



Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği Türkçe Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Ahmet GENÇ*, Özgür DEMİRCİ SEYREK**, Cüneyd AYDIN***

Makale Bilgisi	ÖZET
Geliş Tarihi: 17.05.2019	Bu çalışmanın amacı, Frank, Jennings ve Greenberg (2016) tarafından geliştirilen Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni (ÖBFÖ) Türkçeye uyarlamaktır. Bu amaçla, ölçek maddeleri önce Türkçeye çevrilmiş ardından İngilizce'ye geri çeviri çalışması yapılmıştır. Elde edilen ölçekle yaşları 23-57 arasında değişen iki ayrı öğretmen grubundan veri toplanmıştır. Gruplardan elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) sonucunda ölçeğin uyum iyiliği değerleri yeterli bulunmuş ve ölçeğin iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini test etmek için Maslach Tükenmiş Envanteri - Eğitimci Formu (İnce ve Şahin, 2015) ile arasındaki ilişkiye bakılmış ve beklenildiği şekilde anlamlı düzeyde ilişkiler saptanmıştır ($r = .45$ -.42 aralığında, $p < .01$). Alt ölçekler için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının (içsel bilinçli farkındalık alt ölçeği için .80, kişilerarası bilinçli farkındalık alt ölçeği için .71) kabul edilebilir değerler aldığı görülmüştür. Test tekrar test güvenirlilik katsayılarının ise her iki alt ölçek için de yüksek seyrettiği belirlenmiştir (içsel/kişisel bilinçli farkındalık alt ölçeği için .80, kişilerarası bilinçli farkındalık alt ölçeği için .73). Sonuç olarak ÖBFÖ'nün Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.
Kabul Tarihi: 04.09.2020	
Erken Görünüm Tarihi: 14.09.2020	
Basım Tarihi: 31.01.2022	
Anahtar Sözcükler: Öğretim, farkındalık, ölçek, geçerlik, güvenirlilik	

Validity and Reliability for the Turkish Adaptation of the Mindfulness in Teaching Scale

Article Information	ABSTRACT
Received: 17.05.2020	This study aimed to adapt the Mindfulness in Teaching Scale (MTS) developed by Frank, Jennings and Greenberg (2016) into Turkish. To this end, the scale items were first translated into Turkish and then translated back into English. Data were collected with the scale from two different teacher groups of whom ages varied between 23 and 57 years old. The confirmatory factor analyses (CFA) that were performed with the data obtained from the groups found the goodness-of-fit indices of the scale to be sufficient, and the two-factor structure of the scale was confirmed. To examine the criterion-related validity of the scale, its relationship with Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (İnce and Şahin, 2015) was examined, and a significant relationship was found as expected ($r = .45$ -.42, $p < .01$). The internal consistency coefficients were acceptable for the subscales (.70 for intrapersonal mindfulness, .61 for interpersonal mindfulness). In addition, test-retest reliability coefficients were found to be high for both subscales (.80 for intrapersonal mindfulness and .73 for interpersonal mindfulness). Consequently, it is possible to argue that the Turkish form of MTS has sufficient psychometric properties.
Accepted: 04.09.2020	
Online First: 14.09.2020	
Published: 31.01.2022	
Keywords: Teaching, mindfulness, scale, validity, reliability	
doi: 10.16986/HUJE.2020063170	Makale Türü (Article Type): Araştırma Makalesi

Kaynakça Gösterimi: Genç, A., Demirci Seyrek, Ö., & Aydın, C. (2022). Öğretimde bilinçli farkındalık ölçeği Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 35-42. doi: 10.16986/HUJE.2020063170

Citation Information: Genç, A., Demirci Seyrek, Ö., & Aydın, C. (2022). Validity and reliability for the Turkish adaptation of the mindfulness in teaching scale. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(1), 35-42. doi: 10.16986/HUJE.2020063170

1. GİRİŞ

Bilinçli farkındalık, deneyimlere, geçmiş koşullamaların ve geleceğin gölgesinde kalmadan oldukları gibi önyargılardan arınık ve iradi bir biçimde dikkati yöneltme sürecidir (Ögel, 2012). Bilinçli farkındalık ruh sağlığı, fiziksel sağlık, davranışları düzenleme ve kişilerarası ilişkiler de dahil olmak üzere birçok önemli yaşam alanında olumsuz işleyişin azaltılması ve olumlu sonuçların artırılmasında etkilidir (Brown, Ryan ve Creswell, 2007).

* Dr., Ahmet Sarı Ortaokulu, İlkadım, Samsun-TÜRKİYE. e-posta: ahmtgnc@gmail.com (ORCID: 0000-0002-0948-4756)

** Dr., Arıburnu İlkokulu, İlkadım, Samsun-TÜRKİYE. e-posta: demirciseyrek@gmail.com (ORCID: 0000-0002-6557-7156)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, Din Bilimleri A.B.D., Sinop-TÜRKİYE. e-posta: cuneydaydin@sinop.edu.tr (ORCID: 0000-0003-3763-0076)

Bilinçli farkındalığın çalışma ortamlarında mesleki doyumu, iş-aile dengesini, verimliliği, sorumluluğu, merhameti artırmakta, stres/gerilim, psikosomatik ağrılar ve duygusal tükenmişlik azaltmada olumlu etkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Hülshager vd.,2012; Reb, Narayanan ve Ho, 2015; Eby, Allen, Conley, Williamson, Henderson ve Mancini, 2019; Hawkes ve Neale, 2020; Vonderlin, Biermann, Bohus ve Lyssenko, 2020). Bilinçli farkındalık her meslek için önemli bir kavramdır ancak söz konusu öğretmenlik olunca önemi bir kat daha artmaktadır. Öğretmen, özellikle sınıf içi çalışmaları esnasında, hem kendisinin hem de öğrencilerinin duygu, düşünce ve davranışlarının farkında olmalıdır. Bir diğer ifadeyle hem kişilerarası hem de içsel/kişisel bilinçli farkındalığı yüksek olmalıdır. Böyle bir beceri öğretmenin etkili sınıf yönetimine katkı sağladığı gibi mesleki anlamda kendini tüketmesine engel olur ve çalışmalarını otomatikleşmiş gibi yapmaktan ziyade mesleki tatmin yaşamasına yardımcı olur. Örneğin Flook, Goldberg, Pinger, Bonus ve Davidson (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilinçli farkındalık becerilerindeki gelişimin psikolojik semptomlarda azalmaya, bunun yanı sıra öz duyarlılık becerilerinde artışa yol açtığını ortaya koymuşlardır. Bir diğer çalışmada Jennings (2014) bilinçli farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin duygusal anlamda daha fazla destekleyici sınıflara sahip olduğunu, bilinçli farkındalığı düşük olan öğretmenlere göre farkındalığı yüksek olan öğretmenlerin tepkisel olmak yerine önleyici davrandıklarını belirlemiştir. Roeser vd. (2013) ise bilinçli farkındalık becerilerini geliştiren öğretmenlerin çalışan bellek ve odaklanmış dikkat kapasitelerinin arttığını tespit etmişlerdir. Özyeşil (2011)'e göre bireyin bilinçli farkındalık düzeyindeki artış sevgi, şefkat ve affedicilik gibi olumlu duyguları besleyerek bu olumlu duyguların artmasını sağlamaktadır. Böylelikle birey olumsuz duygulardan daha az etkilenmektedir. Çünkü bilinçli farkındalık bireye daha geniş bir seçenek ve davranış repertuarını kullanabilme konusunda olanak vermekte ve onun psikolojik iyilik halini desteklemektedir (Zümbül, 2019).

Okul ikliminin iyileştirilmesi ve eğitimin temel çıktısı olan öğrenci başarısındaki artış öğretmenlerin ve diğer tüm okul personelinin fiziksel, duygusal ve sosyal refahına yapılan önleyici yatırımlarla yakından ilgilidir (Lever, Mathis ve Mayworm, 2017). Diğer bir deyişle eğitim öğretimin iyileşmesi öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmesini de içermektedir (Roeser, Skinner, Beers, ve Jennings, 2012). Bu bağlamda öğretmenlerin hem kişilerarası hem de içsel/kişisel bilinçli farkındalığının gelişmiş olması eğitim öğretimin gelişiminde etkili bir rol oynayabilir (Frank, Jennings ve Greenberg, 2016). Bilinçli farkındalık bireyin bilinçli bir biçimde, şimdiki zamanda gerçekleşmekte olan içsel ve dışsal olaylara, deneyimlemeye açık bir biçimde dikkatini yöneltebilmesidir (Baer, 2003). Bu da tutumları değiştirebilmek ve yönlendirebilmek için hayati bir beceridir (Li, Wong, Sum ve Yu, 2019). Bu becerinin öğretmende gelişmiş olması sınıf ortamında istendik öğrenci davranışları geliştirme sürecinde öğretmenin elini güçlendirebilen bir beceridir (Gouda, Luong, Schmidt ve Bauer, 2016). Örneğin öğretmenin kişilerarası bilinçli farkındalığın yüksek düzeyde olması sayesinde, öğrencisinin anda ve ortamda mevcut olan duygularını ve bunların öğrenci açısından işlevlerini önyargıdan arınık bir şekilde değerlendirerek öğrenci davranışlarını olumluya dönük motive edebilecek çeşitli geribildirimlerle sınıf iklimini düzenleyebilir (Jennings ve Greenberg, 2009). Yine otomatik pilot tarafından sürüklenmek yerine, dikkatini anda ve ortamda yoğunlaştırarak, öğretmen gerektiğinde dikkatini tek bir öğrenciden tüm sınıfa kaydırabilmelidir. Bilinçli farkındalığın gözlem ve dikkat boyutları bu becerilerin geliştirilmesinde önemli rol oynayabilir (Frank vd., 2016).

Öğretmenlik stresli bir meslektir. Sosyal ve duygusal olarak son derece zorlayıcı bir ortamda çalışan öğretmenlerden yönetici, ebeveyn ve öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılaması, çalışma esnasında anlık kararlar alması ve tüm bunların yanı sıra sakin kalması beklenmektedir (Frank vd., 2016; Roeser vd., 2012; Schutz ve Zemblays, 2009; Zapf, 2002). Bunlara bir de sürekli değişen eğitim programları eklendiğinde öğretmenlerin işi iyice zorlaşmaktadır. Böyle bir ortamın içerisinde öğretmenler kendilerini değerlendirme, duygusal ve düşünsel yaşantılarını düzenleme konusunda sorun yaşayabilirler (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia ve Greenberg, 2013). Öğretmenlerin kendi duygusal ve düşünsel yaşantılarından uzaklaşması iş stresinin yanı sıra mesleki tükenmişlik gibi problemleri de beraberinde getirebilir (Roeser vd., 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin bilinçli farkındalıklarını değerlendirmek son derece önem kazanmaktadır. Öğretmenler eğitim politikalarındaki sık değişimler, ekonomik güçlükler, iş yükü, veli ve öğrencilerin sergileyebildiği ilgisizlik ve okul yöneticileri ile yaşanan güçlükler sonucu yaşadıkları olumsuz duygular onları yoğun bir stres ile baş etme durumunda bırakmaktadır (Telef, 2011; Clipa, 2017).

Literatür incelediğinde bilinçli farkındalık üzerine çalışmaların sayısının giderek arttığı görülmektedir. Konu farklı yaş gruplarından ve mesleklerden bireylerle ve farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir. Öğretmenlik de bu meslekler arasında ön planda yer alanlardan biridir. Bununla birlikte ülkemizde öğretmenlerin farkındalık düzeyleriyle ilgili yapılan çalışmalar daha çok biliş ötesi veya üst bilişsel farkındalıklar olarak adlandırılan farkındalık türleri üzerinedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerle yapılan farkındalık çalışmaları daha çok öğretmenlerin kendi öğrenmeleri esnasındaki bilişsel faaliyetlerinin farkında olmalarıyla ilgilidir. Ancak bununla birlikte öğretmenlerin öğretim ortamındaki içsel/kişisel ve kişilerarası bilinçli farkındalıklarını değerlendiren bir ölçeğe rastlanmamıştır. Mevcut çalışmanın bu anlamda ülkemizdeki konuyla ilgili literatürde yer alan önemli bir boşluğu dolduracağı söylenebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Grubu

Araştırma dahilinde iki ayrı öğretmen grubundan veri elde edilmiştir. Birinci grupta yer alan katılımcıların yaşları 23 ile 55 arasında değişmekte (\bar{X} =31.68, SS=1.42) ve grup 240 katılımcıdan (160 kadın, 80 erkek) oluşmaktadır. Benzer şekilde ikinci

grupta yer alan katılımcıların yaşları 23 ile 57 arasında değişmekte ($\bar{X} = 33.51$, $SS=1.52$) ve grup 205 katılımcıdan (146 kadın, 59 erkek) oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÖBFÖ): Frank vd. (2016) tarafından öğretmen farkındalığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 14 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel bilinçli farkındalık boyutunda 9, kişilerarası bilinçli farkındalık boyutunda 5 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li derecelendirme sistemine göre puanlanmaktadır. Ölçekte yer alan toplamda 9 madde ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanların artması yüksek farkındalığa işaret etmektedir.

Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin Çeviri Çalışması: Öncelikle e-posta yoluyla Jennifer L. Frank'tan ölçeğin uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Ardından her iki dile de hakim iki akademisyen İngilizce formu Türkçe'ye çevirmiştir. Elde edilen iki form tek forma dönüştürülmüş ve bu form üzerinden dört dil uzmanı tarafından geri çeviri çalışmaları yürütülmüştür. Çeviri ve geri çeviri çalışmalarından elde edilen formların birbirine benzer olduğunun görülmesinin ardından oluşturulan Türkçe formun ölçek maddelerini değerlendirmek üzere psikolojik danışma ve rehberlik alanında altı akademisyenden görüş alınmış ve görüşler doğrultusunda maddelerde düzenlemeye gidilmiştir. Son olarak ölçeğin dilsel eşdeğerliğini değerlendirmek üzere 36 İngilizce öğretmenine ölçeğin her iki formu iki hafta arayla uygulanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu: İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ölçek 3 boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Alt boyutlara ait Cronbach Alpha katsayısı .74 ile .88 arasında değişmektedir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha değeri duygusal tükenme için .90, duyarsızlaşma için .74, kişisel başarı için .80 şeklinde hesaplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların cinsiyet, yaş, çalıştıkları kurum ve öğretmenlik alanı bilgilerini içermektedir.

2.3. Veri Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde IBM SPSS 21 ve Lisrel 8.51 programlarından yararlanılmıştır. DFA çalışmalarında çoklu benzerlik yöntemi kullanılmış, modelin değerlendirilmesinde ise iyiliği indeksleri (χ^2/sd , GFI, AGFI, SRMR, RMSEA) dikkate alınmıştır. Bu uyum iyiliği indekslerinden χ^2/sd oranının 3'ün altında bir değer alması; GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90 ve üzerinde olması; RMSEA ve SRMR değerlerinin .05'ten düşük olması yeterli uyumun göstergesidir (Kline, 2005; Çokluk vd., 2010). Güvenirlik çalışmalarında ise test tekrar test yöntemi ve Cronbach Alpha katsayıları incelenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Dilsel Eşdeğerlik

İngilizce öğretmeni (n=36) kişiyle ölçeğin her iki formunun iki hafta arayla uygulanmasıyla dilsel eşdeğerlik çalışmaları yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin her iki formu arasında artı yönlü, anlamlı ve yüksek bir ilişki korelasyon olduğu saptanmıştır ($r = .91$, $p < .01$).

3.2. Geçerlik Çalışmaları

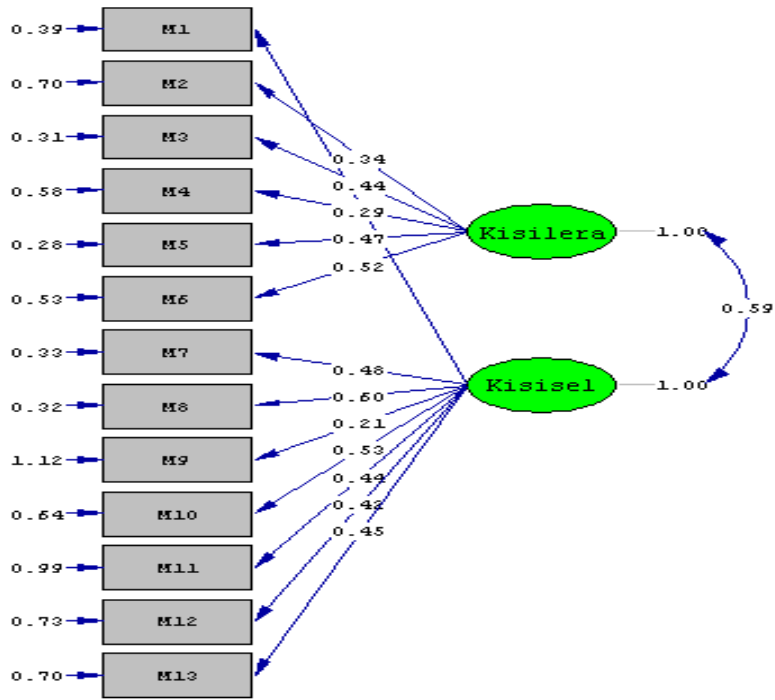
ÖBFÖ'nün geçerlik çalışmaları için yapı ve uyum geçerliğine ilişkin sonuçlar değerlendirilmiştir. Yapı geçerliği için iki farklı veri setiyle DFA uygulanmış, ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğine ilişkin kanıtlar ise Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun (İnce ve Şahin, 2015) birlikte uygulanmasından elde edilmiştir.

3.2.1. Yapı geçerliği

Birinci grup veri setiyle DFA. Ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla ilk veri setiyle orijinal ölçekteki iki boyutlu yapı birinci düzey DFA ile test edilmiştir. Yapılan ilk kontrollerde gözlenen değişkenlerin t değerlerinin manidarlık düzeyleri incelenmiş ve bir maddenin (madde 14) manidar t değeri vermediği gözlenmiştir. Aynı zamanda göstergelerin hata varyansları da kontrol edilmiş ve aynı maddenin hata varyansının da oldukça yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu nedenlerle 14 numaralı madde analiz dışı bırakılarak analiz tekrarlanmıştır. Analizin bu aşamasında DFA'dan elde edilen uyum değerleri incelendiğinde ki-karenin serbestlik derecesine bölümünün ($129.44/64=2.02$) 3'ten düşük bir değer aldığı görülmüştür. Elde edilen sonuç yeterli uyuma işaret etmektedir. Bununla birlikte RMSEA=0.06, SRMR=0.07, GFI=0.92, AGFI=0.89 olarak hesaplanmıştır.

İkinci grup veri setiyle DFA. Belirlenen iki boyutlu model 205 kişilik ikinci grup veri seti ile DFA kullanılarak hesaplanmıştır. DFA sonucunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün ($108.68/64=1.70$) 3'ten düşük bir değer aldığı görülmüştür. Elde edilen sonuç yeterli uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri ise RMSEA=0.06, SRMR=0.06,

GFI=0.92, AGFI=0.89 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak, ilk veri setiyle elde edilen modelin ikinci veri setiyle yapılan DFA sonucunda doğrulandığı görülmüştür. Modele ilişkin yol analizi Şekil 1'de gösterilmiştir.



Chi-Square=108.68, df=64, P-value=0.00042, RMSEA=0.059

Şekil 1. Öğretimde farkındalık ölçeği için iki faktörlü model

3.2.2. Ölçüt bağımlı geçerlik

ÖBFÖ, Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu'yla (İnce ve Şahin, 2015) birlikte bir grup öğretmene (n = 272) uygulanarak aralarındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve duygusal tükenmişlik alt ölçekleri arasında negatif ve anlamlı ($r = -.33, p < .01$), içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve duyarsızlaşma alt ölçekleri arasında negatif ve anlamlı ($r = -.42, p < .01$), içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve kişisel başarı alt ölçekleri arasında pozitif yönde ve anlamlı ($r = .40, p < .01$), kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygusal tükenmişlik alt ölçekleri arasında negatif yönde ve anlamlı ($r = -.22, p < .01$), kişilerarası bilinçli farkındalık ve duyarsızlaşma alt ölçekleri arasında negatif ve anlamlı ($r = -.35, p < .01$), içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve kişisel başarı alt ölçekleri arasında pozitif ve anlamlı ($r = .45, p < .01$) ilişkiler görülmüştür. Bu sonuçlar beklenen yöndedir ve ÖBFÖ'nün yeterli düzeyde ölçüt geçerliğinin olduğunu göstermektedir.

3.2. Güvenirlik Çalışmaları

ÖBFÜ'nün iç tutarlık güvenirligini hesaplamak amacıyla Cronbach alfa katsayısından yararlanılmıştır. İç tutarlılık katsayısı içsel/kişisel bilinçli farkındalık alt ölçeği için .80, kişilerarası bilinçli farkındalık alt ölçeği için .71 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar Cronbach Alfa değerlerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (George ve Mallery, 2003). Ayrıca ölçek iki hafta arayla farklı bir grup öğretmene (n = 57) uygulanmış ve sonuçlar incelenmiştir. Test tekrar test güvenirlilik katsayısı içsel/kişisel bilinçli farkındalık için .80, kişilerarası bilinçli farkındalık için .73 olarak hesaplanmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Mevcut araştırmada amaç Frank vd.'nin (2016) geliştirdiği Öğretimde Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlamaktır. Çalışma kapsamında ölçeğin geçerliği yapı ve ölçüt bağımlı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları dahilinde iki farklı çalışma grubuyla yapılan doğrulayıcı faktör analizleri sonrasında ölçeğin asıl ölçekteki iki faktörlü yapısı korunmakla birlikte bir madde (madde 14) anlamlı *t* değeri vermemesi ve hata varyansının da yüksek seyretmesi nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle uyarlanan ölçek orijinal ölçekten farklı olarak 13 maddeye sahiptir. Ölçeğe ilişkin ölçüt bağımlı geçerlik çalışması kapsamında, Öğretimde Farkındalık Ölçeği (Frank vd., 2016) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu (İnce ve Şahin 2015) arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Buna göre, beklenildiği şekilde içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve duygusal tükenmişlik, içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve duyarsızlaşma, kişilerarası bilinçli farkındalık ve duygusal tükenmişlik, kişilerarası bilinçli farkındalık ve duyarsızlaşma arasında negatif yönde ve anlamlı; içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve kişisel başarı, kişilerarası bilinçli farkındalık ve kişisel başarı arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte, orijinal çalışmada içsel/kişisel bilinçli farkındalık ile

tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki saptanmazken mevcut çalışmada anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Mevcut çalışmanın bulguları orijinal çalışmadan farklı olsa da litetürde öğretmenlerde içsel/kişisel bilinçli farkındalık ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla uyumludur (Flook vd., 2013; Roeser vd., 2013).

Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarından elde edilen sonuçlar alt ölçeklere ait için hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermekle birlikte kişilerarası bilinçli farkındalık alt boyutunda nispeten düşük seyrettiği göze çarpmaktadır. Bu durumun kişilerarası bilinçli farkındalık alt boyutunda yer alan madde sayısının azlığından (Osburn, 2000) kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca orijinal ölçeğin altı ay arayla yapılan test tekrar test katsayıları orta düzey ilişkiye işaret ederken mevcut uygulamada iki hafta arayla yapılan test-tekrar test katsayıları yüksek seyretmektedir. Katsayılar arasındaki bu farkın da uygulamalar arasındaki zaman farklılıklarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grupları ulaşılabilirlik yöntemiyle belirlenmiş ve üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları çalışmaya dahil edilmemiştir. Sonuçların genellenebilirliği açısından bu durum bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. İleride yapılacak çalışmaların farklı örneklemeler üzerinde yürütülmesi ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır. Sonuçta ÖBFÖ'nün psikometrik özelliklerinin kabul edilebilir olduğunu ve Türk öğretmenlerin öğretim faaliyetleri esnasındaki içsel/kişisel ve kişilerarası bilinçli farkındalıklarının belirlenmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Ayrıca ölçek araştırmacılar tarafından kullanılmasının yanı sıra ruh sağlığı uzmanları tarafından farkındalık temelli uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelenmesinde kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu makale tamamıyla özgün bir araştırma olarak planlanmış, yürütülmüş ve sonuçları ile raporlaştırıldıktan sonra ilgili dergiye gönderilmiştir. Araştırma herhangi bir sempozyum, kongre vb. sunulmamış ya da başka bir dergiye değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makaledeki isim sıralaması baz alındığında birinci yazar %45, ikinci yazar %35, üçüncü yazar ise %20 düzeyinde çalışmanın hazırlanması, veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarına katkı sağlamıştır.

Destek Beyanı

Bu çalışma herhangi bir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Çıkar Beyanı

Çalışma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması durumu söz konusu olmamıştır.

5. KAYNAKÇA

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment, 11*(3), 191-206.

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry, 18*(4), 211-237.

Clipa, O. (2017). Teacher Stress and Coping Strategies. In O. Clipa (ed.), *Studies and Current Trends in Science of Education* (pp. 120-128). Suceava, Romania: LUMEN Proceedings.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Eby, L. T., Allen, T. D., Conley, K. M., Williamson, R. L., Henderson, T. G., & Mancini, V. S. (2019). Mindfulness-based training interventions for employees: A qualitative review of the literature. *Human Resource Management Review, 29*(2), 156-178.

Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. & Davidson, R.J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain and Education, 7*, 182-195.

Frank, J.L., Jennings, P.A. & Greenberg, M.T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness, 7*, 155-163.

George, D. & Mallery P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

- Gouda, S., Luong, M. T., Schmidt, S., & Bauer, J. (2016). Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study. *Frontiers in psychology*, 7, 590.
- Hawkes, A. J., & Neale, C. M. (2020). Mindfulness beyond wellbeing: Emotion regulation and team-member exchange in the workplace. *Australian Journal of Psychology*, 72(1), 20-30.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J. E. M., Feinholdt, A., & Lang, J. W. B. (2012, December 31). Benefits of Mindfulness at Work: The Role of Mindfulness in Emotion Regulation, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0031313
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (2), 385-399.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28, 374-390.
- Jennings, P.A. (2014). Early childhood teachers' well-being, mindfulness, and self-compassion in relation to classroom quality and attitudes towards challenging students. *Mindfulness*, 6, 732-743.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Lever, N., Mathis, E., & Mayworm, A. (2017). School Mental Health Is Not Just for Students: Why Teacher and School Staff Wellness Matters. *Report on emotional & behavioral disorders in youth*, 17(1), 6.
- Li, C., Wong, N. K., Sum, R. K., & Yu, C. W. (2019). Preservice teachers' mindfulness and attitudes toward students with autism spectrum disorder: The role of basic psychological needs satisfaction. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 150-163.
- Osburn, H. G. (2000). Coefficient alpha and related internal consistency reliability coefficients. *Psychological Methods*, 5, 343-355.
- Ögel, K. (2012). Bilişsel davranışçı terapilerde üçüncü dalga: Farkındalık (ayırısama) ve kabullenme temelli terapiler. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Reb, J., Narayanan, J., & Ho, Z. W. (2015). Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 6(1), 111-122.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: an emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173.
- Roeser, R.W., Schonert-Reichl, K.A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., et. al. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105, 787-804.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research*. New York, NY: Springer.
- Vonderlin, R., Biermann, M., Bohus, M., & Lyssenko, L. (2020). Mindfulness-Based Programs in the Workplace: a Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Mindfulness*, 1-20.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Psikolojik İyi Oluş Düzeylerinde Bilinçli Farkındalık ve Affetmenin Yordayıcı Rollerini. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36.

6. EXTENDED ABSTRACT

Teaching is a stressful profession. It is expected from teachers who work in a both socially and emotionally challenging environment to meet several needs of administrators, parents and students, to make instant decisions while working and to stay calm in the meantime (Frank et al. 2016, Schutz and Zemblays, 2009; Roeser et al., 2012; Zapf, 2002). Teachers' job becomes more and more difficult with the addition of continuously changing curricula. In such an environment, teachers may experience problems in evaluating themselves and organizing their emotional and intellectual experiences (Jennings et al., 2013). Teachers' moving away from their own emotional and intellectual experiences may bring about problems such as occupational burnout as well as job stress (Roeser, 2013). In this context, evaluating teachers' mindfulness levels becomes extremely important.

It is seen in the literature that the number of studies on mindfulness has increased. The subject is examined in relation to the individuals of different age groups, professions and variables. Teaching is a prominent profession among these. However, the studies on teachers' mindfulness levels in our country are mostly on the metacognitive type of mindfulness. In other words, mindfulness studies performed with teachers are more concerned with the fact that teachers are mindful of their cognitive activities during their learning. There are scales developed in these subjects and adapted in our country. Nevertheless, there is no scale to assess the intrapersonal and interpersonal mindfulness of teachers in the teaching environment. It is accordingly thought that this study will make a significant contribution to the literature in our country.

This study aimed to adapt the Mindfulness in Teaching Scale (MTS) developed by Frank, Jennings and Greenberg (2016) into Turkish. The scale is composed of 2 subscales and 14 items in total. There are 9 items in the intrapersonal mindfulness subscale and 5 items in the interpersonal mindfulness subscale. The instrument is rated on a 5-point Likert scale (1= Never true; 2= Rarely true; 3= Sometimes true; 4= Often true; 5= Always true). A total of 9 items in the scale are reverse scored. Higher scores obtained from the subscales refer to high level of mindfulness. The lowest score is 9 and the highest score is 45 in intrapersonal mindfulness. The lowest score is 5 and the highest score is 25 in interpersonal mindfulness.

For the scale's adaptation study, permission was obtained by message from Jennifer L. Frank who developed the scale. Firstly, the original English version of the scale was translated into Turkish separately by two academics who speak English and Turkish at a good level. The individual translations were made into a single form, and this form was translated back into English by two language experts. After the back translation, the Turkish and English forms of the scale were found to be comparable to each other. Then, the Turkish version of the scale was sent to six academicians of Psychological Counseling and Guidance to evaluate the scale items, and some modifications were made on the scale items in accordance with the suggestions. To test the linguistic equivalence of the scale, the English and Turkish forms were respectively applied to 36 English teachers at two-week interval. The correlation analysis concluded a highly positive significant relationship between the English and Turkish forms of the scale ($r=.91$, $p<.01$).

Evidence on scale's construct validity and fit was examined for the validation studies of MTS. CFA was performed with two different datasets for construct validity. The two-factor structure in the original scale was tested with the first dataset ($n=240$) in the CFA Level I. Significance levels of the t values of the variables observed in the first controls were examined, and it was found that one item (item 14) did not have a significant t value. The error variances of the indicators were also checked, and the same item was observed to have a very high error variance. Therefore, item 14 was excluded from the analysis which was repeated later. At this stage of the analysis, it was found in the light of the fit indices for CFA that the Chi-square-degree of freedom ratio ($129.44 / 64 = 2.02$) has a sufficient value below 3. Other fit indices were found to be RMSEA= 0.06, SRMR= 0.07, GFI= 0.92, AGFI= 0.89. The resulting two-factor model was tested with the second dataset consisting of 205 people in another CFA. The CFA concluded that the Chi-square-degree of freedom ratio ($108.68 / 64 = 1.70$) has a sufficient value below 3. Other fit indices were found to be RMSEA= 0.06, SRMR= 0.06, GFI= 0.92, AGFI= 0.89. As a result, the model tested in level I and for two factors with the first dataset was confirmed with the second dataset in CFA. To examine the criterion-related validity of the scale, its relationship with Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (Ince and Şahin, 2015) was examined, and a significant relationship was found as expected ($r= .45$ -.42, $p<.01$).

Internal consistency reliability of the scale was calculated using Cronbach's Alpha. The internal consistency coefficients were calculated to be .70 for intrapersonal mindfulness and .61 for interpersonal mindfulness. It is possible to say that Cronbach's Alpha values are within acceptable limits (George & Mallery, 2003). In addition, the scale was applied to a different group of teachers ($N= 57$) at two-week interval as in the original study, and the correlation coefficient between the two applications was calculated. Accordingly, the test-retest reliability coefficients were calculated to be .80 for intrapersonal mindfulness and .73 for interpersonal mindfulness.

In conclusion, it can be argued that MTS has sufficient psychometric properties and can be used to determine the intrapersonal and interpersonal mindfulness of Turkish teachers during the teaching activities. Moreover, the scale can be used by researchers as well as mental health experts to examine the effects of mindfulness-based practices on teachers. Conducting future studies on different samples will contribute to the validity and reliability of the scale.

EK-1. Öğretimde Farkındalık Ölçeği

Aşağıdaki ifadeler öğretmenlerin öğrencileriyle günlük olarak etkileşimde bulunma biçimleriyle ilgilidir. Her bir ifadeyi dikkatli bir şekilde okuyunuz ve ardından her bir ifadenin sizin için ne kadar uygun olduğunu “asla doğru değil”, “nadiren doğru”, “bazen doğru”, “sıklıkla doğru” ve “her zaman doğru” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Lütfen günlük ortalama yaşantılarınızı hatırlayınız ve olmasını gerekeni değil sizin için geçerli olanı düşünerek işaretleme yapınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

	Maddeler	Asla doğru değil (1)	Nadiren doğru (2)	Bazen doğru (3)	Sıklıkla doğru (4)	Her zaman doğru (5)
1	Başka şeyler düşünmekle o kadar meşgulüm ki öğrencilerimi gerçekten dinlemiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilerime sinirlendiğimde, harekete geçmeden önce nasıl hissettiğimi fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Onlara katılmasam bile öğrencilerimin fikirlerini dikkatlice dinlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Ruh halimin öğrencilerime olan davranışlarımı nasıl etkilediğinin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Beni rahatsız etse bile öğrencilerimin duygularını ifade etmesine izin veriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Sınıfa sinirlendiğimde, sakince onlara nasıl hissettiğimi anlatıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Sınıfımla aktiviteleri onlara gerçekten özen göstermeden yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sınıftayken o anda olup bitene odaklanmakta zorlanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okuldayken, gideceğim yere yol boyunca olup bitenlere dikkat etmeksizin hızlı bir şekilde gitmeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Ders anlatırken yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikleşmiş gibi yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Ders anlatırken başarmak istediğim hedefe o kadar çok odaklanırım ki o hedefe ulaşmak için o an ne yapıyor olduğumun farkında olmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Ders anlatırken dikkatimi işime veremediğimi fark ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Ben ders anlatma konusunda zorlanırken, diğer öğretmenlerin bunu daha kolay yaptığını düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)