimlerin zenginliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda bu deneyimlere yeni yollarla yanıt vermemize ve etkileşimde bulunmamıza da yardımcı olur. Bu yüzden, farkındalık dînî bir uygulama olmamalıdır. Stresi azaltmanın kolay, basit ve dünyevî bir uygulaması olabileceği gibi daha derin ve daha manevî bir anlamı da olabilir.

Tüm okul temelli faktörler arasında, öğretmenler öğrenci başarısı üzerinde en büyük etkiye sâhiptir. Pek çok şeyi halledebilirler ancak herşeyi elbette halledemezler. Öğretmen-öğrenci ilişkisi bu etkinin çoğundan sorumludur. Birçok öğretmen eğitimi programı etkili öğretme davranışları hakkında bilgi sağlasa da çok azı öğretmenlerin bilinenleri hayata geçirmek için kullandıkları becerileri geliştirmeyi hedefler. Bilmek ile yapabilmek arasındaki boşluğu kapatmak stresli koşullar altında daha zordur. Öğretmenlik, yüksek yıpranma ve tükenmişlik oranlarıyla, tüm meslekler arasında en stresli olanlardan biridir. Esnekliği ve etkili sınıf davranışlarını destekleyen kapasiteleri geliştirmek çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarında dikkat, duygu düzenleme, bilinçli farkındalık gibi becerilerin geliştirilmesi önemlidir.

Diplomalar/sertifikalar almadan ve bir sınıfa kendi başlarına öğretmeye başlamadan önce, öğretmen adayları örgün eğitimden ve bazı pratik deneyimlerden (yani, erken alan deneyimleri veya uygulamaları) geçerler. Bu dönemde öğretmen adayları hem içerik hem de pedagojik alan bilgisi ile birlikte öğrenci davranışlarının sınıfta nasıl yönlendirildiğini, yönetildiğini ve meslekleriyle ilgili stres yönetiminin faydasını öğrenmek zorundadırlar. Hazırlığın akademik yönü ile ilgili, bazı alanlar hariç, bir şey diyemem ama öğretmen adaylarını sınıfın gerçeklerine ve meslek hayatlarına hazırlamak için çok şey yapılması gerektiğine inanıyorum. Öğretmen adayları iş kaynaklı stresle nasıl başa çıkacaklarını muhtemelen biraz öğreniyorlar ancak yüksek düzeyde stresle baş edebilecek donanımına sâhip olduklarını söylemek güçtür (Paquette ve Rieg, 2016).

Genel farkındalık, stresi azaltmaya yardımcı olduğu için, bilinçli farkındalık uygulamaları, bilgi ve becerilere sâhip acemi öğretmenleri hem stresli öğretim uygulamalarıyla karşı karşıya kaldıklarında hem de sınıfın ilk yıllarında karşılaşacakları durumlara uyum sağlamaları konusunda yardımcı olabilir. Bu nedenle, öğretmen adayları lisans yıllarında bilinçli farkındalık öğrenir ve içselleştirebilirlerse ve bunu günlük olarak uygularlarsa, gelecekte sınıflarında aynı farkındalık stratejilerini öğrencileriyle paylaşabilme becerileri de daha yüksek olur (Rechtschaffen, 2014). Öğretmenler, bilinçli farkındalık uygulayarak, öğretimlerini nitelikli bir şekilde gerçekleştirme ve öğrencileriyle etkili iletişim kurma biçimlerini etkileyen, duygusal düzenleme tekniklerini de öğrenebilirler. Bilinçli farkındalık uygulayarak hem psikolojik sağlıklarını hem de sınıf ortamlarını iyileştirebilirler. Birinin duygularını düzenleme yeteneği, öğretmenler arasında stresin olumsuz etkilerine karşı dayanıklılığa yol açabilir (Lavy ve Eshet, 2018).

Yöntem

Katılımcılar

Katılımcılar, 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Döneminde bir Orta Anadolu devlet üniversitesinde öğrenim gören İngiliz Dili Eğitimi (ELT) son sınıf öğrencileridir. Örneklemi 42 lisans öğrencisi (22-34 yaşları arasında, yaş ortalaması 25 olan 27 kadın ve 15 erkek) oluşturmuştur.

Araç ve Uygulama

MAAS'ın (The Mindful Attention Awareness Scale/ Bilinçli Farkındalık Dikkat Ölçeği/) hem İngilizce hem de Türkçe versiyonları (Brown ve Ryan, 2003; Carlson & Brown, 2005; Çatak, 2012), öğrencilerin maddeleri anlamakta herhangi bir zorluk yaşayıp yaşamadıklarını görmek

için, önce bağımsız olarak az sayıda öğrenciye ayrı ayrı uygulandı. Herhangi bir sorun tespit edilmemesine rağmen, katılımcıların anlamalarını kolaylaştırmak ve olası yanlış anlamaları önlemek için İngilizce maddelerin hemen altında Türkçe versiyonunun sunulmasına karar verildi

MAAS, bireylerin birkaç görev sırasında ne kadar dikkatli olduklarını veya tam tersine, yeterince dikkat etmeden otomatik olarak ne kadar dikkatli davrandıklarını tesbit etmek için tasarlanmış 15 maddelik, 6'lı Likert tipi (6 = hemen hemen hiçbir zaman; 1 = hemen hemen her zaman) bir ölçektir. MAAS, zaman içinde farkındalık durumlarının sıklığındaki bireysel farklılıkları da değerlendirir.

Bu ölçek, kasıtlı olarak bilinçli farkındalığı bir yapı olarak nötr tutmak için, ruh hâli, tutum ve motivasyonu kasıtlı olarak hariç tutar. MAAS, kişinin dikkatlilik veya farkında olmama eğilimini ölçer. MAAS puanları, özbilinç, derin düşünme ve öz-yansıtma ile güçlü bir şekilde ilişkilidir.

MAAS'ın kullanımı herhangi bir meditasyon veya ön uygulama ile âşinâlık gerektirmemektedir. MAAS toplam puanı, 15 maddeden alınan yanıtların ortalaması hesaplanarak elde edilir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, daha yüksek farkındalık seviyelerine işaret eder. İnsanlar, mevcut olaylar ve deneyimlere karşı sergiledikleri dikkat ve farkındalık bakımından farklılık gösterirler. Mevcut olan içsel yetenek, disiplin, öz-düzenleme ve kişilik düzeylerine göre de bireysel farklılıklar oluşur.

Bir özellik olarak, bazı bireylerin kendilerini dikkatli olma durumuna sokma konusunda diğerlerinden daha yetkin oldukları bilinir. Ayrıca bilinçli farkındalık uygulamasının ve bu uygulamalar sırasında istekliliğin de değiştiği ileri sürülmektedir. Bu bakımdan, dâhili radarımıza odaklanmak, geliştirilebilecek bir beceridir. Bu ölçek, tüm insanların içsel ve dışsal deneyim, yani farkındalık için “radarları” olduğu anlayışına dayanmaktadır. Bilinç, bu farkındalığın, yani dikkatin odaklanmasından yararlanılarak inşa edilir. Farkındalık, mevcut deneyime veya şimdiki âna yönelik artan dikkat ve farkındalıktır.

Farkındalıkta daha yüksek puan alanlar, daha yüksek düzeyde hoş giden duygulanım, daha yüksek benlik saygısı, iyimserlik ve kendîni gerçekleştirme eğilimindedir. Ayrıca, farkındalıkta daha yüksek puan alanlarda nevroz, kaygı, depresyon ve hoş olmayan duygulanım düzeylerinin daha düşük olduğu da bildirilmektedir. Daha yüksek puanlar aynı zamanda daha yüksek eğilimsel farkındalık düzeylerini de yansıtır. Bu yüksek puanlarla birlikte, bildirilen olumsuz duygusal durumlar da daha düşük gelir.

MAAS'ın orjinal versiyonunun hem öğrenci örnekleminde ($\alpha=0,82$) hem de genel yetişkin örnekleminde ($\alpha=0,87$) çok iyi iç tutarlılıkları tesbit edilmiştir. MAAS'ın test-tekrar test güvenilirliği de iyidir ($r=0.81$; Brown ve Ryan 2003). Ölçeğin Türkçe versiyonu için Cronbach alfa katsayısı $\alpha=0.85$ (Çatak, 2012), İspanyolca versiyonu için ise $\alpha=0.89$ (Soler ve diğerleri, 2012) olarak tesbit edilmiştir.

Anketin uygulanması 2021 Bahar döneminin son haftasında uzaktan düzenli bir ders saatinde, çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma, katılımın tamâmen gönüllü olduğu söylenerek ve son iki yıldır da yaşânan salgın göz önüne alınarak, Türkiye'deki lisans öğrencilerinin bu katılımcı grup bağlamında farkındalık düzeylerinin araştırılmasında katılımcıların iş birliğinin önemi vurgulanarak uygulanmıştır.

Çalışmanın amacı

Çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Öncelikle bilinçli farkındalık konusuyla alakalı bazı noktaları irdelleyerek okuyuculara bilinçli farkındalığı tanıtmak. İkinci amacı da İngilizce Öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin, çeşitli görevler sırasında ânbeân mevcudiyetin veya tam tersine, onlara yeterince dikkat etmeden otomatik olarak davrandıklarının farkında olma düzeylerini araştırarak, öğretmen adaylarının bu konuyu ileride öğretimlerinin bir parçası hâline getirebilmeleri ve kariyerlerine daha iyi hazırlamalarına yardımcı olmak için bir tür farkındalık oluşturmaktır. Uzun yıllardır bu konuda ciddi okumalar yaptığımdan ve yaşânan süreç de göz önüne alınarak, bu öğrendiklerimi paylaşmak ve bir farkındalık oluşturmak istedim.

Çalışmanın Önemi

Hizmet içi öğretmenlerinin eğilimsel bilinçli farkındalığının temel özellikleri üzerine birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen, özellikle Türkiye'de öğretmen adaylarının eğilimsel bilinçli farkındalığının temel özellikleri üzerine çok az araştırma (Tonga ve Erden, 2020) yapılmıştır.

Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları, mevcut çalışmadan elde edilen bulguları, öğretmen adaylarının farkındalık durumlarını daha iyi anlamak ve onları kariyerlerine daha iyi hazırlamak için kullanabilirler. Çalışmadan mevcut öğretmenler adına da alınacak birçok ders olduğuna inanıyorum. Bu bakımdan; çalışma, hizmetiçi öğretmen eğitimi çalışmalarına da ışık tutabilir. Bu girişim aynı zamanda öğretmen stresi, tükenmişlik ve öz-yeterlik arasındaki ilişkileri düzeleyebilecek ve tükenmişliği, stresi azaltabilecek profesyonel öğretim için öğretme sevincini artırabilecek ve etkili başa çıkma stratejileri geliştirmelerine nasıl yardımcı olabileceklerini anlamalarını da sağlayacaktır.

Bulgular, Tartışma ve Öneriler

MAAS'ın tamâmının ortalama puanı 4.19 standart sapma değeri de SD=1.31 olup, maddelerin ortalamaları 2.42 (SD=1.03) ile 5.02 (SD=1.35) arasında değişmektedir. MAAS maddelerinin ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmaktadır. Kadın ve erkek sayıları eşit olmamakla birlikte, MAAS'tan alınan puanların cinsiyete göre değişip değişmediğini değerlendirmek için bağımsız bir örneklem t testi de yapıldı. Ancak kız ve erkek öğrencilerin MAAS puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadı, bu yüzden de burada irdelenmeyecektir. Bu durum da ölçülen Bilinçli Farkındalık Dikkat düzeylerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu bize göstermesi bakımından önemlidir.

Tablo 1. MAAS için Ortalama ve Standart Sapma Değerleri (N=42)

No	Item	M	SD
1.	I could be experiencing some emotion and not be conscious of it until sometime later. Bazı duygular yaşıyor ve bir süre bunun farkına varmamış olabiliyorum.	4.16	1.05
2.	I break or spill things because of carelessness, not paying attention, or hinking of something else. İtina etmediğimden, dikkatsizlikten ya da o sırada başka bir şey düşündüğümden, eşyaları kırdığım ya da etrafa saçtığım olur.	4.47	1.27
3.	I find it difficult to stay focused on what's happening in the present. Bir şey olurken, o anda olanlara odaklanmakta güçlük çekerim.	3.88	1.25
4.	I tend to walk quickly to get where I'm going without paying attention to what I experience along the way. Gideceğim yere, yol boyunca yaşadıklarına dikkat etmeden, hızlıca yürümeye meyilliyimdir.	3.80	1.53
5.	I tend not to notice feelings of physical tension or discomfort until they really grab my attention. Gerçekten dikkatimi çekmediği sürece, fiziksel gerginlik veya rahatsızlık hislerinin farkına varmam.	4.66	1.20
6.	I forget a person's name almost as soon as I've been told it for the first time. Birinin adını neredeyse bâna ilk söylendiği anda unuturum.	4.71	1.45
7.	It seems I am "running on automatic," without much awareness of what		

I'm doing.		
Ne yaptığının pek farkında olmadan otomatik yaşıyor gibiyim	4.40	1.41
8. I rush through activities without being really attentive to them.		
Ne yaptığının farkında olmadan günlük işlere koştururum.		4.23
1.37		
9. 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.		
Başarmak istediğim hedefe öyle odaklanırım ki, ona ulaşmak için o an ne yaptığının farkına bile varmam.	4.28	1.45
10. I do jobs or tasks automatically, without being aware of what I'm doing.		
İşleri veya görevleri, otomatik olarak, ne yaptığının farkına varmadan yaparım.	4.42	1.36
11. I find myself listening to someone with one ear, doing something else at the same time.		
Kendimi, bir kulağımla karşımdakini dinleyip, aynı anda başka bir şey yaparken bulurum.	3.88	1.53
12. I drive places on 'automatic pilot' and then wonder why I went there.		
Arabayı bir yerlere otomatik pilotta gibi sürer, sonra oraya neden gittiğime şaşırım. (Araç kullanmıyorsanız bir yere yaya olarak gitme gibi düşününüz)		5.02
1.35		
13. I find myself preoccupied with the future or the past.		
Kendimi, gelecek ya da geçmişle uğraşırken bulurum.	2.42	1.03
14. I find myself doing things without paying attention.		
Kendimi dikkatimi vermeden bir şeyler yaparken bulurum.		3.73
1.25		
15. I snack without being aware that I'm eating.		
Ne yediğimin farkında olmadan atıştırırım.	4.90	1.22

12, 15, 6, 5. maddeler sırasıyla en yüksek ortalama puanlara sâhipken, 2, 10, 7, 9, 8 ve 1. maddeler sırasıyla ortalamanın üzerinde ortalama puanlara sâhipti. Madde 13 en düşük ortalama puâna sâhipti ve bunu 11, 3, 4 ve 14. maddeler izledi.

Makalenin başlangıçta belirlenen amaçlarının karşıladığına inanıyorum. İlk olarak, okuyucular hem bilinçli farkındalık hem de eğitimin değişik başlıklarında kullanımıyla ilgili bilgilendirilmeye çalışıldı. Ardından da küçük ölçekli bir çalışma ile son sınıf öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri tespit edilmeye çalışıldı.

Genel ortalamanın 4.19 olması, katılımcıların bilinçli farkındalık düzeylerini göstermesi bakımından önemlidir. Bu katılımcılar aslında âna odaklanma ve mevcut sorunların üstesinden gelebilme becerileri sergileyebilecek kapasitede olduklarını gösteriyorlar. Bilinçsizce davranmadıklarının en güzel kanıtını, en yüksek ortlamaya sâhip olan 12. Maddeye (5.02) verdikleri cevapta görüyoruz. Farkında olmadan otomatiğe bağlanmış gibi biliçsizce hareket etmeme pek çok kesim gibi öğretmenler için de önemli bir meziyettir.

13. madde aslında belki de ölçeğin en kritik sorularından birisidir. Yukarıda izah etmeye çalıştığım bilinçli farkında olamama durumunu izah eden bir özelliكتedir. Katılımcıların çoğunun bu maddeye verdikleri cevaplardan zihinlerinin ândan ziyâde gelecek ve geçmişle meşgul olduğunu görmekteyiz. Ülkemizdeki genel yaşantı, sosyo-ekonomik durum ve yetiştirme tarzı, sürekli gelecekle ilgili kaygıları barındırmaktadır. Geçmişte yaşânanlar da ister istemez bu kaygıların etkisiyle yaşandı. Örneğin okumak istediği halde puanı yetmediği için istediği üniversiteye gidemeyen ve bunu sürekli düşünen bir öğretmen adayı, okulu bitirdiğinde mevcut sınavlarda yeterli puanları alıp alamama ve alsa bile atanıp atânamayacağı kaygısı gibi ciddi konular, ister istemez böylesi bir soruya çok sık ile biraz sık arasında cevapların verilmesine sebep olacaktı. Çıkan sonuç da bunu kanıtlar niteliktedir (2.42). Bu değer ölçekteki en düşük değer olma özelliğindedir. Kabatt-Zinn'in (2003) tanımında belirtildiği bilinçli farkındalık bizlerin şu âna odaklanmamızı gerektiriyor. Aynı tanım, bilinçli farkındalığın, geçmiş veya gelecek hakkında düşünmeyi de reddettiğini vurgular. Zarar verici bu tür tutumların yukarıda izah edilmeye çalışılan Farkındalık Temelli Müdahaleler çalışmalarıyla gelecek adına iyileştirilmesi yerinde olacaktır. Bu tür çalışmalar zamanında yapılır ve öğretmen adayları bu konularda bilgilendirilirse daha bilinçli farkında olmaları sağlanır ki bunun faydasını da hem kendileri hem de öğrencileri görecektir. Bu bakımdan bilinçli farkındalık eğitimi, öğretmen eğitimi programlarında yer bulması faydalı olacaktır. Sağlıklı ve mutlu sınıfları teşvik etmek için öğretmenler desteklendiklerini hissetmeli ve öğrencilerinin duygusal gelişimini desteklemek için uygun eğitime sâhip olmalıdır. Bilinçli farkındalık eğitimi, stres ve

tükenmişliğin olumsuz yan etkilerini azaltmak ve hem öğretmenin refahını hem de performansını artırmak ve teşvik etmek için bir müdahale aracı olarak kullanılabilir. Ancak bu derslerin ve/veya çalışmaların mutlaka konuyu içselleştirmiş ve bu konuda gerekli akademik ve kişisel uzmanlığa erişmiş kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, pek çok örnekte görülebileceği gibi, verilecek bir ders olarak algılanması, faydadan çok zarar getirecektir.

Becker ve arkadaşlarının (2017) yukarıda belirttiği gibi bilinçli farkındalık düzeyi daha yüksek olan öğretmenler, daha düşük depresif belirtilere sâhip olma, iş stresine bakış açısını değiştirme, öğrencilerin davranışlarına ilişkin algılarını değiştirme ve öğrencilerle ilişkilerini geliştirme eğiliminde oluyor. Bu yüzden araştırmadan çıkan sonuç, her ne kadar altılı değerlendirme sisteminde ortanın üstünde olmasına rağmen, maddeler tek tek incelendiğinde 13. Madde de olduğu gibi, ortalamanın altında kalan ve diğer düşük ortalamalar aslında öğretmen adaylarının âna odaklanma konusunda zorluklar yaşadıklarını ve hem şimdi hem de ileride yukarıda irdelenen türden stresleri yaşama olasılıklarının göz ardı edilmemesi gerektiğini kanıtıyor. Bu konunun üzerinde ciddi şekilde durulması gerekmektedir. Bu bakımdan, bilinçli farkındalığı destekleyecek kanıtlar zamanla geliştirilebilecek bir beceri olarak düşünüldüğünde hem hizmet içi hem de öğretmen adaylarına bilinçli farkındalık becerileri kazandırılmalıdır.

Öğretmen adayları için yapılacak bilinçli farkındalık uygulamaları onlara şu anki öğretimleri üzerinde düşünmelerine ve kendilerini hem insan hem de öğretim profesyonelleri olarak geliştirmelerine yardımcı olacak birçok yaratıcı fikir sağlayabilir. Altan (2009) tarafından vurgulanan “profesyonel öğretmen” imajına, dikkatli ve etkili başa çıkma stilini eklemek, öğretmenlerin sınıftaki rollerini bir profesyonel olarak nasıl gördüklerini değiştirebilir. Bireyleri bilinçli farkındalık uygulamaları deneyimleriyle donatmak, becerilerin günlük yaşamlarına genelleştirilmesine yardımcı olmak için de faydalı olabilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına bilinçli farkındalık eğitiminin dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının gelişimi kapsamında algılanan güçlü ve zayıf yönlerin öz-farkındalıklarını incelemeye ve büyüme için algıladıkları alanlar hakkında onları yeni yollar düşünmeye ve bunları kendileri için fırsatlar olarak görmeye yönlendirebilir. Baum ve King'e (2006) göre öz-farkındalık, öğretmen adaylarının anlamlı kişisel ve profesyonel büyümesinin yolunu açmasına yardımcı olabilir. Çünkü öz-farkındalık ve zayıflıklarını yeniden çerçevelemek için gösterilecek bilinçli çabalar, profesyonel büyüme yollarının iki âna unsurudur. Öğretmen adaylarına bilinçli farkındalık uygulamalarında gerekli bilgi ve becerileri

sağlamak, stresli öğretmenlik uygulaması yükümlülükleri süresince ve sınıftaki ilk yıllarında öğrencileriyle karşı karşıya kaldıklarında da onlara yardımcı olabilir.

Öğretmen yetiştirme programları, öğretmen adaylarını genellikle etkili öğretmenler için gerekli görülen nitelikleri oluşturmaya teşvik edebilir ki ediyor da. Ancak idealleştirilmiş nitelikleri öğretmen adaylarına aşlamak, onları faillikten mahrum bırakabilir. Bazen öğretmen adaylarının kendileri hakkında ne bildikleri, öğretmen yetiştirme programlarının onların nasıl olmaları gerektiğini düşündüklerinden çok daha önemli olabilir.

Öğretmen adaylarının aktif failliklerini geliştirmelerine yardımcı olmanın etkili yollarından biri, onlara kendileri hakkında bilgi edinebilecekleri, isteklerini dile getirebilecekleri ve kendileri hakkında öğrendiklerini güçlü ve zayıf yönleri de dâhil olmak üzere, yaşamlarına ve gelecekteki sınıflarına uygulamaları için fırsatlar vermektir.

Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmesi ve kendi kendîlerini güçlendirmesi, onların öz-farkındalıklarını keşfetmelerine ve bunları sınıflarına uygulamalarına sebep olur. Öğretmen adaylarına önceden belirlenmiş ve idealleştirilmiş nitelikler kazandırılırsa, bu nitelikler onların kim olduklarını, dinamik, çeşitli, karmaşık bir eğitim bağlamında kim olabileceklerini görmelerini engelleyebilir. Bu nedenle, öğretmen eğitimcilerinin öğretmen adaylarını “doldurma” veya onları etkili öğretmenlerin belirli türleriyle “şekillendirme” çabalarından uzak tutmaları tavsiye olunur. Öğretmen eğitimcilerin, bunun yerine, öğretmen adaylarının kendileri hakkında farkındalıklarını nasıl destekleyeceklerine odaklanmaları çok daha sağlıklı olacaktır. Bunun bir örneği, öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarını destekleyici bir ortamda algıladıkları güçlü, zayıf yönleri ve iyileştirme alanlarını tartışmalarını kolaylaştırmasıdır. Böylesi bir ortamda, öğretmen eğitimcilerinin rolü, tespit edilen zayıflıkların düzelticisi olmaktan ziyade, iyileştirme alanlarının kolaylaştırıcısı olmalıdır (Ramani ve diğerleri, 2017). Bunlar yapılırken de öğretmen eğitimcileri, “tek yönlü, yukarıdan aşağıya bir süreçten ziyade, kurum kültürü tarafından kolaylaştırılan veya engellenen kişilerarası bir iletişim olarak, etkili geri bildirim” kullanmalıdır (Ramani ve diğerleri, 2017, s. 1069). Bu literatür, öğretmen adaylarının başkalarıyla iletişim kurarak öz-farkındalıklarını da geliştirebileceklerini göstermektedir. Üzülerek belirtmeliyim ki öğretmen yetiştirme programlarımız böylesi bir düşünce ve uygulamadan maalesef çok uzaktadır. Böylesi bir felsefe teorik alan anlatımı ve bu anlatılanların bizzat kitaptaki şekliyle hatırlanmasını ve aktarılmasını amaçlayan kâğıt-kalem sınavına veya çoğunlukla da bunların test edilmesine odaklı bir öğretmen değerlendirme sisteminde, bu tür uygulamaları görebilmek hayal olacaktır. Elbette bu anlayışla öğretmen yetiştirenleri tenzih ederim. Şahsen ben de yaklaşık otuz yıldır değerlendirme sistemi olarak

asla test uygulamadım ve Düşük Seviyeli Düşünme Becerileri içeren kâğıt-kalem sınavları yapmadım. Bu konuda ülkemizde belki de bir ilk olacak şekilde 2018-2019 akademik yılında uyguladığım İşbirlikçi Değerlendirme yöntemini anlattığım çalışmam okunabilir (Altan, 2021).

Öğretmen eğitimcileri, öğretmen adaylarını rahatsız eden zayıflıkları görmezden gelmek yerine, öğretmen adaylarını dinleyebilir ve onlara duygu ve hisleri hakkında konuşmaları için alanlar sunabilir (Ramani ve diğerleri, 2017). Böylelikle de öğretmen adaylarının öz-farkındalıkları geliştirilir ve değer verilirse, kendilerinin özgün ifadeleri olan kendi öğretim stratejilerini geliştirme konusunda özerklik hissedebilirler.

Sonuç

Herhangi bir dînî ön yargı ve tercih olmadan dikkatli bir şekilde ele alınırsa, bilinçli farkındalık eğitimi ve özellikle bunun öğretmen eğitimine dâhil edilmesinin hem hizmet içi hem de hizmet öncesi öğretmenlerin hem kişisel hem de akademik refahını iyileştirmeye yardımcı olabileceğine yürekten inanıyorum.

İzah edilmeye çalışıldığı gibi bilinçli farkındalık, yargılayıcı olmadan, içinde yaşadığımız ânda meydana gelen olayların bilinçli şekilde farkında olmaktır. Bu asla dünyadan uzaklaşmak veya gerçeklerden kaçmak ve haftalarca ruhsal yalnızlık ve bir tür izolasyondan geçmekle ilgili değildir. Özleminizden vazgeçmenize, araba sürmenize ve profesyonel Sûfiler ve/veya mânastır keşişleri gibi ciddi tefekküre saatler ayırmamıza da gerek yoktur. Farkındalık herkeste doğuştan olduğu için, belirli bir inanç sistemine veya dine özel bir bağlılığa gerek olmadan herkes tarafından uygulanabilir ve eksikleri olanlar da onarımlar gerçekleştirilebilir.

Bilinçli farkındalık, daha iyi ve daha vicdanlı toplumlar yaratmak için kendimiz, ailelerimiz, iş arkadaşlarımız ve içinde yaşadığımız toplum için koşulların gelişmesini sağlayacak şekilde yaşama yeteneğimizi geliştirmemize yardımcı olabilir. Seçtiğimiz sözcükleri, zamanımızı ve enerjimizi nasıl harcadığımızı ve neye evet ya da hayır dediğimizi dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurarak, hayatımızın nasıl devam edeceğine dair kontrolü sükûnetle ve su götürmez bir şekilde yeniden kendi kontrolümüze alabiliriz. Bu, özellikle son birkaç yıldır yaşadığımız salgın ve felaketlerden sonra çok daha önemli ve gerekli bir hâl almıştır.

Farkındalığın yüksek olduğu bir yaşama kavuşmak, günlük yaşamlarımıza etkili bir şekilde dâhil edeceğimiz basit, bilinçli ve daha insancıl kararlar ve o kararlara göre hareket ettiğimizde çok daha kolay ve daha sürdürülebilir bir hâl gelir. Unutulmamalıdır ki, bilinçli farkındalık olduğumuz dakikaları dikkate almak için hayatımızda fırsatlar yaratmak ve yer açmak, genel canlılığımızı ve memnuniyetimizi de istikrarlı bir şekilde artıracaktır.

Öğretmenlere bilinçli farkındalık eğitiminin verilmesinin, öğretmenlerin bu bilgiyi öğrencilerine aktarmalarının en iyi yolu olacağına, bunun da gelecekte daha bilinçli ve farkında bir toplum yaratmaya yardımcı olacağına, inanıyorum. Bu nedenle, farkındalık konusunda özel bir eğitimden geçmemiş öğretmenlerden bunu öğretmeleri istenmemelidir. Bir öğretmen her şeyden önce öğrettiği konuyu iyi bilmelidir. Anlaşılmayan, deneyimlenmemiş veya içselleştirilmemiş bir şeyi öğretmek hem zor hem de anlamsız bir iştir. Bu nedenle, öğretmenlerden, öğrencilerine bilinçli farkındalık teknikleri ve uygulamalarını tanıtmaları istenecekse, hizmet öncesinden kariyer sonlarına kadar bu konuda eğitilmeleri önemlidir. Ayrıca öğretmenleri ve eğitim sistemimizi bu yönde desteklemek, gelecek nesiller için daha etik, güvenli ve şefkatli bir öğrenme ortamına (hem sosyal hem de fiziksel) katkıda bulunmanın bir yolu olacaktır.

Mevcut salgın, yaşânan ciddi felaketler ve toplumsal sorunlar sırasında ve sonrasında hem mevcut ân hem de gelecekle ilgili çok fazla fiziksel, sosyal, duygusal ve finansal belirsizlik ayrıca güvenliğimize yönelik birçok tehdit oluştu ve oluşmaya devam ediyor. Endişeli, korkulu, sinirli hissetmek, tamâmen doğal ve normaldir. Devlet kurumlarımıza umduğunuz kadar hızlı ve verimli hareket etmedikleri için veya sosyal mesafe konusunda istediğiniz kadar dikkatli davranmayan insanlara ve doğayı katledenlere karşı öfke veya hayal kırıklığı yaşayabilirsiniz. Bunların hepsi bu anormal duruma verilen normal ve doğal tepkilerdir. İşte, bilinçli farkındalık, güçlü duygulara kapılmamıza ve şiddete yönelmemize izin vermeden, kendimizi merkezlenmiş bir sakinliğe geri getirmeye ve bu durumu bir sûfi derinliğiyle kabullenip ileride yaşanmaması için dersler çıkarmamıza yardımcı olur. Bu asla bir onaylama ve koşulsuz kabullenme değildir. İçsel bir haykırışın bilinçli bir farkındalığıdır aslında. Bu durum bize neyin üzerinde kontrolümüz olduğunu ve neyin üzerinde kontrolümüzün olmadığını da daha net görmemize yardımcı olacaktır. Bilinçli farkındalık aynı zamanda bize, kendimize ve başkalarına karşı şefkatle en iyi nasıl davranacağımızı da öğretecektir.

Bu nedenle, mevcut ândaki kibar ve nazik farkındalığımız, zihnimizin stres, zor duygular ve özellikle sosyal medya olarak adlandırılan medyadaki dezenformasyon seli tarafından ele geçirildiği bir süreçte, çevremizde olup biteni yargılamadan fark etmemiz ve bu zorluğun da geçeceği bilgeliğiyle hem kendimize hem de diğerlerine karşı, hayata şefkatle yeniden katılmamızın ve hayata sınıksız bağlanmamızın, temel faydaları olacaktır.

Bilinçli farkındalık uygulamalarının mevcut yollarını oluşturmaya yönelik daha fazla araştırma ve pratik uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilinçli Farkındalık Temelli planların, niyet, düşünce ve programların hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenler ve eğitim sistemine dâhil

edilmesi bazı kemikleşmiş sorunların çözümüne de yardımcı olabilir. Bu makalenin, daha sonraki çalışmalar için alandaki profesyonellere bir hatırlatma girişimi olmasını diliyorum ve umuyorum.

Kaynakça

- Altan, M.Z. (2021). Pre-Service English Language Teachers' Reflections on Cooperative Assessment. *European Journal of Alternative Education Studies*, 6 (2), 1-19.
- Ancona, M. R., & Mendelson, T. (2014). Feasibility and preliminary outcomes of a yoga and mindfulness intervention for school teachers. *Advances in School Mental Health Promotion*, 7, 156-170.
- Başar, S. & Bayram, A. (2018). *Sümela Mânastırı'nda bugüne kadar görülmemiştii... 'Çileodalari' bulundu.* <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/sumela-manastirindabugunekadargorulmemisticileodalari-gun-yuzune-cikariliyor-40784165> adresinden 27. 03. 2018 tarihinde alınmıştır.
- Baum, A. C., & King, M. A. (2006). Creating a climate of self-awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217–222. <https://doi.org/doi:10.1007/s10643005-0050-2>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in head start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40–53. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 11, 230–241.
- Bliss, S. A. (2017). Exploring shunyata (emptiness) and the cultivation of mindfulness practices: Educators finding their zero-point balance. *Childhood Education*, 93(2), 114–118. <https://doi.org/doi:10.1080/00094056.2017.1300489>
- Bluth, K., Roberson, P. N., & Gaylord, S. A. (2015). A pilot study of a mindfulness intervention for adolescents and the potential role of self-compassion in reducing stress. *The Journal of Science and Healing*, 11, 292–295. <https://doi.org/doi:10.1016/j.explore.2015.04.005>
- Bodhi, B. (2000). *The connected discourses of the Buddha: A translation of the Samyutta Nakaya*. Wisdom.
- Broderick, P., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2, 35–46. <https://doi.org/doi:10.1.1.453.4080>
- Broderick, P. C., & Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: An intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2014, 31–44. <https://doi.org/doi:10.1002/yd.20095>
- Broderick, P. C., Pinger, L. J., & Worthen, D. S., (2012). Case study 12A: Learning to Breathe In P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 399–408). Rowman & Littlefield
- Brown, K.W. & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237.
- Buchanan, T. K. (2017). Mindfulness and meditation in education. *YC: Young Children*, 72(3), 69–74.
- Carlson, L.E. & Brown, K.W. (2005). Validation of the Mindful Attention Awareness Scale in a cancer population. *Journal of Psychosomatic Research*, 58, 29-33.
- CASEL.org - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2019). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/> adresinden 18.04. 2020 tarihinde alınmıştır.
- Cebecioğlu E. (2014). *Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü*. Otto Yayınevi.
- Charoensukmongkol, P. (2016). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22, 414–427.
- David, S.D. (2009). *Mindful Teaching and Teaching Mindfulness: A Guide for Anyone Who Teaches Anything*. Wisdom Publications.
- Demirarslan, D. (2016). Din ve Tasavvuf Kültüründe Çilehane Kavramı ve Mekân Özellikleri Açısından Gelibolu Çilehanesi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 77, 175-196.
- Dimidjian, S., & Linehan, M.M. (2003). Defining an agenda for future research on the clinical application of mindfulness practice. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10,166-171.
- Dray, B. J., & Wisneski, D. B. (2011). Mindful reflection as a process for developing culturally responsive practices. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 28–39. <https://doi.org/doi:10.1177/004005991104400104>
- Eastern Orthodox Church. (t.y.). Wikipedia içinde https://en.wikipedia.org/wiki/Eastern_Orthodox_Church adresinden 14.07.2021 tarihinde alınmıştır.
- Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, 7, 34-45. <https://doi.org/doi:10.1007/s12671-015-0389-4>
- 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 Education*, 7(3), 1-22.
- Fox, L. (2020). How mindfulness training quietly gives elite athletes an edge. <https://www.sportsnet.ca/hockey/nhl/mindfulness-training-quietly-gives-eliteathletes-edge/> adresinden 17.06. 2020 tarihinde alınmıştır.
- Fragar, R. (2004). *Kalp, Nefs ve Ruh*. Gelenek Yayıncılık.
- Garner, P. W., Bender, S. L., & Fedor, M. (2018). Mindfulness-based SEL programming to increase pre-service teachers' mindfulness and emotional competence. *Psychology in the Schools*, 55(4), 1–14. <https://doi.org/doi:10.1002/pits.22114>
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.

- Glomb, T. M., Duffy, M. K., Bono, J. E., & Yang, T. (2011). Mindfulness at work. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 30, 115–157. [https://doi.org/doi:10.1108/S07427301\(2011\)000003000](https://doi.org/doi:10.1108/S07427301(2011)000003000)
- 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.
- Grant, K. C. (2017). From teaching to being: The qualities of a mindful teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147–152. <https://doi.org/doi:10.1080/00094056.2017.130049>
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health effects on teachers, students, and schools*. University Park: Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Hall, P. (1999). The effect of meditation on the academic performance of African American college students. *Journal of Black Studies*, 29(3), 408-415.
- Halvet. (t.y.). Türk Dil Kurumu (TDK). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17.07. 2021 tarihinde alınmıştır.
- Hanh, T. N. (1975). *The Miracle of Mindfulness*. Beacon Press.
- Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for integrating mindfulness in education*. Parallax Press.
- Harris, A. R., Jennings, P. A., Katz, D. A., Abenavoli, R. M., & Greenberg, M. T. (2015). 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/doi.org/10.1007/s12671-0150451-2>
- Harris, K. I. (2017). A teacher's journey to mindfulness: Opportunities for joy, hope, and compassion. *Childhood Education*, 93(2), 119–127. <https://doi.org/doi:10.1080/00094056.2017.1300490>
- Hayes, S. C., & Wilson, K. G. (2003). Mindfulness: Method and process. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 161–165.
- hbogm.meb.gov.tr. (2021). *Türkiye’de Yıllara Göre Geçici Koruma Altındaki Eğitim Çağ Nüfus Dağılımı*. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni.pdf adresinden 18.06. 2021 tarihinde alınmıştır.
- Hjeltnes, A., Binder, P., Moltu, C., & Dundas, I. (2015). Facing the fear of failure: An explorative qualitative study of client experiences in a mindfulnessbased stress reduction program for university students with academic evaluation anxiety. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10, 1-14.
- Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Review*, 12(1), 75-91.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43.
- Hwang, Y., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26-42. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2017.01.015>

- Jenkins, A. (2015). Guided meditation in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 53, 35–38.
- Jennings, P. A. (2015). Early childhood teachers' wellbeing, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743.
- Jennings, P. A., & Frank, J. L. (2015). Inservice preparation for educators. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 422–437). Guilford.
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness meditation modifies subsystems of attention. *Cognitive Affective Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: How to cope with stress, pain and illness using mindfulness meditation*. Piatkus.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144–156.
- Kee, Y. H., & Liu, Y. (2011). Effects of dispositional mindfulness on the self-controlled learning of a novel motor task. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 468-472.
- Kerr, S. L., Lucas, L. J., DiDomenico, G. E., Mishra, V., Stanton, B. J., Shivde, G., Pero, A. N., Runyen, M. E., & Terry, G. M. (2017). Is mindfulness training useful for pre-service teachers? An exploratory investigation. *Teaching Education*, 28(4), 349-359.
- Killoran, I. (2017). Mindfulness in education: Using and teaching mindfulness in schools. *Childhood Education*, 93(2), 99. <https://doi.org/doi:10.1080/00094056.2017.1300042>
- Konevi, S. (2014). *Vahdet-i Vücûd ve Esasları*. Kapı Yayınları.
- Kostelnik, M. J., Rupiper, M., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2014). *Developmentally appropriate curriculum in action*. Person Education.
- Kudesia, R. S., & Nyima, V. T. (2014). Mindfulness contextualized: A review and integration of Buddhist and neuropsychological approaches to cognition. *Mindfulness*, 6(4), 910–925. <https://doi.org/doi:10.1007/s12671-014-0337-8>
- Langer, E.J. (2000). Mindful Learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Lantieri, L. (2001). *Schools with spirit: Nurturing the inner lives of children and teachers*. Beacon Press.
- LaBler, D. (2020). *How Are Mindfulness, Stress, and Your Well-Being Connected?* <https://www.psychologytoday.com/> adresinden 03 Haziran 2020 tarihinde alınmıştır.
- Lavy, S. & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2018.04.001>
- Linehan, M. M. (2015). *DBT Skills Training Manual*. (2nd Ed.). Guilford Press.
- Markides, K. C. (2002). *The Mountain of Silence: A Search for Orthodox Spirituality*. Image

- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51, 59–74.
- McCloskey, L. E. (2015). Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 221-226.
- McIntosh, W. D. (1997). East meets West: Parallels between Zen Buddhism and social psychology. *International Journal for the Psychology of Religion*, 7, 37–52.
- Mcintyre, A. (2018). Purposeful pausing: Integrating a mindfulness practice into the student teaching experience. *Teacher Education & Practice*, 31(1), 30–43.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, L., Griffin, M. L., Biegel, G. M., Roach, A., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3, 291-307.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10, 252–272. <https://doi.org/doi:10.1080/15427609.2013.818488>
- Nance, A. J. (2018). *Mindful arts in the classroom: Stories and creative activities for social and emotional learning*. Parallax Press.
- Nidich, S., Mjasiri, S., Nidich, R., Rainforth, M., Grant, J., Valosek, ... & Zigler, R. (2011). Academic achievement and transcendental meditation: A study with at-risk urban middle school students. *Education*, 131 (3), 556–564.
- Nyaniponika (1973). *The heart of Buddhist meditation*. New York: Weiser Books.
- Olson, K., & Cozolino, L. (2014). *The invisible classroom: Relationships, neuroscience & mindfulness in school*. Norton & Company.
- Özensel, M. (2002). *Halvette 40 Gün*. Kaknüs Yayınları.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood Special Education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58. <https://doi.org/doi:10.1016/j.tate.2016.03.009>
- Quach, D., Mano, K. E., & Alexander, K. (2016). A randomized controlled trial examining the effect of mindfulness meditation on working memory capacity in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 58, 489-496. <https://doi.org/doi:10.1016/j.jadohealth.2015.09.024>
- Randhawa, G. (2009). Teachers Stress: Search for Right Vision. *NICE Journal of Business*, 4, (1), 81-88.
- Rahman, F. N. (2014). Spiritual Healing and Sûfi Practices. *Nova Journal of Sûfism and Spirituality*, 2 (1), 1-9.
- Ramani, S., Könings, K., Mann, K. V., & van der Vleuten, C. (2017). Uncovering the unknown: A grounded theory study exploring the impact of self-awareness on the culture of feedback in residency education. *Medical Teacher*, 39(10), 1065–1073. <https://doi.org/doi:10.1080/0142159X.2017.1353071>

- Reb, J., & Atkins, P. W. B. (2015). *Mindfulness in organizations: Foundations, research, and applications*. Cambridge University Press.
- Rechtschaffen, D. J. (2014). *The way of mindful education: Cultivating well-being in teachers and students*. Norton & Company.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804.
- Rosenstreich, E., & Margalit, M. (2015). Loneliness, mindfulness, and academic achievements: A moderation effect among first-year college students. *The Open Psychology Journal*, 8(1), 138-145.
- Ross, S. E., Niebling, B. C., & Heckert, T. M. (1999). Sources of stress among college students. *College Student Record*, 33, 312-318.
- Schoeberlein David, D. (2009). *Mindful teaching and teaching mindfulness: A guide for anyone who teaches anything*. Wisdom Publications.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Development Psychology*, 51(1), 52-66.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Astin, J. (2011). Toward the integration of meditation into higher education: A review of research evidence. *Teachers College Record*, 113(3), 493- 528.
- Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well being*. Norton.
- Slavik, C. (2014). An exploration of the impact of course specific mindfulness-based practices in the university classroom. *Relational Child & Youth Care Practice*, 27(1), 6–17.
- Tarrasch, R. (2015). Mindfulness meditation training for graduate students in educational counseling and special education: A qualitative analysis. *Journal of Child & Family Studies*, 24(5), 1322–1333.
- Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice*. Advance online publication. doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500141.
- Ting-Toomey, S. (2007). Intercultural conflict training: Theory-practice approaches and research challenges. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), pp. 255-271. <https://doi.org/doi:10.1080/17475750701737199>
- Von Ledebur, S. C. (2007). Optimizing knowledge transfer by new employees in companies. *Knowledge Management Research & Practice*. Advance online publication. doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500141.
- Wettstein A., Kühne F., Tschacher W., La Marca R. (2020). Ambulatory Assessment of Psychological and Physiological Stress on Workdays and Free Days Among Teachers. A Preliminary Study. *Frontiers in Neuroscience*, 08. 04 2021 tarihinde

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnins.2020.00112/full> adresinden erişildi.

Willard, C., & Saltzman, A. (2015). Teaching mindfulness skills to kids and teens. The Guilford Press.

Wolkin, J. (2015). How Mindfulness Impacts Well-being. <https://www.mindful.org/> adresinden 22.10.2019 tarihinde alınmıştır.

Yurcaba, J. (2020). *How Teachers Are Coping With the New Realities of the COVID-19 Classroom*. <https://www.verywellmind.com/> adresinden 09. 11. 2020 tarihinde alınmıştır.

Yunarti, Berlinda & Asaloei, Sandra & Wula, Paulina & Werang, Basilius. (2020). Stress and Performance of Elementary School Teachers of Southern Papua: A Survey Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 8. 924-930. <https://doi.org/doi:10.13189/ujer.2020.080325>

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and Cognition*, 19(2), 597-605.

Zhou, Z., Liu, Q., Niu, G., Sun, X., & Fan, C. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 104, 137-142. <https://doi.org/doi:10.1016/j.paid.2016.07.040>

Zimmerman, A. (2018). Considering the prospect of cultivating mindfulness in teacher education. *Issues in Teacher Education*, 27(1), 57-72.

Not: Katılımcılara ve Türkçe imlâ kontrolünü yapan Sebahattin Dilek'e teşekkür ederim.

Extended Abstract

The complex and tireless pace of modern world with so many personal and global challenges places remarkable burdens on human beings. As our lives have become more connected globally, our calendars are becoming more crowded, our minds so occupied and the diversions we confront increase dramatically. As a result of these ever-increasing chaotic situations both our capacities to center and our abilities to think clearly in order to make both right and the complex decisions have reduced. Now we need, more than ever, to develop our capacities to be completely present. Drawing new differences is the simple act of being cautious. It makes us more susceptible to context and point of view, and eventually gives us more power over our lives.

Individuals at all ages are searching for ways to manage with challenges, complications, and uncertainty in their lives. With mental wellbeing issues on the rise and mainly stress being on the top of list, individuals are in search of ways to reduce stress and have a healthier mind-set to make better decisions and choices. Being in a hopeless situation, recently, individuals all over the world are turning to mindfulness as a cure. At the foremost basic level, mindfulness implies awareness. It includes being significantly cognizant of one's environment without judging and watching things as they are. When we are careful, we are aware of the present and more accessible to respond to others. As a result, mindfulness helps to be more concentrated, have less stress, healthier communication and by and large better overall wellbeing.

The notion of mindfulness, although generally attached to Buddhist psychology and its philosophical practices, offers conceptual connection with thoughts, philosophical and mental conventions from Greek philosophy to Western thought of existentialism, from practices of Eastern Orthodox Christianity to Sufi philosophy in Islam.

Perhaps the most common and used definition is from Kabatt-Zinn (2003) "The awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment" (p.144). As you could notice, this definition has some parts to be analyzed separately. The definition tells us that mindfulness is an active process and as human beings we should gain awareness. The definition also emphasizes that mindfulness rejects thinking about the past or the future since it requires focusing on the present moment. And finally, the definition reveals that mindfulness is connected with accepting the present moment experience without judging either positively or negatively (Hooker & Fodor, 2008).

Why be mindful? Mindfulness practices can help us to increase our ability to regulate emotions, decrease stress, anxiety and depression. It can also help us to focus our attention, as well as to observe our thoughts and feelings without judgment. As we become more present in our lives and in relation to others, it can help us to make better decisions, to manage our emotions and to be more fully engaged in life.

Mindfulness is something we can all cultivate, by paying attention to our experience of the present moment, which includes our body sensations, emotions, and thoughts. We find some experiences pleasant and others unpleasant, even painful. Instead of reacting (such as catastrophizing) to what we experience, mindfulness teaches us to cultivate wiser, more compassionate ways to relate to our life experience.

It can help us come to be extra aware of what is going on for us internally and externally. We become greater gift to the “proper now”. Mindfulness practices can help us to increase our ability to alter emotions, lower stress, anxiety and despair. It may also assist us to focus our attention, as well as to take a look at our thoughts and emotions without judgment. As we end up extra present in our lives and when it comes to others, it can help us to make higher choices, to manipulate our feelings and to be greater completely engaged in lifestyles.

As pointed out above, nearly all sources in the literature refer Buddhism and its practices as the origin of Mindfulness (McIntosh, 1997; Hayes and Wilson, 2003; Kudesia and Nyima, 2014). According to these sources it originates from Buddhist insight practices which refer to a state of mind and which can be cultivated by practicing mindfulness meditation. However, a close review of literature on the history of religions and belief systems reveals that the practice of mindfulness is present in many other belief systems and/or religions, e.g. Eastern Orthodox Christianity and Islam.

Mindfulness, from Islamic point of view, for example, not only deals with our situational emotional well-being but also our general spiritual well-being as could be attached to spiritual/existential intelligence included in the theory of multiple intelligences.

Mindfulness could also be related to the philosophy and some fundamental practices of *Sufi* Islam. *Sufism* or Islamic spirituality is as old as Islam itself. It is generally known to be the spiritual or inner dimension of Islam. The Sufis were great lovers of God and the true humanists. They understood vast and deep human *suffering* with great sympathy and empathy. Their anti-establishmentarianism and non-fundamentalism fostered values and attitudes of mutuality, interdependence and tolerance. *Sufis* generated a liberal and humanistic outlook in times when ideological regimentation was the order of the day. For example, Suffering (*Çile*) which means

isolating oneself from hurly-burly of the life in a small room in order to clear the mind and reach *the self within the self* to be a good human being and loyal servant of God.

While mindfulness has its roots in different main religions and belief systems, traditions, it is interesting and surprising to see so many efforts being made to introduce and practice mindfulness as a psychological process based solely on one belief system, Buddhism which is in fact becoming more and more popular both in the western and surprisingly even in eastern Islam world. I would recommend teachers and teacher educators to be cautious in referencing and establishing their applications based on one belief system or religion.

Mindfulness definitely is nonreligious and it doesn't ask anyone to adopt a predetermined belief system or dogma. In practice, mindfulness offers a method for investigating the nature of sentience and sanity. Mindfulness benefits from belief systems or religions but should be viewed as secular practice that benefits everybody of all religions, belief systems or even non-believers. Therefore, keeping all references and practices including words and the body language related to Buddhism out of the school vernacular is highly crucial. Mindfulness-based interventions and teaching can easily be based on emerging neuroscience benefiting from all sources of different religions and belief systems.

Research on mindfulness in most recent years has extended and became a popular topic in both business and more importantly in education (Bluth, et al., 2015; Broderick & Frank, 2014; Broderick & Metz, 2009; Broderick, et al., 2012; Metz et al., 2013; Reb & Atkins, 2015).

The intention and purpose of mindful education is to teach fundamental skills of awareness that will allow the development of an integrated and attentive student (Willard, & Saltzman, 2015). Therefore, mindful education can be described as “a conscious, purposeful way of tuning into what is happening in and around us. This specific approach to paying attention and honing awareness improves mental focus and academic performance (Killoran, 2017). It also strengthens skills that contribute to emotional balance” (David, 2009, p. 1). The emphasis and benefit for the classroom is to offer a way to train focus, observation skills, and self-awareness that can lead to improved learning, as well as self-regulation.

Promoting enhanced emotional regulation, self and environmental awareness, as well as developing a mindfulness practice across their work can be very beneficial for pre-service teachers too. Microteaching or teaching practice can be a stressful time for prospective teachers and can be beneficial as it can lead to a kind of early burnout before they are even qualified to teach. Researchers note that “a demanding workload, a tight curriculum, financial pressures, and interpersonal struggles can all contribute to stress” (Kerr et al., 2017, p. 349). They concluded that “training pre-service teachers in the areas of stress and emotion management is

very important and this can be overcome by including mindfulness training in teacher education programs” (p.356).

I strongly believe that mindfulness training, and particularly its inclusion in teacher training, if handled with care without any religious bias or preference, can help improve both the personal and academic well-being of both in-service and pre-service teachers.

Mindfulness can help us improve our ability to live in ways that improve conditions for ourselves, our families, colleagues and the society we live in to create better and more conscientious societies. By carefully considering the words we choose, how we spend our time and energy, and what we say yes or no to, we can calmly and unequivocally regain control over how our lives go on. This has become much more important and necessary, especially after the epidemics and disasters we have experienced in the last few years.

I believe that giving mindfulness training to teachers will be the best way for teachers to transfer this knowledge to their students, and this will help create a more conscious and aware society in the future. Therefore, teachers who have not undergone special training in mindfulness should not be asked to teach it. A teacher should first of all know the subject he teaches well. Teaching something that is not understood, experienced or internalized is a difficult and pointless task. Therefore, if teachers are to be asked to introduce mindfulness techniques and practices to their students, it is important that they be trained on this, from pre-service to the end of their careers. Also, supporting teachers and our education system in this direction will be a way to contribute to a more ethical, safe and caring learning environment (both social and physical) for future generations.

This article aims to provide information about mindfulness and some sub-topics such as what mindfulness is and why we should be mindful, mindfulness and religion, mindfulness, teachers and education, mindfulness and intercultural communication, and mindfulness, teaching profession and stress. The article also shares the results of MAAS (The Mindful Attention Awareness Scale) applied to 42 senior English Language and Education department students (27 women, 15 men) which is used to assess participants’ awareness of moment-to-moment presence during several tasks or, in contrast, behave on automatically without paying enough attention to them.