

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK
VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŐKI**

Orhan AKKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-Orhan AKKAYA

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM BİLİMLERİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK
VE UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŐKI**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS
AWARENESS AND HOPELESSNESS LEVELS OF
CLASSROOM TEACHERS**

Hazırlayan

Orhan AKKAYA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof.Dr. Nuri BALOĞLU

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Bilimleri Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Orhan AKKAYA tarafından hazırlanan “*Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*” adlı tez çalışması 13/09/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Başkan (İmza)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Danışman (İmza)

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Üye (İmza)

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../20..

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

13/09/2019

Orhan AKKAYA

ÖZET
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE UMUTSUZLUK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Orhan AKKAYA

Danışman: Prof.Dr. Nuri BALOĞLU

2019-(xiii+100)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN

Bu araştırmada; sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki çalışma süresi, kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve mesleği seçme nedeni değişkenleri bakımından ele alınarak incelenmiştir. Araştırma verileri Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen "Bilinçli Farkındalık Ölçeği" ve Beck, Lester ve Trexler (1974) tarafından geliştirilen "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ile araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" yardımı ile toplanmıştır. Araştırma 357 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Verilerin analizinde Frekans, Yüzde, Ağırlıklı Ortalama, Teorik Ortalama, Standart Sapma, t-testi, Tukey Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri genel olarak teorik ortalamanın üzerindedir ve katılımcıların görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan okuldaki görev süresi ve okutulan sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar içerirken yaş, medeni durum, görev yeri, kıdem ve öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenleri bakımından manidar farklılıklar oluşturmamaktadır. Yine araştırmacının katılımcılarına göre sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri teorik ortalamanın altında olup, katılımcıların görüşleri cinsiyet, çalışılan okuldaki görev süresi bakımından anlamlı farklılıklar oluştururken yaş, öğrenim durumu, medeni durum, görev yeri, kıdem, okutulan sınıf düzeyi ve öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenleri bakımından manidar farklılıklar oluşturmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada kapsamında elde edilen sonuçlar ilgili literatür temelinde tartışılmakta ve bulgulara dayalı bazı öneriler de sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Bilinçli Farkındalık, Umutsuzluk.

ABSTRACT
THE RELATIONSHIP BETWEEN CONSCIOUS AWARENESS AND
HOPELESSNESS LEVELS OF CLASSROOM TEACHERS

Preparer: Orhan AKKAYA

Advisor : Prof. Dr.Nuri BALOĞLU

2019-(xiii+100)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department Of Educational Sciences

Jury

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Assoc. Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN

In this study, the relationships between conscious awareness and hopelessness levels of classroom teachers were examined by processing in terms of variables such as gender, age, educational status, marital status, the duration of work in the school they work, seniority, calssroom level and the reason for choosing the profession. The research data were collected with the help of; “Conscious Awareness Scale” developed by Brown and Ryan (2003), “Beck Hopelessness Scale” developed by Beck, Lester and Trexler (1974), and “Personal Information Form” developed by the researcher. The study was conducted on 357 primary school teachers, frequency, Percentage Weighed Average, Standard Deviation, T-test, Test of TUKEY and Simple x Analysis of Variance techniques were used on the analysis of data.

According to the teachers who participated in the research, the conscious awareness levels of the classroom teachers are generally above the the aretical average ande the opinions the participants included significant differences in terms of gender educational status, term of duty in the school and classroom level to be taught, while variables of age, marital status, place of employment, sniority, and the reason for choosing teaching profession does not create significant differences. Again, according to the participants of the study; the level of hopelessness of primary school teachers is below the theoretical average and the opinions of the participants make significant differences in terms of gender, term of duty in the school which is worked, but not significant differences in terms of variables such as age, educational status , maritul satatus place of employment seniority, class level and the reason for choosing the teaching job. There is a significant relationship which is negatively in low level between conscious awereness and hopelessness levels of primary school teachers, The results obtained within the scope of the research are discussed on the basis of related literature and some recommendotions based on the findings are presented.

Key words: Clasroom Teacher, Conscious Awareness, Hopelessness.

ÖNSÖZ

Çalışmalarım boyunca bana yol gösteren, sabırla yardım eden, beni hep destekleyen, erteleme davranışına rağmen bana olan inancını kaybetmeyen, bu tezi bitireceğime inanan ve beni inandıran tez danışmanım Prof. Dr. Nuri BALOĞLU ve Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Yardımcısı Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmada kullandığım ölçekleri geliştiren ve kullanım izni veren Prof. Dr. Şahin KESİCİ ve Prof. Dr. Gülten Sönmez SEBER ile veri toplama sürecinde ölçekleri sabır ve ilgi ile dolduran meslektaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde verilerin analizi ve yazımında yardım eden değerli hocam Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Bu süreçte sürekli bilgi alışverişinde bulunduğum, bana her zaman yardımcı olan dostlarım Mehmet TÜRKYILMAZ, Yunus GEÇER, Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL, Dr. Öğr. Üyesi Berkan BOZDAĞ, Dr. Turan BAŞKONUŞ ve Dr. Öğr. Üyesi Vahit ÇİRİŞ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca anlayışı ve desteğiyle ufkumu açan, beni bu yolda her zaman destekleyen sevgili eşim **Özlem AKKAYA**'ya teşekkürlerimi sunarım.

Orhan AKKAYA

Kırşehir-2019

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LISTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	4
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.4. VARSAYIMLAR.....	5
1.5. TANIMLAR.....	5
BÖLÜM II	6
KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	6
2.1. BİLİNÇ KAVRAMI.....	6
2.1.1. Bilincin İşlevi.....	7
2.1.2. Bilinç Düzeyleri ve Durumları	7
2.2. FARKINDALIK KAVRAMI	9
2.2.1. Farkındalığın Kavramsal Modelleri.....	10
2.2.2. Farkındalığın Boyutları ve Türleri	11
2.2.3. Farkındalık Becerileri	12
2.3. BİLİNÇLİ FARKINDALIK KAVRAMI.....	13
2.3.1. Bilinçli Farkındalığın İşlevi	13
2.3.2. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli	14
2.4. BİLİNÇLİ FARKINDALIK MODELLERİ.....	15
2.5. BİLİNÇLİ FARKINDALIKTAKİ TEMEL TUTUMLAR.....	17
2.5.1. Yargılayıcı Olmama.....	17
2.5.2. Sabır	17
2.5.3. Acemi Zihni	18
2.5.4. Güven.....	18

2.5.5. Hırslanmamak (non-striving).....	18
2.5.6. Kabul.....	19
2.5.7. Oluruna Bırakmak.....	19
2.6. BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE EĞİTİM.....	19
2.7. BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	20
2.7.1. Bilinçli Farkındalık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	20
2.7.2. Bilinçli Farkındalık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	22
2.8. UMUT KAVRAMI.....	23
2.8.1. Psikolojik Açıdan Umut	23
2.8.2. Psikiyatri Açısından Umut.....	24
2.8.3. Umut (Beklenti) Kuramı.....	24
2.9. UMUDUN KAYNAĞI	25
2.10. UMUTSUZLUK	25
2.11. UMUTSUZLUĞUN NEDENLERİ.....	25
2.11.1. Benliğin Yitirilmesi	26
2.11.2. İnançın Yok Olması.....	26
2.11.3. Anlam Yokluğu ve Amaçsızlık.....	26
2.11.4. Yaratıcı ve Üretken Olmama	27
2.12. UMUTSUZLUK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	27
2.12.1. Umutsuzluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	27
2.12.2. Umutsuzluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	28
2.13. ÖĞRETMEN	29
2.13.1. Sınıf Öğretmeni.....	30
2.14. ÖĞRETMEN ROLLERİ.....	30
2.15. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖNEMİ.....	31
2.16. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SORUNLARI.....	31
2.17. ÖĞRETMENLERDE ETKİLİLİK.....	32
2.17.1. Etkili Öğretmen Özellikleri ve Davranışları	33
BÖLÜM III.....	35
3.YÖNTEM.....	35
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	35
3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ	35
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	37
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)	37

3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği	38
3.3.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ).....	38
3.3.4. Verilerin Toplanması	39
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	39
BÖLÜM IV	41
4. BULGULAR.....	41
4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR	42
BÖLÜM V.....	77
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	77
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	77
5.2. ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA	84
EKLER.....	95
Ek 1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği.....	95
Ek 2. Beck Umutsuzluk Ölçeği.....	96
Ek 3. Araştırma İzin Belgesi.....	97
Ek 4. Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Talebi.....	98
Ek 5. Beck Umutsuzluk Ölçeği İzin Talebi	99
ÖZGEÇMİŞ.....	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2 .1. Hawkins Bilinç Haritası	8
Tablo 3. 1. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri .	36
Tablo 3. 2. Normal Dağılımla İle İlgili Bulgular.....	39
Tablo 4 .1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Beck Umutsuzluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Ait Toplam Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.	41
Tablo 4 .2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 4 .3. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Dağılımı	44
Tablo 4 .4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişki F Testi (ANOVA) Sonuçları	45
Tablo 4 .5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	47
Tablo 4 .6. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	48
Tablo 4 .7. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişki F Testi (ANOVA) Sonuçları.....	49
Tablo 4 .8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umut Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4 .9. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	52

Tablo 4 .10. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yeriine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları	54
Tablo 4 .11. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 4 .12. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları	57
Tablo 4 .13. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	59
Tablo 4 .14. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	61
Tablo 4 .15. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 4 .16. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi.....	64
Tablo 4 .17. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttıkları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.....	65
Tablo 4 .18. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları	67
Tablo 4 .19. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttıkları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları	68
Tablo 4 .20. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Dağılımı.	70

Tablo 4 .21. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları 72

Tablo 4 .22. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi..... 74

Tablo 4 .23. İlişki Tablosu..... 75



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Beklenti Kuramının İlişkileri	24
---	----



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Öğretmen tutum ve davranışlarının öğrenciler üzerinde uzun dönemli ve kalıcı etkileri bulunur. Bir öğretmenin kendi davranışlarının farkında olması onun öz saygısı, olgunluk düzeyi ve yeterlilik duygularıyla bağlantılıdır. Öğretmen kalitesi üzerine yapılan araştırmalar, etkili öğretmenlerin öğrencilerini yalnızca okul ve öğrenme konusunda iyi hissetmelerini sağlamakla kalmayıp, bununla birlikte kendi tutum ve davranışlarının öğrencileri üzerindeki etkilerini de hesaba katan kişiler oldukları gerçeğini ortaya koymaktadır. İyi öğretmenler öğrencilerini yalnızca test başarılarıyla değil, çok konuda olumlu yönde etkileyebilir. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olması ve geleceğe umutla bakabilme ise iyi öğretmenlerin en temel iki özellikleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenleri ilkokula başlayan öğrencilere sağlıklı, üretken ve mutlu bir yaşam için gerekli olan temel becerileri kazandıran kişilerdir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün 1923 yılında yapılan Heyet-i İlmiye toplantısında söylediği gibi “Yeni nesil öğretmenlerin eseridir.” Kuşkusuz, bu eserde en çok belirleyici olan öğretmen grubu da sınıf öğretmenleridir. Çünkü çocuklar üzerinde ebeveynlerden sonra en fazla etkiye sahip olan kişiler sınıf öğretmenleridir. Bu çalışma da sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri ele alınmıştır. Çalışma sonuçlarının hem öğretmenlere hem de diğer ilgililere önemli mesajlar vereceği düşünülmektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğrenmek; herkes için, yaşam süresince devam eden bir eylemdir. Hayatı boyunca bir fiil devam eden öğrenmenin sisteme yerleştirildiği, seçilen alanların teknik olarak pekiştirilip geliştirildiği ve bunlara ilaveten çocukluktan başlayarak oluşturulan toplumsal yaşam gereklerinin yine ortak alanlarda uygulamalı olarak model oluşturduğu yerler, eğitim öğretimde en etkin olan okullardır. Saydığımız bu özellikleri ile öğrenciler arasında kurulabilecek bağlantıyı sağlayan kişi ise öğretmendir. Bu yüzden üzerinde en çok durulması ve önem verilmesi gereken kişiler öğretmenlerdir (Alparslan, 2010).

Buradan yola çıkarak öğretmen tanımlarını incelediğimizde; Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde öğretmenliğin, “devletin eğitim, öğretim ve bununla beraber ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği”olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlik mesleğinin en geçerli tanımlarından birisi ise özel veya resmi eğitim-öğretim yapılan bir kurumda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına ışık tutmakta veya yön vermekle

görevlendirilmiş ve bu amaç doğrultusunda yetiştirilmiş kimsedir (Duman, 1999). Öğretmen öğrencilerle beraber etkili öğrenme için gerekli öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine yol gösteren, genel kültür alanında yeterli donanıma sahip ve alanında uzman kişidir (Bek, 2007). Öğretmen, öğrencilerin gelişim özelliklerini dikkate alarak ve uygun bir fiziki ortam yaratarak öğrenmelerini sağlayan, onları önemseyen ve eğitim öğretim ortamında aksayan bir durum varsa gidermek için çabalayan kişi olarak tanımlanabilir (Şişman, 2008).

İlkokul öğretmeni öğrencinin ilk öğretmeni ve bu sebeple gerçek anlamda ilk öğretendir, öğrencinin sadece akademik başarısıyla değil aynı zamanda bedensel ve ruhsal gelişimiyle de yakından ilgilidir. Öğrenciler, yaşlarının küçük olmasından dolayı, öğretmene daha fazla ihtiyaç duyarlar ve sınıf öğretmenlerini ayrı bir yere koydukları için her davranışını model alırlar. Bu durum sınıf öğretmenini sadece şu an değil; öğrencilerin geleceği üzerinde de etkisi olan bir kişi haline getirmektedir. Çoğu kişi sınıf öğretmenin giydiği kıyafetten iletişim biçimine, ders anlatma tekniğinden neye nasıl tepki verdiği kadar pek çok özelliğini hatırlar. Yıllar sonra bile öğretmen denildiğinde zihinde akla gelen kişi, sınıf öğretmeni olmaktadır.

Ayrıca okuldaki sınıf yaşantılarının, toplumsal hayatın mikro düzeyde bir örnekleme olduğu düşünüldüğünde, sınıf öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri de çocuğa hayatın işleyişindeki incelikleri sınıf ortamında öğretmek olmaktadır (Baloğlu, 2000).

Öğretmenlik mesleğinin günümüz koşulları ile örtüşen tanımı ise, eğitim ile ilgili olan sosyo-kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanında uzman, gerekli bilgi ve beceriye sahip, akademik çalışma ve mesleki formasyonu gerektiren, profesyonel statüde uğraşı alanıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Dünyada meydana gelen değişimler, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemekte ve öğretmenlerin toplumsal ve kurumsal rollerini de değiştirmektedir. Şüphesiz bu durum, öğretmeni kendisinden beklenen rolü gerçekleştirebilecek şekilde yetiştirmeyi ön plana çıkarmaktadır (Baloğlu, 2011).

Sınıf öğretmeni dikkatli, bilinçli ve çevresinde olup biten her şeyin farkında olmak zorundadır. Bilinç kavramı, en genel anlamıyla bireyin kendisini ve çevresini anlamasını sağlayan anlık süreçler bütünüdür. Psikolojide bilinç, kişinin kendisini fark etmesi olarak tanımlanır. Algılama ile süzülen bilginin anda izlenmesi sürecidir (Hançerlioğlu, 1976). Bilinçlilik, iki önemli öğeden oluşmaktadır. Bunlar; farkındalık ve dikkattir. Farkındalık daima iç ve dış çevreyi izleyen bir gözlemcidir. Birey, dikkatin merkezinde olmayan onu

meşgul etmeyen uyaranların da farkında olabilir. Dikkat; farkındalığı arttırılmış bir hassasiyet ile deneyimin belirli bir bölümüne odaklanma sürecidir (Westen, 1999). Normal işlevselliğin sabit özellikleri dikkat ve farkındalıktır. Bilinçli farkındalık ise anlık gelişen tecrübelerin üzerinde arttırılmış bir dikkat ve farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli farkındalığın en yaygın tanımı süre içinde meydana gelen olayları fark etme durumu ve dikkatlilik (Brown ve Ryan, 2003). Bilinçli farkındalık kavramı Pali dilindeki hatırlamak anlamına gelen sati kelimesinden türemiştir, fakat bir bilinç biçimi olarak daha çok aklı başında olma anlamına gelir (Bodhi, 2000). İngilizce *mindfulness* farkında olmanın ve dikkat etmenin kalitesi olan eski bir kelimeyi işaret etmektedir (Dreyfus, 2011). Bilinçli farkındalık (sati), uyanıklığın ana unsuru ve ardı ardına devam eden deneyimlerin berrak (lucid) farkındalığıdır (Bodhi, 2011). Bilinçli farkındalık kavramının en önemli savunucuları (Kabat ve Zinn, 2000), bu yaklaşımı insan zihnini, duygularını ve dikkatini belli bir kavrama eşiğinde yönlendirmesini amaçlayan bir idrak düzeyi olarak açıklar. Bu idrak kişinin o anda, dış ve iç uyarıcıları, yargısızca algılayarak izlediği bir zihinsel süreçtir. Bu bakış açısına göre, bilinçli farkındalık içinde bir hedef, bir yöntem ve bir sonucu barındıran holistik bir kavramdır. Bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim araştırmalarına dayanarak öğrencinin kendi içinde ve dışında devam etmekte olan değişimleri fark etmediğinde her gününü bir önceki günün aynısı gibi algıladığı belirtilmiştir. Bu tür eğitim ortamlarında yetişen öğrencilerin kaygı düzeyleri düşüktür, umursamazlık gösterirler, konuya karşı ilgileri ve öğrenme ihtiyaçları yok olur (Brown ve Ryan, 2003).

Umursamazlık beraberinde umutsuzluk kavramını çağırır. Türk Dil Kurumu (2017) umutsuzluğu, ümitsizlik ve kişinin umutsuz olma durumu olarak açıklamıştır (E.T. 16.03.2017). Umutsuzluk ise, kişinin başarısız olduğu durumları asla aşamayacağına, sorunlarına asla çözüm üretemeyeceğini kabullenmesi, kabul edilir bir sebep olmamasına rağmen yaşamış olduğu olaylara doğru olmayan anlamlar yüklemesi ve hedefine varmak için mücadele etmemesine rağmen bunlardan olumsuz sonuçlar beklemesidir (Beck 1963).

Bireyler umutsuzluk duygusu içinde olduklarında; geleceğe ilişkin olarak, beklenti ve ihtiyaçlarının gerçekleşmeyeceği, yaşantısının devam eden sürecinde de birçok olumsuz olayla karşılaşabileceği düşüncesine sahiptirler. Bununla birlikte umutsuzluk duygusuna sebep olan bazı hisler vardır bunlar, kişinin içinde bulunduğu çaresizlik duygusu, sıkıntı, karamsarlık gibi düşüncelerdir (Akandere, 2000). Bu konuda çalışmış olan Horney (1993) umutsuzluğu şu şekilde tanımlamıştır; "Başarılı olamama durumuna

karşı gösterilen ve kişinin bu gerçek olaylara karşı verdiği orantısız tepkilerdir.” Bu durumda birey, umutsuzluk duygusuyla mücadele edebileceğini düşünebilir veya kader ve felaket olarak kabul edip bu durumu derinleştirebilir (Bozkurt, 2004).

Umutsuzluk kavramı mevcut olumsuz algıların gelecek yaşantılara aksetmesi ve bu durumun sonsuza kadar devam edecek olma ihtimalinin düşünülmesidir (Greene, 1989). Buradan hareketle, araştırmanın problem cümlesini “**sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişki var mıdır?**” sorusu oluşturmaktadır.

Bu problem cümlesi çerçevesinde, araştırmada yanıt aranacak problem/alt problemler de şu şekilde belirlenmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk durumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri
 - a) Cinsiyet
 - b) Yaş
 - c) Öğrenim Durumu
 - d) Medeni Durumu
 - e) Görev Yerleri (il merkezi/ilçe)
 - f) Okuldaki Görev Süreleri
 - g) Mesleki Kıdem Derecelerine
 - h) Okuttukları Sınıf Düzeylerine
 - i) Mesleği Seçme Nedenlerine göre değişmekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın asıl hedefi sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkileri saptamaktır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek sınıf öğretmenleri; anı yaşar, içinde bulunduğu zamanın dışına çıkmaz, kendini yaptığı işe verir. Umutsuz insanlar hep karamsarlık içinde yaşarlar. Gelecek ile ilgili endişeleri vardır. Odaklanamazlar, kendilerini çaresiz hissederler. Bu his sınıf öğretmenin çevresine, en önemlisi öğrencilerinin eğitim öğretim sürecine olumsuz olarak yansır. İşte bu nedenle araştırmanın amacı “sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkidir” dir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma Kırşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokullarda görevini sürdüren sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
3. Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin ölçeklere samimi şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. TANIMLAR

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen: 1739 Sayılı Milli Eğitim Kanununun 43. Maddesi'ne göre öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.

Sınıf Öğretmeni: Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan ve ilköğretim okullarının I. kademesinde öğrenim gören öğrencilerin eğitiminden sorumlu ve gördüğü bütün derslerde eğitim ve öğretim görevlerini her anlamda üstlenen öğretim elemanıdır (Korkmaz, 2008).

Farkındalık: Farkındalık, içsel ve dışsal çevreyi gözlemleyen bilincin arka plandaki radarı gibidir (Brown ve Ryan, 2003).

Bilinçli Farkındalık: Birbirini takip eden anlarda algımızın sadece bizde ve iç dünyamızda aslında ne olduğuna odaklanması ve net bir şekilde farkında olma durumudur (Nyanaponika Thera, 1962, s. 25).

Umut: Kişinin var olma durumu, geleceğe güvenle bakabilmesi ve bitmek bilmeyen yaşam enerjisidir (Peker, 2003, s.74)

Umutsuzluk: Bireyin geleceğe ilişkin kötümser beklentilerinin derecesidir (O'Conner ve Seehy, 2000).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. BİLİNÇ KAVRAMI

Bilinç sözcüğü Türkçede birçok şekilde tanımlanmaktadır. Bunları genel olarak sıraladığımızda bilinç kelimesi; anlamsama, duyumsama, zihin etkinliği ile belirlenen durum, bütüncül anlama, zihinsel durumların tamamı olarak açıklanabilir (Türk Dil Kurumu, 2014). Birlikte bilmek anlamına gelen, Latince con-scio kelimelerinden türeyen ‘conscientia’ kavramı; bilgili olma, bilgiyi bilme ve anlamaya çalışma bilgidен haberdar olma gibi anlamlar da taşımaktadır (Kocaarslan, 2016).

Bilinç kavramının birden çok anlam taşıması, anlamının kişisel deneyimlere dayalı olması ve sübtıl boyutlarda anlatılabilir oluşudur (Kocaarslan, 2016). Bilinç, dış etkenler veya iç etmenlerden gelen algıları fark eden zihin bölgesine denilmekte ve konuşma şekli ile davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Karaca, 2010, s. 5). Bilinç, dış dünyada olan biteni neden sonuç ilişkisi kurarak yaşamı düzenlemeye çalışan bir sistemdir (Aslan, 2006, s. 4). Perfect ve Schwartz (2002) bilinci; bireyin kendisinin ve içinde bulunduğu durumun farkında olması, geçmişini, bilgilerini ve biliş sürecini zihninde tutma yetkinliği olarak tanımlamış, bilincin amacını ise bireyin içinde bulunduğu durumu sorgulayarak neyin farkında olup olmadığı konusunda kendini sorgulamasını olarak açıklamışlardır. Bir başka tanımda ise bilinç; bireyin zihninde şekillenen bilgilerin ve algıların hareket yetisine olan etkisi olarak görülmektedir. Toplumsal bir kavram olan bilinç, dil ve düşünce ile ilişkilendirilmiş zihinsel bir olgudur (Rees ve Koch, 2002).

Tarih boyunca birçok filozof bilinç hakkında farklı düşünceler ortaya koymuştur. Ünlü düşünür Descartes; bilincin her şeyin kaynağı olduğunu, bilincin bize verilmiş gerçek olduğunu ancak gerçeğin tamamı olmadığını, sadece bir parçası olduğunu söylemiştir. Bir başka düşünür John Locke ise bireyin zihninde seyreden her şeyi algılaması olarak tanımlamıştır. Locke göre insan yaptığı her akli davranışın bilincindedir. Thomas Hobbes bilinci sadece hafıza olarak görmüştür. Bilinci düşünce gözü ile ele alan Hobbes, düşüncenin hafızanın bir parçası olduğunu söylemiştir (Kahveci, 2008, s.107-111).

2.1.1. Bilincin İşlevi

Bilincin çevresel etmenlerde ki uyarıları algılayıp, zihin içerisinde anlam kazandırmasına tanımsal ve bağlam-ortam işlevi adı verilmektedir. Bu işlev uyarının ne olduğunu, nereden geldiğini, ne kadar değer taşıdığını belirlemede önemli görülmektedir. Kişinin oluşan yeni durumlar karşısında uyum sağlamaya çalışması uyum ve öğrenme işlevidir. Bir diğer işlevse hedefe yönlendirildiğinde amaca yönelik bilgilerin derlenmesi, süreçlerin planlanarak kararsızlık durumlarının giderilmesi karar verme ve yürütücü görevidir. İnsan bilinci algıladığı durumları birbirinden ayırt etmek için sıralama yöntemi kullanmaktadır. Bu aynı zamanda geçmişi belirginleştirme geleceği de tahayyül etme yetisidir. Bu işleve ise erişim-kontrol adı verilmektedir. Bilinç algıladığı bütün uyarıları belli bir düzene koymakta, bu düzeni kontrollü ve sistematik olarak yürütmektedir. Bu işlev ise zihinsel ve fiziksel etkinliklerin yönetimi işlevi adını almaktadır (Hökelekli, 2013).

İnsan zihni bilinçli zihin ve bilinçdışı zihin olarak iki farklı fonksiyona sahiptir. Psikoanalitik yaklaşım bilinç kavramını, bilinç, bilinçaltı ve bilinçdışı alanlarına ayırır. Bilinçaltı, kendine ait bir alanı olan ve bu alana bağlı bir enerji alanı olan ve bu enerjiyi yönlendirebilen yapı iken; bilinç fazla enerjinin yönetildiği alan olarak ifade edilmektedir. Bilinç dışı ise zıt enerji boşalımı sebebiyle fazla enerji aktarılamayan ruhsal durumlar ve deneyimlerdir. Bu açıklamaya göre bilinç yerini yeni bilinçlenme edimlerine bırakabilen kısıtlı bir süreç, bilinçaltı ise bir işlem deposu, bilinç dışı ise Freud'un id olarak tanımladığı ve temelde hem bilinç hem de bilinçaltından bağımsız kontrolsüz alandır (Cansever, 1981).

2.1.2. Bilinç Düzeyleri ve Durumları

Hawkins (2000) bilinç düzeyleri üzerinde yapmış olduğu araştırmalar neticesinde 'Bilincin Anatomisi (Anatomy of Consciousness) adlı çalışmasında "Hawkins Tablosunu" ortaya çıkarmıştır. Ortaya çıkan bu tabloda bilinci 17 düzeye ayıran Hawkins, en alt düzeyde düşük frekanslı duygu ve düşüncelerin, en üstte ise yüksek frekanslı duygu ve düşüncelerin yer aldığını açıklamıştır. Düşük düzeydeki duygu ve düşüncelerin içerisinde utanç yer alırken, üst katmanlarda ise; sevgi, huzur ve aydınlanma yer almaktadır. En yüksek katmandaki bilinç düzeyinin alt tabakaları etkileyerek dengelediğini vurgulayan Hawkins'in tablosu şu şekildedir:

Tablo 2 .1. Hawkins Bilinç Haritası

İlahi	Dünyevi	Seviye		Ölçüm Sonucu	Duygu	Süreç
Kendi	Var Olmak	Aydınlanma	↑	700-1000	Tarifsiz	Saf Bilinç
Bütün	Mükemmel	Huzur	↑	600	Mutluluk	Aydınlanma
Bir	Tam	Neşe	↑	540	Sükunet	Değişim
Seven	İyi	Sevgi	↑	500	Saygı	Esinlenme
Bilge	Anamlı	Mantık	↑	400	Anlayış	Soyutluk
Merhametli	Uyumlu	Kabul	↑	350	Affetme	Aşma
İlham Verici	Umutlu	İstekli	↑	310	Optimist	Niyet
İmkân Veren	Doyurucu	Nötr	↑	250	Güven	Bırakma
İzin Veren	Yapılabilir	Cesaret	↕	200	Olumlama	Güç Kazanma
Kayıtsız	Talepkar	Gurur	↓	175	Küçümseme	Şişirme
İntikamcı	Düşmanca	Öfke	↓	150	Nefret	Saldırganlık
Reddetme	Hayal Kırıklığı	İhtiras	↓	125	Muhtaç	Kölelik
Cezalandırıcı	Korkunç	Korku	↓	100	Anksiyete	Vazgeçme
Kibirli	Trajik	Keder	↓	75	Pişmanlık	Umutsuzluk
Kınayan	Umutsuz	Hissiz	↓	50	Çaresiz	Hareketsiz
Kindar	Şeytani	Suçluluk	↓	30	Suçlama	Yıkım
Horgören	Zavallı	Utanç	↓	20	Aşağılanma	Yok Oluş

Psikoanalizin atası olarak kabul edilen Freud bilinci buz dağı analogisi ile açıklamıştır. Buz dağının küçük bir kısmı denizin üstüneyken çoğunluğu denizin altında kalmaktadır. Freud çoğu duygu ve düşüncenin buz dağının suyun altında kalan kısmı gibi zihin içerisinde bilinçaltında kaldığını vurgulamaktadır. Duyum, algı, dürtü ve güdüler, arzu ve dilekler, duygular, düşünceler, bellekteki bilgiler vb gibi bilinç durumlarının çok büyük bölümünün bilinçaltında gerçekleştiğini savunmaktadır. Yani bilinç durumlarının kökeni aynı bir buzdağı gibi derinlerde bilinçaltındadır (Karakaş, 2012).

Hökelekli (2013), Psikolojiye Giriş kitabında bilinç durumlarını 4 başlıkta incelemiştir. Bunlar hayal kurma, uyku ve rüya görme, hipnoz ve madde kullanımına bağlı bilinç durumlarıdır.

Hayal Kurma: Bu eylem dikkatte bir hareketlenme olması ile girilen normal bir bilinç halidir. Bu bilinç durumu zihnin daha önceden kaydettiği olayları yeniden yaşaması veya yeni bazı yaşantı tasarımları kurgulamasıdır. Yazar araştırmaları hayal kurma gücü kuvvetli kişilerin daha yaratıcı olduklarını belirtmektedir (Hökelekli, 2013).

Uyku ve Rüya Görme: Uyku ve rüya hali insan iradesi dışında gelişen bir bilinç durumudur. Rüyalar geçmiş yaşantıların tamamlanması ve gelecek yaşantıların tasarlanması için bilincin değişimidir (Hökelekli, 2013).

Hipnoz: Bilinçte yaratılan kısmi uyku durumudur. Kişinin çevresel uyaranlardan yalnızca hipnozcu ile etkileşimde kalması sağlanır. Genel olarak derin bir gevşeme ile bir konu hedefine odaklanır. Terapi amaçlıdır (Hökelekli, 2013).

Madde Kullanımı: Bazı kimyasal maddeler duygu ve algı durumunu etkileyerek bilinç durumunu değiştirmektedir (Hökelekli, 2013).

2.2. FARKINDALIK KAVRAMI

Psikolojide birçok farklı alanlarda farklı şekillerde tanımlanan farkındalık kavramı 1980’li yıllardan sonra daha da gelişmeye başlamıştır. Araştırmacıların ve kuramcılarının birden fazla tanım yapması, farkındalık kavramının çok bileşenli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Farkındalığın farklı tanımlarının başlıca bileşenleri; ana odaklanma, kabullenme, yargısızlık ve gözlelemedir (Kocaarslan, 2016).

Özerkan (2012), farkındalığı içgörünün yardımıyla ulaşılan bir “derin gözlem” olarak yorumlar. Bu açıklamada farkındalığın amacının kişinin iç benliğinde yaşamış olduklarını anlamlandırmaya çalışması olduğu söylenebilir. Kişi bir rüzgâra kapılıp gitmekle bilinçli seçimler yapmak arasında ölçeklendirilen bir farkındalık düzeyindedir. Baer (2003)’e göre farkındalık, dikkatin anlık yaşantıda odaklanmasıyla hem içsel hem çevresel uyaranların kendi akışını olduğu haliyle gözlelemedir (Akt; Acar, 2012).

Çatak ve Ögel (2010) farkındalığın batının psikoterapik anlayışında bir metot olarak, ilk kez John Kabat-Zinn tarafından ortaya atılmış olduğunu bildirmektedir. Kabat-Zinn (2000)’in tanımında farkındalık, “andaki dikkat odağının niyetli olarak salt bilinçle o anda gerçekleşen şeylerin akışına yönlendirilmesi” şeklinde açıklanır. Diğer bir

tanımlamayla farkındalık, anda gerçekleşen deneyimlerin yargısızca ayırık sanmasıdır. Belirtildiğine göre bu yöntemde farkındalık, kronik ağırlı hastalarda hastalıktan doğan yoğun stresin azaltılması amacıyla hastaların konuya ilişkin ruhsal eğitimlerini kapsamaktadır. Buradan hareketle farkındalığın psikoterapi çerçevesinde öğretilbilecek ruhsal bir alıştırmaya olarak geliştirilebilirliği açığa çıkmıştır. Farkındalık temelli terapi yöntemlerinin doğuşu bu şekilde gerçekleşmiştir.

2.2.1. Farkındalığın Kavramsal Modelleri

Literatür incelendiğinde farkındalığı çeşitli yöntemlerle inceleyen modellere rastlanılmaktadır. Farkındalık bilişsel ve duyuşsal olarak algıya ve becerilere yönelik durumlara ayrılarak ele alınmıştır. Duygusal farkındalık, metabilişsel farkındalık, algısal farkındalık, fonolojik farkındalık gibi kavramlar bunlara örnektir (Kocaarslan, 2016).

Acar (2012) “Gestalt Terapi” isimli kitabında Polster ve Polster’in 1973 yılı tarihli modeline yer vermiştir. Bu model incelendiğinde farkındalık kavramı 4 alt boyutta incelenmiştir. Bireyin anlık sınırlarını bilip, kendi sınırlarının farkında olup ona göre davranması bu modelin temelini oluşturmaktadır. Modelin bileşenleri ise şunlardır:

- a) Fiziksel algılar duyumsamalar ve duyguların farkındalığı
- b) Eylem ve duyuların farkındalığı (dokunma, görme vb)
- c) İstemlerin farkındalığı
- d) Değerler bütünü farkındalığı

Saphiro ve arkadaşları (2006) farkındalığı 3 başlık altında incelemiştir. Bunlar; tutum, niyet ve dikkat olarak belirlenmiştir. Saphiro ve ark. kişinin anlık yaşanan olayları kabul etmesini tutum alt boyutunda ele alırken, şimdiye odaklanmayı niyet alt boyutunda, zihnin yalnızca anda olan biteni anlama çabasını da dikkat boyutunda ele almıştır. Bu modelde yeniden algılama ile bilişsel değişimlere vurgu yapılmaktadır (Akt: Çatak ve Ögel, 2010).

Sills, Finch ve Lapworth (1998), farkındalığı 3 boyutta ele almıştır. Bunlar; iç, orta ve dış kuşak olarak adlandırılmıştır. Bu modelde iç kuşak bedensel ve duygusal bilinci temsil etmekte ve birey duygunun bedeninde ne etki gösterdiğinin farkındadır. Orta kuşak düşünce ve hayallerin gelecek tasarımların bilincinde olmayı temsil eder. Özellikle alışlagelmiş hayallerin farkındalığı bu kısımda incelenir. Dış kuşakta ise duyu organlarıyla hareket kanallarıyla algılamalar söz konusudur. Kişinin dokunduğu ve kokusunu aldığı

nesnelerin farkında olması dış kuşakta yer alır. Kısaca dış kuşak kişinin dış dünya ile olan temasının farkında olmasıdır (Akt: Kocaarslan, 2016).

2.2.2. Farkındalığın Boyutları ve Türleri

Şahin ve Yeniçeri 2015 yılında bilgece farkındalık, bütünleyici kendilik farkındalığı ve psikolojik farkındalık konularını ölçek adaptasyonları ile ülkemiz literatürüne kazandırdığı araştırmada, farkındalığın bu boyutlarıyla ilgili aşağıdaki tanımlara yer vermektedir: Kendilik farkındalığı (self awareness) literatürde benlik farkındalığı olarak da karşımıza çıkmaktadır (Şahin ve Yeniçeri, 2015). Bu kavramı kişinin iç gözlem yoluyla dikkatini kendi üzerinde odaklayarak, çevreden diğer insanlardan ve başka şeylerden ayrı bir varlık olduğunun bilincine erişmesi olarak açıklamaktadır. Buna göre birey kendisini anlama, değerlendirme halindedir, sonuç olarak da kendini ölçebilmektedir. Bilgece farkındalık (mindfulness/mindfull awareness), Dimidjan ve Linehan (2003)'ün tanımıyla şimdiki zamanda oluşan gerçeğin, niyete dayalı olarak ve etkili bir şekilde gözlenme, tanımlanma ve yaşanma sürecidir (Akt; Şahin ve Yeniçeri, 2015).

Psikolojik farkındalık veya psikolojik bilinç (psychological mindedness) iç görü, içebakış ve benlik farkındalığı kavramlarıyla içiçe bir tanıma sahiptir. Hall (1992) bu kavramı psikolojik süreçler, ilişkiler ve anlamlar üzerinde düşünme isteği ve bu işlemi gerçekleştirebilme yeteneği olarak betimler. Farber (1985) ise psikolojik bilinci kendindeki duyguların, düşüncelerin ve davranışlarının anlamı ve sebepleri üzerinde fikir yürütebilme eğilimi ve yeteneği olarak tanımlar (Akt; Şahin ve Yeniçeri, 2015).

Bir diğer inceleme alanı olan bilişsel farkındalık (cognitive awareness), kişinin kendi öğrenme süreçlerini analiz ederek kendine yarayan yargılara varması, plan kurması ve çeşitli taktikler geliştirmesidir. Bellek, dikkat, odaklanma becerileri gibi bilgiyi işleme süreçlerini ve düşünceyi organize etme, onu yönetme ve düzenleme gibi düşünsel süreçleri kapsar (Metcalf ve Shimamura, 1994). Üstbilişsel farkındalık (metacognitive awareness) kişinin öğrenme ve düşünme süreçlerinin ayırımına varma, kendi kendini algılayabilme ve kontrol edebilme becerisidir. Bu beceri kişinin öğrenme etkinliğine ilişkin zayıf ve kuvvetli yanlarını algılamasını sağlar. Öğrenme stratejileri bu farkındalık ile seçilir ve yürütülür (Hartman, 1998; Akt: Kocaarslan, 2016). Duygusal farkındalık (emotional awareness), duyguların net bir bilinçle anlaşılmasıdır. Duygu durumunun anlaşılması, duyguların birbirinden ayırt edilmesi, fark edilen duygunun yargısızca gözlenmesi, hangi duygunun

hangi durumlarda ortaya çıktığının ayırmsanması gibi alt boyutlarda incelenir (Brown ve Ryan, 2003).

2.2.3. Farkındalık Becerileri

2.2.3.1. Yargısızlık

Farkındalık, bireyin o an yaşadıklarını gözlemleyerek ve yaşadığı zaman dilimine odaklanarak elde edilebilir. Anı yargılayarak düşünmek bireyin bilinçsizce yani otomatik olarak yapmış olduğu durumdur. Farkındalık edindiğimiz tecrübeleri değerlendirmeden olduğu şekilde görebilmemize yardımcı olabilir. İnsan zihni yaşadığı durumları düşünerek bir değerlendirme eğilimine girer. Düşünce ve duygular olumlu-olumsuz, doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel ve hoş etiketlere ayrılmaktadır. Bu, zihnin otomatik bir davranışdır (Roemer ve Orsillo, 2008).

2.2.3.2. Şimdiye Odaklanmak

Günlük hayatımızda karşılaştığımız birçok sorun bulunmaktadır ve bu sorunlar zihnimizde sürekli yer almaktadır. Örneğin; iş yerinde yaşanmış bir sorun, gün boyunca aklımızı meşgul ederken, zihnimiz problem hakkında saatlerce düşünmeye devam eder. Geçmişe dair zihnimizde yer eden bilgiler, anılardan ve bunlardan çıkardığımız sonuçlardan oluşmaktadır. Geçmişini değiştirebilmek için yapabileceğimiz hiçbir şey yoktur. Öte yandan geleceğin ne olacağı da belirsizdir. Bu durum yaşanmış olayları ya da yaşanması muhtemel olayları endişe ederek, düşünerek şimdiki anımızı harcamaktan başka bir şey değildir (Soysal vd., 2005).

2.2.3.3. Mesafe Koyma

Duygu ve düşüncenin bilincine ulaşmaya farkındalık denir. Mesafe koyma farkındalık yoluyla kazanılır. Farkındalık bireyin duygu ve düşüncelerine mesafe koymasını sağlar. İnsanların duygularına ve düşüncelerine belli bir mesafede bakmaları psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir. Örneğin; depresyon kişinin mutsuzluk ve hayattan keyif almama halidir. Bunun gibi rahatsızlıkların ortak noktaları, bireylerin düşüncelerini gerçekmiş gibi hissetmesi ve kendi düşünceleri ile özdeşleştirerek düşünceleri ile arasına mesafe koymamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal ilişkileri zayıf olan kişilerin kendilerini toplum içerisinde rezil olacağı düşüncesini gerçekmiş gibi yaşaması hali örnek gösterilebilir (Şenormancı, 2012).

2.2.3.4. Serbest Bırakma

İnsan zihni kontrolsüz biçimde bazı fikirler üretir. Bu fikirler; kaygı ve korkudur. Örneğin çok yalnızım ve bundan dolayı insanlar beni sevmiyor, sevmemelerinin nedeni ise başarısız olmam, yolunda giden hiçbir şey yok ve hayatım berbat bir şekilde ilerliyor gibi olumsuz düşünceler insan zihnini işgal edebilir. Bu şekildeki düşüncelerin istemsizce zihnimizi meşgul etmesi belli bir süre geçtikten sonra kalıcı hâle gelmektedir. Bu düşünceler inandırıcı gelmeye başladığı zaman psikolojik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Farkındalık bu düşüncelere tepki vermek yerine yanıt verebilme becerisini geliştirmektedir. Farkındalık ile birlikte bu olumsuz düşünceler serbest bırakılarak doğru sonuçlar elde edilebilir (Çatak ve Ögel, 2009).

2.2.3.5. Kabullenme

Kabullenme farkındalık ile geliştirilen en önemli özelliktir. Kabullenme kişide probleme yol açan duygu ve düşüncelerdir. Kabullenme bu koşullarla mücadele etmenin bir yoludur. Kabullenmenin manası kişide rahatsızlık uyandıran duygu ve düşüncelere, hoşlanmadığımız olaylara, şahıslara ve durumlara yer açmak ve bunlarla barışık yaşayabilmektir. Kabullenme kişiye uymayan bir davranışı kabullenmek değildir. Tam tersi davranış değişikliğinden önce kabullenme gelir, kabullenmenin küçük kardeşine ise değişim denir (Christensen ve Jacobson, 2000).

2.3. BİLİNÇLİ FARKINDALIK KAVRAMI

Bilinçli farkındalık kavramı “sati” kelimesinden türemiş “Pali” dilinde hatırlamak anlamına gelen, daha çok akli başında olma durumu olarak ifade edilen bir kavramdır (Bodhi, 2000). Dikkatin o anki zaman diliminde yaşadıklarına odaklanmasını ve içsel deneyimlerini gözlemlemesini barındıran akıl ve beden pratiği bilinçli farkındalık olarak tanımlanmaktadır. Bilinçli farkındalık bireyin dikkatine belirli teknikler ile şuan ki deneyimlere yoğunlaştıran psikolojik bir süreçtir (Germer, 2004). Budist öğretilerde bilinçli farkındalık aydınlanma ya da tam özgürlük olarak tanımlanmasına yol açan öz bilgiyi ve bilgeliği geliştirmek için kullanılır. Kabat-Zinn (2005) tarafından ortaya atılan bu kavramın kökenleri doğuda uygulanan meditasyon tekniklerine dayanmaktadır. Bu teknikte temel amaç duygu ve düşünceleri akışına bırakmaktır (Kabat-Zinn, 2005).

2.3.1. Bilinçli Farkındalığın İşlevi

Öz anlayış, kişinin karşılaştığı sorunlardan uzaklaşmadan onlarla yüzleşerek, olumsuz durumlara karşı anlayış geliştirdikten sonra bu edinilen deneyimi kendi parçası

olarak görebilme becerisidir. Bilinçli farkındalık öz anlayışın bir parçasıdır ve üç ayrı bileşenden ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilinçli farkındalık, ortak paydaşım ve kendine-şefkattir (Neff, 2003). Bilinçli farkındalığın bireyde artış göstermesi, kişinin şefkat, sevgi ve affetme duygularını geliştirerek anlayış seviyesinde artış sağlamaktadır. Bu durum bireyin olumsuz olaylardan daha az etkilenmesini sağlar (Özyeşil, 2011).

2.3.2. Bilinçli Farkındalığın Kuramsal Temeli

2.3.2.1. Psikodinamik Psikoterapi

Epstein, bilinçli farkındalıkla Freud'un analiz ettiği ideal mind kavramının benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir (Epstein, 1998). Psikodinamik kuram şark kültürünün yaygın hale gelmesiyle birlikte, gevşeme teknikleri, yoga, meditasyon ve ruhsal gerginlikleri azaltmaya yönelik deneysel çalışmalara öncülük etmeye başlamıştır. Psikanaliz ve bilinçli farkındalık, bilinç dışında gerçekleşen süreçlere vurgu yaparak kişinin iç yaşamının bilinmeyen yerlerini bulmalarını sağlar (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalar ve analizler iç gözlem için kullanılmaktadır ve bilinç dışı gerçekleşen olayların önemini vurgularlar (Fulton ve Siegel, 2005).

2.3.2.2. Bilişsel–Davranışçı Terapi

Bilişsel işlev; bireyin kendisi, etrafı, yaşadıkları ve yarınları ile ilgili tahminleri, fikirlerini analiz etme durumlarıdır. İnsanlar belli olaylar ya da durumlar karşısında davranım ve duygulanım içerisine girmese de bu durumları ve olayları nasıl algıladıkları ve analiz ettiklerine bağlı olarak bu sistemin içinde yer alırlar (Artıran, 2015). Bilişsel terapiler kaynağını Budizm'den alarak, insanların duygu ve düşünceleri ile nasıl başa çıkabileceği konusunda gerekli öğrenim ve eğitim konusunda yol gösterirler (Özyeşil, 2011). Algı, dürtüsel duygu ve düşünceler bilinçli farkındalığın ve bilişsel terapilerin ortak alanıdır. Bilinçli farkındalığın ve bilişsel terapilerin olağan dışı değişim göstermesi uyumsuzluk neticesinde sorunlar çıkarabilmektedir (Miller, 1995).

2.3.2.3 Gestalt Terapi

Farkındalık, kişinin duygu ve düşünceleriyle, hislerini kullanarak, bireyin şimdiki zamanda neler yaşadığına verdiği cevap olarak tanımlanmaktadır. Farkındalık Gestalt felsefesinin yapı taşlarından bir tanesidir. Farkındalık şimdi ve burada anlamlarını kapsayan bir kavramdır. Birey öncelikle nelere ihtiyacının olup olmadığını belirleyerek, çevresindeki kaynakları en iyi şekilde kullanabilmek için çeşitli eğilimler içine girer. Birey ihtiyaçları doğrultusunda uyarılır ve bununla ilgili olarak ihtiyaçlarının tatminine göre

yönlendirilir. Bu yönlendirilmeler sonucu birey bazı ihtiyaçlarını tatmin ederken bazılarını ise tatmin edemez. Gestalt bakış açısına göre; şuan ki zaman içerisinde gayret gerektiren, kontrollü bir dikkattense, rahatlatılmış, serbest bırakılmış bir dikkat ihtiyaçlarının tatmini konusunda daha çok etkilidir (Brown vd., 2007).

2.3.2.4. Varoluşçu Psikoterapi

Varoluşçu yaklaşıma göre; insan hayatın anlamını, yaşamın kaynağını aramakta ve kendini yaşamda önemli hissetmektedir. İnsanlar hayat içerisinde anlamsız durumlar ile karşılaştığında endişe duymaya başlar. Varoluşsal farkındalıkta ölümü kavrayan bilinç, hayatın ve hayat içerisindeki her şeyin bir sonu olduğunu anlamlandırarak yaşamı bütünsel olarak değerlendirir. Ölümün varoluşunu kavrayan bilinç, bireye daha çok doyum sağlamak ve daha anlamlı bir yaşama yönlendirmektedir. Bununla birlikte ölümün farkındalığı ve ölümden korkma duygusu da kişiyi hayata sıkı sıkı bağlamaktadır (Özyeşil, 2011).

2.3.2.5. İnsancıl Psikoterapi

Hümanist yaklaşıma göre birey sergilediği davranışlardan ve edinmiş olduğu kimlikten kendisi sorumludur. Hayatı anlamlı hale getirmek yaşamaya değer kılmak bireyin kendi sorumluluğudur. Ölümlü olan yaşamların hiçbirinde yaşantılar tekrar etmeyecektir. Bu yüzden geçmiş yaşam ya da gelecek yaşamdan çok içinde bulunulan anlık yaşamdaki yaşantılar daha önemlidir (Özyeşil, 2011).

2.4. BİLİNÇLİ FARKINDALIK MODELLERİ

Şahin ve Yeniçeri (2015) bilinçli farkındalık kavramı araştırmalarının, iki ekolü temel aldığını belirtmektedir. İki ekolün geçmişi de 1970'li yıllara ve psikoterapi araştırmalarına dayanmaktadır. Bir ekol Langer tarafından, diğeri ise Kabat-Zinn tarafından kurulmuştur. Bu ekoller kimi yerde ortak kimi yerde ayrışan bir yapı göstermektedir. Ayrıca bu ekollerden türeyen çeşitli araştırmalara göre bilinçli farkındalık değişik boyutlar gösteren ve farklı bileşenlerden oluşan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda bazı yapılara ve uygulamaya ilişkin boyutlara yer verilmiştir.

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney (2006), bilinçli farkındalığı 5 faktörlü bir yapı olarak ele almaktadır. Bu yapılar şöyle maddelenmiştir:

1. İçsel hislere karşı tepkisizlik ilkesi: Birey duygularının farkındadır ve hemen tepki vermez.

2. Gözlem: Birey hissinin, algısının, düşünce ve duygusunun, alıp verdiği nefesin, duruşunun, bedenindeki değişimlerin farkındadır.

3. Farkındalıkla davranmak/otomatik davranmamak: Şimdiki zamanda tezahür edenlerin idrakında olmak, geçmişe, geleceğe, duygulara ve düşüncelere kapılmamak.

4. Tanımlamak: Hisleri doğru anlatabilecek bir konuşma dili ile, beklentileri ve düşünceleri rahatça aktarabilmek.

5. Yaşananı yargılamamak: Bazı algıların veya fikirlerin doğru ya da yanlış olduğuna kanaat getirmekten uzak durmak (Baer, vd., 2006).

Germer'e (2009) ise bilinçli-farkındalık kavramının üç temel bileşeni olduğunu belirtmektedir (Akt; Özyeşil, 2011). Bunlar;

Durmak: Yavaşlamak çevremizi fark etmemizi sağlar. Şimdiki anı durdurabildiğimizde kontrolü tamamıyla elimize alırız. Bu bilinçte bir farkındalığa neden olur.

Gözlemlemek: Gözlem yapmak çevreden kopuk olmak ya da yalnızca objektif olmak anlamına gelmez, bunun yerine yaşananlarla derin bir iletişim sağlayan "katılımcı gözlemci" rolü vardır. Kişi şu anı izleyerek vücudunuzu gözlemler, kızgınlık, korku, öfke gibi durumları kontrol edebilir.

Geri dönmek: Düşünceler geçmişe veya geleceğe yönlendiği zaman kişi bir çoban gibi nazikçe düşüncelerini toplarlar. Zihin kontrolsüzce programlandığı şekilde çalışırken bilinçli moda geri dönülür.

Siegel (2010) bilinçli farkındalık uygulamalarını 3 boyutta incelemektedir. Biçimsel meditasyon: Bu meditasyon düzenli periyotlarda her gün, ses çıkarmadan yapılır. Birey dikkatini bir objeye odaklar. Bu dikkat nesnesi; kaşıntı, acı gibi fiziksel duyular veya bir ses ya da üzüntü sonucu boğazımızın düğümlenmesi gibi fiziksel durumlara neden olan duygusal yaşantılar olabilir. Biçimsel meditasyon ayakta, oturarak, uzanırken veya yürürken dört durumda yapılabilmektedir. Belli bir biçime bağlı olmayan bilinçli farkındalık uygulamaları: Kişinin gündelik yaşantıda anda olan şeylere dikkat etmeyi kendi kendine istemesi ve hatırlamasıdır. Kişi dağınık halde bulunan düşüncelerini daha önceden belirlediği bir dikkat noktasına çeker.

İnziva: Bu tür bir uygulama çok sakin bir ortam ve oldukça sınırlı bir etkileşim gerektirir. Gündelik işler bilinçli-farkındalık uygulamaları için birer fırsat olarak değerlendirilir.

Stahl ve Goldstein (2010) bilinçli-farkındalığı bir yaşam şekline dönüştüren uygulamalar aktarmışlardır. Bu uygulamalar biçimsel ve biçimsel olmayan uygulamalar olarak iki boyutta incelenir. Buna göre biçimsel uygulama, nefesimize, vücudumuzdaki duyulara, seslere ve diğer duyulara, düşünce ve duygulara oturarak, ayakta veya uzanarak odaklanma ile gerçekleşir. Biçimsel olmayan uygulama ise bilinçli farkındalığı, herhangi bir yerdeki günlük hayatımızda kullanmayı içerir. Yemek yemek, egzersiz yapmak, evi veya ofisi düzenlemek gibi sıradan işler zihinsel farkındalıkla yapılır (Akt; Karacaoğlan, 2015).

2.5. BİLİNÇLİ FARKINDALIKTA Kİ TEMEL TUTUMLAR

2.5.1. Yargılayıcı Olmama

İnsan, kendi davranışlarını analiz etmeye başladığında, yaşantılarıyla alakalı birçok genel yargılara sahip olduğunun farkına varır. Birey hemen hemen görmüş olduğu her şey için sınıflandırmalar yapar ve etiketler üretir. Bunları üç şekilde ele alabiliriz. Bireyin kendisini iyi hissettiren durumlar iyi olarak etiket kazanırken, kötü hissettiren durumlar ise kötü etiket kazanmaktadır. Birey için hiçbir şey ifade etmeyen durumlarda ise nötr olarak etiket kazanmaktadır. Yaşanmış durumları sınıflandırma ve yargılama alışkanlığı bizi mekanik tepkiler vermeye yönlendirir. Birey bu tepkilerin tam olarak farkında olamaz ve yansız davranamaz. Bu yargılar insan zihninde bir şeyleri sevmek ya da sevmemekle ilgili karışıklıklara neden olarak bireyi strese sokabilir. Bu stres ve karışıklıkları kontrol altına almak için otomatik yargıların farkına varmak gerekir. Bu sayede ön yargılarımızdan kurtulabilir, korkularımızın farkına vararak sorunlarımızı çözebiliriz. Zihnimizde yargılamakta olduğumuz şeyleri durdurmak zorunda değiliz, farkında olmamız yeterlidir. Aksi takdirde her şey daha karmaşık hale gelir (Özyeşil, 2011).

2.5.2. Sabır

Meydana gelen her şeyin bir zamanı olduğunu kabullenmek ve anlamak, bilgeliğin bir türü olan sabrın tanımıdır. Kelebeğin kozasını açarak yardım etmeye çalışan bir çocuk, kelebeğe bunun faydası olmadığını bilmez. Oysaki yetişkin bir insan kelebeğin zamanı geldiğinde kozasından kendisinin çıkacağını bilir. Aceleci davranmanın bu süreçte bir anlamı yoktur. Kendimize de tıpkı kelebeğin kozadan çıktığı süreçte davrandığımız gibi

davranmalı, bazı zamanları daha iyi zamanlara tercih etmememiz gerektiğinin bilincinde olmalıyız. Sabırlı olmak her şeye açık olmak, durumu olduğu gibi kabul etmek ve kelebek örneğindeki gibi her şeyin bir zamanı olduğunu bilmektir (Özyeşil, 2011).

2.5.3. Acemi Zihni

Şimdiki zamanda zenginlik hayatın kendi zenginliğinden kaynaklanır. İçinde bulunduğumuz anın zenginliğini daha iyi anlamak için acemi zihnine sahip olmamız gerekir. Acemi zihnine sahip olmak, yaşamış olduğumuz anın, geçmişteki yaşantılardan etkilenmesine engel olabilir. Bu sayede bireyin yeni fırsatlara açık olması, bildiklerinin üzerine yeni bilgiler koyabilmesine yardımcı olur. Ağaçları, suyu, yıldızları ve gökyüzünü oldukları şekilde net ve hiçbir şeyden etkilenmeyen bir zihin ile görebiliyor muyuz? İşte bu noktada bize bu basit gerçeği hatırlamamıza yardımcı olan acemi zihindir (Özyeşil, 2011).

2.5.4. Güven

Meditasyon eğitiminde, bireyin kendisine ve hislerine güven duygusu geliştirmesi önemli görülmektedir. Bireyin kendisine ve hislerine güvenmesi otoritesine güvenmekten daha olumlu sonuçlar doğurmaktadır. İnsanların bazı insanları üstün görerek onların kendilerinden daha bilgili ve kültürlü olduğunu kabul etmesi, başka insanlara özenmesi ve idol olarak gördükleri kişilerin dediklerini sorgusuz yerine getirmesi, bireyin kendi ruhuna aykırı bir durumdur. Herhangi birini taklit etmeye çalışarak ilerleyen bireyler, kendi kişiliğini olması gerekenin dışına çıkarmakta ve bu durum olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Birey çevrenin ve diğer kişilerin etkisinde kalmaktansa onları basamak olarak kullanmalı ve rehber edinmelidir. Birey bilinçli farkındalık uygulamalarıyla kendinin farkına vardıktan sonra, sorumluluk alarak varoluş sebebine inanmayı ve kendine güvenmeyi öğrenir. Bu güven ne kadar gelişirse diğer insanlara olan güven duygusu da onlara olan inanç da o düzeyde gelişim sağlar (Özyeşil, 2011).

2.5.5. Hırslanmamak (non-striving)

İnsan yapmış olduğu ya da yapma eğilimine girdiği bütün eylemleri bir amaç doğrultusunda yapmaktadır. Ancak bu durum meditasyon için sorun olarak görülmektedir. Meditasyonun amacı herhangi bir eylemde bulunmamak ve kendiniz olmaktan başka bir şey değildir. Bireyin kendini daha az çaba göstererek ve varlığını belirgin olarak anladığı bu yöntem hırslanmamakla mümkündür. Eğer meditasyon yaparken kişi bir amaç edinir ve bunu düşünürse zihin bu amaç ile kendini oyalamaya başlar. Örneğin sağlıklı olmak için meditasyon yaptığını düşünen birey, zihninde sağlıklı olmadığı kanaatini çoktan vermiş ve

sağlığına olan inancını çoktan kaybetmiş demektir. Kişinin içinde bulunduğu bu durum anda yaşanılanlara dikkatini vermek olarak tanımlanan bilinçli farkındalık duygusunun kazanılmasına engel olur (Hanh,1998).

2.5.6. Kabul

Şu anda var olan yaşantıları kabullenip bu yaşantıların farkında olunulması bilinçli farkındalıktır (Siegel, 2010). Bilinçli farkındalık içerisinde de kabul önemli bir yere sahiptir. İnsan kendini kabul ettiğinde kalbi sadece kendi için değil diğer bireylere karşı, tutumlara karşı da yumuşaklık gösterir. Birey yaşantıları ile ilgili durumları kabul etmeyi öğrenmediği takdirde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu yüzden bilinçli farkındalığın önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Birey bilinçli farkındalık ile kabul etme duygusunu geliştirdiği takdirde kişiliğini sağlam temellere oturtabilir (Siegel, 2010).

2.5.7. Oluruna Bırakmak

Birey iç dünyasına odaklandığı zaman, zihninin derinliklerinde farklı duygu ve düşüncelerin olduğunu keşfeder. Bu duygu ve düşünceler kişiye tatmin edici geliyorsa bunları tekrar tekrar zihninde canlandırır. Aksi düşünüldüğünde ise olumsuz ve kötü durumlar karşısında zihin bunu bastırmaya veya kendini korumaya çalışır. Bu yüzden zihin karmaşası yaşamamak için oluruna bırakmak en doğru farkındalık yöntemi olarak görülmektedir. Oluruna bırakmak; bir şeylerin olmasını akışına bırakarak ona engel olmadan olduğu gibi kabul etme durumudur. Zihnin karmaşıklık içinde kalmasından, rahatsız edici ya da çelişkili duygular ile zorlanmaktansa oluruna bırakarak rahatlamak en doğru karardır. İnsan zihninde oluruna bırakılamayacak kadar önemli hissettiği duygular ve düşünceler olsa da bunların vermiş olduğu rahatsızlıktan kurtulmak çok basittir. Örneğin uyumak için kişi kendini zorlarsa zihin bundan rahatsız olabilmekte ve düşünceler ile kendini oyalayabilmektedir. Bunun için zihni oluruna bırakarak rahatlamalı ve kendini uykuya zorlamaktansa akışına bırakarak amacına ulaşabilmektedir.

2.6. BİLİNÇLİ FARKINDALIK VE EĞİTİM

Langer bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim araştırmalarında eğitimin öğrencinin ilgisini çekebilecek şekilde tasarlandığında öğrencinin bilinç seviyesinin arttığını ve öğrenmesinin kolaylaştığını şöyle açıklar:

İnsan kendi iç ve dış dünyasında meydana gelen değişikliklerin farkında olmazsa her gününü bir önceki günün aynısı gibi algılar. Öğrenciler bu şekilde düzenlenmiş eğitim ve öğretim ortamında kendilerini kaygılı hissetmezler ve umursamazlık duygusu içinde

olurlar. Ortaya çıkan bu bıkkınlık ve keyifsizlik bilinçsizlik (mindlessness) olarak adlandırılır (Brown ve Ryan, 2003). Weinstein, Brown ve Ryan (2009) bilinçli farkındalığın, eğitimle geliştirilebilen bir kişilik özelliği olduğunu söylemektedirler. Eğitimde kullanılan bilinçli farkındalık alıştırımları, öğrencilerin stresle daha aktif biçimde mücadele etmelerini sağlamakta ve kaygı düzeylerini azaltmaktadır. Ayrıca günlük yaşamlarındaki iyi oluş halleri açısından olumlu etki yarattığını belirtir. Buna göre bilinçli bir farkındalığa sahip olan birey, kendi duygu ve düşünce akışını objektif olarak gözlemlediği için bu duygu ve düşüncelere gömülüp kalmaz. Bu bireyin kendi olumsuz düşüncelerinden etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Şahin ve Yeniçeri (2015)'nin bildirdiğine göre, Zeidan, Gordon, Merchant, Goolkasian (2010) üniversite öğrencilerini bilinçli farkındalık temelli stres azaltımı eğitimine tabi tutmuşlar ve öğrencilerin acıya duyarlılık ve kaygı düzeylerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir, Gold vd. (2010) stresle başa çıkmaya yönelik geliştirdikleri bir bilinçli farkındalık programını ilkökul öğretmenleri ile uygulayarak stres ve kaygı düzeylerinde azalma gözlemlendiğini kaydetmiştir (Akt: Kocaarslan, 2016).

Baer ve çalışma arkadaşları (2006), yetişkinler ile 8 haftalık bir sürede uyguladığı stres azaltma eğitiminin sonucunda, katılımcıların duygu ve davranışlarını daha çok fark ederek bu bilgileri günlük yaşantılarında etkili olarak kullanabildiklerini bildirmiştir. Benzer şekilde Weinstein, Brown ve Ryan (2009)'ın üniversite öğrencileriyle bilinçli farkındalığın stresi azaltma ve duygusal iyi oluş üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmanın sonuçları, bilinçli-farkındalık düzeyleri yüksek olan bireylerin günlük yaşantılarını daha az stresli bulduklarını göstermektedir. Ayrıca bu öğrenciler başa çıkma taktiklerini daha etkin olarak kullanabilmekte ve uyum stratejileri geliştirmektedir.

2.7. BİLİNÇLİ FARKINDALIK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.7.1. Bilinçli Farkındalık İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özyeşil (2011) bilinçli farkındalık ile ilgili Türkiye'de ilk araştırmayı yapmıştır. Özyeşil üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve beş faktör kişilik özelliklerinin öz-anlayış düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya toplam 1010 (K=644, E=366) öğrenci katılmış ve bu öğrencilere; “*Öz Anlayış, Bilinçli Farkındalık ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçekleri*” uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin öz-anlayış puanları ile bilinçli farkındalık puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilirken, bilinçli farkındalığın da öz-anlayışı anlamlı düzeyde etkilediği gözlemlenmiştir.

Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011), Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen bilinçli farkındalık ölçeğini üniversite öğrencileri üzerinde Türkçeye uyarlanmasını sağlamışlardır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini test etmek için İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerine İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce testler uygulanmış ve bu testlerden alınan puanlar arasında olumlu ve anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir.

İskender ve Akın (2011), şefkat, paylaşımların bilincinde olmak ve bilinçli farkındalığın internet bağımlılığı ile ilişkisini incelemiştir. Üniversite öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada; öz anlayışın 3 bileşeninin internet bağımlılığı ile negatif yönde ilişkisi olduğunu belirlenirken, öz anlayışın, öz yargı, uzaklaşma ve aşırı özdeşim kurma faktörlerinin internet bağımlılığı ile pozitif yönde ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Deniz vd. (2012) Türk öğrenciler ile yabancı öğrencilerin öz-anlayış, yaşam doyumunu ile negatif ve pozitif duygu düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda Türk öğrencilerin yaşam doyumunu ve öz anlayış düzeyleri, yabancı öğrencilerin yaşam doyumunu ve öz anlayış düzeylerine göre anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Baysal ve Demirbaş (2012) sınıf öğretmenliği adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada; bilinçli farkındalık ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık ve yansıtıcı düşünme eğilimi arasında yüksek düzeyde anlamlılık tespit etmişlerdir.

Kocaeffe (2013) otonomi veren ebeveynlik stili ile bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmaya toplam 130 (K=94, E=36) üniversite öğrencisi katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda; ebeveynler tarafından sağlanan otonomi ve bilinçli farkındalık düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu saptanırken, anne tarafından sağlanan otonomi ile anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öte yandan baba tarafından sağlanan otonomi seviyesinin psikolojik sağlık ile önemli bir ilişkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Ögel vd. (2014) alkol ve madde bağımlılığı merkezinde tedavi gören hastalar ve bağımlı olmayan örneklem üzerinde yapmış olduğu araştırmada; bilinçli farkındalığın bağımlılık üzerindeki rolünü anlamak farkındalığı etkileyen faktörleri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonunda bağımlı ve bağımlı olmayan grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonuçlarının benzer araştırmalarla örtüşmediğini ve bunun nedeninin de örneklemden kaynaklanabileceğini vurgulamışlardır.

Deniz, Erus, ve Büyükcebeci (2017) bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekanın aracılık rolünü inceledikleri araştırmalarında bilinçli farkındalık düzeyinin yükselmesinin duygusal zeka seviyesini artırdığını ve bunun da psikolojik iyi oluşu güçlendirdiğini bulmuşlardır.

2.7.2. Bilinçli Farkındalık İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Brown ve Ryan (2003) psikolojik iyi oluşta bilinçli farkındalığın rolünü araştırdıkları çalışmalarında, bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşla manidar seviyede ilişkili olduğunu saptamışlardır.

Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer ve Toney (2006) 5 boyutlu bilinçli farkındalık ölçeğinin alt boyutlarının diğer değişkenler ile ilişkisini kişisel bilgi formlarıyla karşılaştırmıştır. 5 faktörün öz-anlayış, duygusal zekâ ve 5 faktörlü kişilik kuramının yeni deneyimlere açıklık boyutuyla olumlu yönde ilişki içinde olduğu, aleksitimi ile negatif yönde ilişkili olduğu, gözlem boyutu dışındaki diğer 4 boyutun (tanımlama, farkındalıkla harekete geçme, içsel deneyimleri yargılayıcı olmama ve içsel deneyimlere tepkisizlik) unutkanlık, disosiyasyon, psikolojik belirtiler ve düşüncelerin bastırılması ile negatif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Carmody ve Baer (2008) 174 yetişkin bireyin katılım sağladığı araştırmada; bireylerin iyi oluş halleri ile bilinçli farkındalık uygulamaları, bilinçli farkındalık seviyeleri ve tıbbi, psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Katılımcılara 8 oturumluk bilinçli farkındalık temelli stres azaltma programı uygulanmış ve araştırma sonucunda bilinçli farkındalık ve iyi oluş hallerinde artış gözlemlenirken, stres ve belirtilerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Eklblad (2008), bilinçli farkındalık eğitiminin duygusal düzenleme ve dikkat üzerindeki etkisini incelemiştir. Bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin duygusal düzenlenmenin psikolojik belirtileri ve dikkat üzerinde etkisi olmadığını belirlemiştir. Kişisel bilgi formları sonucunda bu eğitimin stres yaratan bir durumun hemen ardından yaşanan olumsuz duyguları azaltmaya faydası olduğunu tespit etmiştir.

Tourek (2014), psikolog, psikiyatrist, sosyal çalışmacı ve psikolojik danışmanların üzerinde yapmış olduğu çalışmasında; katılımcıların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilikleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonunda bilinçli farkındalık ve kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları cinsiyet değişkenine

göre incelendiğinde kadınların bilinçli farkındalık düzeylerinin erkeklerin bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İlgili alan yazında cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sonuçlarına da ulaşılmıştır. Bir çalışmada (Gervais ve Hoffman, 2013, s. 291) psikoloji öğrencilerinin cinsiyetçilik, feministlere yönelik olumlu tutum ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık ile feministlere yönelik olumlu tutum arasında pozitif yönde, cinsiyetçilik arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencileri ile yapılan bir diğer betimsel çalışmada (Price, 2016, s. 83) bilinçli farkındalık becerileri ile cinsiyet rolleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda erkeksilik cinsiyet rolleri ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, kadınsılık cinsiyet rolleri ile bilinçli farkındalık arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

2.8. UMUT KAVRAMI

İngilizcede ‘Hope, Prospect, Expectation’ umut sözcüğüne karşılık gelmekle birlikte daha çok ‘Hope’ kelimesi ile ifade edilmektedir (Avery, 1990). Bu kavram gerçekleşmesi mümkün gözükene, istenilen ve arzulanan bir şeyin olacağına inanarak beklenti içinde olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Longman, 1991). Türk Dil Kurumu umut sözcüğünü ummaktan doğan güven duygusu, bu duyguyu veren kimse veya şey, geleceğe güven duymaya iten duygu olarak tanımlamıştır. Ummak ise istenilen şeyin olmasını bekleme durumu olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğü,2012).

İnsan hayata karşı umutlu baktığı sürece geleceğe yönelik çeşitli planlamalar yapmaktadır. Bu planlara da umut duygusu kişinin karşılaşacağı problemlere veya sorunlara karşı bireye güç vermekte, başarı duygusunu güçlendirmektedir (Dündar, 2008).

2.8.1. Psikolojik Açıdan Umut

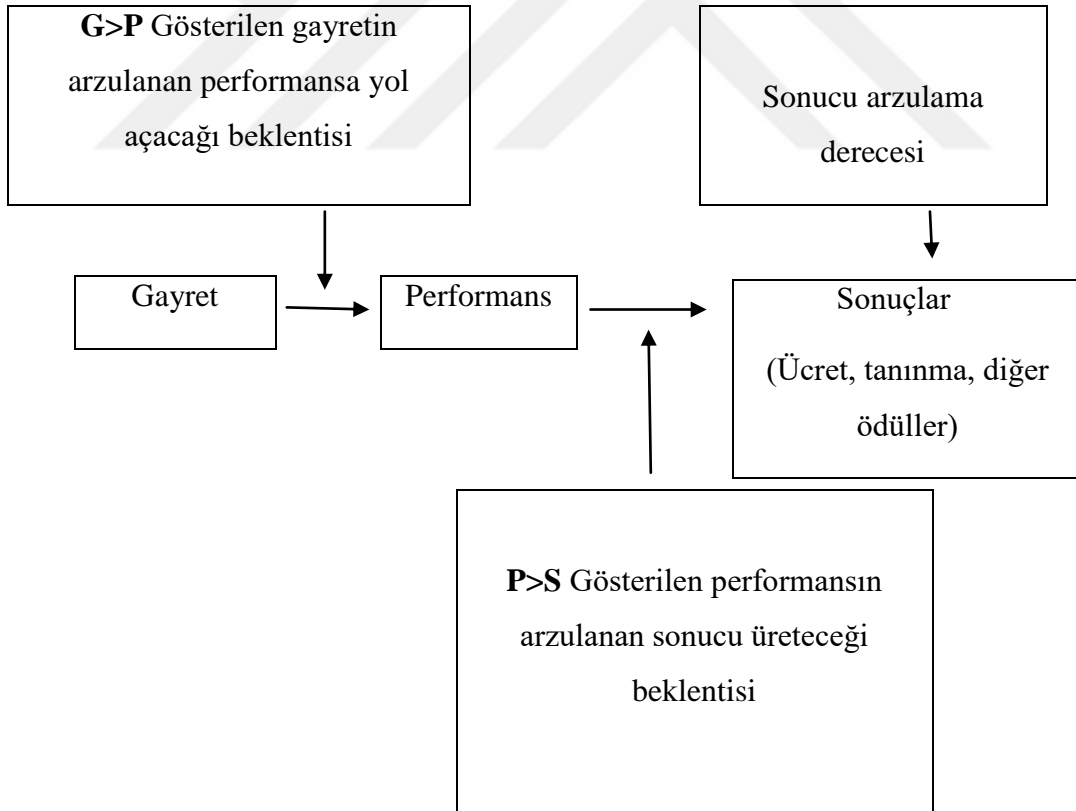
Umut kavramını psikolojik olarak tanımladığımızda; genellikle kişinin kendisini duygusal açıdan yeterli bulduğu ve kendini güvende hissettiği zamanlarda ortaya çıkmakla birlikte kısmen de olumsuz durumların olduğu zamanlarda tutunacak bir dal olarak değerlendirilmektedir. Birey için işler kötüye gittiğinde, çaresizlik boy gösterdiğinde veya çıkmaz bir hal aldığı anda umut kendini göstermeye başlamaktadır (Yıldırım, 2015). Kişinin tutunduğu umut, bireyin geleceğe dönük ufku aydınlatarak motivasyonunu yükseltir ve özgüven düzeyini artırır (Fredrickson, 2009).

2.8.2. Psikiyatri Açısından Umut

Kişilerin psikolojik sağlıkları ile ilgilenen ve bunları ilaç yöntemi ile de düzeltmeye çalışan bir bilim dalı olan psikiyatride, umut kavramı önemli bir inceleme alanı olarak kabul görmüştür. Psikiyatri de umut kişi için iyi olarak görülmemektedir. Psikolojik sorunları olan bireyler, kötü düşüncelere dair umut beslemeye başladıklarında kendilerini gerçek olaylardan uzaklaştırarak ruhsal sorunlara kapı açmakta ve inatlaşarak acı çekmeye kendilerini mahkum etmektedirler. Psikiyatrik açıdan bu durum tedavi edilmesi gereken bir hastalık olarak görülmektedir (Thomas, 1979).

2.8.3. Umut (Beklenti) Kuramı

Victor Vroom (1964) 'un geliştirdiği beklenti kuramı; bireyin gayreti (harcadığı çaba), performansı (bu gayreti sonucunda ortaya koyduğu sonuç) ve yüksek performansla ilişkilendirilen neticelerin (yüksek performansı karşılığında bireyin almayı umut ettiği ödül) derecesi arasındaki korelasyona dayanır. Bunlar arasındaki ilişkiler Şekil 2 de gösterilmiştir.



Şekil 2. 1. Beklenti Kuramının İlişkileri

Bu durum yönetici pozisyonunda olanlar tarafından, çalışanların verimliliklerini yüksek tutmak amacıyla teşvikleri önceden bildirmelerine neden olur. Yöneticilere düşen görev çalışanların bu teşviklere ulaşabilmeleri için gerekli olan materyale, zamana ve eğitim ortamlarına fırsat vermeleridir (Şimşek, 2005).

2.9. UMUDUN KAYNAĞI

Kutub (1977) yeni doğan bir bebeğin yetenekleri ile birlikte umudun da doğuştan geldiğini ifade etmektedir. Bireyler küçük yaşta umut kavramını sadece duygu çerçevesinde annesine olan inancı ve rahatlığın ondan geleceğine inanması ile başlamaktadır. Belli bir zaman geçtikten sonra çocuğun arzuları şuurlu bir ümide dönüşmeye başlar. Bu dönüşümün bir üst katmanına ulaşıncaya da manevi sahada umut varlığını göstermeye başlar. Umut insan ruhunda doğuştan gelen bir yapıdır ve zaman içerisinde zenginleşmeye devam eder (Kutub, 1977, s. 97-105).

2.10. UMUTSUZLUK

Belirlenen hedefe varma konusunda sıfırdan daha az olan olumsuz ümit umutsuzluk demektir. Yaşama karşı umutsuzluk içinde olan bireyler; olumsuz tutumlar, başarısızlık ve kötümser yaklaşımlar sergilerler (Tümkiye, 2005). Türk Dil Kurumu'na (2016) göre umutsuzluk, umutsuz olma durumu ve ümitsizlik olarak açıklanmıştır (T.D.K., 2016).

Umutsuz olmak, kişinin becerilerini olumsuz yönde etkilediği gibi psikolojik olarak sorunlara da kapı açmaktadır. Bireyin başarı düzeyini de etkilemekte olan umutsuzluk, kişinin gelecekle olan duygu ve düşüncelerini karamsar hale getirerek beklentilerinden vazgeçmesine neden olur (Şengül ve Güner, 2012).

2.11. UMUTSUZLUĞUN NEDENLERİ

Amerikan Psikoloji Birliği umutsuzluğun nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır (Tanç,1999).

1. Çeşitli nedenlere bağlı olarak kişinin faaliyetlerinin uzun süre sınırlandırılması ve bunun neticesinde meydana gelen yalnızlık,
2. Fiziksel sağlığının iyiye gitmemesi,
3. Uzun süre yaşanan kaygı,
4. Kendini bırakmak,
5. Soyut değerlere ve/veya Tanrı'ya olan inancı kaybetmek,

Umutsuzluk kavramı ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve bu kavramla ilgili birden çok tanım yapılmıştır. Bununla birlikte umutsuzluğa neden olacak durumlar konusunda çeşitli görüşlerde literatürde yer almaktadır. Umutsuzluğa neden olabilecek durumları 4 başlık altında toplanmıştır.

1.Benliğin Yitirilmesi

2.İnancın Yok Olması

3.Anlam Yokluğu ve Amaçsızlık

4.Yaratıcı ve Üretken Olmama (Yavuz, 2009).

2.11.1. Benliğin Yitirilmesi

Umutsuzluk; kurtulma ihtimali olmayan çatışmalara tutulma duygusudur (Horney, 2007). Bu çarpışmaların odak noktasında ise hakikat ile yalan bulunmaktadır. Birey benliğini geliştirme zemini bulamamasından kaynaklı çeşitli engellerle karşılaşmakta ve bu engeller neticesinde de çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Bu çatışmalar gerçek özün bilincinde baskı altına alınarak sona ermektedir (Sayar, 2012).

2.11.2. İnancın Yok Olması

Adler (2002) çocukluğun ilk zamanlarında, bireyin kendine güvenmesini ve yaşamına inanmasını önemli olarak görmüştür. Bu dönem bireyin hayata bakış açısını belirlemektedir. Bu dönem içerisinde yaşanan sorunlar hayata karşı karamsar bakış açılarını neden olmaktadır. Eğitim ile yönlendirilebilir bir dönem olmasına rağmen sert bir eğitim süreci bile hayata dair olumsuz inançların meydana gelmesine imkan vermektedir.

2.11.3. Anlam Yokluğu ve Amaçsızlık

Yalom (2001), varoluşçu terapinin yaşama dair anlam bulma konusunda bir alt yapı hazırlayıp farkındalık yaratmayı hedeflemektedir. Birey olabilmenin yapı taşlarından birisi de anlam arayışıdır. Hayat, kişi için tek başına bir anlam teşkil etmiyorsa, kişinin kendi anlamlarını oluşturması gerekmektedir. Bireyin anlam bulamama durumunda ise duygu boşluğu sonucunda depresyon ve kişilik bozuklukları yanı sıra madde bağımlılıkları da ortaya çıkmaktadır (Sayar, 2012).

2.11.4. Yaratıcı ve Üretken Olmama

Bireyin yeteneklerini sergileyebilmesi için üretkenlik ve yaratıcılık oldukça önemli görülmektedir. Bu iki kavramdan eksik kalan bireylerde güçsüzlük ve korku duyguları baskınlaşmaya başlamaktadır. Bu baskınlaşan duygular zamanla yerini umutsuzluk kavramına bırakmaktadır. Hayatını üretken ve yaratıcı bir şekilde geçiren bireylerde mutluluk gözlemlenirken, bu iki kavrama hakim olmayan kişilerin mutsuz olduğu ve bu mutsuzluğa mahkum kaldıkları belirlenmiştir (Geçtan, 1988).

2.12. UMUTSUZLUK İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

2.12.1. Umutsuzluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Saraç (2015) son sınıfta okuyan üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ve umutsuzluk düzeylerini belirlemiş olduğu değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonunda; akademik başarı, cinsiyet, gelir düzeyi ve öğrencilerin okudukları bölümlere göre umutsuzluk düzeylerinde farklılıklar tespit etmiştir.

Arıkan (2014) aile içi şiddete maruz kalmış veya tanık olmuş ergenlerin benlik imgesi ve umutsuzluk düzeyini incelediği çalışmasında; 12-18 yaş grubunda aile içi şiddet gören 46 çocuğu deney grubu, ailesel problemi olmayan 47 çocukla da kontrol grubu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda aile içi şiddete maruz kalan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre umutsuzluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak aile içi şiddetin umutsuzluğu önemli oranda etkilediği saptanmıştır.

Akpınar (2013) yapmış olduğu çalışmada; umudu ve benlik saygısını geliştirmeye yönelik yapılandırılmış eğitimin yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeyi, benlik saygısı ve intihar olasılıkları üzerine etkisini araştırmıştır. 30 ergen üzerinde yürütülen çalışmada haftada 2 kez toplamda 8 hafta süren grup eğitimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda son test ölçümlerinin ön test ölçümlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Çocukların yapılandırılmış eğitimin sonunda umutsuzluk düzeyleri ile intihar etme olasılıklarının düştüğü benlik saygılarının arttığı gözlemlenmiştir.

Göller (2010) 412 lise öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, lise öğrencilerinin depresyon, umutsuzluk ve okul başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ergen bireylerin akılcı olmayan inançları, depresyon ve umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çeşitli değişkenler açısından

incelendiğinde ise sınıf ve cinsiyet düzeylerinde umutsuzluk ile depresyon puanlarının farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ünal (1998), dini inanç, ibadet ve duanın umutsuzlukla ilişkisini çeşitli değişkenler açısından araştırdığı çalışmada; cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve öğrencilerin okuduğu fakülte değişkenlerinin umutsuzluk üzerinde etkisi bulunmazken, dindarlık ve umut arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tanç (1999) benlik değeri, umutsuzluk ve kariyer beklentileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; umut ölçeğinin “iyimser beklentilerin yoğunluğu” boyutunun benlik değerinin “kendinden memnuniyet”, “gereksiz övünmeden kaçınma” ve “yansıtmadan kaçınma” boyutlarıyla anlamlı ilişkiler gösterdiğini belirtmektedir. “Kötümser beklentilerin azlığı” boyutu ise “kendinden memnuniyet” boyutuyla anlamlı bir ilişki göstermiştir. Araştırmada, “umut düzeyi” “kariyer beklenti düzeyini açıklamada anlamlı bir değişken olarak görülmüştür.

Ceyhan (2004) ortaöğretim alan öğretmenliği bölümünde tezsiz yüksek lisans yapan öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerini araştırdığı çalışmada; erkek adayların kız adaylara göre iş bulabileceğini düşünmeyenlerin düşünenlere göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu farklılığın anlamlı olduğunu belirtmektedir.

Yerlikaya'nın (2006) yaptığı araştırmanın bulguları ise, umutsuzluk düzeyini düşürmede hem Bilişsel – Davranışçı yaklaşıma dayalı hem de Hobi Terapiye dayalı olarak hazırlanan eğitim programlarının etkili olduğunu ve bu etkinin belirli bir süre devam ettiğini göstermektedir. Her iki programın etkililiği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.12.2. Umutsuzluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Thompson (2005), anksiyete, depresyon ve umutsuzluğun, ergenlik döneminde olan kişilerde intihar davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda erkeklerin intihar davranışları ile depresyon ve umutsuzluk arasında ilişki olduğu tespit edilirken, kadınların intihar davranışları ile umutsuzluk arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Heisel vd. (2003) öğrenciler üzerinde yapmış oldukları çalışmada; intihar düşüncesinin umutsuzluk ile paralellik gösterdiğini ve aralarında anlamlı ilişki olduğunu

tespit etmişlerdir. Yapmış olukları bir diğer çalışmada ise; intihar teşebbüsünde bulunmuş 22 kişi ile deney grubu, sağlığı yerinde 43 kişi ile kontrol grubun oluşturmuşlardır. Araştırma sonunda umutsuzluk, depresyon ve anksiyete açısından deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Geleceğe dönük olumlu düşünceler ile umutsuzluk arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Beck, Kovacs ve Weismann (1975), 384 intihar girişiminde bulunmuş birey üzerinde yürüttüğü araştırmada; intihar ile depresyon ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada intihar düşüncesini umutsuzluk düzeyinin daha çok tetiklediği tespit edilmiştir.

Simons ve Miller (1987), 400 yükseköğretim öğrencisi üzerinde yürüttüğü çalışmada; depresyonda, olumsuz bilişlerin kişinin kendisine etkisini ve sosyal çevre sorunları üzerindeki rolünü araştırmışlardır. Araştırmanın sonunda olumsuz bilişlerden sadece bireyin kendisine yönelik bilişleri, sosyal çevre sorunlarından ise yetersiz aile desteği ve işsizlik depresyonla ilişkili olarak saptanmıştır.

Kolotkin, Lee, Woude, Renneke ve Rice (1994), üniversite 1.sınıfa giden 168 öğrenci üzerinde yürütmüş oldukları çalışmada; depresyon, umutsuzluk, çaresizlik ve kontrol odağı ilişkisini araştırmışlardır. Araştırma sonunda kadınların olumlu olaylara ilişkin içsel, katı ve genel yorumlama biçimleri depresyonla negatif ilişkili tespit edilirken, depresyon dış kontrol odağı ile pozitif ilişkili saptanmıştır.

Oei ve Sullivan (1999), 12 haftalık bir bilişsel davranışçı terapi eğitim programının depresyon hastalarındaki bilişsel değişiklikler üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada uygulanan program, hastaların otomatik düşünceleri ve umutsuzluk puanlarında anlamlı bir düşüşe neden olmuş ancak işlevsel olmayan tutumlar üzerindeki etkisi anlamlı görülmemiştir.

2.13. ÖĞRETMEN

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulmasıyla birlikte, Türk Vatandaşı olan bireyleri eğitmek ve yeni nesiller yetiştirmek amacıyla başlayan eğitim çalışmaları, çıkarılan kanun ile öğretmenlik mesleği olarak görülmüş ve bu mesleğin önemli olduğu vurgulanmıştır (Akyüz, 1989). Bir kişinin geçimini sağlamak amacıyla yaptığı iş meslek olarak görülmektedir. Öğretmenlik ise belirli bir alanda uzmanlık isteyen, kişinin aldığı eğitimler neticesinde eğitim-öğretim faaliyetlerini nesillere aktaran önemli bir meslektir.

Türk Dil Kurumu öğretmenliği; bu mesleğin gerektirdiği eğitimleri alarak bu alanda yeterlilikler kazandıktan sonra öğretmenlik mesleğini yapabilme yetisini elde etmiş kişi olarak tanımlamaktadır (T.D.K, 2015). Erden (1995) planlı ve programlı bir şekilde çalışarak, öğrenciler üzerinde istenilen kalıcı davranışları sağlayan ve bunu meslek haline getiren kişiler olarak tanımlamıştır. Taşgın (2010) öğrencilerin gelişimlerini dikkatli bir şekilde takip ederek, öğrenmelerin kolaylaşması için fiziki ortamlar yaratarak, eğitim ve öğretimin aksamasına engel olmaya çalışan kişi olarak açıklamıştır.

2.13.1. Sınıf Öğretmeni

Binaların zeminin dayanıklı olması ne kadar önem arz ediyorsa, öğrencinin eğitiminin ilk zamanları da o kadar önemlidir. Bu nedenle eğitimin temelleri ne kadar sağlam olursa kişinin gelişimi de o kadar kolay olur. Eğitimin temellerinde sınıf öğretmenleri büyük paya sahiptir.

Sınıf öğretmeni; “Görevlendirildiği sınıf düzeyine özgü müfredatın belirlediği etkinliklerin planlamasını yapan, etkinlikleri yöneten ve değerlendiren aynı zamanda bütün öğrencilerin problemleriyle bire bir alakadar olan öğretmen”(Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974) olarak tanımlanmaktadır.

2.14. ÖĞRETMEN ROLLERİ

Eğitimin kaliteli bir şekilde olması, kalifiye elemanların yetişmesine fayda sağlamaktadır. Eğitim için de en önemli rollerden birisi öğretmenler olarak görülmektedir. Öğretmenlere eğitim sistemine göre stratejiler belirlenerek bu sistemi uygulaması için çeşitli roller verilmiştir (Tezcan, 1999).

McNeil (1997) öğretmenlerin birçok görev ve rolünün olduğunu belirtmektedir. Bu rol ve görevlerin geçmişten günümüze önemli olduğu bilinmekte ve gelecek zamanda da değerini kaybetmeyeceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği eğitim öğretimin temelini oluşturmakla birlikte, zaman içerisinde sorumlulukları değişim göstermektedir. Örneğin önceden öğretmen öğretmekle yükümlü kişiyken günümüzde bireye rehberlik etme, toplumsal olaylarla ilgili bilinç kazandırma gibi durumlardan da sorumlu hale gelmiştir (Gelen ve Özer, 2008).

Şişman (2008: 204 - 205) öğretmen rollerini temsilcilik, liderlik, bilgi kaynağı, arabuluculuk, hakemlik, yargıçlık, eğiticilik / disiplincilik, ana - babalık, rehberlik/sırdaşlık ve danışmanlık/nasihatçilik başlıkları altında toplamıştır.

Öğretmenlerin sınıfta iki büyük rolü vardır. Bunlar (Appel, 1995: 4);

1. Öğretimin sosyal tarafı, öğrenmenin sağlanması altındaki şartları yaratmak,
2. Öğretimin göreve yönelik tarafı, öğrenenlere bilgi ve anlam çeşitliliğini sağlamaktır.

Öğrenme deneyimlerini içeren ve cazip kılan, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama konusunda öğretmenlerin rolleri (Teachers' Role, t.y.):

- 1.Öğrencilerin öğrenme stilleri, kabiliyetleri ve ilgileri hakkında fikir sahibi olma,
- 2.Sınıf ortamını ve görevlerini planlama,
- 3.Sınıf imkânlarını ve materyallerini örgütlemek,
- 4.Ölçme değerlendirmeyi düzenleme ve planlama,
- 5.Öğrenci velileri ile iletişimi organize etme,
- 6.Öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde mesafe aldığı ilerlemeleri belirlemek ve eğitim öğretim sürecinde meydana gelen problemler üzerinde düzenlemeler yapmaktır.

2.15. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN ÖNEMİ

Topluma faydalı bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiş olan öğretmenler, öğrencilerinin tamamının toplum içerisindeki bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak en iyi yerlere getirmek için emek harcarlar. Bu nedenle insanın kişiliğinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olan öğretmenler bu işi sadece meslek olarak değil bu değerlerin önemini farkında olarak öğretmenlik mesleğini yapmalıdır. Öğretmenlik mesleği bilinen bütün mesleklerin ham maddesi olarak görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin önemi aldığı maaş ile belirlenemez. Çünkü topluma faydalı bireyler yetiştirerek, toplum için var olan diğer meslek gruplarına gerekli eğitimi veren öğretmenlerin emekleri para ile ölçülmemektedir (Çelikkaya, 1997).

2.16. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SORUNLARI

Ülkemizde öğretmen ihtiyacının giderilmesi için yapılan çalışmalar ne yazık ki eğitim kalitesini negatif yönde etkilemektedir. Birleştirilmiş sınıflarda yapılan eğitimler, öğretmen açığını kapatabilmek amacıyla alan dışı öğretmen atamaları, ülke genelinde öğretmenlerin eşit şekilde dağılması gibi durumlar eğitimi olumsuz etkilemektedir. Özellikle sosyo-ekonomik açıdan geri kalmış bölgelerde acemi öğretmenlerin geçici görev

niteliğinde mesleğini icra etmesi ya da zorunlu hizmetten dolayı bu bölgelerdegeçici olarak çalışmaları hem bölgedeki eğitimi olumsuz etkilemekte hem de öğretmenler meslekten soğuyarak bunalmaktadır (Karaman, 2008).

Aydın vd.(2008) ülkemizde öğretmenlik mesleği ile ilgili yaşanan sorunları birkaç başlık altında toplamışlardır. Bunlar;

- 1.Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamında yaşanan sorunlar,
- 2.Öğretmenlerin niteliği ile ilgili sorunlar,
- 3.Ekonomik sorunlar,
- 4.Okul ortamı ve çevresine ilişkin sorunlar (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Öğretmen atamaları günümüzde öğretmenlik mesleği ve öğretmenler için büyük sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlik bölümünden mezun olan adaylar Kamu Personeli Seçme Sınavından aldıkları puanlara göre atama şartları belirlenmekte ancak bu sınav kontenjan ve kadrolara göre şekillenmektedir. Bundan kaynaklı olarak da yapılan sınav adayların sadece bazı özelliklerini ölçebilmektedir. Öğretmenlik mesleğinde son derece önemli olan “uygun karakter” özelliğine yönelik ise bir seçme yapamamaktadır (Kuru ve Uzun, 2008).

Özpinar ve Sarpkaya (2010) köyde öğretmenlik mesleğini icra eden öğretmenlerin yaşadıkları sorunları inceledikleri araştırmada; tiyatro ve sinema gibi kültürel faaliyetlerin olmaması, deney ve uygulamalı araştırmaların yapılabilmesi için lazım olan araç-gerecin ulaşılabilir olmaması ve Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli destekleri alamadıklarını tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Yılmaz ve Altinkurt (2011) öğretmen adaylarının Türk Eğitim sistemi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; sınavların tek merkez üzerinden yapılması, sınıfların kalabalık olması, eğitimin ezbere dayalı olması, öğretmen atama sistemi, meslek dışı kişilerin derslere girmesi başlıca sorunlar olarak belirlenmiştir.

2.17. ÖĞRETMENLERDE ETKİLİLİK

İstenilen etkiyi ortaya çıkarma veya üretme yetisi, etkililik olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram öğretmenlik ya da eğitim-öğretim açısından ele alındığında önceden belirlenmiş amaçlara erişmelerini sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Sementis, 2000; Akt: Tuncay, 2014). Etkililik öğretmenlerin sınıf içerisinde ve eğitim ile

ilgili ortamlarda üstüne düşen rolleri ve sorumlulukları birleştiren çok yönlü bir kavram olarak tanımlanabilir (Hindman, 2004).

Öğrenciler, sınıf içerisinde veya dışında kendileri ile ilgilenen samimi olan öğretmenleri tercih etmektedirler. Daha açık bir ifadeyle öğrenciler; ders öncesinde kendilerine selam veren, akademik ve sosyal ilişkilerini takip ederek bu alanlarda gelişim için yönlendirmelerde bulunan, kişisel problemlerine yardımcı olmaya çalışan öğretmenlerden hoşlanmaktadır (Corum, 2001; Brown, 2004).

2.17.1. Etkili Öğretmen Özellikleri ve Davranışları

Smith (1969)'e göre öğretmenin etkili olabilmesi için; akademik yönden öğrenmenin ne anlama geldiğini bilmeli, insan davranışı hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrenme sürecini desteklemeli ve en önemlisi içten olmalıdır. Öğreteceği konu hakkında donanım sahibi ve öğrenmeyi kolaylaştıran yetenek sahibi olmalıdır (Akt: Tuncay, 2014).

Jensen ve Kiley (2000: 84-85)'e göre, etkili öğretmenler üç özelliğe sahiptir. Bunlar;

1. Öğretmenlerin etkili olabilmeleri müfredata hakim olmalarına ve bu konulara uygun yöntem ve teknikleri uygulayabilmelerine bağlıdır.
- 2 Etkili öğretmenler çok boyutlu öğretim yeteneğine sahip ve bunları nerede ne zaman uygulayabileceği yeteneğine sahiptirler.
2. Etkili öğretmenlerin sınıflarında olumlu bir öğrenme iklimi göze çarpar. Bu öğretmenler öğrenmeyi basitleştiren tutum içerisindedirler.

Etkili öğretmenlerin ölçemediğimiz bazı özellikleri şunlardır; güçlü bir ahlaki şahsiyete sahiptir, çocukları sever, öğretmeye karşı arzu duyar.

Etkili öğretmenin ölçülemez özellikleri ise şunlardır: Sağlam bir ahlaki karaktere sahiptir, çocuklardan hoşlanır, öğretmeyi ister, duyarlılık ve kararlılık gösterir, sınıfın ihtiyaçları ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dengede tutar, yüksek güven duygusuna sahip, sabırlı, enerjik, empatik ve sıcaktır. Kendisi ve öğrencileri için yüksek amaçlar belirler, isteklidir, gerçek anlamda güçlü hislere sahiptir. Verimli çalışır, yaptıklarıyla gurur duyar, öğretime mümkün olduğunca çok zaman ayırır (Arthea, 2000).

Etkili öğretmenler; (a) öğrenci çalışmalarını gözlemleme, öğrenci ilerlemesini kontrol etme (b) beklentilerini hedefler aracılığıyla ifade etme, (c) öğretimi sınıf düzeyine uygun hızda sürdürme, (d) analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorma, (e) öğrencilerin cevap verebilmeleri için uygun bekleme

zamanını kullanma, (f) öğrencileri ile ilgili yüksek beklenti içinde olma, (g) güvenli ve düzenli bir sınıf oluşturma, (h) sınıf atmosferini destekleme, (i) testleri ve notları öğrenci motivasyonunu artırma için kullanma davranışları ile tanınmaktadırlar (Berliner, 1985).

Etkili öğretmenlerin özelliklerini inceleyen Amerikan Okul Yöneticileri Topluluğu, iki temel sonuca ulaşır.

1-Yönetim ve öğretim teknikleri.

2-Kişisel özellikler.

Birinci sonuca yoğunlaşan topluluk etkili öğretmenlerin iyi yöneticiler olarak şu özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir (Minor, 2002; Akt: Şimşek, 2014). Bunlar;

- Problemler yaygınlık kazanmadan çözerler.
- Sistemik ve çeşitli öğretim teknikleri kullanırlar.
- Alanlarında bilgilidirler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alırlar.
- Oldukça esnek, istekli ve imaj naiftirler.
- Kendi yeteneklerine güvenirlir ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisi geliştirirler.
- Demokratiktirler ve öğrencilere sıcak, şefkatli ve ilgili davranırlar.
- Öğrencilerle sadece sınıf içinde değil sınıf dışında da iletişim halindedirler.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliğindedir. Tarama (survey) yöntemi eğitimle ilgili çalışmalarda sıklıkla kullanılır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelidir (Kuzu, 2005). Betimsel çalışmalar, araştırılacak konuyu mümkün olduğunca dikkatli bir şekilde tanımlar (Büyüköztürk vd., 2009: 21).

İlişkisel (associational) araştırmalar ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma olarak adlandırılır (Büyüköztürk vd., 2009: 22). Çalışmanın ilişkisel boyutunda sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı bağımsız değişkenler açısından etkileri ortaya çıkarılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Hedef evren, soyut ve ulaşılması uygulamada zor olduğundan araştırma sürecinde ulaşılabilen evrene gidilmiştir. Ulaşılabilen evren ise somut ve ulaşılabilen evrendir (Karasar, 1991: 110).

Bu çalışmanın ulaşılabilen evreni; Kırşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışmada evrenden örneklem seçimine gidilmemiş Kırşehir ilinde 2015/2016 eğitim öğretim yılında görev yapan 520 sınıf öğretmenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmaya yalnızca gönüllü olarak katılan öğretmenler dâhil edildiği için katılımcı sayısı 384 olarak gerçekleşmiştir. Cevaplanan ölçme araçlarından 27 tanesi hatalı kodlama, boş vb. nedenlerden dolayı veri analizine dâhil edilmemiş ve toplam 357 sınıf öğretmeninden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Bu sayı 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırşehir'de görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin %.68.65'ine denk gelmektedir. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Arge Biriminden alınan bilgilere göre 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde toplam 520 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Evrene genelleme yapabilmek için .05 güven aralığı .05 hata miktarı ile en az 278 öğretmene ulaşılması yeterlidir (Büyüköztürk vd., 2009: 98). Ayrıca örnekleme konusunda hata riskini azaltacak bazı uygulamalar ise; 30'dan büyük 500'den küçük örneklem büyüklüklerinin bir çok araştırma için yeterli olduğu, örneklerin alt gruplara (eğitim, yaş,

cinsiyet, vb.) ayrılması durumunda her alt gruptan en az 30 katılımcı (gözlem) olması gerektiği, çok değişkenli analiz için örnek büyüklüğünün çalışmada kullanılan değişken sayısının tercihen en az 10 katı veya daha fazla olması gerektiğidir (Coşkun, Altunışık ve Yıldırım, 2017: 143). Bu çalışmada da örneklem büyüklüğünün 357 olması ulaşılabilir evrene genelleme yapabilme açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Örnekleme yer alan sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerine tablo 3.1.'de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Çalışma Örnekleminde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Bağımsız Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	127	35,6
	Erkek	230	64,4
Yaş	25-34	47	13,2
	35-39	33	9,2
	40-44	51	14,3
	45 ve üzeri	226	63,3
Eğitim Durumu	Öğretmen Okulu	33	9,2
	Ön lisans	54	15,1
	Lisans ve Lisan üstü	270	75,6
Medeni Durumu	Evli	324	90,8
	Bekar	33	9,2
Görev Yeri	İl	256	71,7
	İlçe	101	28,3
Görev Yaptığı Okuldaki Görev Süresi	1-3 Yıl	119	33,3
	4-6 Yıl	38	10,6
	5-7 Yıl	45	12,6
	8-10 Yıl	104	29,1
	11 Yıl ve üstü	51	14,3
Kıdem	1-10 Yıl	33	9,2

	11-15 Yıl	41	11,5
	16-20 Yıl	44	12,3
	21 Yıl ve Üzeri	239	66,9
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	66	18,5
	2. Sınıf	73	20,4
	3. Sınıf	61	17,1
	4. Sınıf	110	30,8
	Norm Fazlası	47	13,2
Öğretmenliği Seçme Nedeni	Kendi İsteği	219	61,3
	Ailenin İsteği	45	12,6
	Açıkta Kalmamak İçin	53	14,8
	Diğer	40	11,2

Tablo 3.2.1.'de çalışma örnekleminin %35.6'sını (n=127) kadın öğretmenlerin, %64,4'ünü (n=230) ise erkek öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %13.2'si (n=47) 25-34 yaş, %9.2'si (n=33) 35-39 yaş, %14.3'ü (n=51) 40-44 yaş ve %63.63'ü de (n=226) 45 ve üzeri yaşa sahiptirler. Öğretmenleri %9.2'si (n=33) öğretmen okulundan mezun iken, %15.1'i (n=54) önlisans mezunu, %75.6'sı (n=270) ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin %90'ı (n=324) evli, %9.2'si (n=33) bekadır. Öğretmenlerin %71.7'si (n=256) il merkezinde, %28.3'ü (n=101) ilçe merkezinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin, %33,3'ü (n=119) , 1-3 yıl, %10,6'sı (n=38) 4-6 yıldır aynı okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %9'u (n=33) 1-10 yıl kıdeme sahip, %11.5'i (n=41) 11-15 yıl, %12'si (n=44) 16-20 yıl ve %66.9'u (n=239) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %18.5'i (n=66) 1.sınıf, %20.4'ü (n=73) 2. sınıf, %17'si (n=61) 3. sınıf ve %30.8'i (n=110) 4. sınıfı okutmaktadır. Öğretmenlerin %61.3'ü (n=219) mesleklerini kendileri seçmiş iken %12.6'sı (n=45) ailesinin isteği ile, %14.ü (n=53) açıkta kalmamak için ve %11.2'si (n=40) de diğer nedenlerden dolayı seçmişlerdir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu (KBF)

Araştırma kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, görev

yaptığı okuldaki çalışma süresi, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, mesleği seçme nedenlerine göre farklı olup olmadığını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3.3.2. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Bilinçli Farkındalık Ölçeği Brown ve Ryan (2003, s. 824) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz. (2011) tarafından yapılmıştır. Geliştiricilerden çalışmamız için gerekli ölçek kullanım izinleri alınmıştır, bu izinlere Ek.4'te yer verilmiştir. Ölçekte, anlık deneyimlerin farkında olma ve deneyimlere karşı dikkatli olma becerisine yönelik bireysel farklılıkları ölçülmektedir. Tek boyutlu olan ölçek, 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 6'lı Likert tipi (1 = Hemen hemen her zaman - 6 = Hemen hemen hiçbir zaman) derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten alınan puanlar 15-90 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yükselmesi bilinçli farkındalık algısının yükselmesi anlamına gelmektedir. Orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliği kapsamında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82 ve dört hafta arayla aynı gruba yapılan uygulama sonucunda test tekrar test güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörlü yapının doğrulandığı görülmüştür. Ölçeğin geçerliği kapsamında yapılan analiz sonucunda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 ve üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ)

“Beck umutsuzluk ölçeği”, Beck A.T. , Lester D. Ve Trexler L. (1974) tarafından bireyin geleceğe yönelik olumsuz beklenti düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiş ve Ölçeğin Türkiye için geçerlik ve güvenirlik çalışması Seber (1991) ve Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından yapılmıştır. Geliştiricilerden çalışmamız için gerekli ölçek kullanım izinleri alınmıştır, bu izinlere Ek.5'te yer verilmiştir. Yirmi maddeden oluşan ölçek 0-1 arası puanlanan, kendini değerlendirme türünde bir ölçektir. Grup olarak da uygulanabilir. Ölçeğin uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur. Öğretmenlerin formu yanıtlama süresi genellikle 5-10 dakikadır. Maddelerin 11 tanesinde “evet” seçeneği; 9 tanesinde ise “hayır” seçeneği 1 puan alır. 1, 3, 5, 6, 8, 10, 13, 15 ve 19. sorularda “hayır”; 2, 4, 7, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18 ve 20. sorularda ise “evet” yanıtı için birer puan verilir. Ölçekten 0-20 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireydeki

umutsuzluğun yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin 37 depresif hasta üzerinden saptanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir (Seber, 1991). Normal grup (172 kişiden oluşan karşılaştırma grubu) ve psikiyatrik hastalar (201 kişiden oluşan çalışma grubu) olmak üzere 15-65 yaş arasındaki toplam 373 kişilik bir örneklem grubu üzerinden hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,85 olarak belirtilmektedir (Durak 1994). Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. 1. Gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutunda; 1., 3., 7., 11., 18.; 2.Motivasyon kaybı boyutunda; 2., 4., 9., 12., 14., 16., 17., 20. ve 3.Umut boyutunda 5., 6., 8., 10., 13., 15., 19. maddeler bulunmaktadır.“Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler” için Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,78, “Motivasyon Kaybı” için, 0,72 ve “Umut” için 0,72 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Ölçme araçları öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin anketleri cevaplama durumlarındaki hatayı asgari düzeye indirmek için anketlerin uygulanmasında birebir-yüz yüze uygulama sürecine gidilmiştir. Bu süreçte anketler, sınıf öğretmenleri tarafından doldurulmuş ve veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin test edilmesinde 0.05 anlam düzeyi alınmıştır. Verilerin analizinde alt probleme ilişkin maddeler gruplandırılarak, frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) gibi betimsel istatistiklerle birlikte ilişkiyel istatistik yöntemleri birlikte kullanılmıştır. İlişkiyel istatistik yöntemleri yapılmadan önce verilerin homojenliğine bakılmış ve normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normal dağılımları ile ilgili bulgulara Tablo 3.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 2. Normal Dağılımla İle İlgili Bulgular

		Çarpıklık	Basıklık
Bilinçli Farkındalık	İstatistik	,153	-,368
	Standart hata	,131	,261

Büyüköztürk (2014: 40)'e göre analizlerde temel olan, puanların normalden aşırı sapma göstermemesidir. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 sınırları içerisinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Huck (2008; akt. Seçer, 2013: 22) çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlarına ilişkin olarak çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında, basıklık değerinin +2 ile -1 arasında olması gerektiğini belirtmiştir. George ve Mallery (2010: 409)'e göre ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması verilerin normal dağılımı için yeterlidir. Ölçeğinin çarpıklık (,153) ve basıklık (-,368) değeri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tüm sonuçlar doğrultusunda araştırma verilerinin analizi sürecinde parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bu kapsamda ölçeğin ikili değişkenler açısından incelenmesinde bağımsız t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte TUKEY testi ile anlamlı farklılığın kaynağı belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Araştırmanın temel problemi “ Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk durumları ne düzeydedir? “ biçiminde ifade edilmiştir. Bu temel probleme cevap bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin “Bilinçli Farkındalık Ölçeğine” ve “Beck Umutsuzluk Ölçeğine” ait tüm sorulara verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Beck Umutsuzluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Ait Toplam Puanların Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	357	15,00	88,00	61,39	11,93
Umutsuzluk	357	1,00	20,00	9,64	2,48
1. Gelecek İle İlgili Duygular ve Beklentiler	357	,00	5,00	2,29	,91
2. Motivasyon Kaybı	357	,00	8,00	2,80	2,20
3. Umut	357	,00	7,00	4,54	2,01

Tablo 4.1’de sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre bilinçli farkındalık ölçeğinin bütününe ait aritmetik ortalama $\bar{X}=61,39$ olarak bulunmuştur. Ölçek, 6’lı skala ve toplam 15 madden oluşmaktadır. Öğretmenlerinin cevaplarında minimum puan 15 ve maksimum puan 88 olarak gerçekleşmiştir. On beş maddelik Bilinçli Farkındalık Ölçeğine verilebilecek puanların teorik ortalaması $[15+90/2]$ 52,5’dir. Bu durum, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerindeki bilinçli farkındalık düzeyinin 61,39 ile teorik ortalamanın üzerinde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Umutsuzluk Ölçeğinin bütününe ait vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalaması $\bar{X}=9,64$ olarak bulunmuştur. Bu ölçek, ikili skala ve toplam 20 madden oluşmaktadır. Ölçekten 0-20 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksekliği, bireydeki umutsuzluğun yüksek olduğunu gösterir. Yirmi maddelik Beck Umutsuzluk Ölçeğine verilebilecek puanların teorik ortalaması $[0+20/2]$ 10,00’dır.

Bu durum araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyinin 9,64 ile teorik ortalamasının altında kaldığını göstermektedir.

Beck umutsuzluk ölçeğinin alt boyutlarına verilen cevaplar incelendiğinde; *Gelecek İle İlgili Duygular ve Beklentiler* alt boyutunda bulunan 5 adet soruya ait puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,29$ çıkmıştır. Öğretmenlerin cevaplarında minimum puan 0 ve maksimum puan 5 olarak gerçekleşmiştir. Gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler alt boyutuna verilebilecek puanların teorik ortalaması $[0+5/2]$ 2,5'tir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2,29 ile gelecekle ilgili duygu ve beklentilerinin, teorik ortalamasının altında kaldığını göstermektedir.

Motivasyon Kaybı alt boyutunda bulunan 8 adet soruya ait puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}=2,80$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cevaplarında minimum puan 0 ve maksimum puan 8 olarak gerçekleşmiştir. Motivasyon kaybı alt boyutuna verilebilecek puanların teorik ortalaması $[0+8/2]$ 4,0'dır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaybının, 2,80 ile teorik ortalamasının çok altında kaldığını göstermektedir.

Umut alt boyutunda bulunan 7 adet soruya ait puanların aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=4,54$ olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin cevaplarında minimum puan 0 ve maksimum puan 7 olarak gerçekleşmiştir. Umut alt boyutuna verilebilecek puanların teorik ortalaması $[0+7/2]$ 3,5'tir. Bu puan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin umut düzeyinin 4,54 ile teorik ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir.

4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR

1. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla, bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4 .2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	P
Bilinçli Farkındalık	Erkek	230	62,3348	12,38735	2,004*	,046
	Kadın	127	59,7008	10,92276		
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Erkek	230	2,4739	,91886	5,011*	,001
	Kadın	127	1,9843	,81634		
Motivasyon Kaybı	Erkek	230	3,0435	2,32845	2,822*	,005

	Kadın	127	2,3622	1,89263		
Umut	Erkek	230	4,6391	2,00550	1,139	,256
	Kadın	127	4,3858	2,02385		
Umutsuzluk	Erkek	230	10,15	2,530	5,378*	,001
	Kadın	127	8,73	2,128		

* p<,05

Tablo 4.2. de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde; erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=62,33$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=59,70$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,004$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri kadın öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinden daha yüksektir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutunda, erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2,47$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=1,98$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=5,011$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri, kadın öğretmenlerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentilerinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla; gelecek ile ilgili duygu ve beklentiye sahiptirler.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre motivasyon kaybı boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=3,04$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2,36$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=2,822$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin motivasyon kaybı, kadın öğretmenlerin motivasyon kaybından daha yüksektir. Özetle erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre daha fazla motivasyon kaybı yaşamaktadır.

Tablo 4.2.'de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, umut boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4,63$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=4,38$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=1,139$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın

,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek ve kadın öğretmenlerin umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre umutsuzluk düzeylerine baktığımızda erkek öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=10,15$; kadın öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=8,73$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=5,378$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkek öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri kadın öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinden daha yüksektir. Diğer bir ifadeyle erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla umutsuzluk düzeyine sahiptirler.

2. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Yaşlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.3. ve Tablo 4.4'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	25-34	47	61,9149	10,72954
	35-39	33	62,6667	10,19395
	40-44	51	61,2157	10,00862
	45 ve üstü	226	61,1460	12,82847
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	25-34	47	2,0851	,77543
	35-39	33	2,2727	,80128
	40-44	51	2,4902	,78416
	45 ve üstü	226	2,3053	,97510
Motivasyon Kaybı	25-34	47	1,6383	1,62086
	35-39	33	2,8485	2,63535
	40-44	51	3,3333	2,16949
	45 ve üstü	226	2,9159	2,18215
Umut	25-34	47	5,2979	1,86402
	35-39	33	4,7273	1,92472
	40-44	51	4,2745	2,22781

	45 ve üstü	226	4,4292	1,97919
Umutsuzluk	25-34	47	9,02	2,171
	35-39	33	9,84	2,425
	40-44	51	10,09	1,711
	45 ve üstü	226	9,65	2,684

* $p < 0,5$

Tablo 4.2.'de öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre incelendiğinde, bilinçli farkındalık boyutunda en yüksek ortalamanın $\bar{X}=62,66$ ile 35-39 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=61,91$ ile 25-34 yaş, $\bar{X}=61,21$ ile 40-44 yaş ve $\bar{X}=61,14$ ile 45-üstü aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,49$ ile 40-44 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,35$ ile 45-üstü, $\bar{X}=2,27$ ile 35-39 yaş ve $\bar{X}=2,08$ ile 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.3.'de sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,33$ ile 40-44 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,91$ ile 45-üstü, $\bar{X}=2,84$ ile 35-39 yaş ve $\bar{X}=1,63$ ile 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, umut boyutu incelendiğinde en yüksek ortalamanın $\bar{X}=5,29$ ile 25-34 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,72$ ile 35-39 yaş, $\bar{X}=4,42$ ile 45-üstü, ve $\bar{X}=4,27$ ile 40-44 yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4. 3.'de sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın $\bar{X}=10,09$ ile 40-44 yaş aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=9,84$ ile 35-39, $\bar{X}=9,65$ ile 45-üstü ve $\bar{X}=9,02$ ile 25-34 yaş aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişki F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	81,716	3	27,239	,190	,903
	Grupiçi	50657,802	353	143,507		
	Toplam	50739,518	356			
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler.	Gruplararası	4,046	3	1,349	1,626	,183
	Grupiçi	292,884	353	,830		
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	81,050	3	27,017	5,781*	,001
	Grupiçi	1649,829	353	4,674		
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	34,493	3	11,498	2,883*	,036
	Grupiçi	1407,899	353	3,988		
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	30,117	3	10,039	1,631	,182
	Grupiçi	2173,116	353	6,156		
	Toplam	2203,232	356			

* p<,05

Tablo 4.4.'de sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=,190, p>,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=1,626, p>,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre sınıf öğretmenlerinin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler alt boyutu yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=5,781, p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin motivasyon kaybı yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 4.4.'de sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=2,883, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin umut düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerin yaş değişkenine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=1,631, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin yaşları açısından bilinçli farkındalık ve umut düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.5.te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Yaşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Yaş	(J) Yaş	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Motivasyon Kaybı	25-34	35-39	-1,21019	,110
		40-44	-1,69504*	,002
	35-39	45 ve üstü	-1,27763*	,004
		40-44	-,48485	,799
	40-44	45 ve üstü	-,06744	,999
		45 ve üstü	,41740	,671
Umut	25-34	35-39	,57060	,664
		40-44	1,02336	,095
		45 ve üstü	,86867*	,043
	35-39	40-44	,45276	,794
		45 ve üstü	,29807	,887
		40-44	-,15469	,969

* $p<,05$

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre motivasyon kaybı boyutları incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki fark, 25-34 yaş arası öğretmenler ile 40 yaş ve üstü görev yapan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu

Tablo 4.5.'te görülmektedir. Bu bulguya göre 25-34 yaş arasında çalışan öğretmenlerin motivasyon kaybı 40 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlerin motivasyon kaybı düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Diğer bir ifadeyle 25-34 yaş arası çalışan öğretmenler 40 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlere göre daha az motivasyon kaybına sahiptirler.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, umut boyutları incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki fark, 25-34 yaş arası öğretmenler ile 45 yaş üstü görev yapan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.5.'de görülmektedir. Bu verilere göre 25-34 yaş arasında çalışan öğretmenlerin umut düzeyleri 45 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlerin umut düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 25-34 yaş arası çalışan öğretmenler 45 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla umut düzeylerine sahiptirler.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Öğrenim Durumlarına Göre Farklaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.6. ve Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	Öğretmen Okulu	33	62,8182	10,37562
	Önlisans	54	57,6852	8,95234
	Lisans ve üstü	270	61,9667	12,51745
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Öğretmen Okulu	33	2,0000	1,00000
	Önlisans	54	2,2963	,83845
	Lisans ve üstü	270	2,3370	,91320
Motivasyon Kaybı	Öğretmen Okulu	33	3,1515	2,38644
	Önlisans	54	3,1111	1,66730
	Lisans ve üstü	270	2,6963	2,27243

Umut	Öğretmen Okulu	33	4,5758	1,75054	
	Önlisans	54	3,8519	1,93681	
	Lisans ve üstü	270	4,6852	2,03523	
Umutsuzluk	Öğretmen Okulu	33	9,72	2,939	* p<,05
	Önlisans	54	9,25	2,111	
	Lisans ve üstü	270	9,71	2,499	

Tablo 4.6.'da sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=62,81$ ile öğretmen okulu mezunları öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=61,96$ ile lisans ve üstü, $\bar{X}=57,68$ ile ön lisans mezunları öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,33$ ile lisans ve üstü mezunları öğretmenlere ait olduğu Tablo 4.6.'da görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,29$ ile ön lisans, $\bar{X}=2,00$ ile öğretmen okulu mezunu öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,15$ ile öğretmen okulu mezunları öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=3,11$ ile öğretmen okulu, $\bar{X}=2,69$ ile lisans ve üstü mezunu öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre, umut boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,68$ ile lisans ve üstü mezunları öğretmenlere ait olduğu Tablo 4.6'da görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,57$ ile öğretmen okulu, $\bar{X}=3,85$ ile ön lisans mezunu öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.6.'da sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları değişkenine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=9,72$ ile öğretmen okulu mezunları öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=9,71$ ile lisans ve üstü, $\bar{X}=9,25$ ile ön lisans mezunu öğretmenler izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.7.'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın					
	Kaynağı	KT	df	KO	F	P
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	898,261	2	449,130	3,190*	,042
	Grupiçi	49841,257	354	140,795		
	Toplam	50739,518	356			
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Gruplararası	3,341	2	1,671	2,014	,135
	Grupiçi	293,589	354	,829		
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	12,207	2	6,104	1,257	,286
	Grupiçi	1718,672	354	4,855		
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	31,276	2	15,638	3,923*	,021
	Grupiçi	1411,116	354	3,986		
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	9,709	2	4,855	,783	,458
	Grupiçi	2193,523	354	6,196		
	Toplam	2203,232	356			

* $p < ,05$

Tablo 4.7.'de sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=3,190$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=2,01$, $p > ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler düzeyleri öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.7.'de öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,25$, $p > ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre

öğretmenlerin motivasyon kaybı düzeyleri, öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre umut boyutu incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=3,92$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umut düzeyleri öğrenim durumları değişkeninden anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Tablo 4.7.'de öğrenim durumu değişkenine göre umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=,783$, $p>,05$) anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumları açısından bilinçli farkındalık ve umut düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umut Düzeylerinin Öğrenim Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Öğrenim D.	(J) Öğrenim D.	Ortalamal ar arası fark (I-J)	P
Bilinçli Farkındalık	Öğretmen Okulu	Ön lisans	5,13300	,149
		Lisans ve Lisansüstü	,85152	,927
	Ön lisans	Lisans ve Lisansüstü	-4,2814*	,045*
Umut	Öğretmen Okulu	Ön lisans	,72391	,262
		Lisans ve Lisansüstü	-,10943	,957
	Ön lisans	Lisans ve Lisansüstü	-,83333*	,021*

* $p<,05$

Tablo 4.8.'de öğrenim durumu değişkenine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, lisans ve lisansüstü öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri ön lisans mezunu öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir

ifadeyle lisans ve lisansüstü öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha fazla bilinçli farkındalığa sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre umut boyutu incelendiğinde, lisans ve lisansüstü öğretmenler ile ön lisans mezunu öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin umut düzeyleri ön lisans mezunu öğretmenlerin umut düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle lisans ve lisansüstü öğretmenler, ön lisans mezunu öğretmenlere kıyasla geleceğe daha umutla bakmaktadırlar.

4. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.9.'da verilmiştir.

Tablo 4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum		\bar{X}	Std. Sapma	t	P
	Evli	N				
Bilinçli Farkındalık	Evli	324	61,2346	12,07461	-,809	,419
	Bekâr	33	63,0000	10,53862		
Gelecek ile İlgili Duygular ve Beklentiler	Evli	324	2,3056	,93562	,378	,706
	Bekâr	33	2,2424	,66287		
Motivasyon Kaybı	Evli	324	2,8241	2,18705	,616	,538
	Bekâr	33	2,5758	2,39831		
Umut	Evli	324	4,5309	2,02973	,533	,594
	Bekâr	33	4,7273	1,85864		
Umutsuzluk Toplam	Evli	324	9,66	2,485	,253	,801
	Bekâr	33	9,54	2,550		

* p<,05

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, evli öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X} = 61,23$; bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X} = 63,00$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = -8,09$, $p >,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu

bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.9.'da öğretmenlerin medeni durumlarına göre gelecek ile duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, evli öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2,30$, bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2,24$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,378$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin gelecekle ilgili duygular ve beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde; evli öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2,82$; bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2,57$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,616$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin motivasyon kaybı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Başka bir ifadeyle, medeni durum değişkeni sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaybını etkilememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre, umut boyutu incelendiğinde; evli öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=4,53$; bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=4,72$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,533$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin umut düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 4.9.'da öğretmenlerin medeni durumlarına göre umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde; evli öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=9,66$; bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=9,54$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,253$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre evli ve bekâr öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Görev Yerine Göre Farklaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin görev yerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.10.'da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yerine Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi Analizi Sonuçları*

Değişkenler	Görev Yeri	N	\bar{X}	Std. Sapma	t	p
Bilinçli Farkındalık	İl	256	61,6641	12,28790	,670	,503
	İlçe	101	60,7228	11,03279		
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	İl	256	2,3711	,89825	2,366*	,019*
	İlçe	101	2,1188	,93045		
Motivasyon Kaybı	İl	256	2,7227	2,07630	-1,071	,285
	İlçe	101	3,0000	2,50200		
Umut	İl	256	4,6328	1,97978	1,253	,211
	İlçe	101	4,3366	2,08939		
Umutsuzluk	İl	256	9,72	2,477	,927	,354
	İlçe	101	9,45	2,516		

* $p < ,05$

Tablo 4.10.'da sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine göre bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X} = 61,66$; ilçelerde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X} = 60,72$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = ,670$, $p > ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde görev yapan öğretmenler ile ilçelerde görev yapan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine göre gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X} = 2,37$; ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X} = 2,11$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t = 2,366$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçelerde çalışan öğretmenlerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle il merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri,

ilçelerde çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla gelecek ile ilgili duygulara ve beklentilere sahiptirler.

Tablo 4.10.'da sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine göre motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=2,07$; ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2,52$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-1,071$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçelerde çalışan öğretmenlerin motivasyon kaybı arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin görev yerlerine göre, umut boyutu incelendiğinde, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalamasının $\bar{X}=1,97$; ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ise $\bar{X}=2,08$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-1,071$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçelerde çalışan öğretmenlerin umut düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görev yerlerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde il merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalamasının $X=9,72$; ilçelerde çalışan öğretmenlerin ortalamasının ise $X=9,45$ olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,927$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre il merkezinde ve ilçelerde çalışan öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

6. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.11. ve Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4 .11. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	Görev süresi	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	1-3	119	62,8067	11,98182
	4-6	38	65,7895	11,68773
	5-7	45	65,6000	9,30884
	8-10	104	58,0481	12,83909
	11 - üstü	51	57,9608	9,40204
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	1-3	119	2,2773	,85295
	4-6	38	2,2632	,86005
	5-7	45	2,2889	,66134
	8-10	104	2,1346	1,00540
	11 - üstü	51	2,7255	,98140
Motivasyon Kaybı	1-3	119	2,4958	2,13078
	4-6	38	2,9211	2,49737
	5-7	45	2,4000	2,33939
	8-10	104	3,0962	1,95840
	11 - üstü	51	3,1765	2,42244
Umut	1-3	119	4,6807	1,95254
	4-6	38	4,7632	2,01929
	5-7	45	5,2889	1,82933
	8-10	104	3,9808	2,00959
	11 - üstü	51	4,5882	2,08016
Umutsuzluk	1-3	119	9,45	1,830
	4-6	38	9,94	2,750
	5-7	45	9,97	2,158
	8-10	104	9,21	3,102
	11 - üstü	51	10,49	2,292

***p<,05**

Tablo 4.11.'de sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde; en yüksek ortalamanın $\bar{X}=65,78$ ile 4-6 yıl arası çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=65,60$ ile 5-7 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=62,80$ ile 1-3 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=58,041$ ile 8-10 yıl arası çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=57,96$ ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde; en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,72$ ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,28$ ile 5-7 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=2,27$ ile 1-3 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=2,26$ ile 4-6 yıl arası çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=2,13$ ile 8-10 yıl arasında çalışan öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde; en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,17$ ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=3,09$ ile 8-10 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=2,92$ ile 4-6 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=2,49$ ile 1-3 yıl arası çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=2,40$ ile 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umut boyutu incelendiğinde; en yüksek ortalamanın $\bar{X}=5,28$ ile 5-7 yıl arası çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,76$ ile 4-6 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=4,68$ ile 1-3 yıl arası çalışan öğretmenler, $\bar{X}=4,58$ ile 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ve $\bar{X}=3,98$ ile 8-10 yıl arasında çalışan öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.11.'de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde; en yüksek ortalamanın $\bar{X}=10,49$ ile 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=9,97$ ile 5-7 yıl, $\bar{X}=9,94$ ile 4-6 yıl, $\bar{X}=9,45$ ile 1-3 yıl ve $\bar{X}=9,21$ ile 8-10 yıl aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.12.'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın					
	Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	3533,167	4	883,292	6,586*	,000
	Grupiçi	47206,352	352	134,109		
	Toplam	50739,518	356			
Gelecek İle İlgili	Gruplararası	12,196	4	3,049		

Duygular Ve Beklentiler	Grupiçi	284,734	352	,809	3,769*	,005
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	35,118	4	8,780		
	Grupiçi	1695,761	352	4,818	1,822	,124
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	62,099	4	15,525		
	Grupiçi	1380,293	352	3,921	3,959*	,004
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	68,773	4	17,193		
	Grupiçi	2134,460	352	6,064	2,835*	,024
	Toplam	2203,232	356			

* p<,05

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=6,586, p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=3,769, p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler boyutu görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Tablo 4.12.'de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=1,822, p>,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin motivasyon kaybı düzeyleri görev yaptıkları okuldaki görev süreleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri (F=3,959, p<,05) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05

düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umut düzeyi görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=2,853$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev süresi açısından bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.13.'de verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Görev Sürelerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları

Değişkenler	(I) Görev Süresi	(J) Görev Süresi	Ortalamalar arası fark (I-J)	P	
Bilinçli Farkındalık	1-3	4-6	-2,98275	,168	
		5-7	-2,79328	,169	
		8-10	4,75865*	,002	
		11 – üstü	4,84594*	,013	
	4-6	5-7	,18947	,941	
		8-10	7,74140*	,000	
		11 – üstü	7,82869*	,002	
	5-7	8-10	7,55192*	,000	
		11 – üstü	7,63922*	,001	
	8-10	11 – üstü	,08729	,965	
	Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	1-3	4-6	,01415	,933
			5-7	-,01158	,941
8-10			,14270	,238	
11 – üstü			-,44818*	,003	
4-6		5-7	-,02573	,897	
		8-10	,12854	,451	
		11 – üstü	-,46233*	,017	
5-7		8-10	,15427	,337	
		11 – üstü	-,43660*	,018	

	8-10	11 – üstü	-,59087*	,000
	1-3	4-6	-,08249	,823
		5-7	-,60822	,080
		8-10	,69990*	,009
		11 – üstü	,09244	,780
Umut	4-6	5-7	-,52573	,229
		8-10	,78239*	,038
		11 – üstü	,17492	,680
	5-7	8-10	1,30812*	,000
		11 – üstü	,70065	,085
	8-10	11 – üstü	-,60747	,074
	1-3	4-6	-,49359	,283
		5-7	-,52400	,225
		8-10	,24224	,464
		11 – üstü	-1,03641*	,012
Umutsuzluk	4-6	5-7	-,03041	,955
		8-10	,73583	,116
		11 – üstü	-,54283	,304
	5-7	8-10	,76624	,082
		11 – üstü	-,51242	,310
	8-10	11 – üstü	-1,27866*	,003

* p<,05

Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın 5-7 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler ile 8-10 yıl ve 11- üstü çalışan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 5-7 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri 8-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 5-7 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler 8-10 yıl ve 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlere göre daha fazla bilinçli farkındalık düzeyine sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın, 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenler ile daha az süre görev yapan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin gelecek ile ilgili duygu ve beklenti düzeyleri, daha az süre görev yapan öğretmenlerin gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler düzeylerinden anlamlı

düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 11 yıl ve üstü görev yapan öğretmenler, daha az süre görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gelecek ile ilgili duygu ve beklentilere sahiptirler.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın 5-7 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenler ile 8-10 yıl görev yapan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 6.3.'de görülmektedir. Bu bulguya göre 5-7 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin umut düzeyleri, 8-10 yıl görev yapan öğretmenlerin umut düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 5-7 yıl ve daha az süre görev yapan öğretmenler, 8-10 yıl görev yapan öğretmenlere göre daha fazla umuda sahiptirler.

Tablo 4.13.'de öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki görev sürelerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, 1-3 yıl ve 8-10 yıldır görev yapan öğretmenler ile 11 yıl üstü görev yapan öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre 1-3 yıl ve 8-10 yıl arasında aynı kurumda çalışan öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri 11 yıl ve üstü çalışan öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Diğer bir ifadeyle 11 yıl ve üzeri aynı kurumda çalışan öğretmenler 1-3 yıl ve 8-10 yıl çalışan öğretmenlere göre daha fazla umutsuzluk göstermektedirler.

7. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.14. ve Tablo 4.15.'de verilmiştir.

Tablo 4.14. *Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.*

Değişkenler	Kıdem	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	1-10	33	63,2424	11,00293
	11-15	41	61,2439	10,48518
	16-20	44	61,9091	10,74832
	21 yıl üstü	239	61,0753	12,52739
Gelecek İle İlgili Duygular	1-10	33	2,2121	,54530
	11-15	41	2,0488	,66900

Ve Beklentiler	16-20	44	2,2955	1,02480
	21 yıl üstü	239	2,3556	,96312
Motivasyon Kaybı	1-10	33	2,0000	1,88746
	11-15	41	2,2683	2,30244
	16-20	44	3,1591	2,38155
	21 yıl üstü	239	2,9372	2,16742
Umut	1-10	33	4,7576	1,96898
	11-15	41	5,1707	1,81525
	16-20	44	4,6591	2,01094
	21 yıl üstü	239	4,3933	2,03853
Umutsuzluk	1-10	33	8,96	2,351
	11-15	41	9,48	1,859
	16-20	44	10,11	2,562
	21 yıl üstü	239	9,68	2,576

* p<,05

Tablo 4.14’de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X} = 63,24$ ile kıdemleri 1-10 yıl aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=61,90$ ile 16-20 yıl, $\bar{X}=61,24$ yıl ile 11-15 yıl ve $\bar{X}=61,07$ yıl ile 21 yıl ve üstü aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,35$ ile kıdemleri 21 yıl ve üstü aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,29$ ile 16-20 yıl, $\bar{X}=2,21$ ile 1-10 yıl ve $\bar{X}=2,04$ ile 11-15 yıl aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X} = 3,15$ ile kıdemleri 16-20 yıl aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,93$ ile 21 yıl ve üstü, $\bar{X}=2,26$ ile 11-15 yıl ve $\bar{X}=2,00$ ile 1-10 yıl ve üstü aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, umut boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X} = 5,17$ ile kıdemleri 11-15 yıl aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,75$ ile 1-10 yıl, $\bar{X}=4,65$ ile 16-20 yıl ve $\bar{X}=4,39$ ile 21 yıl ve üstü öğretmenler izlemektedir.

Tablo 4.14.'de sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=10,11$ ile 16-20 yıl aralığındaki öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=9,68$ ile 21 yıl ve üstü, $\bar{X}=9,48$ ile 11-15 yıl ve $\bar{X}=8,96$ ile 1-10 yıl aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.15.de verilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın			KO	F	P
	Kaynağı	KT	df			
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	149,616	3	49,872	,348	,791
	Grupiçi	50589,902	353	143,314		
	Toplam	50739,518	356			
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Gruplararası	3,583	3	1,194	1,437	,232
	Grupiçi	293,347	353	,831		
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	42,886	3	14,295	2,989*	,031
	Grupiçi	1687,994	353	4,782		
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	23,611	3	7,870	1,958	,120
	Grupiçi	1418,781	353	4,019		
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	26,123	3	8,708	1,412	,239
	Grupiçi	2177,110	353	6,167		
	Toplam	2203,232	356			

* $p<,05$

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=,348$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test

etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,437$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin gelecekle ilgili duygular ve beklentiler boyutu mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.15.'de Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=2,989$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, ,05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin motivasyon kaybı düzeyleri mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,958$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, 05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umut boyutu incelendiğinde mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,412$, $p>,05$) anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi

Değişkenler	(I)	(J) Kıdem	Ortalamalar	
	Kıdem		arası fark (I-J)	P
Motivasyon Kaybı	1-10	11-15	-,26829	,600
		16-20	-,15909*	,022
	21 yıl üstü	-,93724*	,022	

11-15	16-20	-,89080	,061
	21 yıl üstü	-,66895	,071
16-20	21 yıl üstü	,22185	,537

* $p < ,05$

Tablo 4.16.'da Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde, 16-20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, 16-20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon kaybı; 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin motivasyon kaybı boyutundan anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 16-20 yıl ve daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenler; 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla motivasyon kaybı yaşamaktadır.

8. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.17. ve Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	Okuttukları sınıf	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	1	66	63,1970	10,40151
	2	73	61,7123	12,33049
	3	61	64,6721	11,96484
	4	110	59,4455	9,36281
	Norm Fazlası	47	58,7021	16,79792
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler.	1	66	2,2576	,96573
	2	73	2,2466	1,03790
	3	61	2,1148	,66077
	4	110	2,4727	,87482
	Norm Fazlası	47	2,2766	,97138
	1	66	2,9091	2,27175
	2	73	2,8630	2,20047

Motivasyon Kaybı	3	61	1,8689	1,74619
	4	110	3,2636	2,26937
	Norm Fazlası	47	2,6809	2,20776
Umut	1	66	4,4545	1,94685
	2	73	4,2192	2,21263
	3	61	5,1967	1,68146
	4	110	4,3000	2,03884
	Norm Fazlası	47	4,9362	1,93822
	Umutsuzluk	1	66	9,6212
2		73	9,3288	2,40402
3		61	9,1803	1,69812
4		110	10,0364	2,35371
Norm Fazlası		47	9,8936	3,47809

* p<,05

Tablo 4.17.'de sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=64,67$ ile 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=63,19$ ile 1. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=61,71$ ile 2. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=59,44$ ile 4. sınıf öğretmenleri ve $\bar{X}=58,70$ ile norm fazlası sınıf öğretmenleri izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,47$ ile 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,27$ ile norm fazlası sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=2,25$ ile 1. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=2,24$ ile 2. sınıf öğretmenleri ve $\bar{X}=2,11$ ile 3. sınıf öğretmenleri izlemektedir.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,26$ ile 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,90$ ile 1. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=2,86$ ile 2. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=2,68$ ile norm fazlası sınıf öğretmenleri ve $\bar{X}=1,86$ ile 3. sınıf öğretmenleri izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, umut boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=5,19$ ile 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,93$ ile norm fazlası sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=4,45$ ile 1. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=4,30$ ile 4. sınıf öğretmenleri ve $\bar{X}=4,21$ ile 2. sınıf öğretmenleri izlemektedir.

Tablo 4.17.'de sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=10,03$ ile 4. sınıf öğretmenlerine ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=9,89$ ile norm fazlası sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=9,62$ ile 1. sınıf öğretmenleri, $\bar{X}=9,32$ ile 2. sınıf öğretmenleri ve $\bar{X}=9,18$ ile 3. sınıf öğretmenleri izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.18.'de verilmiştir.

Tablo 4.18. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın		df	KO	F	P
	Kaynağı	KT				
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	1635,675	4	408,919	2,931*	,021
	Grupiçi	49103,84	352	139,500		
		3				
	Toplam	50739,51	356			
		8				
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Gruplararası	5,728	4	1,432	1,731	,143
	Grupiçi	291,202	352	,827		
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	78,277	4	19,569	4,168*	,003
	Grupiçi	1652,603	352	4,695		
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	47,988	4	11,997	3,028*	,018
	Grupiçi	1394,405	352	3,961		
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	40,254	4	10,063	1,638	,164
	Grupiçi	2162,979	352	6,145		
	Toplam	2203,232	356			

* $p<,05$

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=2,931$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin

bilinçli farkındalık düzeyleri okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre, gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,731$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin gelecekle ilgili duyguları ve beklentileri okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.18.'de Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=4,68$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin motivasyon kaybı okuttukları sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre, gelecek umut boyutu incelendiğinde, incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=3,028$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umut düzeyleri okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,638$, $p>,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri açısından bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.19.'da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Okuttukları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi Sonuçları*

Değişkenler	(I)	Okuttuğu (J)	Okuttuğu Ortalamalar		
	Sınıf Düzeyi	Sınıf Düzeyi	arası fark (I-J)	P	
Bilinçli Farkındalık	1	2	1,48464	,460	
		3	-1,47516	,482	
		4	3,75152*	,042	
		Norm Fazlası	4,49484*	,047	
	2	3	-2,95980	,149	
		4	2,26687	,204	
		Norm Fazlası	3,01020	,174	
	3	4	5,22668*	,006	
		Norm Fazlası	5,97000*	,010	
	4	Norm Fazlası	,74333	,718	
	Motivasyon Kaybı	1	2	,04608	,900
			3	1,04024*	,007
4			-,35455	,294	
Norm Fazlası			,22824	,581	
2		3	,99416*	,009	
		4	-,40062	,221	
		Norm Fazlası	,18216	,653	
3		4	-1,39478*	,000	
		Norm Fazlası	-,81200	,054	
4		Norm Fazlası	,58279	,124	
Umut		1	2	,23537	,487
			3	-,74218*	,036
	4		,15455	,618	
	Norm Fazlası		-,48162	,206	
	2	3	-,97754*	,005	
		4	-,08082	,788	
		Norm Fazlası	-,71699	,055	
	3	4	,89672*	,005	
		Norm Fazlası	,26055	,500	
	4	Norm Fazlası	-,63617	,067	

* p<,05

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde; puan ortalamaları arasındaki fark 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler ile 4. sınıfı okutan öğretmenler ve norm fazlası sınıf öğretmenleri arasında ,05

düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 8.3.'de görülmektedir. Bu bulguya göre, 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler; 4. sınıfı okutan öğretmenler ve norm fazlası öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenler; 4. sınıfı okutan öğretmenler ve norm fazlası sınıf öğretmenlere göre daha fazla bilinçli farkındalığa sahiptir.

Tablo 4.19.'da sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde; puan ortalamaları arasındaki fark, 3. sınıfı okutan öğretmenler ile 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri; 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin motivasyon kaybı düzeylerinden anlamlı düzeyde düşüktür. Diğer bir ifadeyle 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri; 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden daha az motivasyon kaybı yaşamaktadır.

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeylerine göre, umut boyutu incelendiğinde; puan ortalamaları arasındaki fark, 3. sınıfı okutan öğretmenler ile 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri; 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin umut düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri; 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine göre daha fazla umuda sahiptirler.

9. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeyleri Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.20. ve Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Dağılımı.

Değişkenler	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	Std. Sapma
Bilinçli Farkındalık	Kendi İsteğim	219	62,1187	11,69312
	Ailemin İsteği	45	62,8000	10,65492
	Açıkta Kalmamak İçin	53	58,2075	14,65810

	Diğer	40	60,1000	10,07103
	Kendi İsteğim	219	2,1963	,79146
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Ailemin İsteği	45	2,5778	1,07638
	Açıkta Kalmamak İçin	53	2,2830	1,11592
	Diğer	40	2,5750	,95776
	Kendi İsteğim	219	2,4201	2,03564
Motivasyon Kaybı	Ailemin İsteği	45	3,2667	2,51721
	Açıkta Kalmamak İçin	53	3,3585	2,45023
	Diğer	40	3,6250	1,97013
	Kendi İsteğim	219	4,8950	1,92828
Umut	Ailemin İsteği	45	4,2000	1,75292
	Açıkta Kalmamak İçin	53	3,9245	2,12900
	Diğer	40	3,8750	2,20939
	Kendi İsteğim	219	9,5114	2,12318
Umutsuzluk	Ailemin İsteği	45	10,0444	2,96920
	Açıkta Kalmamak İçin	53	9,5660	3,54373
	Diğer	40	10,0750	2,03038

* $p < ,05$

Tablo 4.20.'de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=62,80$ ailesinin isteği ile öğretmen olanlara ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=62,11$ ile kendi isteği ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=60,10$ ile diğer nedenler ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=58,20$ açıkta kalmamak için öğretmenler olanlar aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, gelecekle ilgili duygu ve beklentiler boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=2,577$ ile ailesinin isteği ile öğretmen olanlara ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=2,575$ ile diğer nedenler ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=2,28$ ile açıkta kalmamak için öğretmen olanlar, $\bar{X}=2,19$ kendi isteği öğretmenler olanlar aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=3,62$ ile diğer nedenlerle öğretmen

olanlara ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=3,35$ ile açıkta kalmamak için öğretmen olanlar, $\bar{X}=3,26$ ile ailesinin isteği ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=2,42$ ile kendi isteği öğretmenler olanlar aralığındaki öğretmenler izlemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, umut boyutu incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=4,89$ ile kendi isteği ile öğretmen olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=4,20$ ailesinin isteği ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=3,92$ ile açıkta kalmamak için öğretmenler olanlar, $\bar{X}=3,87$ ile açıkta kalmamak için öğretmen olanlar izlemektedir.

Tablo 4.20.'de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, en yüksek ortalamanın $\bar{X}=10,07$ ile diğer nedenler ile öğretmen olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla $\bar{X}=10,04$ ailesinin isteği ile öğretmen olanlar, $\bar{X}=9,56$ ile açıkta kalmamak için öğretmenler olanlar, $\bar{X}=9,51$ kendi isteği ile öğretmen olanlar izlemektedir.

Bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla F Testi (ANOVA) analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.21.'de verilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin F Testi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Varyansın					
	Kaynağı	KT	df	KO	F	p
Bilinçli Farkındalık	Gruplararası	809,088	3	269,696	1,907	,128
	Grupiçi	49930,430	353	141,446		
	Toplam	50739,518	356			
Gelecek İle İlgili Duygular Ve Beklentiler	Gruplararası	8,865	3	2,955	3,621*	,013
	Grupiçi	288,065	353	,816		
	Toplam	296,930	356			
Motivasyon Kaybı	Gruplararası	85,164	3	28,388	6,089*	,000
	Grupiçi	1645,715	353	4,662		
	Toplam	1730,880	356			
Umut	Gruplararası	70,535	3	23,512	6,050*	,001
	Grupiçi	1371,858	353	3,886		
	Toplam	1442,392	356			
Umutsuzluk	Gruplararası	18,806	3	6,269	1,013	,387
	Grupiçi	2184,426	353	6,188		

Toplam	2203,232	356
--------	----------	-----

* $p < ,05$

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, bilinçli farkındalık düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,907$, $p > ,05$) anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 4.21.'de sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, gelecekle ilgili duygu ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=3,621$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin gelecekle ilgili duygular ve beklentileri öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=6,089$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın, ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin motivasyon kaybı boyutu ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=6,050$, $p < ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umut boyutu ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan F değeri ($F=1,638$, $p > ,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri okuttukları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinde ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri

analiz olarak TUKEY testi uygulanmış ve yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4.22.'de verilmiştir.

Tablo 4.22. Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık ve Umutsuzluk Düzeylerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin TUKEY Testi

Değişkenler	(I) Seçme Nedeni	(J) Seçme Nedeni	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Gelecek ile İlgili	Kendi İsteğim	Ailemin İsteği	-,38143*	,010
		Açıkta Kalmamak İçin	-,08667	,531
		Diğer	-,37865*	,015
Duygular ve Beklentiler	Ailemin İsteği	Açıkta Kalmamak İçin	,29476	,108
		Diğer	,00278	,989
		Açıkta Kalmamak İçin	-,29198	,124
Motivasyon Kaybı	Kendi İsteğim	Ailemin İsteği	-,84658*	,017
		Açıkta Kalmamak İçin	-,93840*	,005
		Diğer	-1,20491*	,001
Umut	Ailemin İsteği	Açıkta Kalmamak İçin	-,09182	,834
		Diğer	-,35833	,446
		Açıkta Kalmamak İçin	-,26651	,556
Umut	Kendi İsteğim	Ailemin İsteği	,69498*	,032
		Açıkta Kalmamak İçin	,97045*	,001
		Diğer	1,01998*	,003
Umut	Ailemin İsteği	Açıkta Kalmamak İçin	,27547	,491
		Diğer	,32500	,449
		Açıkta Kalmamak İçin	,04953	,905

* p<,05

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, gelecekle ilgili duygu ve beklentiler boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki fark, ailesinin isteği ile öğretmen olanlar ve diğer nedenler ile öğretmen olanlar ile kendi isteği ile öğretmen olanlar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 4.22.'de görülmektedir.

Bu bulguya göre, ailesinin isteği ile öğretmen olanlar ve diğer nedenler ile öğretmen olanların gelecek ile ilgili duyguları ve beklentileri kendi isteği ile öğretmen olanların gelecek ile ilgili duygu ve beklentilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir

ifadeyle ailesinin isteği ile öğretmen olanlar ve diğer nedenler ile öğretmen olanlar; kendi isteği ile öğretmen olanlara göre daha fazla gelecek ile ilgili duygu ve beklentilere sahiptirler.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, motivasyon kaybı boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki fark, ailesinin isteği, açıkta kalmamak için öğretmen olanlar ve diğer nedenlerle öğretmen olanlar ile kendi isteği ile öğretmen olanlar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ailesinin isteği, açıkta kalmamak için öğretmen olanlar ve diğer nedenlerle öğretmen olanların motivasyon kaybı kendi isteği ile öğretmen olanların motivasyon kaybından anlamlı düzeyde yüksektir. Diğer bir ifadeyle kendi isteğiyle öğretmen olanlar daha az motivasyon kaybı yaşamaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, umut boyutu incelendiğinde, puan ortalamaları arasındaki fark, ailesinin isteği, açıkta kalmamak için öğretmen olanlar ve diğer nedenlerle öğretmen olanlar ile kendi isteği ile öğretmen olanlar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ailesinin isteği, açıkta kalmamak için öğretmen olanlar ve diğer nedenlerle öğretmen olanların umut düzeyi kendi isteği ile öğretmen olanların umut düzeyinden anlamlı düzeyde düşüktür. Diğer bir ifadeyle kendi isteğiyle öğretmen olanlar daha fazla umuda sahiptirler.

Tablo 4 .23. İlişki Tablosu

		Bilinçli Farkındalık
Bilinçli Farkındalık	r	
	p	
	N	
Gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler	r	-,216**
	p	,000
	N	357
Motivasyon Kaybı	r	-,303**
	p	,000
	N	357
Umut	r	,230**
	p	,000
	N	357

	r	-,161**
Umutsuzluk Toplam	p	,002
	N	357

* p<,05

Büyüköztürk (2014; 52) kolerasyon katsayısının 1.00 olması durumunda mükemmel pozitif ilişkiyi; -1.00 olması durumunda mükemmel negatif ilişkiyi; 0,00 olması durumunda ilişkinin olmadığını, ayrıca kolerasyon katsayısının; 0,70-1,00 arası olmasının **yüksek**, 0,70-0,30 arasında olmasının **orta**, 0,30-0,00 arasında olmasının ise **düşük düzeyde** bir ilişkiyi ifade ettiğini belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Kolerasyon Analiz sonucunagöre düşük düzeyde negatif yönde bir ilişki olduğu ($r=-1,61$, $p<,05$) ayrıca bilinçli farkındalık ile gelecek ile duygular ve beklentiler alt boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,216$, $p<,05$); bilinçli farkındalık ile motivasyon kaybı alt boyutu arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-,303$, $p<,05$); bilinçli farkındalık ile umut alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=,230$, $p<,05$) vardır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeylerinin, çeşitli değişkenlerle ilişkisine ve sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiye dair; sonuca ve tartışmaya yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri İle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerine göre elde edilen verilere bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin teorik ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Özgün, 2018).

Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyleri ile İlgili İlişkisel Sonuçlar

Cinsiyet, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişkendir. Erkek öğretmenlerin bilinçli farkındalıkları daha yüksektir. Alan yazında, araştırma sonuçlarını destekleyen çalışmalar görülmüştür (Kocaarslan, 2016; İflazoğlu ve Saban, 2008; Bakioğlu, 2017). Bununla birlikte, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmalarda görülmektedir (Şahidoğlu, 2014; Bayram, 2019; Şahin, 2018; Özgün, 2018; Tacı, 2017; Price, 2016; Dönmez, 2018).

Yaş değişkeni, öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Özgün, 2018; Tuncer, 2017; Dönmez, 2018; Şahin, 2018; Bayram, 2019). Çalışma sonuçlarından farklı olarak literatürdeki bazı çalışmalar (Kocaarslan, 2016; Tacı, 2017; Suri ve Gros, 2012; Spark ve Diğerleri, 2013; Acer, 2018; Weinstein, Brown ve Ryan, 2009) yaş değişkeninin öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları, bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişkendir. Lisans ve lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri, ön lisans mezunu öğretmenlerden yüksektir. Acer (2018) çalışmasında, öğrenim durumunun öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte Özgün (2018) ise çalışmasında,

öğrenim durumlarının öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığı sonucunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumları bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Çalışma sonucundan farklı olarak Acer (2018) çalışmasında medeni durumun bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuştur. Araştırmaya katılan evli öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin bekâr öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucunu bulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yerleri, bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki görev süreleri, bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişkendir. Görev yaptıkları okulda 5-7 yıl arası görev yapanların bilinçli farkındalık düzeyleri; 8-10 ve 11-üstü arası çalışan sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeylerinden yüksektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri, bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatürde çalışma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Özgün, 2018; Acer, 2018).

Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişkendir. 1. ve 3. sınıfı okutan öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri; 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve norm fazlası sınıf öğretmenlerinden daha yüksektir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri öğretmenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Yapılan literatür incelenmesinde bu çalışma alanı ile ilgili bir bulguya rastlanılmamıştır. Çalışma bu yönü ile güçlüdür.

Sınıf Öğretmenlerinin Umutsuzluk Düzeyleri ile İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri verilerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeylerinin teorik ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Çalışma sonuçlarından benzer olarak literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının düşük umutsuzluk düzeyine sahip olduklarını belirten çalışmalar görülmektedir (Baş, 2010; Şahin, 2009). Beck Umutsuzluk Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen bulgular incelendiğinde; gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu ile motivasyon kaybı boyutunun teorik ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Umut boyutunun ise teorik ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Umutsuzluk Düzeyleri ile İlgili İlişkisel Sonuçlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişkendir. Erkek öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri, kadın öğretmenlerin umutsuzluk düzeylerinden daha yüksektir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Kızıroğlu, 2012; Baş, 2010; Şahin, 2009; Ağır, 2007; Ceyhan, 2004; Girgin, 2009; Mozza ve Reynolds, 1998; Ersoy, Küçükkaragöz, Deniz ve Karataş, 2010; Akçöltekin ve Doğan, 2010; Kırımoğlu, 2010; Tekin ve Filiz, 2008; Üngören, 2007; Çam ve Diğerleri, 2008; Durak ve Batıgün, 2005; Dünyaoğulları, 2011; Yavuz, 2009; Duman ve Arkadaşları, 2009; Çelikel ve Erkorkmaz, 2007; Özmen ve Diğerleri, 2008; Dinçer, 2010). Bunun yanı sıra cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirten çalışmalar da görülmektedir (Çavuş, 2016; Dinçer, 2015; Atalay, 2011; Taner, 2008; Üngören, 2007; Yıldırım, 2007; Sarı, 2016; Tanaka ve Arkadaşları, 1998; Brausch ve Muehlenkamp, 2007; Etçi, 2013; Coşkun, 2010; Tanısı, 2009). Cinsiyet değişkeni, umutsuzluk ölçeğinin alt boyutlarından olan gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler boyutu için etkili bir değişkendir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre gelecek ile ilgili daha fazla duygu ve beklentiye sahiptirler. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlar bulunmuştur (Yıldırım, 2015; Baş, 2010). Bununla birlikte cinsiyet değişkeni, diğer bir alt boyut olan motivasyon kaybı boyutu için de etkili bir değişkendir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlerden daha fazla motivasyon kaybı yaşamaktadırlar. Yıldırım (2015) çalışmasında, cinsiyet değişkeninin motivasyon kaybı boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuştur. Baş (2010) çalışmasında cinsiyetin motivasyon kaybı boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuştur. Cinsiyet diğer bir alt boyut olan umut düzeyi üzerinde ise etkili bir değişken değildir. Benzer şekilde, Baş (2010) çalışmasında cinsiyetin umut düzeyi üzerinde etkili bir değişken olmadığını bulmuştur. Bununla birlikte yapılan literatür incelemesinde cinsiyet değişkeninin umutsuzluk ölçeğinin alt boyutu olan umut düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarda bulunmuştur (Yıldırım, 2015).

Sınıf öğretmenlerinin yaş değişkeni, umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Kızıroğlu, 2012; Yıldırım, 2007; Akmanış, 2010; Dünyaoğulları, 2010; Tanısı, 2009; Ünlüer, 2009). Bununla birlikte literatür incelendiğinde yaş değişkeninin öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da

görülmektedir (Çavuş, 2016; Ağır, 2007; Akçöltekin ve Doğan, 2012). Benzer şekilde umutsuzluk ölçeğinin alt boyutu olan; gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler boyutu üzerinde de, yaş değişkeni umutsuzlukta olduğu gibi etkili bir değişken değildir. Taner (2008) çalışmasında yaş değişkeninin umutsuzluk alt boyutu gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler düzeyi üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Yapılan literatür incelenmesinde yaş değişkeninin gelecekle ilgili duygu ve beklentiler alt boyutu üzerinde etkili bir değişken olduğunu belirten çalışmalar da görülmektedir (Yıldırım, 2015). Yaş değişkeni, umutsuzluk ölçeğinin diğer bir alt boyutu motivasyon kaybı için etkili bir değişkendir. 25-34 yaş arası çalışan öğretmenler; 40 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlere göre daha az motivasyon kaybı yaşamaktadırlar. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile benzer çalışmalar görülmektedir (Yıldırım, 2015; Akçöltekin ve Doğan, 2012; Taner, 2008). Yaş değişkeni, motivasyon kaybı gibi umut alt boyutu içinde etkili bir değişkendir. 25-34 yaş arası çalışan öğretmenler; 45 yaş ve üzeri çalışan öğretmenlerden daha fazla umut düzeyine sahiptirler. Literatürde çalışma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Yıldırım, 2015). Bununla birlikte yaş değişkeninin ölçek alt boyutu olan umut düzeyi üzerinde etkili olmadığını belirten çalışmalar da görülmektedir (Taner, 2008).

Öğrenim durumu değişkeni sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçları ile benzer çalışmalar görülmüştür (Taner, 2008; Yıldırım, 2007; Çağlar ve Demirbaş, 2011; Tanı, 2009). Bununla birlikte yapılan literatür incelemesinde öğrenim durumunun umutsuzluk düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalar da görülmektedir (Akmanış, 2010; Çam ve Diğerleri, 2008). Umutsuzlukta olduğu gibi öğrenim durumu değişkeni, umutsuzluk alt boyutlarından gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler boyutları için etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmektedir (Yıldırım, 2015; Etçi, 2013). Öğrenim durumu motivasyon kaybı boyutu için de etkili bir değişken değildir. Çalışma sonucundan farklı olarak Yıldırım (2015) ve Etçi (2013) çalışmalarında öğrenim durumunun motivasyon kaybı üzerinde etkili olduğunu bulmuşlardır. Öğrenim durumu değişkeni, umut düzeyi alt boyutu üzerinde etkili bir değişkendir. Lisans ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenler; ön lisans mezunu olan öğretmenlerden daha umutludurlar. Etçi (2013)'nin çalışmasında bulduğu sonuç çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Yıldırım (2015) ise çalışmasında öğrenim durumu değişkeninin umut boyutu üzerinde etkili bir değişken olmadığını bulmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için; medeni durum değişkeni öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi için etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Özben ve Argun, 2003; Yıldırım, 2007; Kızıroğlu, 2012). Bunun yanı sıra medeni durum değişkeninin umutsuzluk üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarda görülmektedir (Ünlüer, 2009; Akmanış, 2010). Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin medeni durumları; Umutsuzluk alt boyutlarında da etkili bir değişken değildir. Yıldırım (2015) çalışmasında medeni durum değişkeninin umutsuzluk alt boyutlarında etkili bir değişken olmadığını bulması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin görev yerleri değişkeni, umutsuzluk düzeyi için etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Dinçer, 2010). Görev yerleri değişkeni, gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler boyutu üzerinde etkili bir değişkendir. İl merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerin gelecek ile ilgili duygu ve beklentileri ilçede çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. Taner (2008) çalışmasında görev yaptıkları yer değişkeninin gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler boyutu üzerinde etkili olmadığını bulmuştur. Görev yerleri değişkeni ölçek alt boyutu olan motivasyon kaybı üzerinde etkili bir değişken değildir. Bununla birlikte yapılan literatür incelemesinde görev yeri değişkeninin ölçek alt boyutu motivasyon kaybı üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarda görülmüştür (Taner, 2008). Görev yerleri değişkeni ölçek alt boyutlarında umut düzeyi üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmektedir (Taner, 2008).

Okuldaki görev süresi değişkeni, sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyi için etkili bir değişkendir. Çalıştıkları okulda 11+ yıl çalışan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlerden daha fazla umutsuzluk sergilemektedir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar bulunmuştur (Yıldırım, 2015; Taner, 2008). Okuldaki görev süresi değişkeni; umutsuzluğun alt boyutlarından, gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler düzeyi üzerinde etkili bir değişkendir. 11+ yıl çalışan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlerden daha fazla gelecek ile ilgili duygu ve beklentilere sahiptirler. Yıldırım (2015)'in araştırmasında 21 yıl ve üzeri görev yapanların gelecek ile ilgili duygu ve beklentilerinin yüksek çıkması araştırmayı destekler niteliktedir. Görev süresi değişkeni, motivasyon kaybı boyutu için etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Yıldırım, 2015). Görev süresi

değişkeni, umutsuzluk alt boyutlardan umut düzeyi için etkili bir değişkendir. 5-7 yıl ve daha az süre aynı okulda görev yapan öğretmenler; aynı okulda 8-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha fazla umuda sahiptirler. Yıldırım (2015) çalışmasında görev süresi değişkeninin umut düzeyine etkili bir değişken olmadığını bulmuştur.

Kıdem değişkeni, sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Kızıroğlu, 2012; Yıldırım, 2015; Hock, 1995; Taner, 2008; Yıldırım, 2007). Benzer şekilde, kıdem değişkeni umutsuzluk alt boyutlarından gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler üzerinde de etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Taner, 2008; Yıldırım, 2015). Araştırma bulgularından farklı olarak, kıdem değişkeni, umutsuzluk alt boyutlarından motivasyon kaybı düzeyi üzerinde etkili bir değişkendir. 16-20 yıl ve daha fazla kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla motivasyon kaybına sahiptir. Taner (2008)'in çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin motivasyon kaybı üzerinde etkili bir değişken olmasını bulması araştırmayı destekler niteliktedir. Kıdem değişkeni umutsuzluk alt boyutlarından umut düzeyi üzerinde de etkili bir değişken değildir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer çalışmalar görülmüştür (Yıldırım, 2015). Taner (2008) çalışmasında mesleki kıdemin umut düzeyi üzerinde etkili bir değişken olduğunu bulmuştur.

Okuttukları sınıf düzeyleri değişkeni, öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Bununla birlikte yapılan literatür çalışmasında okuttuğu sınıf düzeyi değişkeninin öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarda görülmektedir (Kızıroğlu, 2012). Okuttukları sınıf düzeyleri değişkeni umutsuzluk alt boyutlarından gelecek ile ilgili duygu ve beklentiler düzeyi üzerinde; umutsuzlukla benzer şekilde etkili bir değişken değildir. Okuttukları sınıf düzeyleri değişkeni ölçeğin diğer alt boyutları motivasyon kaybı ve umut boyutları üzerinde etkili bir değişkendir. 3. sınıfı okutan öğretmenler; 1., 2. ve 4. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinden daha az motivasyon kaybı yaşamaktadırlar. Bunun yanı sıra daha fazla umuda sahipler.

Mesleği seçme nedeni değişkeni, öğretmenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili bir değişken değildir. Bununla birlikte yapılan literatür çalışmasında mesleği seçme değişkeninin öğretmenlerin umutsuzluk düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirten çalışmalarda görülmektedir (Dinçer, 2010). Öğretmenlerin mesleği seçme nedenleri değişkeni umutsuzluk alt boyutlarından gelecek ile ilgili duygular ve beklentiler boyutu

üzerinde etkili bir değişkendir. Ailesinin isteği ile öğretmen olanlar, kendi isteği ile öğretmen olanlar ve açıkta kalmamak için öğretmen olardan daha fazla gelecek ile ilgili duygu ve beklentilere sahiptirler. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkeni, ölçek alt boyutlarından motivasyon kaybı ve umut düzeyleri alt boyutunda etkili bir değişkendir. Kendi isteği ile öğretmen olanlar, diğerlerinden daha az motivasyon kaybı yaşamaktadırlar. Bu sonuca bağlı olarak kendi isteğiyle öğretmen olanlar diğer öğretmenlere göre daha fazla umut düzeyine sahiptirler.

5.2. ÖNERİLER

- 1- Bu araştırmanın en temel bulgularından birisi sınıf öğretmenlerinin bilinçli farkındalık düzeyleri arttıkça umutsuzluk düzeyleri azalmaktadır. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmenleri için bilinçli farkındalık düzeylerini arttırıcı nitelikte eğitim, seminer, konferans çalışmaları yapılabilir. Aynı çalışmalar umutsuzluk düzeyini düşürmek üzere de yapılabilir.
- 2- Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin görev yaptığı okulda görev süresi, 11 ve daha fazla yıl görev yapan sınıf öğretmenlerinin umutsuzluk düzeylerinin oldukça yüksek oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin aynı okulda 8 yıldan fazla çalışmamalarını sağlayacak yönetmelik değişikliğine gidilerek (Eş değer bölge ve okul olmak şartıyla) öğretmenlerin umut düzeyleri arttırılabilir.
- 3- Bilinçli farkındalık ile umutsuzluk arasındaki ilişkiyi ele alan bu çalışma sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuş farklı örneklem grubunda ele alınarak incelenebilir.
- 4- Çalışma farklı branşlarda olup sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler üzerinde yapılabilir.
- 5- Çalışma, farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılabilir.
- 6- Aynı çalışma, eğitim fakültelerindeki sınıf öğretmenliği öğretmen adayları ile yapılabilir.
- 7- Öğretmenlerin bilinçli farkındalık ve umutsuzluk düzeyleri üzerinde etkili olan bağımsız değişkenlerin neden etkili olduklarıyla ilgili yeni çalışmalar yapılabilir.
- 8- Aynı çalışma okul yöneticileri ile yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N.V. (2012). *Gestalt Terapi: Ne Kadar Farkındayım?* (5. Baskı), Ankara: Nobel.
- Acer, Ç. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerde Bilinçli Farkındalık (Mindfulness) ve Duygu Düzenleme İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Adler, A. (2002). *İnsanı Tanıma Sanatı*. (Çev., K. Şipal). İstanbul: Say.
- Ağır, M. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Çarpıtma Düzeyleri İle Problem Çözme Becerileri Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akandere M. (2000). Beck Umutsuzluk Ölçeğinin Besyo Yetenek Sınavına Katılan Öğrencilere Uygulanması Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimler Dergisi*.
- Akmaniş, B. (2010). *Otistik Çocuğu Olan Annelerin Algıladıkları Sosyal Desteğe Göre Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akpınar, Ş. (2013). *Yetiştirme Yurdunda Kalan Erkek Ergenlere Uygulanan Yapılandırılmış Eğitimin Benlik Saygısı Umutsuzluk Düzeyi Ve İntihar Olasılığı Üzerine Etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Akyüz, Y. (1989). Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1988'e. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınlar*, Ankara.
- Alparslan, C. (2010). "Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi ve İletişim Teknolojileri". *Uluslar Arası Öğretmen Yetistirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu Iı: 16-18 Mayıs 2010* (S. 225-227). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alparslan, C. (2010). "Öğretmen Yeterliğinin Güncel Sorunsalı: Bilgi Ve İletişim Analizi" (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Appel, J. (1995). Roles Of Teachers A Case Study Based On: Diary Of A Language Teacher, *Heinemann English Language Teaching*, Oxford.
- Arıkan, A. (2014). *Ergenlerde Aile İçi Şiddet İle Benlik İmgesi Ve Umutsuzluk Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Arthea, J. S. (2000). *In The Classroom: Introduction To Education*.
- Artıran, M. (2015). *Akılci Duygucu Davranışçı Kuram Ve Öz-Belirlenim Kuramı Çerçevesinde Yeni Bir Ölçek: Akılci-Duygucu Öz-Belirlenim (Adöb) Ölçeği'nin Geliştirilmesi* (Doktora Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aslan, M. (2011). *Öğretmen Liderliği Davranışları Ve Sınıf İklimi: Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Bağlamında Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, S. (2006). *Bilinçdışı Ve Yaratma Gücü. (Yüksek Lisans Sanat Eseri Raporu)*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atalay, B. (2011). *Türkiye'deki Mesleki Müzik Eğitimi Veren Kurumlarda Öğrenim*
- Avery, R (1990). *İngilizce-Türkçe Redhouse Sözlüğü*, Ankara.
- Aydın, R., Şahin, H. Ve Topal, T. (2008). Türkiye'de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 12(2), 119 – 142.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training As A Clinical İntervention: A Conceptual And Baer, R. A., Smith, G., Hopkins J., Krietemeyer K. Ve Toney L. (2006). Using Selfreport Assessment Methods To Explore Facets Of Mindfulness”, *Assessment*, 13(1) 27–45.
- Bakioğlu, F. (2017). *Psikolojik Danışman Adaylarının Öz Yeterlilik İle Kültüre Duyarlılıkları, Cinsiyet Rollerini Ve Bilinçli Farkındalıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baloğlu, N. (2000). İlkokul (Sınıf) Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimindeki Liderlik Yeterlikleri Hakkında İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 98 -107.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 12(3).
- Baş, L. (2010). *Öğretmen Adaylarının Saldırganlık Ve Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bayram, E. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Görünüş Kaygı Düzeyleri İle Bilinçli Farkındalık Düzeyi Arasındaki İlişkinin Spor Ve Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Baysal, N., & Demirbaş, B. (2012). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Bilinçli Farkındalıkları İle Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 12-20.
- Beck, A. T. (1963). Thinking And Depression: 1 Idiosyncratic Content And Cognitive Distortions. *Archives Of General Psyciatry*, 9, 324-33.
- Beck, A.T., Kovacs , M., Weismann, A. (1975). Hopelessness And Suicidal Behavior. *Jama*, 234(11),1146 - 1149.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin Toplumsal / Mesleki Rollerini Ve Statüsü* (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Berliner, D.C. (1985). *The Necessary But Not Sufficient Condition For Developing Exemplary School. Effective Classroom Teaching*. Orlando: Academic Press.

- Bodhi, B. (2000). *A Comprehensive Manual Of Abhidhamma*. Seattle: Bps Pariyatti Editions.
- Bodhi, B. (2011). What Does Mindfulness Really Mean? A Canonical Perspective. *Contemporary Buddhism*, 12(01), 19-39.
- Bozkurt, N. (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133).
- Bozkurt, Ö.D. (2004). *Klimekterium Dönemindeki Kadınların Yaşam Kalitelerinin Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits Of Being Present: Mindfulness And Its Role İn Psychological Well-Being. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 84, 822-848.
- Brown, K., Ryan, R., Creswell, J. (2007). *Mindfulness: Theoretical Foundations And Evidence*
- Brown, Z. A. (2004). *The Attributes Of Effective Teachers İn A For-Profit Institution. Unpublished Doctoral Dissertation*. The University Of Memphis. Proquest Information And Learning Company. Umı Number: 3137781.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 20. Baskı. Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı.), Ankara: Pegem.
- Cansever, T. (1981). *Thoughts And Architecture*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Carmody, J., Baer, R.A. (2008). Relationships Between Mindfulness Practice And Levels Of Mindfulness, Medical And Psychological Symptoms And Well Being İn A Mindfulness-Based Stress Reduction Program. *J. Behav. Med.* 31, 23–33.
- Ceyhan, A. (2004). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2004(1), 91-102.
- Christensen, A. Jacobson, N. S. (2000). *Reconcilable Differences*. New York: Guilford Press. Company, Inc.
- Corum, Patricia L. (2001). *Exploring The Experiences Of Successful Novice Teachers*. Implications For Personnel Hiring And Development. Unpublished Doctoral Dissertation. University Of Missouri 212
- Coşkun, F. (2010). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Adaylarda Umutsuzluk Ve Öğrenilmiş Güçlülük* (Yüksek Lisan Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Coşkun, S., Altunışık, S. Ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (9. Baskı). Sakarya: Sakarya.

- Çağlar, Ç. Ve Demirtaş, H. (2011). Dershane Öğretmenlerinde Tükenmişlik Ve İş Doyumu, *E-International Journal Of Educational Research Volume: 2 Issue: 2- Pp.30-49*.
- Çam Çelikel F. Ve Erkorkmaz, Ü. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Umutsuzluk Düzeyleri İle İlişkili Etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45, 122-129.
- Çatak, P.D. Ve Ögel K. (2010). Bir Terapi Yöntemi Olarak Farkındalık, [Http://Www.Noropsikiyatriarsivi.Com/Sayilar/396/Buyuk/69-73.Pdf](http://www.noropsikiyatriarsivi.com/Sayilar/396/Buyuk/69-73.Pdf) Adresinden 03.11.2014 Tarihinde Edinilmiştir. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 47,69-73.
- Çavuş, B. (2016). *Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algılarıyla Umutsuzluk Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderse Üniversitesi, Aydın.
- Çelikel, F. Ç. Ve Erkorkmaz, Ü. (2007); “ Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler Ve Umutsuzluk Düzeyleriyle İlişkili Etmenler”. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*. Cilt 45, Sayı 4, S:122-129.
- Çelikkaya, H. (1997). Eğitime Giriş. İstanbul: Alfa.
- Çelikten, M., Şanal, M. Ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Deniz, M. E., Arslan, C., Özyeşil, Z., & İzmirli, M. (2012). Öz-Anlayış, Yaşam Doyumu, Negatif Ve Pozitif Duygu: Türk Ve Diğer Ülke Üniversite Öğrencileri Arasında Bir Karşılaştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 428-446.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli Farkındalık İle Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekânın Aracılık Rolü. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Dimidjian, S. ve 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
- Dinçer, B. (2013). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Mesleğe Karşı Tutum, Algı Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dinçer, B., Yılmaz, S. & Keşan, C. (2015). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleğe Karşı Algı Ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 191-204.
- Doğan, S ve Akçöltekin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ardahan, İli Örneği, *International Journal Of Social Science Volume 5 Issue 7*, P. 49-59.
- Dönmez, Ş. (2018). *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığının Bilinçli Farkındalık Ve Yaşam Doyumu İle İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Dreyfus, G. (2011). Is Mindfulness Present-Centered And Non-Judgmental? A Discussion Of The Cognitive Dimensions Of Mindfulness. *Contemporary Buddhism: An Interdisciplinary Journal*, 12.1, 41-54.

- Duman, S, Özden, T. Ve Özdağ, S. (2009). “ Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi”. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 1, S. 91-101.
- Durak B. A. (2005). İntihar Olasılığı: Yaşamı Sürdürme Nedenleri, Umutsuzluk Ve Yalnızlık Açısından Bir İnceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 29-39.
- Dündar, S., (2008), Polislerin Umutsuzluk Düzeyi İle Problem Çözme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, Cilt 10, Sayı 3.
- Dünyaoğulları, Ö. (2011). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kendilerini Gerçekleştirme Engelleriyle Genel Erteleme Eğilimi Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ekblad, A. G. (2008). Effects Of Mindfulness Training On Emotional Regulation And Attention, *Duke University. Unpublished Doctoral Dissertation. Empirical Review. Clinical Psychology: Science And Practice*, 10, 125–143.
- Epstein, M. (1998) *Going To Pieces Without Falling Apart*. Thorsons.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 99-104,
- Ersoy, H., Küçükkaragöz, H., Deniz, H., Karataş, E. (2010) Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Belirlenmesi. *E-Journal Of New World Sciences Academy, Volume: 5, Number: 4, Article Number: 1c0218*
- Etçi, A. (2013). *İşitme Engelli Öğrencilerin Öğrenilmiş Güçlük İle Umutsuzluk Düzeyi Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fulton, P. R. Ve Siegel, R. D. (2005). Buddhist And Western Psychology: Seeking Common Ground. In C. K. Germer, R. D. Siegel, Ve P. R. Fulton (Eds.) *Mindfulness And Psychonyanaponika Therapy*, New York: Guilford Press (55-72).
- Geçtan, E., (1988). *Çağdaş Yaşam Ve Normaldışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi
- Gelen, İ. Ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları Ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- George, D. Ve M. Mallery (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference*. 17,0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Germer, C. K. (2005). Teaching Mindfulness In Therapy. *Mindfulness And Psychotherapy*, 1(2), 113-129.
- Gervais, S. J., & Hoffman, L. (2013). Just Think About It: Mindfulness, Sexism, And Prejudice Toward Feminists. *Sex Roles*, 68(5-6), 283-295.
- Girgin, G., (2009), Evaluation Of The Factors Affecting Loneliness And Hopelessness Among University Students İn Turkey, *Social Behavior And Personality*, 37(6):Pp.811-818.

- Göller, L.. (2010). *Ergenlerin Akılcı Olmayan İnançları İle Depresyon-Umutsuzluk Düzeyleri Ve Algıladıkları Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Greene, S. M. (1989). The Relation Between Depression And Hopelessness. *British Journal Of Psychiatry*,154, 650 - 659.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *Kavramlar Ve Akımlar, Felsefe Ansiklopedisi*. İstanbul: Remzi
- Hanh, T. N. (1998). *The Heart Of The Buddha's Teaching*. New York, Ny: Broadway.
- Hawkins, D.R. (2000). *Power Vs Force: An Anatomy Of Consciousness* (4.Edition) Australia: Hay House.
- Heisel, M. J., Flett, G. L. And Hewitt, W. L., (2003), Social Hopelessness And College Student Suicide İdeation, *Archives Of Suicide Research*, 7:Pp.221-235.
- Hindman, Jennifer L. (2004). *The Connection Between Qualities Of Effectiveteachers And Selection Interviews: The Development Of A Teacherselection Interview Protocol*. Unpublished Doctoral Dissertation. Thecollege Of William And Mary İn Virginia. Proquest Information And Learning Company. Umı Number: 3118184.
- Hock, Roger R. (1985) *Professional Burnout Among Public School Teachers*. *Publich*.
- Horney, K. (1993). *Nevrozlar Ve İnsan Gelişimi* (Çev: Selçuk Budak). Ankara: Öteki.
- Horney, K., (2007), *Ruhsal Çatışmalarımız* (Çev. S. Budak). İstanbul: Öteki.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikolojiye Giriş* (4. Baskı). Bursa: Emin.
- [Http://Www.Tubaterim.Gov.Tr/](http://Www.Tubaterim.Gov.Tr/)
- İflazoğlu , Saban, A; Saban, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalıkları İle Güdülerinin Bazı Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi* 2008 (9)1; 35-38.
- Jensen, R. A. Ve Kiley, T.J. (2000). *Teaching, Leading And Learning: Becoming Caring Professionals*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Kabat-Zinn, J. (2000). Indra'S Net At Work: The Mainstreaming Of Dharma Practice İn Society. In G. Watson & S. Batchelor (Eds.), *The Psychology Of Awakening: Buddhism, Science, And Our Day-To-Day Lives* (225-249). North Beach, Me: Weiser.
- Kabat-Zinn, J. (2005). *Full Catastrophe Living: Using The Wisdom Of Your Body And Mind To Face Stress,Pain, And İllness*, New York, *Bantam Dell*.
- Kahveci, K. (2008). On Yedinci Yüzyıl Felsefesinde Bilinç Kavramının Analitik Açıdan Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2). 107-120.
- Karaca, H.E. (2010). *Resimde Bilinçdışı Anlatımın Rastlantısal Ve Deneysel Süreci* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Karacaoğlan, B. (2015). *Bilgece Farkındalık, Duygu Düzenleme Becerisi Ve   Tatmini Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Kara Harp Okulu, Savunma Bilimleri Enstitüsü Savunma Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Karakaş, S. (2012).Ortaöğretim Psikoloji Ders Kitabı (2.Baskı). Ankara: MEB
- Karaman, N. (2008). * ğretmenlerin Mesleklerini Algılama Biçimleri Ve Gelecekte Beklentileri Nelerdir (Yüksek Lisans Dönem Projesi)*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi (4. Basım). Ankara: Sanem.
- Kırımoğlu, H. (2010). Türkiye’deki Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu Son Sınıf  ğrencilerinin İstihdam Sorunu Açıısından Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Kızıroğlu, M. (2012). *Sınıf  ğretmenlerinin Sosyodemografik  zelliklere Göre Umutsuzluk Düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel Müzik Eğitimde Bilinçli Farkındalık  ğrenme Stratejileri ve  ğrenme Stilleri (Doktora Tezi)*. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocaefe, T. (2013). * zerklik Veren Ebeveynlik Stili, Bilinçli Farkındalık Seviyesi ve Psikolojik Sağlık Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Kolotkin, R. A., Lee, M., Woude, A. J. V.,Renneke, T., Rice, P. L. (1994). Sex Differences In Locus Of Control, Helplessness, Hopelessness And Depression, National Science Foundation, Washington, D.C.
- Kuru, M., & Uzun, H. (2008). Türkiye’de  ğretmen Adaylarının Seçiminde 1954  rneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3).
- Kutub, M. (1977). İslam'a Göre İnsan Psikolojisi (Çev: Akif Nuri). İstanbul: Çığır.
- Longman-Metro (1991). *Active Study Dictionary Of English*, England: Longman Group.
- Mazza, J., & Reynolds, W., (1998), A Longitudinal Investigation Of Depression, Hopelessness, Social Support, And Major And Minor Life Events And Their Relation To Suicidal İdeation In Adolescents, Suicide And Life Threatening Behavior, 28: , Pp.358-374.
- Metcalf, J. Ve Shimamura, A.P. (1994). *Knowing About Knowing*. Cambridge: Bradford.
- Miller, J. J., Fletcher, K. Ve Kabat- Zinn, J. (1995). Three- Years Follow Up And Clinical İmplications Of A Mindfulness Meditation- Based Stress Reduction In The Treatment Of Anxiety Disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17(3), 192- 200.
- Neff, K. D. (2003). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization Of A Healthy Attitude
- Odağ, C. (1995). İntihar ( zkıyım) Tanım-Kuram-Sağaltı. İzmir.

- Oei, T. P., & Sullivan, L. M. (1999). Cognitive Changes Following Recovery From Depression In A Group Cognitive-Behaviour Therapy Program. *Australian And New Zealand Journal Of Psychiatry*, 33(3), 407-415.
- Ozpinar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Problems Of Primary School Teachers Working In Villages. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Pamukkale University Journal Of Education*, (27), 17-29.
- Ögel, K., Sarp, N., Tamar Gürol, D., & Ermağan, E. (2014). Bağımlı Olan Ve Olmayan Bireylerde Farkındalık (Mindfulness) Ve Farkındalığı Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, (15), 282-288.
- Özben, Ş Ve Argun, Y (2003) “İlköğretim Öğretmenlerinin Umutsuzluk Ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”. *Ege Eğitim Dergisi* (3), 1: 36-48..
- Özkeran, K. (2012). *Bedenin Efendisi Zihin*. İstanbul: Zer.
- Özgün, M. (2008). *Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özgün, M. (2018). *Lise Müdürlerinin Bilinçli Farkındalıkları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, D., DüNDAR, P. E., Çetinkaya, A. Ç., Taşkın, O. Ve Özmen, E. (2008). Lise Öğrencilerinde Umutsuzluk Ve Umutsuzluk Düzeyini Etkileyen Etmenler. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 9, 8-15.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Özyeşil, Z. (2011). *Öz- Anlayış Ve Bilinçli Farkındalık* (1. Basım). Ankara: Maya.
- Peker, H. (2003). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Diyanet.
- Perfect J., Ve Schwartz B.L. (Ed).(2002). *Applied Metacognition*. Cambridge. Cambridge University.
- Price, E. (2016). *Exploring The Influence Of Gender Role And Mindfulness Skills On Student Athletes' Performance*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. California: University Of La Verne.
- Rees, G., Kreiman Ve G., Koch. (2002). Neural Correlates Of Consciousness In Humans. *Nature Reviews Neuroscience*, 3 (4), 261-270.
- Roemer, L., Orsillo, S. M., Salters-Pedneault, K. (2008). Efficacy Of An Acceptance-Based Behavior Therapy For Generalized Anxiety Disorder: Evaluation In A Randomized Controlled Trial. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*,76(6), 1083.
- Sahin, C. (2009). “Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri”. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 27, S. 271-286.
- Saraç, T., (2015), Ahi Evran Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Gelecek Kaygısı Ve Umutsuzluklarının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

- Sarı, B. (2016). *Lise Öğrencisi Ergenlerde (15-19 Yaş) Problem Çözme Becerileri İle Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayar, B., (2012), Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve Lisrel İle Pratik Veri Analizi (1.Baskı). Ankara: Anı.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A. Ve Freedman, B. (2006). Mechanisms Of Mindfulness. *Journal Of Clinical Psychology*, 62.3, 373-386.
- Siegel, J. D. (2010a). *The Mindful Nyanaponika Therapist*. New York: W. W. Norton .
- Sills, C., S. Fish Ve P. Lapworth (1998). *Gestalt Counselling*. Oxon: Winslow Press.
- Simons, R. L., & Miller, M. G. (1987). Adolescent Depression: Assessing The Impact Of Negative Cognitions And Socioenvironmental Problems. *Social Work*, 32(4), 326-330.
- Soysal, A.Ş. Bodur, Ş. Hızlı, F.G. (2005). Şimdi ve Burada Terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6:268-27.
- Spark, J., Hohaus C. (2013). European Psychiatry Getting Better With Age: Do Mindfulness & Psychological Well-Being Improve In Old Age? *European Psychiatry Volume 28, Supplement 1, Page 1*
- Stahl, B., & Goldstein, E. (2010). *A Mindfulness-Based Stres Reduction Workbook*. Oakland: New Harbinger Publications.
- Suri, G., Gross, J.J. (2012). Emotion Regulation And Successful Aging. *Trends Cogn Sci*. 2012 Aug; 16(8):409-417.
- Şahin, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık İle Yaşam Doyumu Ve İyi Oluş Arasındaki İlişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, C. (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 271-286..
- Şahin, N.H. Ve Yeniçeri, Z. (2015). Farkındalık Üzerine Üç Araç: Psikolojik Farkındalık, Bütünleyici Kendilik Farkındalığı Ve Toronto Bilgece Farkındalık Ölçekleri. *Türk Psikoloji Dergisi* 30 (76), 48-64.
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 Yaş Grubu Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Düzeyi İle Problemler İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Şengül, S. Ve Güner, P., (2012), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran, Niğde*.

- Şenormancı, Ö., Konkan, R., Güçlü, O. G., & Sungur, M. Z. (2012). Metacognitive Model Of Obsessive Compulsive Disorder. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches In Psychiatry*, 4(3), 335-349.
- Şimsek, Z. (2005). “Özel Eğitime Gereksinimi Olan Bireylerin Özel Eğitime Gereksinimi Olmayan Kardeşlerinin Umutsuzluk Düzeylerinin Belirlenmesi” (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şişman, M. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B., G. Ve Fidell, L., S. (2013). Çok Değişkenli İstatistikleri Kullanma (M.Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel.
- Tacı, M.C. (2017). *Bilinçli Farkındalığın, Mutlak Gerçek İhtiyacı İle Ruh Sağlığı Arasındaki İlişkide Aracı Değişken Rolü* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Tanç, S. (1999). *Benlik Değeri, Umutsuzluk Ve Kariyer Beklentileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taner, D. (2008). “Öğretmenlerin Umutsuzluk Düzeyi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki” (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , İstanbul.
- TDK, (2015). Türk Dil Kurumu.
- Tekin, M. Ve Filiz, K. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarının Antrenörlük Eğitimi Ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Umutsuzluk Ve Boyun Eğici Davranış Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-37.
- Tezcan, M. (1999). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Şafak.
- Thomas, F. Fogarty, M.D. (1979) “*The Therapy Of Hopelessness*”
- Thompson, E., Mazza, J. J., Herting, J. R., Eggert, L. L., (2005), The Mediating Roles Of Anxiety, Depression, And Hopelessness On Adolescent Suicidal Behaviors, Suicide And Lifethreatening Behavior, 35 (1), Pp.14–34.
- Tourek, S.C. (2014). *A Case For Mindfulness Practice In Fostering Multicultural Competence Toward Oneself. Self And Identity*, 2(2), 85-101.
- Tuncay, B.Ş. (2014). *Öğretmen Ve Yöneticilere Göre Etkili Bir Sınıf Öğretmeninde Bulunması Gereken Özellikler (Bismil İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tuncer, N. (2017). *Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Belirlenen Sosyal Anksiyete Düzeylerine Göre Bilinçli Farkındalık Ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Tümekaya, S., (2005), Ailesi Yanında Ve Yetiştirilme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), Ss.445-457.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü (2012)
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü (2017)

- Türk Dil Kurumu. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tdk. Web: [Http://Kutuphaneci.Org.Tr](http://Kutuphaneci.Org.Tr). Html (2 Ocak 2012).
- Türkçeye Uyarlama Çalışması. 35 (159), 226-237.
- Ünal, N. (1998). *Dini İnanç, İbadet Ve Dua'nın Umutsuzlukla İlişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Üngüren, E. (2007). *Lise Ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Vroom, V. H. (1964). *Work And Motivation* (Vol. 54). New York: Wiley.
- Web_2, [Http://Www.Merriam-Webster.Com/Dictionary/Hope](http://Www.Merriam-Webster.Com/Dictionary/Hope)
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A Multi-Method Examination Of The Effects Of Mindfulness On Stress Attribution, Coping, And Emotional Well-Being. *Journal Of Research In Personality*, 43(3), 374-385.
- Westen, D. (1999). *Psychology: Mind, Brain, And Culture*, 2nd Ed. New York: Wiley.
- Www.Tubaterim.Gov.Tr
- Yalom, I. (2001), *Varoluşçu Psikoterapi* (Çev., Z. İ. Babayiğit). İstanbul: Kabalıcı.
- Yavuz, A. (2009). *18-25 Yaş Üniversite Gençliğinde Dini İnanç Ve Umutsuzluk İlişkisi (Sakarya Üniversitesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Sakarya.
- Yerlikaya İ. (2006). *Bilişsel - Davranışçı Yaklaşım Ve Hobi Terapiye Dayalı "Umut Eğitimi Programları"nın İlköğretim Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyine Etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, B. (2015). *İlkokul Öğretmenlerinde Umutsuzluk Düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi Ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. Ve Altinkurt, Y.(2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8,1, 942-973.
- Zeidan, F., Gordon, S. N., Merchant, J., & Goolkasian P. (2010). The Effects Of Brief Mindfulness Meditation Training On Experimentally Induced Pain. *The Journal Of Pain*, 11(6), 505-521.

EKLER

Ek 1. Bilinçli Farkındalık Ölçeği

BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Açıklama: Günlük deneyimlerinize ilgili olan birtakım ifadeler aşağıda verilmiştir. Her deneyimi size ne kadar uygun olduğuna göre işaretleyiniz. Lütfen, deneyimin ne olması gerektiğine göre değil, sizin deneyiminize gerçekten ne ölçüde uygun olduğuna göre cevap veriniz.

	Hemen hemen her zaman	Çoğu zaman	Bazen	Nadiren	Oldukça seyrek	Hemen hemen hiçbir zaman
1. Belli bir süre farkında olmadan bazı duyguları yaşayabilirim.						
2. Eşyaları özensizlik, dikkat etmeme veya başka şeyleri düşündüğüm için kırırım veya dökerim.						
3. Şu anda olana odaklanmakta zorlanırım.						
4. Gideceğim yere, yolda olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlıca yürüyerek gitmeyi tercih ederim.						
5. Fiziksel gerginlik ya da rahatsızlık içeren duyguları, gerçekten dikkatimi çekene kadar fark etmeme eğilimim vardır.						
6. Bir kişinin ismini, bana söylendikten hemen sonra unuturum.						
7. Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikçe bağlanmış gibi yapıyorum.						
8. Aktiviteleri gerçekte ne olduklarına dikkat etmeden acele ile yerine getiririm.						
9. Başarmak istediğim hedeflere öyle çok odaklanırım ki o hedeflere ulaşmak için şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.						
10. İşleri veya görevleri şu an ne yapıyor olduğumun farkında olmaksızın otomatik olarak yaparım.						
11. Kendimi bir kulağımla birini dinlerken aynı zamanda başka bir şeyi de yaparken bulurum.						
12. Gideceğim yerlere farkında olmadan gidiyor, sonra da oraya neden gittiğime şaşırıyorum.						
13. Kendimi gelecek veya geçmişle meşgul bulurum.						
14. Kendimi yaptığım işlere dikkatimi vermemiş bulurum.						
15. Ne yediğimin farkında olmaksızın						

Ek 2. Beck Umutsuzluk Ölçeği

BECK UMUTSUZLUK ÖLÇEĞİ (BUÖ)

Aşağıda geleceğe dair planlarla ilgili bir takım ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeyi okuyarak, sizin için ne ifade ettiğini "evet" ya da "hayır" şeklinde, kutucukların içine "X" işaretini koyarak belirtiniz. Cümlelerin tek bir doğru veya yanlış cevabı yoktur. Sizden beklenen kendi görüşlerinizi samimiyetle işaretlemenizdir.

		EVET	HAYIR
1.	Geleceğe umut ve coşku ile bakıyorum.		
2.	Kendim ile ilgili şeyleri düzeltemediğime göre çabalamayı bıraksam iyi olur.		
3.	İşler kötüye giderken bile her şeyin hep böyle kalmayacağını bilmek beni rahatlatıyor.		
4.	Gelecek on yıl içinde hayatımın nasıl olacağını hayal bile edemiyorum.		
5.	Yapmayı en çok istediğim şeyleri gerçekleştirmek için yeterli zamanım var.		
6.	Benim için çok önemli konularda ileride başarılı olacağımı umuyorum		
7.	Geleceğimi karanlık görüyorum.		
8.	Dünya nimetlerinden sıradan bir insandan daha çok yararlanacağımı umuyorum.		
9.	İyi fırsatlar yakalayamıyorum. Gelecekte yakalayacağıma inanmam için de hiçbir neden yok.		
10.	Geçmiş deneyimlerim beni geleceğe iyi hazırladı.		
11.	Gelecek, benim için hoş şeylerden çok tatsızlıklarla dolu görünüyor.		
12.	Gerçekten özlediğim şeylere kavuşabileceğimi ummuyorum.		
13.	Geleceğe baktığımda şimdikine oranla daha mutlu olacağımı umuyorum.		
14.	İşler bir türlü benim istediğim gibi gitmiyor.		
15.	Geleceğe büyük inancım var.		
16.	Arzu ettiğim şeyleri elde edemediğime göre bir şeyler istemek aptallık olur.		
17.	Gelecekte gerçek doyuma ulaşmam olanaksız gibi.		
18.	Gelecek bana bulanık ve belirsiz görünüyor.		
19.	Kötü günlerden çok, iyi günler bekliyorum.		
20.	İstedğim her şeyi elde etmek için çaba göstermenin gerçekten yararı yok, nasıl olsa onu elde edemeyeceğim.		

Ek 3. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.12036223

23/11/2015

Konu: Orhan AKKAYA'nın
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 03.11.2015 tarihli ve 1030-5528 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Orhan AKKAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışması yapma isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Orhan AKKAYA'nın "Sınıf Öğretmenlerinin Bilinçli Farkındalık Düzeyi ile Umutsuzluk Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını, ilimiz genelindeki ilköğretim görev yapan sınıf öğretmenlerine, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, araştırmacının sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre anket şeklinde uygulanması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Osman ELMALI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
23/11/2015

Zekai ERDEM
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 4. Bilinçli Farkındalık Ölçeği İzin Talebi

Gönderen: Şahin Kesici <sahinkesici@konya.edu.tr>

Gönderildi: 8 Mart 2017 Çarşamba 15:27

Kime: orhan akkaya

Konu: Re: BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN TALEBİ

Merhaba, ölçeğin geçerlik güvenirlik makalesi ve ölçek formu ektedir. İyi çalışmalar.

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: orhan akkaya <orhanozlem3840@hotmail.com>

Kime: sahin kesici@konya.edu.tr

Gönderilenler: Wed, 08 Mar 2017 12:43:07 +0200 (EET)

Konu: BİLİNÇLİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ İZİN TALEBİ

Sayın Prof. Dr. Şahin KESİCİ

Merhaba ben Orhan AKKAYA. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. "Türkçeye Uyarladığınız Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni" izniniz doğrultusunda tez çalışmamda literatür göstererek ve etik kurallara uyarak kullanmak istiyorum. Şimdiden göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Orhan AKKAYA

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0505 557 85 81

Ek 5. Beck Umutsuzluk Ölçeği İzin Talebi

Sayın Prof. Dr. Gülten Sönmez SEBER

Merhaba ben Orhan AKKAYA. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim bilimleri Tezli Yüksek Lisans öğrencisiyim. Geçerlik ve güvenilirliğini yaptığımız A.Beck in "UMUTSUZLUK ÖLÇEĞİ"ni izniniz doğrultusunda tez çalışmamda literatür göstererek ve etik kurallara uyarak kullanmak istiyorum. Şimdiden göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Orhan AKKAYA

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0505 557 85 81

Re: UMUTSUZLUK ÖLÇEĞİ İZİN TALEBİ

--

Sevgi ve saygılarımla,



Prof. Dr. Gülten Sönmez Seber

Klinik Psikolog

Ev Adresi:Gültepe Mah. Üniversite Evleri

Yamanel Sokak No. 11

26040 30 Eskişehir Türkiye

Odunpazarı Belediye Meclisi Üyesi(+90 222 217 30 30)

EBB Kadın Danışma Dayanışma Merkezi:(+90 222 233 08 08)

Mobile: 0 (535) 477 07 87

Ev: 0 (222) 2490430

Bodrum: 0 (252) 367 12 28

Faks: 0 (222) 229 2811

E-posta: gsonmezseber@gmail.com

Winc
Windo

ÖZGEÇMİŞ

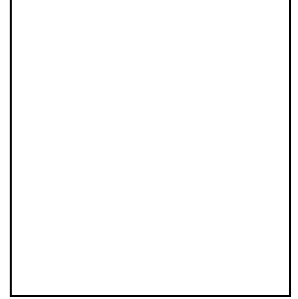
Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Orhan AKKAYA

Doğum Yeri ve Yılı : Kayseri 1981

Yabancı Dili :English

E-posta : orhanozlem3840@hotmail.com



Eğitim Durumu

Lisans : Gazi Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri

Mesleki Deneyim

Rize Çayeli Büyükköy İlköğretim Okulu	2006-2007
Ağrı Doğubeyazıt Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	2007-2008
Kırşehir Merkez Toklumen İlköğretim Okulu	2008-2016
Kırşehir Mucur Halk Eğitim Müdürlüğü	2016-2017
Kırşehir Merkez Süleyman Türkmani İlkokulu	2017-(Halen)