
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİNİN AKIŞ KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Ayşenur Gündoğmuş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2024

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ayşenur

Soyadı: GÜNDOĞMUŞ

Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN:

Türkçe Adı: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Akış Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of Teachers' Professional Experiences Within the Framework of Flow Theory

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındakı tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşenur GÜNDOĞMUŞ

İmza: ……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşenur GÜNDOĞMUŞ tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Akış Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi) ……

Başkan: Prof. Dr. Temel ÇALIK

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi) ……

Üye: Doç Dr. Adem ÇİLEK

(Eğitim Bilimleri, ABD, Çankırı Karatekin Üniversitesi) ……

Tez Savunma Tarihi: 30/10/2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya konulma sürecinin her aşamasında benden desteğini, güvenini esirgemeyen ve bana yol gösteren ve ilham veren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Ferudun Sezgin'e teşekkürü borç bilirim. Sizin rehberliğiniz benim için bu süreci çok daha anlamlı hale getirdi.

Görüş ve önerileri ile çalışmaya anlamlı katkılar sunan değerli tez jüri üyelerine en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana bilim Dalının kıymetli hocalarına sonsuz teşekkürlerimi ifade etmek isterim. Ek olarak, araştırmanın veri toplama sürecinde görüşme yapmayı kabul eden ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında değerli katkılar sunan öğretmenlere teşekkür ederim.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), lisansüstü düzeydeki araştırmacılara çeşitli burslarla maddi destek sağlamaktadır. Yüksek lisans öğrenimim boyunca TÜBİTAK-2210-A Genel Yurtiçi Yüksek Lisans Burs Programı 2021/1 kapsamında Yüksek Lisans öğrenim bursu aldım. Çalışmama sağladığı maddi destek için TÜBİTAK-Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı'na (BİDEB) çok teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ailem ve arkadaşlarıma her adımımda yanımda durarak bana ilham verdikleri için teşekkür ederim.

Ayşenur GÜNDOĞMUŞ

Ankara, Kasım 2024

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİNİN AKIŞ KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşenur GÜNDOĞMUŞ

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım, 2024

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini kavramaya yönelik anlayışın kuvvetlendirilmesini sağlamak ve akış deneyiminin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yüklediği anlamı onların bakış açısıyla sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 17 öğretmen oluşturmuştur. Bu araştırmanın amacına bağlı olarak, bilgi yönünden zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Araştırmada veriler, Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi'ne dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenci boyutunda öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine katkı sağlama, bilgi ve becerileri içselleştirme ve öğrencilere özerklik tanıma; bireysel boyutta derse hazırlıklı gelme, kişilik özelliği/ototelik olma ve iyi olma hali; davranışsal boyutta karşılıklı etkileşim ve iletişim; mesleki boyutta ise müfredatı takip etme gibi öncüllerin akış yaşamalarına sebep olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, bireysel boyutta olumsuz dönütler, öğrencinin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği ve öğrencinin davranış problemleri; psikolojik boyutta öğretmenin ve/ya öğrencinin ruh halinin iyi olmaması;

fiziksel/çevresel boyutta okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması, sınıf mevcudundaki kız-erkek öğrenci dengesizliği ve gürültü; sistemsel boyutta müfredat yetiştirme kaygısı, etkinliğin zorluk düzeyinin öğrencinin seviyesine uygunsuzluğu, ders programları ve öğretmen değişikliği gibi faktörlerin öğretmenlerin akış deneyimi yaşamasına engel olduğuna işaret etmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin zihinlerinde okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak işler veya görevlerin büyük ölçüde net olduğunu, işe veya faaliyete yoğunlaştıkları ve konsantre oldukları durumlarda zamanı çok kısa algılama eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler öğrenci boyutunda öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencilerin istekli olması, olumlu dönütler, öğrencinin iyi oluş hali; öğretmen boyutunda başarı hissi ve mesleği sevme; içerik boyutunda konuyu sevme (konu özgünlüğü) ve aktivitelerin zorluk-beceri dengesi arasında uyum; fiziki ve teknik boyutta fiziki ve teknolojik imkanlara sahip olma konularında yoğun konsantrasyon ve odaklanma algısına sahip olmaktadır. Ayrıca sonuçlar öğretmenlerin kişisel problemlerini işe veya yaptıkları faaliyete yansıtmadığını, bu problemleri zihinlerinden ve benliklerinden soyutlayıp yaptıkları faaliyet üzerinde odaklanabildiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan, öğretmenlerin yoğun kontrol algısının olduğu durumlarda mutlu, faydalı/motive, güvende, anla bütünleşmiş/kendini kaybetmiş ve özgüvenli hissettikleri görülürken yoğun kontrol algısının olmadığı durumlarda düşünceli, kaygılı, dengeli/normal ve olumsuz duygu yüklü (hayal kırıklığı/yetersiz/motivasyonunu kaybetmiş) oldukları görülmektedir. Araştırma sonucunda araştırma bulguları kapsamında çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akış, akış deneyimi, akış süreci, öğretmenlik.

Sayfa Adedi: xiv +187

Danışman: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

INVESTIGATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL EXPERIENCES WITHIN THE FRAMEWORK OF FLOW THEORY

(M.S. Thesis)

Ayşenur GÜNDOĞMUŞ

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November, 2024

ABSTRACT

The main purpose of this research is to strengthen the understanding of teachers' professional flow experiences and to present the effects of the flow experience on teachers and the meaning teachers attribute to their professional flow experiences from their perspective. In line with this purpose, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The population of the study consisted of 17 teachers working in the public primary, secondary and high schools in Keçiören, Yenimahalle and Çankaya districts of the city Ankara in the 2023-2024 academic year. Depending on the purpose of this research, participants were determined by criterion sampling and snowball sampling, which are among the purposeful sampling methods that allow the selection of information-rich situations. Data were collected through a semi-structured interview form based on Csikszentmihalyi's Flow Theory. Descriptive analysis and content analysis were used to analyze the qualitative data. The results of this study revealed that the antecedents such as active participation of students in the lesson, contributing to students' self-actualization, internalizing knowledge and skills, and giving autonomy to students in the student dimension; being prepared for the lesson, personality trait/being autotelic and well-being in the individual dimension; mutual interaction and communication in the behavioral dimension; and following the curriculum in the professional dimension caused teachers to

experience flow. The findings of the study indicated that factors such as negative feedback on the individual dimension, student's lack of interest/willingness to learn and student's behavioral problems; teacher's and/or student's poor mood on the psychological dimension; inappropriate physical conditions of the school/classroom, imbalance between male and female students in the class size and noise on the physical/environmental dimension; and on the systemic dimension, anxiety about curriculum, inappropriateness of the difficulty level of the activity to the level of the student, course schedules and teacher change prevented teachers from having a flow experience. The results indicated that teachers' minds are largely clear about the work or tasks to be done in relation to the school's teaching and learning processes, and they tend to perceive time as very short when they are concentrated and focused on the work or activity. Teachers perceive intense concentration and focus on students' active participation in the lesson, students' willingness, positive feedback, student well-being in the student dimension; feeling of success and love for the profession in the teacher dimension; enjoy the subject (subject authenticity) and harmony between the difficulty-skill balance of activities in the content dimension; and having physical and technological facilities in the physical and technical dimension. The results also revealed that the teachers did not reflect their personal problems on their work or activities, they were able to abstract these problems from their minds and selves and focus on their activities. On the other hand, it has been realized that that teachers felt happy, useful/motivated, safe, integrated with the moment/lost in self and self-confident when they had intense perception of control, whereas they felt thoughtful, anxious, balanced/normal and negative (disappointed/incompetent/unmotivated) when they did not have intense perception of control. Various recommendations were presented within the scope of the research findings.

Key Words: Flow, flow experience, flow process, teaching.

Page Number: xiv +187

Supervisor: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 5
Araştırmanın Önemi 5
Sayıltılar 6
Sınırlılıklar 6
Tanımlar 7
BÖLÜM II 8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 8
Akış Kuramı 8
Akış Kuramının Boyutları 11
Açık ve Net Hedefler 12
Anında Geri Bildirim 13
Zorluk ve Beceri Dengesi 14
Konsantrasyon 15

Kontrol Hissi **15**
Öz Bilinç Kaybı **16**
Zamanın Dönüşümü **16**
Ototelik Deneyim **17**
Eylem ve Farkındalığın Birleşmesi **18**
Akış Kuramı Modellemeleri **19**
Yapısal/Kavramsal Modeller **19**
Nedensel Modeller **19**
Kanal Modelleri **21**
Akış ve Çalışma Yaşamı **24**
Akış Deneyimi ile İlgili Çalışmalar **27**
Öğretim Ortamlarında Akış Deneyimi **29**
Akış ve Öğretmenlik **32**
BÖLÜM III **35**
YÖNTEM **35**
Araştırmanın Modeli **35**
Katılımcılar **36**
Veri Toplama Araçları **38**
Verilerin Analizi **39**
BÖLÜM IV **41**
BULGULAR VE YORUM **41**
Öğretmenlerin Eğitim Anlayışlarına İlişkin Bulgular **41**
Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular **43**
Öğretmenlerin Rutin Bir Okul Gününe İlişkin Bulgular **46**
Öğretmenlerin İşin Anlam ve Önemine İlişkin Bulgular **52**
Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyiminin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Bulgular **58**
Öğretmenlerin Akış Yaşama Nedenlerine İlişkin Bulgular **64**
Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenlere İlişkin Bulgular **69**
Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumlarına İlişkin Bulgular **76**
Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejilerine İlişkin Bulgular **82**
Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Bulgular **90**
Öğretmenlerde Hedef Netliğine İlişkin Bulgular **95**
Öğretmenlerin Konsantrasyon ve Odaklanma Algısına İlişkin Bulgular **97**

Kişisel Sorunların İşe Yansıma Düzeyine İlişkin Bulgular 102
Öğretmenlerin Kontrol Algısına İlişkin Bulgular 105
Öğretmenlerde Zaman Algısının Kaybolmasına İlişkin Bulgular 110
Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Bulgular 112
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançlarına İlişkin Bulgular 117
Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığına İlişkin Bulgular 126
Akışın Meslek Hayatına Potansiyel Yansımaları ve Daha Anlamlı Bir Okul için Öneriler 130
BÖLÜM V 141
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 141
Öğretmenlerin Eğitim Anlayışları 141
Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri 142
Öğretmenlerin Rutin Bir Okul Günü 143
Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyimlerinin Kavramsallaştırılması 144
Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşama Nedenleri 146
Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenler 148
Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumları 150
Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejileri 152
Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynakları 153
Öğretmenlerde Hedef Netliği 153
Öğretmenlerde Konsantrasyon ve Odaklanma Algısı 155
Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının İşe Yansıması 157
Öğretmenlerde Kontrol Algısı 157
Öğretmenlerin Zaman Algısının Kaybolduğu Durumlar 159
Öğretmenlerde İş Doyumu 160
Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançları 161
Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığı İnancı 163
Sonuçlar 165
Öneriler 169
KAYNAKLAR 172
EKLER 182
Ek 1. Görüşme Formu 183
Ek 2. Etik Kurul İzin Yazısı 187

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Katılımcıların Demografik Özellikleri* 37
Tablo 2. *Rutin Bir Okul Gününe İlişkin Bulgular* 46
Tablo 3. *Öğretmenlerin İşin Anlam ve Önemine İlişkin Görüşleri* 52
Tablo 4. *Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyimlerinin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Görüşleri* 58
Tablo 5. *Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşama Nedenlerine İlişkin Görüşleri* 64
Tablo 6. *Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenlere İlişkin Görüşleri* 70
Tablo 7. *Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumlarına İlişkin Görüşleri* 76
Tablo 8. *Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejilerine İlişkin Görüşleri* 82
Tablo 9. *Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüşleri* 90
Tablo 10. *Öğretmenlerin Hedef Netliğine İlişkin Görüşleri* 95
Tablo 11. *Öğretmenlerin Konsantrasyon ve Odaklanma Algısına İlişkin Görüşleri* 97
Tablo 12. *Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının İşe Yansıma Düzeyine İlişkin Görüşleri* ... 102
Tablo 13. *Öğretmenlerin Kontrol Algısına İlişkin Görüşleri* 105
Tablo 14. *Öğretmenlerin Zaman Algısının Kaybolmasına İlişkin Görüşleri* 110
Tablo 15. *Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri* 113
Tablo 16. *Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançlarına İlişkin Görüşleri* 118
Tablo 17. *Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığına İlişkin Görüşleri* 126
Tablo 18. *Öğretmenlerin Akışın Meslek Hayatına Potansiyel Yansımalarına İlişkin Görüşleri* 131

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Nedensel akış modeli 20
Şekil 2. Üç kanallı akış modeli 22
Şekil 3. Dört kanallı akış modeli 23
Şekil 4. Sekiz kanallı akış modeli 24

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İş motivasyonu, bireylerin verimli çalışmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bireyler içsel olarak motive hissettiklerinde yaptıkları işe ilgi duymakta, keyif almakta ve bunun sonucunda da akış yaşamaktadırlar (Deci ve Ryan, 1985). Akış, bireylerin pasif olduğu durumlardan ziyade bir aktivite üzerinde kontrol ve konsantrasyon hissi yaşadıklarında meydana gelmektedir (Erdoğan, Sezgin ve Koçak, 2023). Bu bağlamda, psikologlar ve pozitif psikoloji tarafından bireyleri çalışmaya iten sebeplerin araştırılması, pozitif psikolojinin önemli kavramlarından biri olan akış kuramını da üzerinde sıkça çalışılan konulardan birisi yapmaktadır (Fullagar ve Kelloway, 2009; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Akış, zihnin kontrol edilmesiyle ortaya çıkan psikolojik bir hal olarak kabul edilmektedir (Beard ve Hoy, 2010). Başka bir ifadeyle akış, etraftaki diğer her şey önemini yitirmişçesine insanların bir aktiviteye yoğunlaşma hali ve faaliyetten aldıkları hazla bunu ne pahasına olursa olsun yapmak veya sürdürmek istemeleri, aktivitenin kendi başına ödüllendirici bir konuma ulaşmasıdır (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, Abuhamdeh ve Nakamura, 2014; LeFevre ve Csikszentmihalyi, 1989; Walker, 2010; Wang, 2022). Akış durumunun odağında olan bireyleri yönlendiren temel faktör, içsel olarak güdülenmiş olmaları olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, etkinliğin bir ödül beklentisiyle veya gelecek yararına değil kendisinin haz verici olmasından dolayı yapılması akışın özellikleri noktasında dikkat çekmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Kiili, Freitas, Arnab

ve Lainema, 2012). Eylem sonunda elde edilecek olan ödülden ziyade akış deneyimi esnasında yaşanan duygu durumu ve haz ile birey kendi beceri ve yeteneklerini geliştirmeye fırsat bulmaktadır. Buradan hareketle, bireyin mutluluğunu ve kendini işe adamasını hedef alan akış kuramı; bireylerin iyi oluşu, yaptıkları işi nasıl anlamlandırdıkları ve iş tatmini noktasında önemli görülmektedir.

Akış deneyimi boyutlarının (anında geri bildirim, orantılı zorluklar, açık ve net hedefler), iş ve çalışma hayatı ile daha yakından ilişkili olmasının daha sonraları anlaşılması, gönüllü veya serbest zaman etkinlikleriyle başlamış olan akış çalışmalarının yönünü değiştirmiştir (Fullagar ve Kelloway, 2009; Magyaródi ve Oláh, 2017). Bununla birlikte akışla ilgili ilk yapılan araştırmalar, akışın bireysel bir fenomen olduğunu iddia etmesine rağmen sonrasında yapılan çalışmalar akışın sosyal etkileşimi mümkün kılan bir durum olduğunu ortaya çıkarmış ve sosyal olarak gerçekleştirilen akış deneyimlerinin yalnızken gerçekleştirilenlere oranla daha eğlenceli bulunduğu raporlanmıştır (Walker, 2010). Bu bağlamda, Lefevre ve Csikszentmihalyi (1989), iş yaşamında sosyal yaşamdan daha çok akış yaşandığını ifade etmektedir. Özellikle kişilerin iş talepleri ve zorluklarının, mesleki becerileriyle örtüştüğü durumlarda daha çok akış yaşandığı raporlanmıştır (Bakker, 2005). Herhangi bir aktivitedeki zorlukların üstesinden gelen bireylerin, akış halinde kalabilmek için daha yüksek seviyede zorluk belirlemeleri gerekmektedir. Bu, kişinin performansını iyileştirmenin yanı sıra eylemin verdiği hazzı tekrar deneyimlemek istemesinden dolayı onu tekrar etme veya kendine üstesinden geleceği yeni zorluklar yaratma eğiliminde olduğu anlamına gelmektedir (Engeser ve Rheinberg, 2008; Magyaródi ve Oláh 2017). Chen, Wigand ve Nilan'a (2000) göre, akışı deneyimleyen kişi, kişisel becerilerini geliştireceği ve mental anlamda büyüyeceği için yaşam kalitesini daha iyi bir noktaya getirmektedir. Buna göre, yaşıtlarına göre daha fazla akış deneyimleyen lise öğrencilerinin okulla ilgili faaliyetlerde daha az kaygı taşıdığı ve beceri alanlarını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılması beceri gelişimi ve akış arasındaki anlamlı ilişkiye işaret etmektedir (Csikszentmihalyi vd., 2014).

Akış kuramının; bireylerin mutluluğu, başarısı ve üretkenliği gibi alanlar üzerinde olumlu izlerinin olması (Csikszentmihalyi, 1990), kuramın, bireysel iyi oluşa katkı sağlayan birtakım özelliklere sahip olmasıyla paralellik göstermektedir. Yaşanan akış deneyimi içsel motivasyonu tetikleyerek bireysel iyi oluşa katkıda bulunmaktadır (Moneta, 2004). Bireyin psikolojik anlamda iyi olması ve kendini mutlu hissetmesi, işine karşı da olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Warr, 1999). Bu da iş hayatında verimliliği artıran bir faktör olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002) de

mutluluğun, bireyin yaptığı işe ya da faaliyete tam olarak yoğunlaşmasıyla mümkün olacağını dile getirmektedir. İş doyumu, bireyin yaptığı işin özellikleri ve kendi istekleri birbiriyle uygun hale geldiğinde yaşanmakta ve birey yaptığı işten manevi bir haz almaktadır (Çetin ve Özcan, 2004). Bu bağlamda, Güzel, Karabacak ve İşçi (2020) tarafından yapılan araştırmada; kişinin işiyle bütünleşmesi ve bu bütünleşmeye haz ve içsel motivasyon gibi değişkenlerin de etki etmesi durumunda akış yaşandığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demerouti'nin (2006), birkaç farklı meslekten katılımcılarla yaptığı çalışmada; motive edici iş özelliklerine sahip olmanın akış yaşamanın öncülü olduğu bulgularına erişilmiştir. Buradan hareketle, iş ortamlarında akış deneyimi yaşama ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkün olabilmektedir.

Eğitim bağlamında akış deneyimi, içsel motivasyona dayanan yoğunlaşmış konsantrasyon olarak ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bununla birlikte, doğası gereği ödüllendirici bir meslek olarak görülen öğretmenlik bağlamında akış deneyimi önemli görülmektedir (Tardy ve Snyder, 2004). Morgan'ın (2005) çalışmasında, öğretmenlerin akış deneyimine diğer mesleklere nazaran daha fazla ve daha sık bir frekansta ulaştıkları bulgusuna erişilmiştir. Konsantrasyon, içsel motivasyon ve iş tatmini bağlamında diğer meslek gruplarından daha yüksek becerilere sahip olması da söz konusu çalışmanın çarpıcı bulguları arasındadır. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda akış deneyimi yaşaması, öğretmenlerin üretkenliği, iş tatmini ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Basom ve Frase, 2004). Buna ek olarak Wang (2022), müzik öğretmenlerinin akış yaşama ve öğretmen iyi oluşu arasında anlamlı bir ilişki saptadığı çalışmasında, işe bağlılık ve bütünleşmenin aracı rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, akış durumunun sık yaşandığı eğitim ortamlarında öğrenme sürecinin kendiliğinden motive edici bir hale bürünmesi gündeme gelmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin kendilerini iyi ve motive hissettiklerinde öğrencilerin motivasyonlarına da büyük ölçüde etki ettikleri ve dersi öğrenciler adına daha etkin hale getirdikleri bilinmektedir (Collie, 2014; Engeser ve Rheinberg, 2008; Hoy, Hoy ve Kurz, 2008; Patrick, Hisley ve Kempler, 2000; Tardy ve Snyder, 2004). Bakker'ın (2005) müzik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yaşadığı akış sıklıklarının öğrencilerin de o ölçüde akış yaşamasına sebep olması bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Csikszentmihalyi'e (1997) göre, öğretmenlerin akış yaşaması öğrencilerin de akış yaşamasına etki etmekte ve akışa girmelerini kolaylaştırmaktadır. Buradan hareketle, öğretmenlerin iyi oluşu, içsel motivasyonu öğrencinin iyi oluşu ve akademik çıktısı üzerinde belirleyici olduğu yorumu yapılabilir. Fakat bu, öğretmenlerle

yapılmış deneysel çalışmanın sonuçlarını yansıtmamaktadır. Kurtuluş ve Eryılmaz'ın (2017) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arttıkça akış yaşamada artış, kaygı seviyelerinde ise azalış gözlemlenmiştir. Literatürde öğretmenlerle yapılan çalışmalar sınırlı da olsa okul yöneticilerinin akış deneyimlerini ele alan bazı çalışmalar bulunmaktadır. Buna örnek olarak, Büyükoğlu'nun (2015) okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerini incelediği nitel çalışmasında, araştırma grubundaki okul müdürlerinin çoğunluğunun akış deneyimi boyutlarına sahip olduğu bulunmuştur. Erdoğan, Sezgin ve Koçak (2023) ise okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarını inceledikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin dışsal olarak bir ödül beklentisinde olmadıklarını aksine içsel motivasyonu değerli buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bireylerin uzun süre ve aynı seviyelerde rutin şeyleri yapmaları doyum almamalarına sebep olabilmekte ve bu durum bireyleri yeniden içsel motivasyonlarını sağlayacakları işleri yapmaya ve becerileri keşfetmeye itmektedir (Erceylan, Öztürk, Uludağ, Uzunbacak ve Akçakanat, 2021). Dolayısıyla bireylerin yeni bir bilgi veya beceriyle karşılaştıklarında akış halini tatmaları; öğrenme sürecini zevkli kılıp bizzat süreci heyecanla keşfetmelerine yardımcı olduğu kadar yaşam doyumu yüksek, yaratıcı ve mutlu bireyler olarak hayata atılmaları noktasında da son derece önemlidir (Öz, 2019). Buradan hareketle, eğitimde akışın sağlanması Millî Eğitim Bakanlığı'nın mutlu bireyler yetiştirmek idealinin gerçekleştirilmesi bağlamında da önem teşkil etmektedir. Bu nedenle akışın nasıl işlediğinin anlaşılması kişisel ve toplum düzeyinde yaşam kalitesinin artırılması noktasında ön plana çıkmaktadır (Csikszentmihalyi vd., 2014). Akış kavramını öğretmenler ve öğretmen yetiştiriciler için yararlı bulan Tardy ve Snyder (2004) de; kavramın, öğretmenin uygulamada neler yaptığına değil asıl olarak nasıl ve neden yaptığını anlamadaki önemine dikkat çekmektedir. Buna göre, öğretmenlerin akış deneyiminde neler yaşadıkları ve onlar için neden bu anların önemli olduğunu ifade etmeleri, kendilerine ilişkin öznel bir değerlendirme yapma imkânı da sunması sebebiyle öğrenme ve öğretme ortamının iyileştirilmesi adına kayda değer görülmektedir (Tardy ve Snyder, 2004). Mutlu ve motive hissetmenin etkin bir öğrenim ortamı sunduğu bilinmesine rağmen, sınıf içi uygulamalarda akış deneyiminin hangi durumlarda çoğunlukla ortaya çıktığı ve akışta kalmanın koşullarının belirlenmesi halen merak konusudur. Akış durumunun genel olarak iş hayatında optimal performans yarattığı bilinmesine rağmen öğretmenlerde akışın doğası ve etkisi üzerine çok az çalışma olduğu görülmektedir (Beard ve Hoy, 2010). Bu bağlamda, alan yazında yapılan

çalışmalar incelendiğinde çalışma ortamı hariç hobi veya sportif faaliyetlerde akış yaşamayla ilgili aydınlatıcı çalışmalar yapılmasına rağmen meslek hayatında özellikle de eğitim ortamlarında akışın bireysel ve örgütsel bağlamda ne gibi etkilerinin olduğu halen aydınlatılması gereken bir alan olarak kendini göstermektedir. Dolayısıyla, bu araştırmanın bulguları, akış deneyiminin çalışma ortamına etkileri ve öğretmenleri akışta kalmaya motive eden unsurların neler olduğunu anlamanın öğretmenlerin profesyonel mesleki deneyimlerini geliştirmeye yönelik sağlayacağı katkılar açısından önemli görülebilir. Aynı zamanda, sınıf içerisinde hangi uygulamalar esnasında akış yaşandığının bilinmesinin de öğrenci gelişimi ve öğrenimin niteliğini yükseltmek açısından faydalı olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini kavramaya yönelik anlayışın kuvvetlendirilmesini sağlamak ve akış deneyiminin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yüklediği anlamı onların bakış açısıyla sunmaktır. Bu amaçlar ışığında, aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Akışa girmenin ya da akışta kalmanın öğretmenler için ayırt edici özellikleri nedir?
3. Öğretmenlere göre akışı sürdüren veya bozan eylemler nelerdir?
4. Hangi ortam, uygulama veya durumlar öğretmenlere göre mesleki akış yaşamanın öncülüdür?
5. Öğretmenlik mesleğinin akış kuramı bağlamında mesleki haz, mutluluk ve motivasyon sağlayıcı özgün özellikleri nasıl geliştirilebilir?

Araştırmanın Önemi

Akış deneyimi, uzun zamandır ve farklı alanlarda üzerinde çalışmalar yürütülmüş bir kavram olmasına rağmen ülkemizde akış kuramı ve akış deneyimi üzerine yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Eğitim bağlamında incelenecek olursa ülkemizde akış üzerine yapılan sınırlı çalışmaların da öğrencilerin akış deneyimi üzerine yapıldığını söylemek mümkündür. Bununla beraber yapılan detaylı taramalarda daha önce Türkiye evreninde öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini nasıl tanımladıklarını ele alan bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, söz konusu bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini ele alacak araştırmacılar için bilimsel bilgi temeline katkı sağlayacağı, bilimsel çıkarımlar ve öngörüler sunacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla, söz konusu bu çalışmanın öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini nasıl tanımladıklarına ilişkin sınırlı anlayışın güçlendirilmesine dair alan yazına ve Türk Milli Eğitim sistemine de katkı vereceği düşünülmektedir. Öğretmenlik mesleği ve bununla birlikte bütünsel olarak okul topluluğunun bütün paydaşları için önemli çıktılar sağlayacağına inanılan söz konusu bu çalışmanın, öğretmen iyi oluşuna katkıda bulunmak için mesleki çalışma koşullarında nelerin iyileştirilmesi gerektiğiyle ilgili diğer çalışmalara yön vermesi açısından da önemli görülmektedir.

Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine ilişkin gerçekçi değerlendirmelerde bulundukları ve görüşlerini içtenlikle ifade ettikleri varsayılmaktadır. Bununla birlikte araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yaşantılarının bir gereği olarak belirgin bir akış deneyimi yaşadıkları, günlük iş ve süreçlerde yeterli akış deneyimine sahip oldukları ve bu akış deneyimlerini yansıtabilecek öz farkındalıklarını betimleyebildikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Öğretmenlerin mesleki akış deneyimine yönelik fenomenolojik desenle elde edilen veriler, öğretmenlerin kendine ilişkin öznel değerlendirme ve düşünceleriyle sınırlı olduğundan kişilerin kendilerine ilişkin görüşlerinde bir dereceye kadar yanlı bakış açısı olabilir. Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı, öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir çalışma olmasından dolayı öğretmenlerin sosyal beğenirlik algısına kapılıp kendi deneyimlerini betimlerken kısmen yanlı davranmış olabileceğidir. Bu çalışmanın diğer sınırlılığı, seslerinin kayıt altına alınmasını kabul etmeyen katılımcılar için görüşmelerde yazılı not tutularak veri toplama yoluna gidilmesinin bazı önemli cevapların atlanmış olabileceğine ve veri kaybına sebep olabileceğidir. Bu çalışmanın başka bir sınırlılığı ise öğretmenlerle mesai saatleri içerisinde veya yoğun oldukları bir günün sonunda görüşülmesi ve soruların geniş bir kapsamı içermesi görüşme süresini etkilemiş ve öğretmenlerde bilişsel yük yaratmış olabileceğidir. Bilişsel

anlamda katılımcıların yorgun olmaları, algılarını, motivasyonlarını ve fikirlerini organize etmelerini ve cevaplarını etkilemiş olabilir.

Tanımlar

Akış: Kişinin yaptığı işe tamamen dalması ile karakterize olan iyi bir yaşam halidir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış Deneyimi: Bir kişinin bir aktiviteyle uğraşırken zamanın nasıl geçtiğini anlamaması hissi, farkındalık odağının daralması, alakasız algılar ve düşüncelerinin filtrelenmesi, öz-bilinç kaybı, açık hedeflere ve geri bildirimlere yanıt verme ve çevreyi kontrol etme duygusu ile karakterize olan deneyimdir (Csikszentmihalyi, 1990).

Akış Süreci: Bir kişinin amaçlarını gerçekleştirmek için dikkatini yoğun bir şekilde o anda yapmakta olduğu aktiviteye adamasıdır (Csikszentmihalyi, 1990).

Öğretmenlik: Devletin, eğitim ve öğretim ile bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir (MEB, 1973).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmayla ilgili temel kavramların açıklanmasına ve araştırmalara yer verilmiştir.

Akış Kuramı

Zaman zaman aynı şeyi, uzun süre ve aynı seviyelerde yapmak bireylerin can sıkıntısı duymalarına sebep olabilirken bazen de yapılan işin doğası ve bireye verdiği keyif itibarıyla, bireylerde o eylemle daha fazla ilgilenme isteği ve arzusu doğabilmektedir. Bu durum içsel motivasyonun temelini oluşturmaktadır. Bu durumda kişi, yapılacak işin ya da eylemin kendisine kazancını düşünmemekte ve bir şey kazanmayacak bile olsa o işi yapmaya devam etmek istemektedir. Akış olarak adlandırılan bu durum, etraftaki başka her şey önemini yitirmişçesine insanların bir aktiviteye yoğunlaşma hali ve faaliyetten aldıkları hazla bunu ne pahasına olursa olsun yapmak ya da sürdürmek istemeleriyle neticelenmektedir (Csikszentmihalyi, 1990).

Mutluluk kavramı üzerine çalışmalarını yoğunlaştıran kuramın öncüsü Mihaly Csikszentmihalyi 1975 yılında ‘Akış kuramı’ (flow theory) kavramını ortaya atmıştır. Bireyin bilişsel durumunu açıklamak için ortaya konan optimal deneyim üzerine kurulu olan kuram, insan motivasyonu ile ilişkili olarak pozitif psikoloji literatürüne temellendirilmiştir (Ghani ve Desphande, 1994). Maslow’un ‘Doruk Deneyim’ kavramından yola çıkarak Csikszentmihalyi’nin literatüre kazandırdığı akış kuramı (Abuhamdeh, 2020); optimal deneyim, ototelik deneyim ya da üst düzey yaşantı olarak da adlandırılmakta ve spor, müzik, sanat, eğitim, iş ve çalışma hayatına kadar geniş bir yelpazede ele alınmaktadır (Turan, 2019). Doruk deneyimi gibi kişisel deneyim teorileriyle sıklıkla karıştırılagelen kuramın

dayandığı güçlü psikolojik araştırma temeli onu diğerlerinden farklılaştırmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Jones, Hollenhorst ve Perna (2003), Csikszentmihalyi'nin kuramı geliştirirken içsel motivasyon araştırmalarından da aldığı ilhamla içsel ödüllerin insana nasıl hissettirdiğinden yola çıktığını ifade etmektedir. II. Dünya Savaşı sırasında bir çocuk olan Csikszentmihalyi; paralarını, işlerini veya toplum içerisindeki konumlarını kaybeden insanların 2 tür davranış sergilediğine şahit olmuştur: hedeflerinden yılmayan ve benlik bütünlüğünü koruyanlar ya da benliğini koruyamayıp umutsuzluğa kapılanlar. Csikszentmihalyi'nin araştırmalarını ateşleyen başlıca etken, bu iki grubun farklı davranışının altında yatan psikolojik sebebi ve zihinsel durumu açıklamak ve mutluluk hissinin kaynağına yoğunlaşmak olmuştur. Onu araştırmaya ve konsepti kavramsallaştırmaya iten, insanların maddi ya da manevi olarak herhangi bir kazanç elde etmeyeceği aktivitelerde neden bu denli çaba gösterdikleri olmuştur (Csikszentmihalyi, 1975). Yapılan işi, doğası gereği motive edici kılan şeyin ne olduğunu ortaya çıkarmaya çalışması, akış deneyimi araştırmalarının fitilini ateşleyen ilk adım olmuştur (Engeser, Schiepe-Tiska ve Peifer, 2021). Bundan dolayı hazzın doğasını ve koşullarını anlamak için ilk çalışmalarını, herhangi bir kazanç beklemeden salt keyif almak için işlerini yapan dansçılar, besteciler, satranç oyuncuları, sporcular, cerrahlar, kaya tırmanıcılarıyla yürüten Csikszentmihalyi (1990), bu kişilerin yaptıkları işe veya faaliyete tam anlamıyla daldıklarını ve zaman algılarını yitirdiklerini ortaya koymuştur.

Kuramın ortaya atıldığı zamandan günümüze değin akış deneyimine ilişkin çok sayıda tanım yapılmıştır. Akış deneyimini yoğun psikolojik bir durum olarak tanımlayan Csikszentmihalyi (1990), bireyin sahip olduğu becerisi ile içinde bulunduğu faaliyetin zorluk dengesi eşit olduğunda ortaya çıktığını; kişinin faaliyete ya da bir duruma tam olarak kendini vermesi ve derin bir şekilde yoğunlaşması sonucu aktivite dışındaki her şeyin istemsizce önemini yitirmesiyle karakterize olduğunu vurgulamaktadır. Bu yoğunlaşma o kadar derindir ki bireyin günlük hayatla ilgili başka bir şeyi düşünüp endişelenmesi mümkün olmamaktadır. Bir başka ifadeyle bireyler yaptıkları işe o kadar konsantre olmuşlardır ki sonucu ile ilgilenmezler, ana odaklanırlar ve dış dünya ile ilgili her şeyi unuturlar (Erceylan vd., 2021). Bunun sonucunda da kişi iç dünyasının üzerinde kontrol sahibi olarak mutluluğa ulaşabilmektedir (Chikszentmihalyi, 1990; Eisenberger, Jones, Stinglhamber, Shanock ve Randall, 2005). Akışı bir bilinç durumu olarak tanımlayan Beard ve Hoy'a (2010) göre, kişi, akışı yaşamak amacıyla bütün duygu ve düşüncelerinden arınmış bir şekilde kendini tamamen yaptığı aktiviteye vermektedir. Benzer şekilde, Loepthien ve

Leipold (2022) da akış deneyimini; bireyin, bir aktiviteye tamamen dalma durumu olarak ele almakta ve mevcut becerileri gerektiren bir faaliyetle karşılaşıldığında ortaya çıktığını ifade etmektedir. Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002), akışta bulunma halini, belirlenen bir dizi hedeften sürekli olarak geribildirim alarak zorluklarla baş edebilmenin kişinin deneyimi algılayış biçimini içerdiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Bryce ve Haworth (2002) da akışın, bir kişinin performansının nasıl olduğuna ilişkin geri bildirim sağlayan, hedefleri ve kuralları olan eylemleri gerçekleştirirken ortaya çıkan zorluklarla baş edebilmede yetkin olduğu hissiyatına kapılması olarak tanımlamaktadır. Ghani ve Deshpande (1994) ise, faaliyete yoğunlaşma ve aktiviteyi gerçekleştirirken alınan hazzı akışta bulunmanın başlıca iki özelliği olarak tanımlamaktadır.

Bireylerin akış esnasında dikkatlerini yaptıkları işe yoğunlaştırması motivasyonlarında da artışa sebep olmaktadır. Akışın oldukça pozitif ve ödüllendirici bir deneyim olmasından dolayı bireyler akış yaşayacakları faaliyetleri artırma yoluna gitmektedirler (Massimini ve Carli, 1988). Çünkü kişi, akış deneyimi içerisinde kendini bilişsel olarak verimli, motive olmuş ve mutlu hissetmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu bağlamda, akış deneyiminin ödüllendirici doğaya sahip olması ile bireye ve topluma pozitif etkileri arasında da anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir (Csikszentmihalyi, 1997). Akış deneyimi; bireyin herhangi bir faaliyet esnasında içsel olarak motive olması, faaliyete yoğunlaşması ve bunu gerçekleştirirken aldığı hazla yapılan işi tekrar etmek istemesi olarak ele alınmaktadır. Akış esnasında yapılan her şey bilinç düzeni içinde kontrolde tutulduğu için kişinin algıladığı bir tehdit olmamaktadır. Kişi, tekrar bu deneyimi yaşamak istemesi sonucu bilincini düzenlemeyi öğrenmeye başladığı zaman, benlik algısı değişerek farkındalığı artmakta, kendini yetenekli hissetmekte ve bunun sonucunda da yaşam kalitesi iyileşmektedir (Ceja ve Navarro, 2011; Csikzentmihalyi, 1990; Han, 1988). Akış deneyiminin, yüksek benlik saygısı, başarı, mutluluk, pozitif bağlılık gibi kavramlarla arasında anlamlı bir ilişki olduğunun anlaşılmasından sonra yaşam kalitesinin iyileştirmesi ve psikolojik problemlerin çözülmesi için psikoterapide kullanılmıştır (Asakawa, 2010; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002).

Akış deneyimi, deneyimin bileşenlerini yaratmaya fırsat veren farklı şekillerde ve koşullarda ortaya çıkabilmektedir. Oyun ya da serbest zaman aktiviteleri bu bileşenleri karşılayabildiği gibi eğer çalışma yaşamı da karşılayabilirse kişi orada da bu deneyimi yaşayabilir (Csikszentmihalyi, 1975). İçsel bir dürtü ile yaptığı iş içinde kendini kaybeden dansçılar, sanatçılar, sporcular, müzik öğretmenleri ve öğrencileri ya da değişik alandaki bireyler akış

deneyimi kavramının incelenmesine konu olmuştur (Erceylan vd., 2021). Bu konuda yapılan araştırmalar; akış yaşamanın yaşa, cinsiyete, aktiviteye bağlılığına, bireysel ya da sosyal birtakım farklılıklara göre belirlenmediğini, kişinin herhangi bir boş zaman aktivitesiyle ilgilenirken bile optimal deneyim yaşamasının mümkün olduğunu ortaya koymaktadır (Heo, Lee, Mccormick ve Pedersen, 2010). Kişi, ütü yapmak, araba sürmek gibi basit bir eylemde de akışın koşullarını karşıladığı sürece akışa girebilmekte ve orada dikkatini belli bir süre yoğunlaştırabilirse kalabilmektedir (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Çünkü bu gibi eylemlerin akış yaşanmasına imkân tanıyan açık amaç ve kuralları vardır.

Csikszentmihalyi (1997), insanların hangi aktiviteyle uğraşırlarsa ya da ne iş yaparlarsa yapsınlar akış deneyimini benzer ifadelerle tanımladıklarını vurgulamaktadır. Bu da akış deneyiminin sahip olduğu alt boyutlarla yakından ilişkilidir. Örneğin, satranç oynarken oluşan yoğun konsantrasyon duygusu, bir atletin saatlerce yorulduğunu hissetmeden koşması, açık ve net hedeflere sahip olan bir çalışanın işini gerçekleştirirken hissettikleri, televizyon izlerken zaman algısının kaybolması akış deneyiminin yaşamın her alanında mevcudiyetinin önemli bir göstergesidir. Bu yüzden, kişilerin yaşantısının her alanında yer bulan ve bulma potansiyeli olan akış deneyimi hem sosyal hayat ve çalışma yaşamı hem de serbest zaman perspektifinde önemli yer tutmaktadır (Turan ve Pala, 2019).

Akış Kuramının Boyutları

Kişinin akış yaşayabilmesi ve yaşanan durumun akış olarak nitelendirilebilmesi için birtakım ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşullar ilk olarak ‘kontrol’, ‘dikkat’, ‘merak’ ve ‘içsel ilgi’ olarak belirlenmiştir (Csiskzentmihalyi, 1975). Daha sonra araştırmalarını genişleten Csikszentmihalyi (1990), akış yaşamak için gereken koşulları 8 alt boyutta toplamıştır. Bunlar (1) açık ve net hedefler, (2) anında geribildirim, (3) zorluk ve beceri dengesi, (4) konsantrasyon, (5) kontrol hissi, (6) öz bilinç kaybı, (7) zamanın dönüşümü, (8) eylem ve farkındalığın birleşmesidir. Daha sonra bu boyutlara Csikszentmihalyi’nin (1997) ototelik deneyim boyutunu eklediği ve başka araştırmacılar tarafından da çeşitli boyutlar eklenerek kavramın genişletildiği literatür incelendiğinde görülmektedir. Trevino ve Webster (1992), kavramı, kontrol hissi, konsantre olma, meraklı hissetme ve içsel ilgi olarak; Hoffmann ve Novak (1996), beceri ve kontrol, zorlukla baş etme ve uyarılma, etkileşim ve anda bulunma ve dikkat olmak üzere 4 boyutta ele almaktadır.

Bakker (2008) ise yoğunlaşma, keyif alma ve içsel motivasyon olmak üzere akış deneyimini 3 boyutta toplamakta ve incelemektedir.

Akış boyutlarının yüksek oranda birbiriyle ilişkili olduğu kavramsal ve deneysel kanıtlarda sunulmuştur (Engeser vd., 2021). Fakat tek bir boyutu akış için gösterge göstermek yanıltıcı olabilmektedir. Çünkü akış farklı bileşenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan bir deneyimdir. Örneğin dikkatin tek bir alan üzerinde yoğunlaşması akışın boyutlarından birisi olarak kabul görse de bu durum yüksek kaygı durumu için de karakterizedir (Engeser vd., 2021). Başka bir ifade ile kişi, yüksek kaygı durumu yaşarken de dikkatini o alandan başka bir alana vermekte güçlük yaşar. Bu bağlamda, yalnızca bir boyutun akış için tek bir gösterge olarak değerlendirilmesi aldatıcı olabilmektedir. Akışın bileşenlerinin birbiriyle ilişkili bir şekilde bütün olarak değerlendirilmesi daha doğru kanılara varılması noktasında önemlidir.

Kişinin sahip olduğu becerileriyle net bir hedefe ilişkin güçlüklerin üstesinden geleceği hissini taşıması, durumun kendi kontrolü altında olduğunu düşünmesi, anında geribildirim alması, bütün konsantrasyonunu hedefi gerçekleştirmeye yönelik harcamasıyla öz bilincini kaybetmesi ve zaman duygusunun bozulması akış deneyimini ifade etmektedir. Bu unsurların birleşmesiyle kişinin içsel motivasyonu artmakta; ortaya çıkan haz duygusu, kişinin bu duyguyu tekrar yaşaması için enerji sarfetmesini sağlamakta ve ne kadar büyük bir enerji sarf ederse etsin buna değeceğini düşündürmektedir (Csiskzentmihalyi, 1990). Zaman içerisinde akış deneyimine ilişkin artan merak ve ilgi, araştırmacıları kurama farklı boyutlar eklemeye sevk etmiştir (Orhun ve Gülcan, 2022). Günümüzde, literatürde akış deneyimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde kontrol duygusu, merak, zamanın dönüşümü, odaklanma ve zevk boyutları ile de araştırmacıların kavramı ele aldığı görülmektedir (Özkara ve Özmen, 2016). Bir deneyimin eğlenceli olup olmadığının ve içsel dürtü uyandırıp uyandırmadığının belirlenmesinde öncül kabul edilen ve akış deneyimiyle en çok ilişkilendirilen 9 boyut aşağıda verilmiştir.

Açık ve Net Hedefler

Açık ve net hedefler, bireyin akışta ne yapması gerektiğinin bilincinde olması bağlamında önem arz etmektedir (Csikszentmihalyi, 1997). Akış deneyimi, açık ve net hedefler olduğunda ortaya çıkma eğilimindedir. Bireyin zihninde belirlenmiş hedeflerden yoksun olması, eyleme kendini kaptırmasına olanak vermeyecek ve akış deneyimi yaşamanın önüne geçecektir (Özkara ve Özmen, 2016). Çünkü kişinin önceliklerine göre net hedefler

belirlemesi akış içerisine girmeyi kolaylaştırmaktadır (Csikszentmihalyi, 2004). Bir başka ifadeyle, bireyin neyi, nasıl yapacağını bilmesi, hedeflerin zihninde belirgin olması akış yaşama deneyimini o ölçüde mümkün kılmaktadır. Kişi, bir dizi eylem fırsatı sunan hedeflerin kendi becerilerine uygun olduğunu fark ettiği anda tüm alakasız şeyleri farkındalığından dışlayarak dikkatini yoğunlaştırmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990b). Amaçların açık bir şekilde tanımlandığı eylemler dizisinde, kişi, eylemlerin üzerinde kontrol hissine sahip olmaktadır ve böylece dış olayları kontrolü altına alabilmektedir (Maeran ve Cangiano, 2013). Optimal deneyimde geçmiş ve gelecek yoktur sadece şimdiki zaman vardır. Dolayısıyla zihinden günlük yaşamın kaygıları kaybolur çünkü bilinç aynı anda sınırlı miktarda bilgi işleyebilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990b).

Akış deneyiminde sözü geçen hedefler sonuç odaklı değildir; daha çok performans hedefleri üzerine odaklanılır. Ayrıca kişi, performansı sırasında belirlediği hedeflerden geri bildirimler alarak bir sonraki performansı için hangi hedefleri belirlemesi gerektiğini analiz etmektedir. Zorlu hedefler belirlenmesi becerilerin gelişmesi noktasında da olumlu katkılar sunmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).

Anında Geri Bildirim

Anında geri bildirim, bireyin yaptığı eylemden süreç içerisinde geri bildirim alarak eylemin içerisinde kalmasını ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Bu boyut aynı zamanda eylem ve farkındalığın birleşmesi ve net hedefler boyutu ile de ilişkilidir (Csikszentmihalyi, 1997). Çünkü birey etkinliğin içerisinde aldığı geri bildirimler sayesinde amaçlarına ulaşmaktadır. Yoğun konsantrasyon durumunda kişi, amaçları açıkça tanımlanmış ve anlaşılır olan görevlere odaklandığı anlarda performansına yönelik anlık bir geri bildirim sağlamaktadır (Mikicin, 2013). Kişinin, başarılı ya da başarısız olduğuna dair aldığı geri bildirimler sayesinde eylemi sürdürmeye veya bir üst seviyeye taşımaya yönelik girişimde bulunması, beceri ve yeteneklerini de geliştirme çabasıyla sonuçlanmaktadır. İçsel yönergelerin bulunmadığı, açık hedeflerin belirlenmediği ve geribildirimin alınmadığı aktivitelerde kişi haz duymayacaktır ve dolayısıyla akış deneyimi yaşamayacaktır (Csikszentmihalyi, 1990).

Zorluk ve Beceri Dengesi

Zorluk ve beceri dengesi, akış deneyiminin bir diğer boyutudur ve akış modelinin temelini bu ikisi arasındaki ilişkiler oluşturmaktadır. Bireylerin sahip olduğu beceriler ve zorluk dengesi çok hassas bir noktada yer almaktadır. Beceri ve zorluk düzeyleri kişiyi bir sonraki aşamaya taşımıyorsa hiçbir aktivite sonsuza kadar sürmeyecektir (Csikszentmihalyi, 1988). Bu bağlamda, etkinliğin zorluk düzeyi ve kişinin sahip olduğu becerilerin uyumlu olması bireyin akış deneyimi yaşamasında belirleyici olduğu öngörülmektedir (Ainley, Enger ve Kennedy, 2007; Csikszentmihalyi, 1975, 1988, 1990, 1997; Jackson, Ford, Kimiecik ve Marsh, 1998; Maeran ve Cangiano, 2013; Mayers, 1978; Moneta ve Csikszentmihalyi, 1996). Eğer zorluk seviyesi kişinin beceri düzeyini aşmaktaysa kişinin kaygı seviyesini artıracak eğer ki beceriler zorluk dengesinin üzerindeyse bu sefer de kişi kendini rahat hissedecek ve sıkılacaktır (Engeser vd., 2021; Ghani ve Desphande, 1994; Mayers, 1978; Nakamura ve Csiskszentmihalyi, 2002). Bu durumda optimal deneyimin sağlanması için gerekli ön koşul, kişinin becerileri ile faaliyetin zorluk seviyesinin eşit olmasıdır. Bunun yanı sıra etkinliğin gerçekleştirilebilir ve gerçekçi olması da önem taşımaktadır (Maeran ve Cangiano, 2013). Bu durum gerçekleştiğinde, birey her şeyin kontrolünün altında olduğunu hissederek benliğinden emin bir şekilde zorluklara meydan okumak için kendinde güç bulacaktır (Engeser ve Rheinberg, 2008). Aksi halde, birey akışa giremeyecek ya da akış durumu sonlanacaktır.

Kişinin, bir aktivitedeki zorlukların üstesinden gelme seviyesinin artması halihazırdaki becerilerinden daha yüksek beceriler geliştirmesine neden olmaktadır. Bireylerin, akışı "bir şey keşfetmek" olarak tanımlamaları buradan gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1988). Kişinin akışta kalmasının sağlanması için süreç içerisinde daha karmaşık zorluklarla karşılaşması ve onlarla başa çıkacak güce sahip olması gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 1988; Massimini ve Carli, 1988; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Fakat buradaki zorluk kavramı olumsuz bir kavram olarak algılanmamalıdır. Bahsedilen zorluğun olumsuz bir kavram olarak değil kişinin eylemi gerçekleştirmesi için olumlu bir mücadele ruhu olarak tanımlanması gerektiğini ileri süren Özkara ve Özmen (2016), çalışmalarda katılımcılar tarafından zaman zaman yanlış algılanan konunun dolayısıyla yanlış ölçümlere sebep olduğunu dile getirmektedir.

Konsantrasyon

Konsantrasyon, akış durumunun oluşabilmesi için kişinin bir işle ilgilenirken bütün dikkatini oraya yönlendirmesi, zihnini tek bir noktaya yoğunlaştırmasıdır. Bu nedenle, akış deneyiminin ölçülebilmesi için önemli bir göstergedir (Koufaris, 2002). Kişi, dikkat ve enerjisini bütünüyle yaptığı işe yoğunlaştırırken aynı zamanda dikkatini engelleyici bütün faktörleri de ortadan kaldırmaktadır (Chu, 2010; Fullagar ve Kelloway, 2009). Bu anlarda kişi, kendini görevin bir parçası gibi görmekte, bedenini çevreyle bir bütün haline getirmekte ve gerçekleştirdiği eylemin dışında her şeye kişi bilincini kapatmaktadır (Mikicin, 2013). Başka bir deyişle, günlük hayatın rutinlerinden ve tatsız durumlarından uzaklaşan zihin, kendini mutlu ve yaptığı işin bir parçası olarak görmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Kişi geçmiş veya gelecek hakkında düşünmemekte sadece dikkatini o andaki eylem ya da duruma yoğunlaştırmaktadır. Kişiler, eğlenceli olarak yorumladıkları aktivitelere yoğun bir şekilde konsantre olduklarını ifade etmektedirler. Çünkü akış, kişinin kendi içerisinde bir uyum üretir ve bu sayede tüm dikkat aktiviteye yoğunlaştırılabilir (Csikszsentmihalyi, 1988). Bu da eylem ve farkındalığın birleştirilmesi ve zorluk ve beceri dengesi boyutuyla büyük ölçüde bağlantılıdır (Abuhamdeh ve Csikszentmihalyi, 2012). Aynı zamanda birey, bir işe, göreve ya da faaliyete fazlasıyla yoğunlaştığında eylemleri her zaman gölgeleyen öz bilinç duygusunu kaybetmektedir (Csikszentmihalyi, 1990b). Csikszentmihalyi (1990), yaptığı çalışmalarında akış deneyimleyen bireylerin bu yüzden zamanı daha kısa algılama eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır.

Kontrol Hissi

Kontrol hissi, Csikszentmihalyi (1990) tarafından akışı deneyimleyen kişinin eylemin üzerinde kontrolünü hissettiği ve eylemi şekillendirme özgürlüğüne sahip olduğu durum olarak tanımlanmaktadır. Kişinin etkinlik üzerinde kontrol hissine sahip olması özgüvenine katkıda bulunmakta ve yaptığı işe karşı memnuniyet seviyesini de artırmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Mikicin, 2013). Kişi, eylemin kontrolünde olduğunu hissettiğinden ve bu kontrolün kişinin kontrolünün dışına çıkmayacağını bildiğinden rahatlama hali yaşamakta ve endişe hissetmemektedir. Yalnızca kişi duygusal anlamda kararlılık gösterdiğinde, rahat hissettiğinde ve kaygı yaşamadan stresle başa çıkabilme becerisi gösterdiğinde, akış durumunda kendi eylemlerini kontrol etme bilinci olası hale gelmektedir (Mikicin, 2007). Dikkatlerini eldeki göreve odaklamayan kişiler etkinliğin kontrolünü

kaybedeceğine dair kaygı yaşamaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1990b). Bireyin içinde bulunduğu durumla başa çıkabileceği hissiyatında olması, zorluk ve beceri dengesinin önemini de ön plana çıkarmaktadır. Etkinliğin zorluk ve kişinin beceri seviyesi dengede olduğunda kişi, etkinlik üzerinde kontrol hissine sahip olmakta ve etkinliğe tamamen odaklanmaktadır (Engeser vd., 2021). Buna karşın, bireyin becerileri etkinliğin zorluğunu karşılayamayacak düzeyde ise kişi yapılan eylem üzerinde kontrol hissine kapılmamakta ve kaygı seviyesi yükselmektedir. Tam tersi bireyin becerileri etkinliğin zorluğundan daha üst seviyede ise bu sefer de bireyde can sıkıntısı meydana gelmekte ve yine birey kontrol hissinden uzaklaşmaktadır. Bu nedenle kontrol hissi ve etkinliğin zorluk ve beceri dengesi birbirleriyle ilişkili kavramlardır.

Öz Bilinç Kaybı

Öz bilinç kaybı, kişinin akış deneyimi yaşadığı esnada geçici olarak benliğinin farkında olmaması, kişisel problemlerini ve etrafındaki her şeyi bir kenara bırakarak bütün dikkatini gerçekleştirdiği eyleme ya da göreve odaklamasıdır (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1992). Başka bir ifadeyle, kişinin benliğini yitirip tamamıyla aktiviteyle bütünleşme hali yaşamasıdır (Fullagar ve Kelloway, 2009; Harley, 2003). Burada kişinin dikkatini yoğunlaştırdığı aktivite deneyimlenirken yaşanan şeyin aslında bir bilinç kaybı olmadığı; bireyin bir süre sonra sadece benliğine ilişkin farkındalığının kaybolduğu noktasının vurgulanması önemli görülmektedir. Başka bir ifade ile kişi, gerçekleştirilen aktiviteye o kadar dalmıştır ki dışarıdan nasıl göründüğünü umursamamaktadır. O anda geçmiş ve geleceğe dair bir farkındalığı ve düşüncesi yoktur çünkü dikkatini gerçekleştirdiği eyleme yoğunlaştırmıştır (Csikszentmihalyi, 1990). Böylelikle, kişinin sahip olduğu duygular ve bilinci kontrol etme kapasitesi akış durumunun ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Mikicin, 2007).

Zamanın Dönüşümü

Akış deneyiminin bu boyutu, Csikszentmihalyi ve alandaki diğer araştırmacılar tarafından diğer akış deneyimi boyutlarından daha sonra ortaya atılmıştır. Kişinin bir faaliyet gerçekleştirirken zaman algısını yitirmesi, saatlerin dakikalar gibi geçmesi ya da normalden daha hızlı geçmesi anlamına gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1997, Nakamura ve

Csikszentmihalyi, 2002). Zaman algısı, bireyin uğraştığı işe göre değişiklik göstermektedir. Bu yüzden, zamanın çok hızlı geçmesi algılanabileceği gibi yavaş geçmesi de mümkün olabilmektedir. Zamanın hızlı ya da yavaş geçtiğini deneyimleyen her iki grup da etraflarında ne olup bittiğinin farkındadır ve her ayrıntıyı algılamaktadırlar (Mikicin, 2013). Yapılan eyleme dalma ve yoğunlaşma hissi, zaman algısının ortadan kalkmasına sebep olmaktadır (Bakker ve Woerkom, 2017). Zaman algısının kaybolması akış deneyiminin diğer bileşenlerinden olan konsantrasyon ile yakından ilişkilidir. Kişi yaptığı faaliyete ne kadar yoğunlaşma yaşarsa zaman ile ilgili geri bildirim almak o kadar zorlaşacaktır. Başka bir ifadeyle, kişi göreve ve kendi performansına o kadar yoğunlaşacaktır ki zaman kavramı onun için önemli olmaktan çıkacaktır (Mikicin, 2013). Bu süreçte kişi sadece günlük hayattaki problemlerini unutmakla kalmaz aynı zamanda etkinliğe dalmasıyla geçici olarak öz bilincini de kaybeder (Csikszentmihalyi, 1989).

Ototelik Deneyim

Ototelik deneyim, akış deneyiminin bir diğer boyutudur. Yunanca auto (öz) ve telos (hedef) sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmekte ve kendine has amaca sahip olma anlamına gelmektedir. Bir faaliyetin gelecekte bir kazanç, çıkar, fayda ya da ödül beklentisiyle yapılmadığı, faaliyetin kendi içinde ödüllendirici ve güdüleyici olması ototelik deneyimi ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson vd., 1998; Mikicin, 2015). Ototelik deneyim, dikkat ve konsantrasyon ile desteklenen algının davranışsal deneyimini ifade etmektedir (Mikicin, 2015). Heyecan, tam anlamıyla tatmin hissi, etkileşim, beden ve zihnin birliği durumunu meydana getiren ototelik etkileşim, kişi ve eylem arasında hiçbir farkın olmadığı bilişsel durumlarda meydana gelmektedir (Mikicin, 2015).

Mikicin'e (2007) göre, ototelik kişilerin; zorlukların üstesinden gelebilecek şekilde becerilerini ayarlama, hedef tanımı yapma ve hedeflerini belirleyebilme, eylem odaklı olma ve eylemlerin üzerinde kontrol hissine sahip olmanın yanısıra güçlü bir irade, güven duygusu, çatışmasız bir mizaç ve amaçlara ulaşma konusunda netlik gibi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Ototelik insanlar için amaç, benliklerinin olmazsa olmaz bir unsurudur. Dolayısıyla bir amacı gerçekleştirmek istediklerinde ve bütün konsantrasyonunu o noktada topladıklarında hiçbir şey dikkatlerini dağıtamamaktadır. Logan'a (1988) göre, ototelik insanların çok zor durumları bile kendi lehlerine dönüştürebilmelerini sağlayan temel faktör, onların güçlü bir şekilde bir hedefe olan bağlılıklarından ileri gelmektedir. Bir

başka ifadeyle, eylemin sonucunda elde edecekleri ödülden ziyade eylemin kendisi için eylemi gerçekleştirmektedirler (Mikicin, 2013). Bu bağlamda, ödüllendirici olan faaliyetin ta kendisi ya da akış deneyimine sahip olmak olduğu için kişiler bu duruma ulaşmak için tekrar tekrar içsel olarak güdülenmekte ve çaba harcamaktadırlar (Engeser vd., 2021).

Csikszentmihalyi'e (1975) göre; bir deneyimin ototelik olması onun hiçbir dışsal ödülden etkilenmemesi, yalnızca o aktivitenin yapılmış olmak için yapılması anlamına gelirken akış dışsal motivasyon kaynakları tarafından da tetiklenebilmektedir. Örneğin ototelik kişilik yapısına sahip olan birisi faaliyeti gerçekleştirirken dışsal motivasyon kaynağına ihtiyaç duymazken ototelik kişilik yapısına sahip olmayan birisinin yaptığı işte motive olabilmesi için dışsal ödül beklentisi oluşabilmektedir. İçsel motivasyona ve kontrol algısına sahip kişilerin olmayanlara oranla daha yetenekli, stresi iyi yönetebilen ve kaygı ile daha iyi başa çıkan kişiler oldukları görülmektedir (Mikicin, 2007). Bu da performanslarında daha iyi sonuçlar elde etmelerine katkıda bulunmaktadır. Performansı sırasında kişinin içsel motivasyonunu harekete geçirmesi sonucunda akış deneyimi yaşaması, motivasyonun belirgin bir hedef ışığında bir eylemi teşvik eden bir faktör olarak önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Eylem ve Farkındalığın Birleşmesi

Akış deneyimini gündelik bilinçten farklı kılan ve ilk fenomenolojik koşul olan eylem ve farkındalığın birleşmesi boyutu, kişinin yaptığı eylemle bir bütün olmasını ifade etmektedir (Csikszentmihalyi, 1990b). Bu boyut, Csikszentmihalyi'e (1975) göre; kişinin akış deneyimi yaşadığına dair en açık bulgu olması nedeniyle daha önemli ve merkezi bir konumda yer almaktadır. Bir işle uğraşılırken bütün dikkatin oraya kanalize edilmesiyle ortaya çıkan yoğun konsantrasyonun, zihni ve eylemi birleştirmesi durumudur (Chen vd., 2000). Kişi bir işe tam anlamıyla yoğunlaştığında etrafındaki her şey onun için önemini yitirmekte sadece yaptığı eylemi düşünmektedir. Kişi yaptığı eylemlerin farkındadır fakat farkındalığın kendisinin farkında değildir; kendisini yaptığı şeyden ayrı olarak görmez (Csikszentmihalyi, 1975). Csiskzentmihalyi (1990b), bunu, yapılan şeye dışarıdan bakılmadığı; artık yapılan şey olunduğu ifadeleri ile tanımlamaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, Csikszentmihalyi (1997), eylem ve farkındalığın birleşmesini sadece şu an meşgul olunan şey ile ilgilenildiği, onun dışındaki günlük yaşamda korku ve endişe yaratan her şeyin zihinden uzaklaştığı bir durum olarak tanımlamaktadır.

Bu boyutların varlığı, akış deneyimi halini ifade etmektedir. Akış deneyimi için gerekli koşullar gerçekleştiğinde birey kendini akışın içerisinde bulmakta, bilinci tek bir noktaya odaklanarak diğer bütün her şey onun için önemini yitirmektedir.

Akış Kuramı Modellemeleri

Akış deneyimini tanımlayan farklı modeller araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Akış deneyimi modellemeleri, kavramın tanımı ve nasıl ölçüldüğüyle ilgilidir (Turan, 2019). Özkara ve Özmen (2016), akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi sunduğu çalışmada; akış deneyimi kavramının alan yazındaki kaynaklarda farklı şekillerde modellemelerinin sunulmasının ve kavramın farklı yönlerden ele alınmasının, kavramla ilgili ortak bir yargıda bulunulmasını engellediğini ifade etmektedir. Buna rağmen, akış deneyimi çalışmalarında en çok ele alınan 3 temel modelden bahsetmek mümkündür. Bu modeller; aşağıda tanımlanmıştır.

Yapısal/Kavramsal Modeller

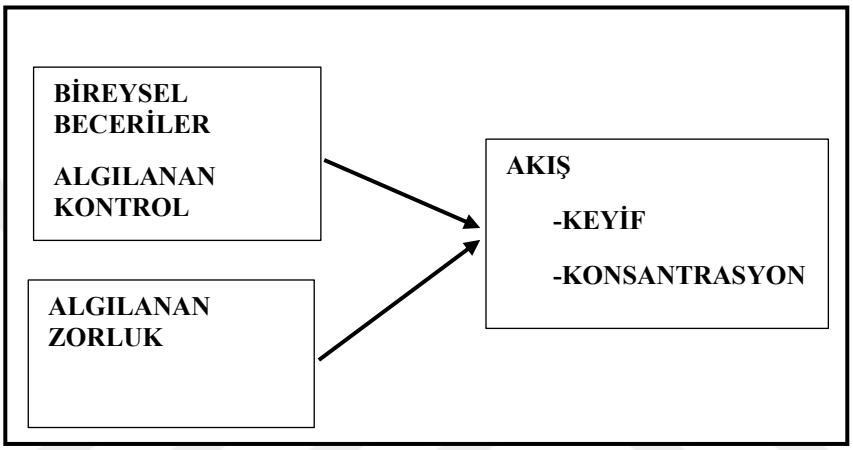
Çevrimiçi ortamda tüketicilerin akış deneyimini araştırmak amacıyla Novak ve Hoffmann (1997) tarafından ilk kez kullanılmıştır. Akışın, yüksek beceriler ve zorluklar, odaklanmış dikkat, telebulunuşluk (sanal bulunma) ve etkileşimle belirlendiği ve güçlendirilmesi modelin temel özellikleri olarak belirlenmiştir (Novak, Hoffmann ve Yung, 2000). Bu modelde, akış kuramının boyutları birer yapı olarak incelenmesine rağmen yapılar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmamaktadır (Novak ve Hoffman, 1997; Novak vd., 2000).

Nedensel Modeller

Akış deneyiminin yaşanması için beceri ve zorluk dengesinin yeterli olmadığı durumlarda bireyin eyleme ilişkin bir hedefe ve ne kadar başarılı olduğuna ilişkin bir geribildirime sahip olması gerektiğinin ileri sürülmesi nedensel modelleri gün yüzüne çıkarmıştır. Anket yönteminin kullanıldığı akış deneyimi araştırmalarında anket verilerini çözümlemek için kullanılmıştır (Novak ve Hoffmann, 1997). Akış deneyimine ikinci bir yaklaşım sunan ve kavramsal modellerle oldukça benzerlik gösteren nedensel modeller, varsayımlar arasındaki

ilişkinin yönü ve büyüklüğüne ilişkin ampirik bir bilgi sağlarlar (Novak ve Hoffman, 1997; Novak vd., 2000).

Literatürde 3 nedensel model mevcuttur. Ghani, Supnick ve Rooney (1991) tarafından geliştirilen Şekil 1'de gösterilen akışı etkileyen faktörlere ilişkin nedensel modelde; akışın iki önemli öncülünün kontrol ve zorluk olduğu ve etkinlik üzerindeki konsantrasyon ve bir kişinin etkinlikten aldığı keyif ile sonuçlandığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Nedensel akış modeli. "*The experience of flow in computer-mediated and in face-to-face groups*" J. A. Ghani, R. Supnick ve P. Rooney, 1991, s. 230, Bilgi Sistemleri Üzerine On İkinci Uluslararası Konferans Bildirileri / Bilgi Yönetimi Derneği'nde bildiri olarak sunulmuştur.

Daha sonraları Ghani ve Deshpande (1994), zorluğun yanına beceriyi de dahil ederek beceri ve zorlukların birbirinden bağımsız olarak akışı etkilediğini, ikisinin de yüksek olması durumunda akışın ortaya çıktığını çalışmalarında göstermektedir. Zorluk gibi akışı doğrudan etkileyen beceriler de kontrol durumuna yol açmakta ve kontrol hissi de akışı meydana getirmektedir (Novak ve Hoffmann, 1997). Algılanan kontrol, kişinin çevre ve eylemleri üzerindeki kontrol düzeyi olarak tanımlanmakta ve kişinin eylemlerinin olası sonuçlarını tahmin etmesinden ileri gelmektedir (Koufaris, 2002). Böylelikle kişi eylemi gerçekleştirirken becerilerinin seviyesi kontrol tarafından etkilenmektedir. Başka şekilde ifade etmek gerekirse, kişinin beceri seviyesi yüksekse kontrol hissine kapılmakta ve daha yüksek seviyelerde akışı deneyimlemektedir. Beceri seviyesinin düşük olması durumunda yetersizlik hissi yaşamakta ve kaygı düzeyi yükselmektedir. Bu da daha düşük seviyelerde akış deneyimi yaşanmasına karşılık gelmektedir (Ghani vd., 1991).

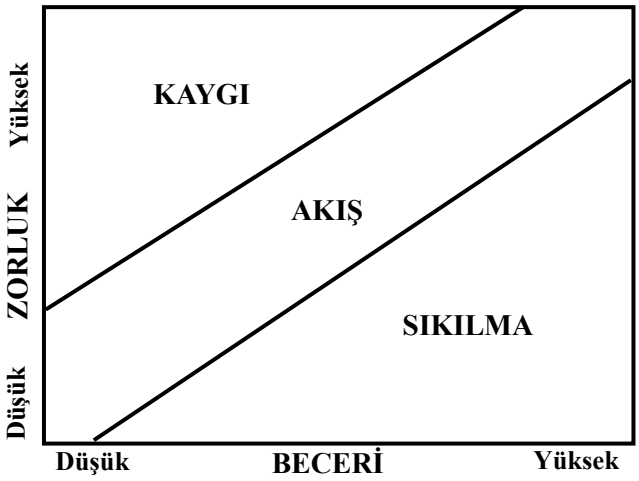
Trevino ve Webster (1992) tarafından geliştirilen üçüncü modelde ise akışın ortaya çıkmasında kontrol, konsantrasyon, merak ve içsel ilgi olarak dört özellik belirlenmiştir. Bu modelde beceriler ölçülmekte iken zorlukların yerine eylemi gerçekleştirme kolaylığı, beceri ve akış arasında aracı bir değişken olarak tanımlanmaktadır (Novak ve Hoffman, 1997).

Kanal Modelleri

Akışın boyutlarına yönelik olan nedensel modeller, günümüzde akış deneyimi ile ilgili yapılan çalışmalarda başlıca yararlanılmasının yanında literatürde kanal modellerinin de kullanıldığı görülmektedir (Özkara ve Özmen, 2016). Farklı araştırmacılar tarafından tercih edilmelerine rağmen özellikle Deneyim Örnekleme Yöntemini barındıran çalışmalarda uygulanmaktadır (Novak vd., 2000). Modeldeki kanal ifadesine karşılık gelen, deneyimin belirgin öznel ve psikolojik durumlarından olan kaygı, can sıkıntısı, ilgisizlik gibi kavramlardır (Turan, 2019).

Bu modeller, eylemi gerçekleştirirken kişinin karşılaştığı zorluklar ve sahip olduğu beceriler arasındaki denge baz alınarak ölçülmektedir (Özkara ve Özmen, 2016). Temel dayanak noktası Csikszentmihalyi'nin akış kuramındaki beceri ve zorluklardır. Alan yazında Üçlü, Dörtlü ve Sekizli Kanal Modeli olmak üzere üç farklı model yer almaktadır (Novak ve Hoffman, 1997; Novak vd., 2000).

Üç Kanallı Akış Modeli 1975 yılında Csikszentmihalyi tarafından geliştirilmiştir. *Üçlü Kanal Modeli'*nde; yüksek zorluk ve düşük beceri kaygı ile; yüksek beceri ve düşük zorluk sıkıntı ile ilişkilendirilmektedir (Novak vd., 2000). Şekil 2'deki üç kanallı akış modelinde, yüksek zorluk ve düşük beceri eşleşmesi kaygı durumu yaratırken; yüksek beceri ve düşük zorluk can sıkıntısı ile sonuçlanmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990; Novak ve Hoffmann, 1997).



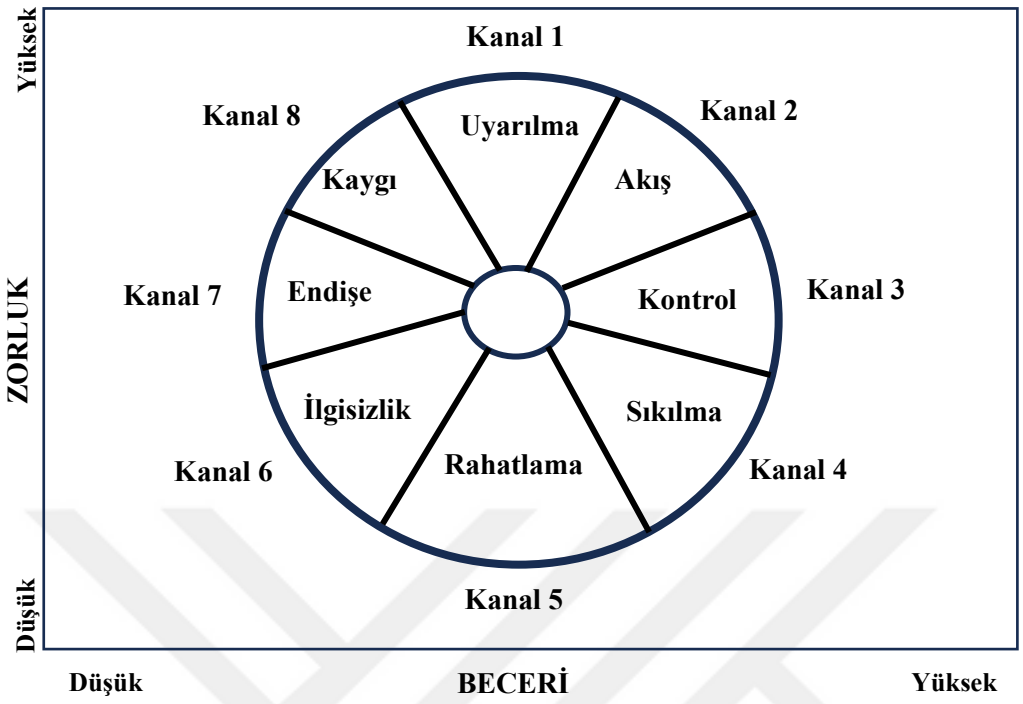
Şekil 2. Üç kanallı akış modeli. "Measuring the flow experience among web users", T. P. Novak ve D. L. Hoffmann, 1997, *Interval Research Corporation, 31*(1), s.9 makalesinden aynen alınmıştır. Telif hakkı Interval Research Corporation dergisine aittir.

*Dört Kanallı Akış Modeli'*nde; beceri ve zorluk arasındaki denge esas alınmaktadır. Bu iki kavrama ilişkin dört farklı durum şu şekildedir: 1) düşük beceri ve yüksek zorluk düzeyi durumunda kaygı; 2) düşük beceri ve düşük zorluk düzeyi durumunda ilgisizlik; 3) yüksek beceri, düşük zorluk düzeyi durumunda can sıkıntısı; 4) beceri ve zorluk düzeyi dengede olması durumunda ise akış deneyimi meydana gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1975). Başka bir ifadeyle, bireyin sahip olduğu beceriler yüksek mücadele içeren eylemleri gerçekleştirmek için yeterli seviyede değilse, bireyde kaygı durumu tetiklenmekte; bireyin sahip olduğu beceriler, eylemi gerçekleştirmek için daha yüksek seviyede ise bu kez de bireyde bıkkınlık ve sıkılganlık gelişmekte ve eylem üzerindeki ilgisini kaybetmektedir (Ainley vd., 2007; Ghani ve Deshpande, 1994; Maeran ve Cangiano, 2013). Kişilerin yaptığı eylemlerde kendilerini yeterli görmeleri, kapasiteleriyle eş değer zorlukların üstesinden gelecekleri anlamına gelmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bireyin büyük mücadele gerektiren eylemlerin üstesinden gelecek becerilere sahip olması da akış deneyimi yaşanmasına imkân tanımaktadır. Buna göre, birey, bedeni ve zihni ile bir bütün olarak zor ve karmaşık bir şeyi başarmak için ortaya gönüllü bir çaba koyduğunda en iyi deneyimleri yaşamaktadır (Csikszentmihalyi, 1990).



Şekil 3. Dört kanallı akış modeli. "The systematic assessment of flow in daily experience", F. Massimini ve M. Carli, 1988, *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness,* s. (288-306) kitabından aynen alınmıştır. Telif hakkı Cambridge University Press'e aittir.

Massimini ve Carli'nin (1988) Dört Kanallı Akış Modeli'nden etkilenerek geliştirdiği *Sekiz Kanallı Akış Modeli*'nde ise Dört Kanallı Akış modeli'nde 'kaygı', 'akış', 'ilgisizlik', 'sıkılma' olarak bulunan dört alana 'uyarılma', 'kontrol', 'rahatlama', ve 'endişe' olmak üzere dört ara değişken daha ekleyerek ele almıştır. Bu model, zorluk ve beceri dengesinde ilgisizlik ve akış; rahatlama ve uyarılma; can sıkıntısı ve kaygı; endişe ve kontrol gibi birbirine zıt sübjektif deneyimleri içermektedir (Büyükoğlu, 2015; Turan, 2019).



Şekil 4. Sekiz kanallı akış modeli. "The systematic assessment of flow in daily experience", F. Massimini ve M. Carli, 1988, *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness,* s. (288-306) kitabından aynen alınmıştır. Telif hakkı Cambridge University Press'e aittir.

Akış ve Çalışma Yaşamı

Araştırmalar bireylerin akışı, serbest zaman etkinliklerinden ziyade çalışma hayatında daha fazla deneyimlediklerini göstermektedir (Csikszentmihalyi ve LeFevre, 1989; Delle Fave ve Massimini, 1988; Frase, 1988). Csikszentmihalyi ve LeFevre'nin (1989) çalışma hayatını ilk olarak ele aldığı Çalışma Hayatı ve Serbest Zaman Etkinliğinde Optimal Deneyim adlı araştırmada; serbest zamanın daha motive edici özellikler sunmasına rağmen çalışma yaşamında daha fazla akış deneyimi yaşandığı bulgularına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmadaki katılımcıların büyük çoğunluğu, zorluk ve beceri düzeyi yüksek olan faaliyetlerin, düşük zorluk ve düşük beceri gerektirenlere oranla daha fazla motivasyon sağladığını ifade etmişlerdir. Bryce ve Haworth (2002) tarafından Deneyim Örnekleme Yöntemi ile yapılan bir başka çalışmada ise cinsiyet fark etmeksizin akış deneyimine boş zamandan çok çalışırken ulaşıldığı ortaya konmaktadır. İş yerinde yoğun konsantrasyon duygusuna sahip olan çalışanlar gerçekleştirmekte oldukları faaliyet, iş ya da görev dışında her şeyi unutmakta ve zaman algılarını kaybetmektedirler (Bakker, 2008).

Akış ve içsel motivasyon, motivasyon ile de iş verimi arasında bir ilişki olması sebebiyle akış, çalışma hayatı ve iş tatmini açısından oldukça önemli bir etmen olarak kabul edilmektedir. Bakker'a (2008) göre bireylerin işteki beceri düzeyleri ile iş taleplerinin uyuşması durumunda akış yaşanmaktadır. İş ile ilgili nitelikler ve faktörlerle ilgili şeyleri içeren iş özellikleri, çalışanın akış deneyimi yaşanma sıklığını ve düzeyini etkileyebilmektedir (Chu, 2010). İş yerinde akış, kişinin işine odaklanması, yaptığı işten keyif alması ve bunun sonucunda içsel olarak motive olması ile karakterize olan yüksek performans deneyimidir (Bakker, 2005). İçsel motivasyonun ortaya çıkabilmesi; işe, bireyin kendisine ve işin ne içerdiğine bağlıdır. Bireyler, işlerini ilginç ve çekici bulduklarında, mesleki özerkliğe sahip olduklarında, yaptıkları işi önemli gördüklerinde, kişisel ve mesleki becerilerini kullanabildikleri ve geliştirmek için fırsat bulabildiklerinde, performansları ile ilgili dönütler aldıklarında içsel olarak motive olmaktadırlar (Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007). İçsel olarak motive hisseden bireyler, davranışlarını etkileyen herhangi bir dış mekanizma olmaksızın yaptıkları işe ilgi duymaları, merak duygusu geliştirmeleri ve yapılan işten keyif almaları nedeniyle iş tarafından yönlendirilirler (Göksu, Ok, Uyduran, Karakaş ve Yalçın, 2023).

Akış kırılgan bir durum ve kısa dönemli zirve bir deneyim olması sebebiyle (Bakker, 2005; 2008; Csikszentmihalyi, 1996) kişinin bu keyif veren bilinç durumunu deneyimleyebilmesi için kişisel ve motive edici kaynaklara sahip olması gerekmektedir (Csikszentmihalyi vd., 2014). Sonnentag, Mojza, Demerouti ve Bakker (2012) tarafından yapılan çalışmada bireylerin işlerine katılım düzeyleri ve kişinin işine ilişkin öznel algısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna erişilmiştir. Bundan dolayı kişinin işini nasıl ele aldığı ve bir iş gününü nasıl tanımladığı akış deneyimi yaşama bağlamında önem arz etmektedir. Debus, Sonnentag, Deutsch ve Nussbeck (2014) tarafından yapılan deneyim örnekleme çalışmasının bulguları, rutin bir iş gününün sabahında kişinin ne kadar dinlenmiş olursa enerjisini ve motivasyon kaynaklarını becerisinin üzerindeki zorlu görevlerin üstesinden gelmek için o denli çaba sarf edeceğine ve o ölçüde akış yaşayacağına; yeterince dinlenemeyen kişilerin akışı deneyimleme durumunda aşamalı bir azalma olduğuna işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, zorlayıcı olan aktiviteler rutin aktivitelere oranla kişiyi daha fazla akış deneyimi yaşamaya itmektedir. Kişinin yüksek enerji ve motivasyonla işiyle ilgili faaliyetleri gerçekleştirmesi, kaynaklarını kendi becerilerini zorlayan görevlere harcaması, kişide yoğunlaşma ve konsantrasyon duygusuna sebep olacak ve akış durumu deneyimi yaşamasını sağlayacaktır (Debus vd., 2014).

İçsel motivasyondan doğan akış deneyimi, bireysel iyi oluşun öncülü olma noktasında ön plana çıkmakta ve kavrama olumlu katkılar sunmaktadır (LeFevre, 1988; Moneta, 2004). Özerklik, yeterlik ve ihtiyaçların karşılanmasının öznel iyi oluşa katkı sunduğunu savunan Öz belirleyicilik kuramına göre; kişilerin içsel motivasyon düzeyleri ne kadar yüksekse öznel iyi oluş düzeyleri de bundan olumlu etkilenmektedir (Deci ve Ryan, 2000). Bireyin kendi yeteneklerini keşfetme ve geliştirmede, içsel motivasyonun temel etkeni olarak bu kurama atıf yapılmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). Bireylerin içsel olarak motive hissetmeleri bireysel iyi oluşa katkı sağlama ve akış deneyiminin daha fazla ve üst seviyelerde yaşanması bağlamında önemli görülmektedir. Erceylan ve diğerleri (2021) içsel motivasyon ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki saptamışlar ve bu ilişkiye iş becerikliliği ve akış deneyiminin birlikte aracılık etkisi gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. İçsel motivasyon ve öznel iyi oluşa iş becerikliliği tek başına aracılık etkisi yaratmazken akış deneyiminin tek başına anlamlı bir şekilde aracılık etkisi yaratması önemli bir bulgu olarak dikkat çekmektedir. Çalışma yaşamında içsel motivasyonu yüksek bireyler öznel iyi oluşlarına katkı sağlamakta ve bu da çalışma yaşamlarındaki performanslarına olumlu katkı sunmaktadır (Ryan ve Deci, 2000). İşten doyum alan ve çalışma hayatında yüksek motivasyona sahip olan bireylerin akış deneyimi yaşama düzeylerini artırabileceği düşünülmektedir. Maeran ve Cangiano (2013) tarafından yapılan çalışmada, akış deneyiminin iş tatmininin güçlü bir yordayıcısı olduğu ve akış yaşamanın mesleki iş birliği ve iş tatminine olumlu faydalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çalışanların daha sık akış deneyimi yaşaması için çalışma ortamındaki işe ilişkin faaliyetleri yeniden düzenlemenin çalışanların iş tatminine olumlu katkılar sağlayabileceği bulunmuştur.

Akış deneyimi örgütsel olarak da pozitif çıktıları olan bir kavramdır (Bakker, 2005; Debus, vd., 2014; Demerouti, 2006; Eisenberger vd., 2005). Özellikle örgütsel performansın artması ve maksimum verimliliğin elde edilmesi noktasında önemli görülmektedir (Ceja ve Navarro, 2011; Eisenberger vd., 2005; Erceylan vd., 2021; Han, 1998). Bu bulgular ışığında, bireylerin zamanlarının büyük bir dilimini çalışma hayatında geçirdikleri düşünüldüğünde yaşanan akış deneyiminin hem bireysel anlamda kişiye olumlu katkılar sağlayacağı hem de çalışma performansını iyileştireceği düşünülmektedir (Turan ve Pala, 2019). Bununla birlikte, akış deneyimi, çalışma ortamlarında örgütsel yaratıcılığın, örgütsel bağlılığın, örgütsel özdeşleşmenin artması noktasında da katkılar sunmaktadır (Ceja ve Navarro, 2011).

Akış Deneyimi ile İlgili Çalışmalar

Konuyla ilgili literatür tarandığında akış deneyiminin farklı bağlamlarda ele alındığı görülmektedir. Akış deneyimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çok boyutlu olması konuya derinlik kazandırarak zenginleşmesini sağlamıştır. Akış deneyiminin tanımlarında birtakım ortak özelliklerin olduğunu ya da benzer tanımlamaların yapıldığını söylemek mümkündür. Turan (2019), akış deneyimi üzerine yaptığı literatür taraması çalışmasında, kavramın araştırmacıların tanımlarında çoğunlukla zihinsel/bilişsel ve psikolojik bir hal ya da süreç olarak ifade edilmesinde ortak bir konsensüs olduğuna dikkat çekmektedir. Turan ve Pala (2019), akış deneyimi boyutunda ulusal literatürde yapılan çalışmaların nicel ve nitel açıdan değerlendirildiğinde istenilen düzeyde olmadığını, yabancı çalışmalardan yapılan uyarlamaların ise kavramı tam olarak açıklamakta yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

İlk olarak Csiskzentmihalyi tarafından başlatılan akış çalışmalarını; daha sonraları tırmanıcılarla (Fave, Bassi ve Massimini, 2003), oyun bağımlılarıyla (Ghani ve Desphande, 1994), tiyatro izleyicileriyle (Demirutku ve Ağaoğlu, 2018), müzisyen ve müzik dinleyicileriyle (Loepthien ve Leipold, 2022), öğrencilerle (Shernoff, Csikszentmihalyi, Shneider ve Shernoff, 2003) farklı gruplarda ve alanlarda yapılan çalışmalar izlemekte ve bu çalışmaların akış deneyiminin doğasının anlaşılmasına önemli katkılar verdiği görülmektedir. Ayrıca bazı araştırmacıların akış deneyimini, daha fazla ziyaretçi çekmek adına bilgi teknolojileri, bilgisayar aracılı ortamlar ve İnternet pazarlaması alanında ele alarak incelediği de görülmektedir (Ghani vd., 1991; Ghani ve Deshpande, 1994; Hoffmann ve Novak, 1996; Koufaris, 2002; Novak vd., 2000; Trevino ve Webster, 1992). Daha sonraları ise kavram daha geniş bir biçimde ele alınarak eğitim ve iş yaşamıyla da ilişkilendirilmeye başlanmıştır.

Akış ile algılanan yetenek arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Kendini yetenekli hisseden bireyler, yeteneksiz hissedenlere nazaran daha az kaygı durumu yaşamaya eğilimlidirler. İçsel motivasyon, kişinin yetenekli olduğunu düşünmesi, görev odaklı olması gibi durumlar akışa ilişkin boyutlar olma özelliği taşırken kaygı durumu akış deneyimi yaşanmasını büyük oranda engellemektedir (Jackson vd, 1998). Jackson (1995), içsel motivasyona sahip olmanın, kişinin yetenekli olduğuna dair güçlü bir inanca sahip olmasının akış yaşamanın öncülü olduğu bulgusunu atletlerle gerçekleştirdiği çalışmada ortaya koymaktadır. 7 farklı spor dalından 28 sporcu ile görüşmeler gerçekleştirilen söz konusu çalışmada, kişinin kendini fiziksel ve zihinsel olarak hazırlaması, güven duygusuna ve içsel motivasyona sahip olması, odaklanma yaşaması, performansı ile ilgili geri bildirim

alması akış deneyimi yaşanmasında etkili olduğu; akışa girmeye yardımcı olan faktörlerin kontrol edilebilir olduğu fakat akışı engelleyici olan faktörlerin bütünüyle kontrol altında tutulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jackson'ın (1995) araştırmasını genişleten Russell (2001), bir grup genç sporcu üzerinde akışa sebep olan faktörler ve akışı engelleyen ve bozan faktörlerin neler olduğunu anlamayı hedefleyen karma desenli çalışmasında, akış deneyimi yaşanmasının öncülü dokuz faktör, akışı engelleyen sekiz ve akışı bozan altı faktör bulmuştur. Nitel analiz sonuçları Jackson'ın (1995) çalışmasındaki sonuçlara benzer sonuçlar vermesine rağmen akış deneyiminin daha az kontrol edilebilir olduğu bu çalışmada farklılık olarak ortaya çıkmıştır. Üniversite sporcularının, cinsiyet veya spor türünden bağımsız olarak benzer akış deneyimleri yaşadığı görülmektedir. Akış deneyimi yaşanmasına yardımcı olan dokuz boyut şunları içermektedir: optimal yarışma öncesi planlama, güven ve pozitif düşünme, optimal fiziksel hazırlık, optimal yarışma öncesi uyarılma, iyi hissetme performansı, performans için motive olma, odaklanma, optimal çevresel koşullar ve olumlu koç/takım etkileşimi. Sporcuların akışa girmesini engelleyen sekiz faktör şunları içermektedir: optimal olmayan fiziksel hazırlık, uygunsuz odaklanma, optimal olmayan çevresel ve durumsal etkiler, optimal olmayan güven/pozitif düşünme, performans için motivasyon eksikliği, olumsuz/optimal olmayan takım etkileşimi, yarışmadan önce aşırı uyarılma ve kötü performans gösterme. Akış esnasında akışı bozan altı unsur şunları içermektedir: optimal olmayan çevre ve durum şartları, performans hataları, uygunsuz odaklanma, optimal olmayan fiziksel durum, kendine baskı yapma ve kendinden şüphe etme ve takım performansıyla ilgili sorunlar.

Jackson (1992), spordaki akış deneyimiyle ilgili bilgi edinmek için artistik patencilerin akış deneyimine yönelik çalışmasında, akışa girmeye sebep olan faktörleri ve akışı engelleyen faktörleri araştırmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamının (%81) akışı çok sık deneyimlemedikleri sonucuna erişilmiştir. Akış deneyimine sebep olan faktörler olumlu zihinsel tutum, yarışma öncesi ve esnasında olumlu tutum, doğru bir şekilde odaklanabilme, fiziksel hazırlık yapılması ve çift olarak paten yapanlar için birlik içerisinde olunması olarak belirtilmiştir. Fiziksel problemler ve olumsuz zihinsel tutum içerisinde olma, aynı odak çizgisinde kalamama ve izleyici tepkisizliğinin akışı engellediği ya da olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Moneta ve Csikszentmihalyi (1996) tarafından akış deneyiminin kalitesinin, etkinlikteki algılanan zorluk ve beceri seviyesi ile arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve zorluklar ve beceriler dengesinin deneyimin kalitesini artırıp artırmadığını Deneyim

Örnekleme Yöntemi (ESM) ile ölçmeyi amaçlayan çalışmada; dört bağlamda (okulda, akrabalarla, arkadaşlarla ve tek başına) ve deneyime ilişkin dört boyutta (konsantrasyon, etkinliği gerçekleştirmeye ilişkin istek, etkinliğe dahil olma ve mutluluk) bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, zorluk ve beceri arasındaki denge, deneyimin kalitesi üzerinde olumlu ve bağımsız bir etkiye sahiptir. Yalnızca okul faaliyetlerine ilişkin zorluk ve beceri dengesizliğinin konsantrasyon ve katılım üzerinde önemli ölçüde olumsuz bir etkiye sahip olması araştırmanın bulguları arasında göze çarpmaktadır. Bir başka ifadeyle, okul tarafından öğrenciye yüksek düzeyde zorluklar ve beceriler sunulabilmesi durumunda öğrencinin konsantrasyon ve katılımını en iyi haline ulaştırması mümkün olmaktadır.

Chu (2010) tarafından yapılan bilgi çalışanlarının sahip olduğu iş özelliklerinin ve kişilik özelliklerinin, kişilerin akış deneyimleri yaşamasına katkı sunup sunmadığını ve örgütsel performansın bu deneyimlerden nasıl etkilendiğini incelemeyi amaçlayan çalışmada, çalışanların akış deneyimi yaşamasının iş ve örgütsel performansa olumlu katkılar sunduğu; ancak çalışanların aşırı akış deneyimi üretmesi durumunun düşük iş verimliliğine yol açtığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretim Ortamlarında Akış Deneyimi

Sinnamon, Moran ve O'Connell'a (2012) göre, şu ana kadar akış deneyimleri ile ilgili çalışmalarda yol alınmış olsa da, fenomenin eğitim bağlamında gerekli temellerinin oluşturulması için biraz daha zamana ihtiyaç olması eğitimciler için zorluk teşkil etmektedir. Buna rağmen akış deneyiminin kendine yer bulduğu ve en faydalı bulunduğu alanlardan bir tanesi de eğitimdir ve bu bağlamdaki akış deneyimleri yoğun bir konsantrasyon ve kendini aktiviteye verme olarak ifade edilmektedir (Csikszentmihalyi, 1990). Akış deneyiminin sebep olduğu içsel motivasyon etkili öğretim ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonunun ortaya çıkarılması anlamında önemlidir (Csikszentmihalyi, 1996). Bu bağlamda, öğrencilerin ve öğretmenlerin akış deneyimlerinin nasıl tanımladıkları önem arz etmektedir. Eğitimde akışın tanımlanması çok zor olsa da (Ainley vd., 2007), öğrenim ortamlarında akışa yönelik çalışmaların giderek daha fazla ele alındığı görülmektedir (Beard & Hoy, 2010; Shernoff vd., 2003). Bu bağlamda, araştırmacıların literatürde konsantrasyon, dikkat, kendini göreve verme, katılım, içsel motivasyon gibi birtakım faktörlere atıf yaptıkları görülmektedir.

Öğrenciler, sınıf ortamında beceri ve aktivitelerin zorluk düzeyleri arasında bir denge yakalarsa akışa yol aşan pozitif etki ve katılımı deneyimlemektedir (Mayers, 1978). Etkinlik üzerindeki yoğun katılımın öğrenme deneyimlerine katkılarının olduğu görülmektedir (Öztürk ve Koca, 2023). Bu deneyimin sık yaşanmasına fırsat veren öğrenim ortamlarında akış, öğrenme sürecini motive edici kılma açısından da önemli görülmektedir. Bu yüzden, akış ile bağlantılı olan yüksek motivasyon durumu, motivasyonel ve duyuşsal süreçleri de içinde barındıran öğrenme ortamları ile ilgilenen psikologların, akış deneyimini çalışma odağı haline gelmesini sağlamıştır (Ainley vd., 2007).

Öğrenmeye ilişkin amaçların kişi tarafından tanımlanması sonucunda kişi kendi potansiyelini ortaya çıkarmış olur (Deci ve Ryan, 1985). Çalışmalar; içsel motivasyon, performans, etkinliğe katılım ve konsantrasyon boyutlarında akış deneyiminin öğrenim boyutlarında olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrenciler sınıfta eğlendiklerini fark ettiklerinde sadece o an orada olmak isterler çünkü öğrenmenin de içsel olarak motive edici, ödüllendirici bir yanı vardır. Öğrenciler iyi notlar almasalar ya da dışsal motivasyon kaynaklarına sahip olmasalar da bunu katılım ve eğlence duygusu için gönüllü bir şekilde yapmaya devam etmek istemektedirler (Mayers, 1978). Kişinin öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi içsel olarak daha fazla motivasyona sahip olmasını sağlamakta ve yeni öğrenmelerin kapısını aralamaktadır (Öztürk ve Koca, 2023; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006). Akış deneyimi ödüllendirici bir hale büründüğünde, öğrencilerin motivasyonu teşvik edilmekte ve kendi bilgi, beceri ve kabiliyetlerini geliştirme noktasında önemli bir adım atmaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1990b). Bu açıdan düşünüldüğünde, akış deneyimi yaşanması verimli eğitim öğretim ortamları sunması noktasında da önemli görülmektedir.

Yen (1995), öğrencilerin yaşamlarında boş vaktin etkisini incelemeyi amaçlayan çalışmasında, öğrencilerin çalışma zamanına oranla boş vakitlerinde daha fazla akış yaşadıkları sonucuna erişmiştir. Literatürde müzik öğretiminin akış deneyimiyle ilişkilendirildiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Sinnamon ve diğerleri (2012), müzik öğrencilerinin akışı çok sık deneyimlediklerini ortaya çıkarmıştır. Müzik konservatuvarında akışın deneyimlenme biçimi spor salonunda deneyimlenme biçiminden farklı değildir (Sinnamon vd., 2012). Akışın hangi alan ya da bağlamda yaşandığından önemsiz olarak bu performansa dayalı ve öznel bir deneyimdir (Öztürk ve Koca, 2023). Akışın subjektif bir deneyim olması, öğrencilere kendilerine göre bu deneyimi şekillendirme yetkisi vermekte ve bu da öğrenci otonomisini artırma, içsel motivasyonu teşvik etme, öğrenci akademik başarısını geliştirme gibi bağlamlarda katkılar sunmaktadır (Dearman, 2015).

Kuramın ortaya ilk atıldığı zaman olumlu bir sınıf deneyimi için motive edici içsel faktörlerin ne olduğunu araştıran ve sınıf iklimi ile ilgili öğrencilerin algılarını ölçmeyi amaçlayan çalışmasında Mayers (1978), lise öğrencilerinin bir dersten ne kadar keyif aldığı ve akış yaşadıklarının sınav notlarını, akademik sınavlardan ve diğer ölçümlerden daha iyi tahmin ettiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında, pozitif etki ve içsel motivasyon yaratan şeyin kişinin becerisinden daha yüksek zorluk düzeyi sunan aktivitelere katılımı olduğu anlaşılmaktadır (Mayers, 1978).

Benzer şekilde, Clementson (2014) tarafından yapılan yakınsak paralel karma yöntemin benimsendiği ortaokul öğrencilerinin akış deneyimi yaşama sıklığına etki edebilecek unsurları ve bu deneyimle başarı ve eğlencenin nasıl bir bağlantısının olduğunu bulmayı amaçlayan çalışmada, yapılan aktivitenin çeşidi, zorluk ve beceri arasındaki denge ve bir öğrencinin öz yeterliliğine ilişkin öğretmen ve öğrencinin benzer algılara sahip olmasının akış deneyimi için öncüller olduğu belirlenmiştir.

Vollmeyer ve Rheinberg (2006), akış deneyiminin içsel bir motivasyon aracı olarak öğrencilerin görev başındaki motivasyonunda ve görev başarısında ne derece ve nasıl etkili olduğunu öğrencilerin deneyimleriyle ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Başarı olasılığı, zorluk, kaygı ve ilgi olmak üzere dört boyutlu başlangıç motivasyonunun, motivasyon anketi ile ölçümü yapılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin görev başındaki motivasyonlarının performansları üzerinde etkisi ve bilişsel ve motivasyonel değişkenlerin öğrenme sürecinde önemli bir yeri vardır. Görevlere meydan okuma başarı olasılığı ya da kişinin yeterli olduğu algısıyla birleştirilirse öğrenme sürecine katkıda bulunmaktadır. Buna karşın, kaygıyla birleştiği durumlarda kişiyi eğlenceli öğrenmelerden alıkoymaktadır.

Büyükoğlu'nun (2015) okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerini incelediği nitel çalışması, araştırma grubundaki okul müdürlerinin çoğunluğunun, ototelik deneyim ve göreve konsantrasyon boyutları dışında akış deneyiminin diğer boyutlarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Erdoğan, Sezgin ve Koçak'ın (2023) okul müdürlerinin akış deneyimlerini incelediği çalışmada, okul müdürlerinin motivasyon kaynağı olarak içsel motivasyonu oldukça önemli gördükleri bulgusuna erişilmiştir. Akçakanat, Erhan ve Uzunbacak'ın (2019), meslek aşkının iş tatmini üzerindeki etkisini akış deneyimi bağlamında inceledikleri çalışmasında ise akış deneyimi boyutları ve iş doyumu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Mundell (2000) tarafından yapılan araştırmada, 105 lisans psikolojisi öğrencisi yaratıcı yazma görevi ve algısal beceriler görevi olmak üzere iki göreve tabii tutulmuştur. Araştırmaya katılan katılımcılardan görevleri gerçekleştirmeden önce görev için beceri düzeylerine ilişkin algılarının ve görevin sunduğu zorluk düzeyini değerlendirmeleri ve görevi gerçekleştirme esnasında ve sonrasında akış deneyimini ve olumlu etkilerini tanımlamaları istenmiştir. Ulaşılan bulgular, Czikszentmihalyi'nin akış deneyiminin beceri ve zorluklar dengesi boyutunda yer alan yüksek beceriler ve yüksek zorluklar dengesinin akışa sebep olduğu varsayımını destekler nitelikte olmamıştır.

Öztürk ve Koca (2023) tarafından ilişkisel tarama modeli ile kurgulanan çalışmada, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin tutumları ve akış yaşama seviyesi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda, örneklem grubunun öğrenmeye ilişkin tutum ve akış yaşama seviyesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrenmeye ilişkin tutumun, akış yaşama seviyesinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akış ve Öğretmenlik

Öğretmenlik, diğer klasik meslekler gibi kamu yararına bir hizmet sunan meslek olarak karakterize edilse de temelde bireyi merkeze alan ve bireyselleştirilmiş öğretime odaklanan, katılımın ve kişisel sorumluluğun yüksek olduğu bir meslek olması onu diğer mesleklerden farklı kılmaktadır (Arnon ve Reichel, 2007). Bu özelliği ile objektiflik ve tarafsızlık gibi davranış kurallarının olduğu, görevlerin kişisel olmayan bir şekilde yerine getirilmesini vurgulayan diğer mesleklerden ayrılmaktadır (Çalışkan, Işık ve Saygın, 2013).

Bazı meslekler doğası gereği akış deneyimi yaşamaya daha elverişli olabilir. Motivasyonel ve duyuşsal süreçleri içinde barındıran öğretmenlik mesleği de bu bağlamda araştırmalara konu olmuştur. Öğretmenler için oldukça motive edici ve tatmin edici öğretim ortamlarının geliştirilmesine odaklanılması, öğrenci performansı açısından son derece önem arz etmektedir. Frase'ye (1998) göre, öğretmenlerin akış deneyimi yaşanmasındaki sıklık ve kaliteli artışlar, öğrenci başarısını artırmaktadır. Motivasyonla desteklenmiş yüksek, zorlu hedefler ve öğrenci performansını iyileştirmek için ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iş birliği, öğrenci başarısını doğrudan etkilemektedir (Beard ve Hoy, 2010). Ayrıca öğretmenlerin zorlu hedefler sunması ve yapıcı geri bildirimlerde bulunması öğrencilerin motivasyonunun artmasında oldukça önemlidir (Locke ve Latham, 1990). Bu bağlamda, akış

deneyiminin içsel motivasyonu harekete geçirmesi, zorlu hedefleri teşvik etmesi, geri bildirime olanak sunması gibi bileşenleri öğrenci performansı ve başarısını artırmada önemli rol oynadığı söylenebilir.

Akış deneyimi içsel motivasyonla ilişkili olan bir kavramdır. Öğretmenlerin içsel olarak motive hissetmeleri literatürde kendi memnuniyetleri için gerçekleştirilen ve haz almak için yapılan davranışlar ile ilişkilendirilmiştir (Deci, 1971). Deci ve Ryan'a (1985) göre bunlar, bireylerin maddi veya manevi ödül beklemeden gönüllü olarak gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir. Başarılı bir eğitim öğretim sürecinin yerine getirilebilmesi için öğretmenin görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceğine dair inancının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenler yeteneklerinin farkında olduğunda ve yeterli olarak algıladıklarında daha sık akış deneyimi yaşamaktadırlar. Bununla birlikte öğrencilere bağlılık ve yüksek enerji hissetmektedirler (Frase, 1998). Bakker (2005) da benzer şekilde öğretmenlerin özerklik algılarının, performansları ile ilgili geri bildirim almalarının, sosyal destek algılarının ve denetleyici koçluğa ilişkin algılarının öğretmenlerin zorlukları ve becerileri arasındaki dengeye katkıda bulunduğuna ve bunun da öğretmenlerin akış deneyimlerine katkı sunduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler içinde bulundukları koşullardan haz duyduklarında, yapılan işe veya göreve karşı içsel olarak motivasyon sağladıklarında, mesleki özerklik algısına sahip olduklarında, destek gördüklerini düşündüklerinde, kendilerine koçluk yapıldığında ve performanslarına ilişkin geri bildirim verildiğinde daha çok akış deneyimi yaşamaktadır (Frase, 1998).

Öğretmenlerin akış deneyimlerine yönelik ilk nitel çalışma Caouette (1995) tarafından yapılmış ve sınıf öğretmenlerinin akış yaşantısına ilişkin belirli deneyimlerinin sunulduğu çalışmada sahip olunan iş özelliklerinin akış deneyimlerinin yaşanma sıklığını ve kalitesini etkilediği saptanmıştır.

Frase'nin (1998) öğretmenlerin akış deneyimi yaşama sıklığı ve kalitesi arasındaki bağlantıları bir dizi aracı ile belirlemeyi amaçlayan araştırmasının sonuçları, akışı engelleyen veya bozan faktörler olarak şunları ortaya koymaktadır: Okullardaki ziller, interkom anonsları, öğrenci gürültüleri veya başarılı olmayan dersler akışı engellemekte ya da bozmaktadır. Öğretmenlerin akış sürecindeki hisleri şu şekildedir: öğrenci ile bağlantı kurma, hazırlıklı olma, öğretim faaliyetine dalmış olma, üretken olma ve öğretimle ilgili bir faaliyet yapılırken bundan keyif alma ve enerjik olma. Akış deneyimi yaşanmasının öncülünün ne olduğuna katılımcılarının büyük çoğunluğunun planlama cevabını verdiği ortaya konmuştur.

Morgan (2005) İngiltere'de öğretmenlik mesleğine yönelik anlayışın güçlendirilmesine yönelik yaptığı çalışmasında; öğretmenlerin akış deneyime diğer mesleklere nazaran daha fazla ve daha sık bir frekansta ulaştıklarını aynı zamanda da konsantrasyon, haz alma ve içsel motivasyon gösterme anlamında diğer meslek gruplarından daha yüksek becerilere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lise ve üniversite kademeleri arasında matematik öğretmen adaylarının akış yaşama deneyimlerinde farklılık olup olmadığı incelenen Uyma ve Ünal (2020) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise, az sayıda öğretmenin ders esnasında akış yaşadığı; etkinliğin zorluk derecesi, akademik çaba ve ezberci yöntem gibi birtakım unsurların akış yaşamayı engellediği bulguları ortaya konmaktadır.

Chang (1996) tarafından yapılan karma desenli bir başka araştırmada, öğretim deneyimi bağlamında öğrenci ve öğretmende akışa neden olan faktörleri tanımlamak amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencileri yönetme gibi yüksek kaygı içeren bir görevde öğretmenlerin yüksek oranda akış deneyimi yaşama potansiyelinin artması dikkat çekicidir. Öğretmenler tarafından öğrenci yönetme görevi zor olarak algılanmasına rağmen, öğrencilerle etkileşim kurma ve başarılarına şahit olma, başarılarında önemli pay sahibi olma gibi süreçlerin öğretmenlerin mesleklerinin gereklerini yerine getirdiklerini algıladıkları süreçler olarak ifade edilmiştir. Esneklik, pozitif düşünme stratejileri ve açıkça belirlenmiş bir hedef ya da hedefler dizisine ilişkin geri bildirim almanın akış deneyimi yaşamalarında önemli bir etken olduğu bildirilmiştir. Sonuçlar çalışmaya katılan öğrenci ve öğretmenler açısından akış deneyimi yaşama noktasında umut verici olarak yorumlanmıştır.

Eğitimde akış deneyimi yaşamayla ilgili literatürde aydınlatıcı birtakım çalışmalar yapılmış olmasına rağmen öğretmenlerin akış yaşantısı ve sürecine yönelik yapılan çalışmaların istenilen boyuta ulaşılmış olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Öğretmenlerin akış deneyimlerine ilişkin çalışmaların arttırılmasının gerekliliği; öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi, öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrenci gelişimi ve akademik başarısının iyileştirilmesi ve örgütsel performansın iyileştirilmesi bağlamında halen önemini korumaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama ve analiz süreçleri detayları olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini kavramaya yönelik anlayışın kuvvetlendirilmesini sağlamak ve akış deneyiminin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yüklediği anlamı onların bakış açısıyla sunmak amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında, araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, algıların ve olayların manipüle edilmeden doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde sunulup anlamlandırılmaya çalışıldığı araştırma biçimidir (Patton, 2014). Nitel araştırma desenlerinden birini oluşturan fenomenolojik yöntemde ise incelenen araştırma konusuna ilişkin katılımcıların belli bir olguya ilişkin bakış açılarının ve kişisel deneyimlerinin özünün belirlenmesi ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Creswell, 2013). Başka bir ifadeyle, fenomenolojik araştırmalarda temel düşünce, bir fenomene ilişkin algı ve deneyimlerin bireyin bakış açısından anlamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır (Johnson ve Christensen, 2008). Bu araştırmada fenomenolojik desen kullanılmasının nedeni; öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yönelik görüşlerini derinlemesine inceleme imkânı sağlaması ve kapsamlı bir bakış açısı sunmaya olanak vermesidir. Öğretmenlerin akış yaşantısına sahip olup olmadıkları, akışa girmelerini sağlayan, engelleyen ve bozan faktörler akış teorisi perspektifinden incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Ankara'nın Keçiören, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 17 öğretmen katılmıştır. 15 öğretmenle yürütülmesi planlanan çalışmada istenilen veriye ulaşabilmek için katılımcı sayısı 17 öğretmene çıkarılmıştır. Örneklemi oluşturacak kişi sayısının fenomenolojik çalışmalarda 5-25 kişi arasında değişiklik gösterebileceği fakat sayının artmasının verilerin özenli inceleme noktasında zorluk çıkarabileceği ifade edilmektedir (Creswell, 2013). Nitel araştırmalarda amaç, derinlemesine bilgi sahibi olmak olduğundan araştırmacılar tarafından amaçlı örneklem tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Bu araştırmanın amacına bağlı olarak, bilgi yönünden zengin durumların seçilmesine olanak tanıyan amaçlı örneklem kullanılmıştır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemeyle araştırmanın konusuyla ilgili verinin düzgün toplanabilmesi adına birtakım ölçütler önceden belirlenerek katılımcı grubu oluşturmak amaçlanırken; kartopu örnekleme, görüşülen kişilerden konuyla ilgili en fazla bilgiye sahip olabilecek kişilere ulaşmak açısından önemli görülmektedir (Patton, 2014). Kartopu örnekleme, "Bu konu hakkında en çok şeyi kim bilir?", "Kiminle mülakat yapmalıyım?" gibi sorular sorarak kimlere ulaşılabileceği hakkında bilgi sahibi edindirmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada öğretmenler için belirlenen ölçüt, fiili olarak öğretmenlik yapıyor olmak ve son iki öğretim yılında da aktif olarak derslere girip ders deneyimi edinmiş olmaktır. Görüşmelerin sonunda katılımcılara "Öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine yönelik belirtiğim kriterleri göz önüne alarak kimlerle görüşmemi önerirsiniz?" sorusu yöneltilerek kartopu örneklem bağlamında yeni katılımcılar belirlenmiştir.

Araştırma evrenindeki katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem/ Okulda Çalışma Süresi	Görev Yapılan Kademe	Branş
Ö1	Kadın	3/3	Ortaokul	Matematik Öğretmeni
Ö2	Kadın	15/3	Lise	İngilizce Öğretmeni
Ö3	Kadın	10/5	Ortaokul	Fen Bilgisi Öğretmeni
Ö4	Erkek	33/11	Ortaokul	Teknoloji-Tasarım Öğretmeni
Ö5	Erkek	28/8	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Ö6	Erkek	35/2	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
Ö7	Erkek	15/6	Ortaokul	Beden Eğitimi Öğretmeni
Ö8	Kadın	26/1	Lise	Matematik Öğretmeni
Ö9	Kadın	12/4	Lise	İngilizce Öğretmeni
Ö10	Kadın	30/1	Lise	Matematik Öğretmeni
Ö11	Kadın	25/25	Lise	Felsefe Öğretmeni
Ö12	Kadın	22/4	Lise	Matematik Öğretmeni
Ö13	Kadın	5/2	Lise	Edebiyat Öğretmeni
Ö14	Kadın	27/9	İlkokul	Sınıf Öğretmeni
Ö15	Kadın	27/18	Lise	Edebiyat Öğretmeni
Ö16	Kadın	4/1	Lise	İngilizce Öğretmeni
Ö17	Kadın	4/2	İlkokul	İngilizce Öğretmeni

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 13'ünün kadın, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların meslekte 3 ile 35 yıl arası tecrübeye sahip olduğu bilinmekte ve bulundukları okulda görev yapma süresinin ortalama 6 yıl olduğu görülmektedir. Dokuz katılımcının lise, altı katılımcının ortaokul, iki katılımcının ise ilkokul kademesinde görev yaptığı görülmektedir. Branş açısından Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların dördü (Ö2, Ö9, Ö16, Ö17) İngilizce öğretmeni, dördü (Ö1, Ö8, Ö10, Ö12) Matematik öğretmeni, ikisi (Ö5, Ö6) Sosyal Bilgiler öğretmeni, ikisi (Ö13, Ö15) Edebiyat öğretmeni, biri (Ö3) Fen Bilgisi öğretmeni, biri (Ö4) Teknoloji-Tasarım öğretmeni, biri (Ö7) Beden Eğitimi öğretmeni, biri (Ö11) Felsefe öğretmeni, biri Sınıf (Ö14) öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi'ne dayanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili literatür taranmış, alanında uzman kişilerin, ölçme uzmanlarının ve anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve anlaşılmasında güçlük yaşanabileceği düşünülen sorular için gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlerin mesleki akış deneyimleriyle ilgili sorulara yer verilmiştir (örnek soru: Siz bir öğretmen olarak akış kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram ne ifade etmektedir? Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına sebebiyet verebilecek ya da engelleyebilecek durumlar nelerdir? Bu durumları yaşadığınızda hissettiğinizi duyguları nasıl tanımlarsınız?)

Son hali verilen görüşme formuyla çalışma grubunda yer almayan iki öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır ve görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formundaki temel soruların yanında katılımcıların sorulara doğru cevaplar verebilmelerini sağlamak amacıyla katılımcıların anlamadığı ya da yanlış anladığı yerlerde sonda tipi sorular da kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilerle ilgili altı soruya, ikinci bölümünde araştırmanın amacıyla ilgili 18 ana soruya yer verilmiştir. Bu sorular katılımcıların mesleki akış deneyimlerine yönelik fikir sahibi olmayı amaçlamaktadır.

Nitel araştırmalarda önem arz eden bir husus da verilerin, verilerin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilir olmasıdır. Bu noktada güvenirlik, iç geçerlik ve dış geçerliğe işaret edilmektedir. Bu bağlamda, nitel araştırmalarda güvenirlik gözlemin doğruluğuna dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel bir çalışmada, çok şey araştırmacının bakış açısına bağlı olduğundan araştırmacının bakış açısı ve önyargıları önemli bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı, Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012) geçerliği ve güvenilirliği kontrol etmek veya geliştirmek için bazı prosedürler önermektedir:

Bunlar; veri toplamada çeşitli araçların kullanılması, sorulan soruların ve cevapların yazılması, kişisel düşüncelerin kayıt altına alınması, görüşmeden çıkacak anlamların doğruluğunun bir başkasının gözden geçirilmesini istenilmesi, ses ve video kayıtlarının kullanılması, katılımcılarla görüşme süresinin uzun bir sürece yayılmasıdır. Bu öneriler dikkate alınarak yapılan görüşmeler esnasında, araştırmacı ile katılımcı arasındaki etkileşimin olabildiğince uzun bir süreye yayılması sağlanmış ve katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri adına görüşmelere başlamadan önce araştırma konusu dışındaki başka bir

konu hakkında sohbet edilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla katılımcıların ses kaydı alınarak görüşmeler yapılması önem arz etmektedir (Creswell, 2013). Bundan dolayı, görüşmeler hem yazılı hem de sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcılara ses kayıtlarının sadece araştırmacı tarafından ve bu çalışma için kullanılacağının bilgisi verilerek katılımcıların onayı alınmıştır. Seslerinin kayıt altına alınmasını kabul etmeyen katılımcılar için görüşmelerde yazılı not tutularak veri toplama yoluna gidilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılar, araştırmacı tarafından etkilenmeye çalışılmamış; sorulan sorulara yanıt veremediklerinde araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı, aynı soruyu farklı şekillerde sorarak ya da örnekler vererek bilgi almaya çalışmıştır. Sorular bütün katılımcılara aynı tonda ve şekilde katılımcıyı yönlendirici bir tavır sergilemeden sorulmuştur.

Görüşmeler, verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılarak resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 17 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara araştırmanın amacına ve konusuna ilişkin bilgilendirme sağlanmıştır ve görüşmeler daha önceden kararlaştırılan gün ve saatte katılımcıların okulunda yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda iç ve dış güvenirliği artırmak amacıyla verilerin toplanma aşamasında uyulması önerilen adımlar izlenmiştir. Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için bütün katılımcılara görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle raporlaştırılmıştır. Verilerin analiz sürecinde öğretmenlere Ö1, Ö2, …, Ö17 gibi takma isimler verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler, alt problemlere göre içerik analizine tabi tutulmuştur. Sistematik bir teknik olan içerik analizi ile insanların veya grupların inançları, tutumları, değerleri ve düşüncelerini ortaya çıkartmak amacıyla bir metin daha küçük kategorilerle özetlenebilir (Büyüköztürk vd., 2020).

Her bir alt problem kapsamında yer alan sorular için, ilgili alanyazın ve katılımcı görüşleri çerçevesinde kategori ve kodlar oluşturulmuş, her bir kategori ve kod için katılımcı görüşleri deşifre edilmiş, ulaşılan bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve katılımcı görüşlerine bulgular kısmında doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Nitel araştırmada geçerlik, araştırılan olgunun, olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız yorumlanması anlamına geldiği için araştırmada

yer alan yorumlar bu amaçla olabildiğince tarafsız yapılmıştır. Araştırmada görüşmelerden toplanan veriler araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla olduğu haliyle yazıya geçirilmiş ve betimsel bir yaklaşımla doğrudan alıntı yapılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki akış deneyimini nasıl nitelendirdiklerine, akış deneyimi yaşama sebepleri ve engelleyici faktörlerine ve engelleyici faktörlerin ortadan kaldırılmasına dönük önerilerine yönelik bulgu ve yorumlar ilgili alanyazın ve araştırmalar çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın tamamına ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ek olarak, veri toplama ve analiz aşamalarında dosyaların daimî bir şekilde yedeklenmesine önem verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere öncelikle eğitime yüklediği inanç ve görüşlerinin ne olduğu sorulmuş ve verilen cevaplar eğitim anlayışı temasında incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimin uzun soluklu bir süreç olduğunu ifade ederek hayat boyu öğrenme kavramına vurgu yapmışlardır. Katılımcılar, herkesin eğitilebilir olduğunu ve eğitimin gerekli olduğunu vurgulayarak her bireyin eğitim alması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretimden ziyade eğitim boyutuna ağırlık verilmesinin gerekliliği ve önemine vurgu yapmışlardır. Buradan hareketle, öğretmenlerin davranışsal anlamda bir eğitim anlayışına daha fazla odaklandıkları; kapsamlı, çok yönlü bir eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en önemli görülen alt tema *insani açıdan iyi ve düzgün bireyler yetiştirme* olmuştur. Bu görüşü önem sırasına göre ahlaki ve etik değerleri kazandırma, bilgi ve beceri kazandırma, topluma faydalı bireyler yetiştirme, öğrenci merkezli eğitim sunma, istendik davranışlar geliştirme, rehberlik etme, öğrencilere sosyal beceriler kazandırma izlemiştir. Öğretmenlerin eğitim anlayışlarına ilişkin bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: Bir İngilizce öğretmeniyim ama İngilizceyi ikinci plana attığımı söyleyebilirim. Daha çok davranışsal boyutta çocuklara odaklanıyorum. Özellikle lisede görev yaptığımdan beri bunu daha çok hissediyorum. Yani öğretim boyutunu ikinci plana atıyorum. Eğitim benim için çok daha önemli ama İngilizce özelinde düşünecek olursam eğer ilkokul ve ortaokuldaysam çocukların eğlenmesi benim öncelikli felsefem. Eğlenerek onların fark etmeden bir şeyleri edinmeleri aslında, dikte ile değil. Ama lisede bu pek böyle olmuyor. Daha çok öğrencilerin motivasyonları benim felsefemi şekillendiriyor. Lise için de işe yarayacak bilgiyi verme olarak felsefemi tanımlayabilirim, onların işine yarayacak olanı. Biraz pragmatizme yöneliyorum

burada. Şöyle söyleyebilirim, örneğin müfredat tabii ki benim için öncelikli oluyor bir sınıfa girdiğimde ama müfredatı bazen ikinci plana atabiliyorum ve daha çok ikinci plana attığım anlarda kendimi özgün, işe yarar, farklı hissediyorum. İkinci plana attığımda ise çoğunlukla çocuklara, edebiyattan, felsefeden, sinemadan bahsederek bir şekilde bunu dersimle ilişkilendirerek çocuklara bir şey vermeye çalıştığımda çocuklarda şu oluyor hani evet, bu sadece İngilizce öğretmiyor, başka bir yerden bizi yakalamaya çalışıyor. Onların gözünde biraz böyle üst noktaya çıktığımı hissediyorum. Yani entelektüel birikimin burada önemli olduğunu düşünüyorum. Çok yönlü, kapsamlı bir eğitim anlayışı olarak nitelendirebiliriz.

Ö3: Eğitim felsefesi olarak şöyle öncelikle okulda tabi ki öğretim bir yana eğitimin de olması, en başta olması taraftarıyım. Önce ahlak, vatana, millete hayırlı evlat yetiştirebilmek, daha sonrasında ise tabii ki öğretimin gelmesi diye derslerimi planlıyorum. Rehberliği hiçbir zaman arka plana atmıyorum. Önce rehberlik, sonra öğretim olarak düşünüyorum (…).

Ö4: Tabii bu çok yoruma bağlı bir şey. Eğitim, en genel tanımıyla eskiden bize okutulan insanlarda istendik davranışlardı ama eğitim aslında sadece böyle bir şey, bundan ibaret değil. Bu çok sınırlı bir tarafı. Eğitim, insan yetiştirme sanatı ya da bilimi diyebiliriz ama insan yetiştirme bilimi derken de nasıl bir insan olduğu çok çok önemli. Örneğin itaat eden, biat eden bir insan mı yoksa fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür özgür insan mı? Burası önemli bir ayrım (…).

Ö6: Eğitim denilince benim işim öğretmek, ismim öğretmen. Eğitime bakışım, çocuklara evdeki terbiyesinin yanı sıra ailede, sokakta, okulda ya da herhangi bir ortamda istendik davranış kazandırmak. Ama benim daha çok üstünde durduğum şey çocuğa bilgi üretmek, öğretim. Yani bir şey öğrettiğin zaman çocuklar onu öğreniyorlar ve biliyorlar, bilmek önemli. Yani iyi davranışı çocuklar bizden gördükleri zaman biz onlara örnek olduğumuzda ona göre davranıyorlar (…).

Ö10: Ben öğretmen lisesi mezunuyum, eğitim fakültesi mezunuyum. Yani köken olarak da öğretmen olarak yetişmeyi bilinç edinmiş birisiyim. Yani ulaşılabilirlik olması eğitimde öğrenciye ulaşabilmen benim için çok önemli. Her öğrenci matematik yapabilmek zorunda değil ama her öğrencinin kesinlikle eğitim alması gerektiğine inanıyorum (…).

Ö11: Herhalde önceliğim şu oldu meslekte geçen yıllarla birlikte. İnsani açıdan iyi bireyler, düzgün bireyler yetiştirmek temel amacım bu oldu. Sonrasında mesleki olarak akademik bilgi aktarmak. Onlar için ihtiyaçları olanı ayrıştırıp o ihtiyaçları olanı vermek. Her şeyi değil, hani kullanabilecekleri bilgiyi onlara sunmak. Yani temelde bunlar var. İletişimimde olabildiğince insani bir iletişim kurmak. Öğrenci, öğretmen rollerinin dışına çıkmadan ama yine de birer özgür birey olarak iletişim kurmak. Temelde benimsediğim değerler bunlar oluyor.

Ö12: Benim önceliğim matematik öğretmek. Bizim konular kapsamında kazandırmamız gereken kazanımları çocukların edinmesini sağlamak önceliğim. Ama bizim en önemli önceliklerimizden birinin de iyi bir yurttaş yetiştirmek olduğunu düşünüyorum her zaman. Zaman zaman birincisi, zaman zaman ikincisi öğrenciyle olan ilişkilerimi etkiliyor ama hangisi daha önemlidir derseniz ben her zaman matematiğin öğrenilebilir olduğuna inandım ama iyi bir yurttaşlığın bu çatı altında mutlaka öğretilmesi, güzel ahlakın öğretilmesi gerektiğine inanıyorum (…). Yani biz etkileşimli bir iş yapıyoruz. Anlık bir iş yapıyoruz ama yaptığımız işin sonucunu gördüğümüz bir işi yapmıyoruz. Yani ben bunu hep söylüyorum. Eğitim uzun soluklu bir iş. Siz şu anda bir tohum ekiyorsunuz ve o tohumun yeşerdiğini göremeyebilirsiniz. Çiçek açtığını göremeyebilirsiniz. Gördüğünüz anlar azdır, enderdir. Ama o ender anları yaşarsanız da yapılan işten mutlu olursunuz (…).

Ö14: Eğitimin gerekliliği olduğuna inanan bir öğretmenim. Öğretimin ikinci planda olduğunu düşünüyorum. Çocukların sosyal bir varlık olduğunu ve çocukların sosyalleşerek öğreneceklerini düşünüyorum. O yüzden de okulun gerekliliğine inanıyorum (…).

Ö16: Bence eğitim, insan hayatının en önemli unsuru. Yani nasıl yemek yememiz, su içmemiz bir ihtiyaçsa ya da nasıl uyumak bizim için bir ihtiyaçsa eğitimin de insan hayatında insanın kendini geliştirebilmesi açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü artık dünya, değişen bir dünya ve insanların sürekli kendini geliştirmesi ve değiştirmesi gerekiyor. Eğitimin bu anlamda insanlığa çok önemli bir katkısı olduğunu düşünüyorum. En azından bir yerde bu dünyanın değişimine ve çağına ayak uydurabileceğimizi eğitim sayesinde daha kolaylaştırdığımızı düşünüyorum (…).

Ö17: Öncelikle genel açıdan bakacak olursak eğitim bana göre yaşamımızın başlangıcından sonuna kadar devam eden bir süreç. Yaş, konum ya da seviye fark etmeksizin devam eden bir süreç. Eğitim, bireylerin topluma faydalı olmalarını sağlayan, ahlaki değerler kazandıran ve aynı zamanda edindikleri bilgileri kullanabilmelerini sağlayan devamlılığı olan süreçlerden oluşan genel bir kavram olarak özetlenebilir benim için (…).

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırma grubundaki öğretmenlere iyi bir öğretmenin özelliklerinin neler olması gerektiği ve kendilerini özgün kılan özelliğin ne olduğu sorulmuştur ve kişisel özellikler temasında incelenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu iyi bir öğretmenin *alan bilgisine sahip olması* gerektiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin diğer üzerinde durduğu konu pedagojik bilgiye hâkim olmadır. İyi bir öğretmenin hem eğitsel yeterliğe hem de alan yeterliğine sahip olması gerektiği konusunda tüm katılımcılar hemfikirdir. Diğer üzerinde durulan özellikler sırasıyla rehber olma, araştırmacı kimliğe sahip olma, yenilikçi olma ve değişime açık olma, mesleği ve çalışmayı sevme, iletişim becerisine sahip olma, etik olma, adil olma olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, kendilerini özgün kılan özelliklerin başında ise *iletişim becerilerinin* geldiğine işaret etmişlerdir. Öğretmenler, öğrenciler ile güzel bir ilişki kurarak kendilerini ve dersi sevdirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin kendilerini özgün kıldığını düşündüğü özellikler olarak önem sırasına göre en yaygın ulaşılan ifadeler, gelişime ve değişime açık, mesleğini seven ve işine tutkuyla bağlı olan, şefkatli, fedakâr, sabırlı, samimi, uyum sağlayabilen, öğrencilere motivasyon veren, rehber, özeleştiri yapan ve ödev, hak ve sorumluluklarını bilen olarak tanımlanmıştır. Bazı katılımcıların konu ile ilgili görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö1: (…) İyi bir öğretmen öğrencilerini yargılamamalı, eşit davranmalı. Derste pozitif olmalı. Alana hâkim olmak ve alanı anlatabilmek bence farklı şeyler. Evet alanına hâkim olabilir belki hangi branştaysa branşını çok iyi biliyordur ama öğretmenlik dediğimiz şey tabii ki biraz aktarabilmek. Alanı iyi bilmek bence sadece yeterli değil. Ben öğrencilerimi genel manada ceza yönteminden ziyade ödül yöntemini kullanarak derse alıştırmaya çalışıyorum. Çünkü zaten öğrenciler matematiğe çok fazla ön yargılı davrandıkları için matematiğe alıştırmak için önce kendimi alıştırmam gerekiyor. O yüzden ben önce öğrencilere dersten ziyade kendimi alıştırmaya çalışıyorum. O yüzden bunun beni özgün kıldığını düşünüyorum (…).

Ö3: (…) İyi bir öğretmenin özellikleri, araştırmacı olması, kendini yenileyebilmesidir. Zamanın şartları bunu gerektiriyor. Çocuklar o kadar öndeler ki çağımızın şartlarına göre. Dolayısıyla bizim onlara yetişmemiz için kendimizi sürekli geliştirmemiz gerekiyor. Bu şekilde yenilikçi biri olması gerekiyor. Kendi adıma konuşacak olursam ben çok daha şefkatli olduğumu düşünüyorum. Yani çocukları sadece hani not vererek işte tehdit etmek, şunu yapmak, bunu yapmak işte asarım keserim yerine çocuklara yaklaşabilmenin, o ince çizgiyi yakalayabilmenin çabası içerisindeyim. Bunu da herkesin yapabileceğini düşünmüyorum açıkçası çevrede gördüğüm şartlarda. Yani bir çocuğa hani sus demek veya yerine oturtmak, onların üzerinde otorite sağlamak çok kolaydır ama tam tersi kendinizi sevdirmeye çalışarak bir şeyler yapmak çok daha zor.

Ö4: İyi bir öğretmen iki türlü değerlendirilebilir. Birincisi öğrencileriyle ilişkileri değerlendirilebilir; ikincisi kendisiyle ilişkileri, çevre ve kendisiyle ilişkileri değerlendirilebilir.

İyi bir öğretmen mutlaka okumalıdır, araştırmalıdır. Hem kendi alanında olanları hem çevrede olanları. Eğitim sorunlarıyla ilgili fikir söyleyebilme konumunda olmalıdır. Öğretmen sadece öğreten değildir aynı zamanda öğrenendir. O nedenden dolayı öğretmenlik mesleği kendisini de geliştirmekle ilgilidir. Öğrencilerle ilgili olan tarafı da şudur. Bir sınıfa girersiniz, 30 tane öğrenci vardır, 30 tane dünya vardır aslında orada. O dünyalar tabii onları keşfetmeyi bekler. Onlarla iletişim kurmayı bekler. Onlara dokunmayı bekler. Onun için öğretmenlik mesleği bana göre dünyanın en iyi manevi haz veren mesleklerinden biridir ama maddi hiçbir hazzı yoktur. Yetkinlik noktasına gelince ben şöyle haklar ve sorumluluklar ve ödevler temelinde eğitimdeki görünüme bakarım, haklarımı bilirim, sorumluluklarımı bilirim ama aynı zamanda ödevlerimi de bilirim. Ödevlerini yerine getirmeyen insanların hak ve sorumluluklarıyla ilgili taleplerinin çok gerçekçi olduğunu söyleyemem. Onun için haklarını isteyen her öğretmen ödevlerini yerine getirmelidir. Ödev de biraz önce söylediğim gibi kendini geliştirmekle ilgilidir ama okulda nöbet tutmak, zamanında derse girmek, kendini geliştirmek, öğrencilere ders anlatmak, öğrencileri derse katmak, onların dünyalarına dokunabilmekte ikinci boyutudur.

Ö7: (…) İyi bir öğretmen birincisi işini sevmesi lazım, çocukları çok sevmesi lazım. Sabırlı olması lazım. Ve her seviyede öğrencinin olabileceğine inanması lazım. Çünkü bir kişiye öğreteceğim şey kolay olabilir. Bir başkasına çok zaman harcayabilirsiniz. Yani öğretmenlerin bir sürü öğretim yöntemleri var ama hani ben açıkçası her seviyeye göre çocuklara bir şeyleri kesinlikle öğretebileceğimi düşünüyorum. Yani çocuk ne olursa olsun ben onun seviyesine inip ona o öğretmek istediğim şeyi öğretir ve sevdiririm. Bence farkım varsa bu. İletişim becerim beni öne çıkarabilir. Yani iletişimimiz iyi. Çocuklardaki o elektriği alabiliyorum ve onlara o elektriği verebiliyorum. İşin içine sevgiyi de katarak fark yarattığımızı düşünüyoruz.

Ö8: Ben öğretmenliği çok seviyorum. Öğrencilerle birlikte ders yapmak, ders anlatmak beni mutlu ediyor. Onlar derse katıldığı zaman daha çok mutlu oluyorum. Onlara bir şeyler kazandırmak beni mutlu ediyor. İyi bir öğretmen alanına hâkim olmasının, dersini iyi anlatmasının yanı sıra öğrencilerle iyi iletişim içerisinde olmalı diye düşünüyorum. Hani öğrencinin durumundan haberdar olmalı. Hem öğrenciyle bireysel bazda hem de sınıfla iyi bir iletişim kurmalı. Hem de öğrencilerin nasıl daha iyi anladığını, daha iyi anlatabilme yollarını bilmeli diye düşünüyorum. (…) Özgünlüğüm, ekstra çaba sarf etmem belki fedakâr olmam diyebilirim. Bir konuyu anlamadıkları zaman kendilerine de söylüyorum. Yani sorun ben tekrar anlatayım size hani ben bundan yorulmuyorum 2 kere, 3 kere. Hatta eğer sınıfta soramıyorsanız dışarıda da ders dışında da boş zamanlarımda anlatabilirim diye söylüyorum (…).

Ö9: Öğretmenliğimi bir eğitimciye en yakışır şekilde icra etmeye çalışıyorum. Derse, durumlara hani sadece öğretmen gözlüğünden bakmadan. Öğrencilerimin talepleri en yüksek verimi almaları açısından değerlerimin en başında. İyi bir öğretmen; şefkatli ve bilgili olmalı. Ben şefkatli olmaya çok dikkat ediyorum. Bilgi eksikliğini her zaman hissederim. Öğrenmekten kendimi uzak tutmam ve ne gerekiyorsa yaparım (…).

Ö10: (…) Her öğrencinin, öğretmenden beklediği şey farklı. Her öğrenci aynı değil, aynı kişilikte değil. Yani birine ulaşıyorsun ama diğerine ulaşamayabiliyorsun. Onun için iyi bir öğretmen, şunları şunları yapmalı diyebileceğim belirli bir nokta yok ama iyi bir öğretmenin kendi donanımının çok iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Yani akademik olarak çok iyi bir donanıma sahip olması gerekiyor ve pedagojik olarak da çok iyi bir donanıma sahip olması gerekiyor. Çünkü çocuklarla ve gençlerle uğraşıyoruz ve zamanı iyi takip etmesi gerekiyor. Çünkü lise birden alıp son sınıfta mezun ettiğin öğrenciyle yeni aldığın lise bir öğrencisi arasında çok farklılık var. Yani kuşak çok değişiyor. Onları çok iyi takip etmesi gerekiyor. Kendi alanındaki değişiklikleri çok iyi takip etmesi gerekiyor ve öğrencileri bireysel olarak çok iyi değerlendirmesi gerektiğini düşünüyorum (…).

Ö11: İyi bir öğretmen aslında çok farklı şekillerde tanımlanabilir. Çünkü hani o bilgiyi olabildiğince etkili şekilde aktaran kişi de iyi bir öğretmen olmayabilir. Öğrencilerin ihtiyaç beklentisi de farklı. Karşıdaki öğrenci ne bekliyor? Onu okuyabilmeniz gerekiyor. Hani sizden sadece bilgi isteyen öğrenci de olabiliyor, fazlasını vermek için diretmemeniz gerekiyor. Bilginin ötesinde biraz daha duygusal bir bağ ihtiyacı olan oluyor. Onu verebilmeniz gerekiyor. Kendi kişiliğinizin el verdiği ölçüde ne verebiliyorsanız ama öncelikle karşı tarafın ne ihtiyaç duyduğuna bakmamız gerekiyor. Herhalde bunu okuyabiliyorsanız karşı tarafın ihtiyacı olan şeyi, iyi bir öğretmen olabiliyorsunuz. Sanırım en iyi özelliklerimden bir tanesi dinlemeyi seviyorum hani iyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum. Hani çabalıyorum, belki çok iyi bir

öğretmen değilim ama iyi bir öğretmen olmak için çabalıyorum. Sürekli kendimi geliştirmek için çabalıyorum. Bu tamam artık bitti dememek için çabalıyorum (…).

Ö13: (…) Bir öğretmen bence sürekli okumalı, sürekli araştırmalı her şeyi yani. Pazardaki domatesin fiyatından işte bilmem ne üniversitesindeki makaleden haberi olması lazım. Çünkü sen belki bir yöneticiyi yetiştiriyorsun, çok iyi bir cerrahı yetiştiriyorsun. Bunu hiçbir zaman akıldan çıkarmamak gerekiyor. Dediğim gibi az az ama her şeyle ilgili bilgisi olması gerekiyor. İkinci olarak yenilikçi. Yani ben sabit fikirliliğe karşıyım ve kesinlikle bir öğretmen sabit fikirli olmamalı. Devamlı yenilikçi yani nesli yakalayabilmeli. (…) Üçüncü olarak değişebilmeli öğretmen. Değişime ayak uydurabilmeli. Girdiği bir ortamdan başka bir ortama girdiği zaman değişebilmeli. Çocuk bunu fark etmeli. Şunu diyebilmeli sınıf içerisinde çok ciddiydi ama kalkıp beraber pikniğe gittik, bizimle topta oynadı, ipte atladı. Yani o değişkenliği çocuğun görmesi lazım. Bence en önemli üç özellik bu. Bu üçünü oturtursan arkasından sevgi de geliyor, saygı da geliyor. Çünkü çocuğun gözünde evet benim önümde rehber olacak olan da o, meşaleyi tutacak olan da o diyor. Çünkü ben şahsen kendimi öyle görüyorum. Rehberim. Bu çocukların yürüdüğü yolun üzerinde ben onların yolunu aydınlatan bir meşaleyim, bir mum tutucuyum. Onlara sadece yolu gösteriyorum (…). Şu noktada farklıyım diyebileceğim özelliğim çok çabuk uyum sağlayabilmem. İkincisi zor sinirleniyorum. Yani tabii ki gözlemliyorum. Öz eleştiri de çok zordur ama yapmaya çalışıyorum. Süper yaparım ben kendimi çok eleştiririm diyemem. Çünkü işte iğneyi batırmak başkasına kolay ama çuvaldızı kendine batırmak zor. Yapmaya çalışıyorum, yapabildim evet oldu diyemem her seferinde ama evet uğraşırım. En önemli iki özelliğim bu. Çok geç sinirleniyorum. Çok sabırlıyımdır beni diğer meslektaşlarımdan ayıran en önemli özelliğim bu ve uyum. Çabuk uyum sağlarım (…).

Ö14: Öğretmen olarak da nasıl bir öğretmenim dediğim zaman kendimi idealistle gerçekçi arasında kalan bir öğretmen olarak tanımlıyorum. Evet idealistim ama bu ülkenin de gerçekleri var. Ona göre nitelendiriyorum kendimi. İyi bir öğretmen, her öğretmene göre farklılık gösterir. Bana göre iyi bir öğretmendeki özellik ne olmalı? Çağa ayak uydurabilmeli, çağın gereklerine ayak uydurabilmeli ve yeni neslin değiştiğini kabul edebilmeli. En önemlisi de iyi bir eğitimci araştırmalı. Yeniliklere açık olmalı dediğim bu işte. Yani yeni neler var? Çocuklar daha kolay nasıl öğreniyor? Çocuklar için ne yapabilirize hep adapte olabilmeli (…). Aileyi memnun etmek, birilerine bir şeyleri ispat etmekten ziyade çocuk öncelikli bir eğitimciyim. Beni de ayırt eden en önemli özellik o diye düşünüyorum. Çocuğu düşünüyorum. Çocuk ön planda (…).

Ö15: Yani tecrübeyle yıllar içinde insanın felsefesi değişiyor. Gerçi başladığınızda çok idealist çok böyle her şeyi öğreteceğim rolünde başlarken günümüzde daha ılımlı, daha çocuklara rehberlik eden, çocuklara karşı daha böyle sevecen, onları hayata hazırlamaya çalışan, bunun yanında da dersin amaçlarını öğretmek ile yükümlü olduğumu düşünüyorum. Bu şekilde şu anda. Yani öncelikle eğitim ve öğretimi ayırırsak öğretmenin görevi sadece öğretmek gibi görünüyor ama benim düşüncem çocuğun kalbine dokunarak, ona yaklaşarak, iyi bir yer bırakarak yani ona bir iz bırakarak onu şu andaki hayata, geleceğe sevgiyle yaklaşıp hazırlamak diye düşünüyorum (…).

Ö16: İyi bir öğretmen öncelikle alanına hâkim olması gerekiyor. Ben İngilizce öğretmeniyim onun için kendi alanımdan örnek vereyim. İngilizce bilmeyen birinin İngilizceyi öğretmesini bekleyemeyiz. Dolayısıyla bir kere öncelikle kendi alanında çok iyi olması gerekiyor (…). Ek olarak ben biraz daha öğretmenin, öğrencinin hal ve davranışlarını, arka planda yaşadığı şeyleri, aile hayatını, psikolojik durumlarını vesaire iyi bilmesi gerektiğini düşünüyorum ki bunlar öğrencinin hazır bulunuşluğunu da tetikleyebilen faktörler. Dolayısıyla öğretmenin alan bilgisi ve psikolojiden anlayabilmesi ve en önemlisi kendi yaşadığı dış dünyadaki sorun ve problemleri okula ya da öğrencilere lanse ettirmemesi bence çok önemli faktörler. Ne beni farklı kılar? Ya ben şöyle olduğumu düşünüyorum. Bence bunu başarmak çok zor ama ben bunu başarabildiğime inanıyorum. Hepimiz insanız ve benim de iç dünyamda çok kötü sıkıntılarım, problemlerim vesaire oluyor ama ben okula gittiğim zaman çok mutlu oluyorum. Hatta ben hastayken bile okula gidiyorum ki en azından öğrencileri gördüğüm zaman mutlu hissedeyim de çabuk iyileşebileyim diye. Çünkü çalışmak ve gerçekten öğrencileri görmek benim için çok büyük bir motivasyon kaynağı oluyor. O yüzden yani çok zaruri haller dışında hep okulda öğrencilerimle buluşup en azından o iç dünyadaki problemlerimi dışarıda bırakıp öğrencilerimle haşır neşir olabilmek beni mutlu hissettiriyor. Ben bunu yapabildiğimi düşünüyorum ve bunun da çok çok önemli olduğunu düşünüyorum.

> Ö17: (…) İyi bir öğretmenin özelliklerini kendi eğitim anlayışımla beraber anlatmak istiyorum. Öğretmen ya da eğitimci demek sadece branşıyla ilgili bilgileri vermek demek ya da öğrencilerine konuları öğretip dersi bitirmek anlamına gelmez ve asla gelmemelidir. Öğrencisinin duygu durumları, psikolojisi, akademik olarak nerede olduğu, iyi yönleri, geliştirmesi gereken ya da desteğe gerek duyduğu alanları, aynı zamanda hangi alanlara yönelebileceği, ahlaki değerleri ve etik değerleri kazanmasına yardımcı olmayı gibi bir sürü faktörü ele alabilmelidir iyi bir öğretmen. Örneğin benim bunlar dışında aslında çalıştığım yaş grubuyla da ilgisi çok büyük. Öğrencilerimin yaşına inebilmek ya da dersi o gün onların durumuna göre şekillendirebilmek, ders dışında onları iyi ya da kötü yönde etkileyen ne varsa bunlarla ilgili konuşabilmek ve çözüm önerileri sunmak gibi durumlar da benim için çok önemli.

Öğretmenlerin Rutin Bir Okul Gününe İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Bir öğretmen olarak rutin bir gününüzü nasıl tanımlarsınız? Okulda ya da sınıfta neler hissettiğinizi tanımlayacak olsanız hangi kavramları ya da sıfatları kullanırsınız?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Rutin Bir Okul Gününe İlişkin Bulgular

Kod	Katılımcılar	*n*
Derse girme/Öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	15
Rehberlik yapma/İletişim kurma	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13	8
Planların takibi	Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	6
Öğretmenlerle görüşme	Ö4, Ö9, Ö10, Ö13	4
Veli görüşmeleri yapma	Ö3, Ö9, Ö12	3
Evrak işleri	Ö2, Ö6, Ö9	3
Toplantılara katılma	Ö4, Ö12	2
Nöbet tutma	Ö10, Ö16	2
Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma	Ö5, Ö17	2

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin rutin bir gününü en çok derse girme/öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme olarak tanımladıkları görülmektedir. Buradan hareketle katılımcıların öğrenmeyi önceliklendirdiği ve öğretim süreçlerini merkeze alan bir anlayışa sahip oldukları yorumu yapılabilir. Rutin bir günün, girdiği sınıfa ve öğrencilere göre şekillendiğini belirten Ö2, bir İngilizce öğretmeni olarak yabancı dil sınıfında ders anlatmanın sayısal ya da eşit ağırlık sınıflarında ders anlatmaya oranla fiziksel olarak daha yorucu olduğunu fakat orada bulunmaktan diğer sınıflara oranla daha fazla keyif aldığını belirtmiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının kendi motivasyonu üzerinde etkisinin olduğunu belirten katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

> Ö2: Genellikle derslerime girer çıkarım. Girdiğim sınıfa göre tabii ki bu bir alışveriş meselesi olduğu için değişiyor. Bazen özellikle bir dil sınıfına giriyorsam yani karşı tarafın amacı benden bir şeyler almaksa o zaman nasıl geçtiğini anlamadığım bir gün şeklinde tanımlayabilirim günümü. O an yorgunluk hissetmiyorum ama gün sonunda kendimi çok bitkin hissediyorum fakat tüm gün çok yoğun bir şekilde karşılıklı, interaktif bir şekilde ders işlediğim bir günü böyle tanımlayabilirim ama bir sayısal sınıfına giriyorsam ya da eşit ağırlık sınıfına giriyorsam o zaman bir şeyler gitmiyor, zaman zor geçiyor benim için. Fiziksel olarak yorulmuyorum ama ruhsal olarak çok yorgun bir gün geçirmiş oluyorum ilkinin aksine. Öğrencinin ilgi alanları, öğrencilerin motivasyonları benim nasıl bir gün geçirdiğimi belirliyor (…). Eğitim-öğretim gerçekleştirirken kendimi daha öğretmen gibi hissediyorum, anlamlı bir iş yaptığım inancına kapılıyorum.

Benzer şekilde, katılımcılardan Ö10, okulda rutin bir gününün öğretim süreci odaklı olduğunu ve zamanının çoğunluğunu öğretim faaliyetlerine ayırdığını belirtmiştir. Buna örnek olarak, yoklama almak gibi işleri olabildiğince hızlı bir şekilde tamamladığını ve sınıf içerisinde zamanını etkili ve planlı bir şekilde kullanmaya çalıştığını ifade eden görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö10: (…) Genelde derslere girerim, ondan sonra sınıf defterimi mümkün olan en hızlı sürede imzalarım. Çünkü ne kadar çok soru çözersem ya da çocukların ne kadar çok sorusuna cevap verirsem daha iyi olacağını düşünüyorum. Belki doğru değil ve moda mod ders anlatmayı da çok severim. Yani tamam matematik dersinde bir derste ben 20 tane soru çözemem, 7-8 tane soru çözüyorum ama ne kadar farklı soru kalıbı varsa onları da çocukların görmesini isterim. Tamam hepsi anlamayacaktır ama bir tanesi bile eğer akademik olarak çok büyük bir başarı yakalayacaksa ona yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin rutin bir okul gününü tanımlarken rehberlik yapma/iletişim kurma boyutuna da öncelik verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim kurmaya, onlarla paylaşımlarda bulunmaya ve sorunlarını dinleyerek çözüme kavuşturmaya önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmelerinin kendilerini mutlu hissettirdiğini ve kendi sorunlarını da öğrencilerle kurulan pozitif sosyal ilişkiler sayesinde unutabildiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan Ö10, okul kültürü kavramına vurgu yapmış ve kendini okulun bir parçası gibi hissettiğini ifade etmiştir. Ö10'un bu ifadeleri okula aidiyet duygusunun ve bağlılık düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Rehberlik yapma/iletişim kurmaya yönelik Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11 ve Ö13'ün görüşleri sunulmuştur:

> Ö3: Rutin bir gün tabii ki derse gir çık ama onun haricinde her teneffüste öğle arasında mutlaka gelen çocuklar oluyor. Onlarla işte ödev konuşmaları, paylaşımlar, çocukların diğer akranlarıyla olan iletişimleri ile ilgileniyoruz (…).

> Ö7: Rutin bir gün benim için okula gelip öğrencilerle vakit geçirdiğim, sevincimi paylaştığım, hüznüm varsa onları da onlar sayesinde kafamdan attığım bir gündür. Onların da aynı şekilde sorunları varsa dinlerim, çözüme kavuşturmaya çalışırız. Öğrencilerle vakit geçirmeyi seviyorum (…).

> Ö8: (…) Dediğim gibi öğrencilerle bazen teneffüslerde de onlarla ilgileniyorum. Özellikle onlarla bahçede vakit geçirmeyi seviyorum. Bazen başka sorunları da oluyor ya da anlatmak istedikleri şeyler olabiliyor, onlarla görüşüyoruz. Ben kötü bir gün geçiriyorsam unutmama yardımcı oluyor. Kendimi mutlu hissediyorum. Seviyorum öğretmenliği (…). Bana hissettirdikleri şey burada bulunmanın heyecan ve mutluluk.

Ö10: (…) Okulun her sorunuyla işte idarenin sorunuyla, öğretmen arkadaşın sorunuyla, çocukların sorunuyla yani bekleyip çocukların sorunlarını dinlediğim yani rehberlik yaptığım süreçler çok olmuştur (…) Yani idareci değişir, öğretmen arkadaşların değişir, öğrenci değişir ama okul kültürü denilen bir kavram var. O okul kültürü kavramı içinde yani siz de işte oradaki bir masa gibi eşyasınız. Yani onun, oranın bir bütünüsünüz. Okulda olmak beni mutlu hissettiriyor (…). Okuldaki bir eşya gibiyim yani. Ben okulu oluşturan kavramlar içindeki o kavramlardan biri gibiyim. Öyle düşünüyorum yani.

Ö11: (…) Okulda olmak o kadar normalleşti ki hani acaba farklı ne hissediyorum diye düşünüyorum. Genellikle buraya geldiğimde de bir önceki günün ya da o sabah kalktığımda taşıdığım duyguların çoğunluğu dışarıda kalıyor. Yani çok özel bir şey olmadıysa bir hastalık vesaire. Yani burada olmaktan hoşnutum. Buraya ait hissediyorum. Çocuklarla iletişim kurarım fazlasıyla, paylaşımlarda bulunuruz. Daha çok günün başlangıcında değil de günün sonunda oluyor bir duygu. Günün başlangıcı, sadece başlangıç özel bir şey olmuyor ama günün sonunda iyi bir şey yaşadıysam o gün güzel bir duyguyla ayrılıyorum. Eğer negatif bir şeyler yaşandıysa, biraz daha hani kötü bir günün getirdiği o huzursuzlukla ayrılıyorum.

Ö13: O an çocuklarla karşılıklı sohbet diyalog halinde nasıl bir tanımlama yapmak geliyorsa o an öyle bir tanımlama yapıyoruz (…). Koridorda her gördüğüm öğrenciyle mutlaka konuşurum. Özellikle konuşmayanlarla. İşte gözünü kaçıranlar varsa özellikle onların yanına giderim. Günaydın selam vermedin, nasılsın gibi konuşurum, onlarla sohbet ederim. Genel olarak rutinim bu şekilde. Çıkarken de yine aynı şekilde hoşça kalın, güle güle arkadaşlar, kendinize iyi bakın deyip okulu terk ederim.

Katılımcıların bir kısmı, okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak okulda planların takibi gibi rutin işlerle meşgul olduklarını belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu derslere hazırlıklı bir şekilde geldiklerini, fotokopi, ders materyali, çalışma kâğıdı gibi kaynakları ders öncesi hazırlıklı hale getirdiklerini ifade etmiştir. Ö6 kodlu katılımcı, sınıf içerisinde zamanı etkin kullanarak öğretim sürecini daha etkili hale getirdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14, hazırlıklı gelmenin, süreci düzenli olarak planlamanın ve takip etmenin, eğitim-öğretim sürecinin verimini artırdığına işaret etmiştir. Benzer şekilde, katılımcılardan Ö6 ve Ö9 da derse ilişkin faaliyetleri mutlaka önceden planladığını belirtmiştir. Buna ek olarak Ö9, bu plan dahilinde görevlerini gerçekleştirdiğinde mutlu hissettiği görüşünü paylaşmıştır. Planların takibine yönelik Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: Benim şu anda çantamda günlük planım hazır. Bugün için söylüyorum hazır. Mesela okulda bütün arkadaşlarımın vardır planı, programı ama bende eksik olmaz hiç. (…). Muhakkak hazırlıklı geliyorum derslere. Derslerde de zamanı ayarlamaya çalışıyorum. Mesela çok derin daldığınızda verimli olmuyor. Yani çok şey anlattığınız zaman çocuk çok şey öğrenmiş olmuyor. Yani bir sınıra göre hareket etmek gerekiyor. O dengeyi tutturabilmek önemli (…).

Ö9: Rutin bir günüme gelecek olursak günüm planlı ve o plana maksimum %80 yetişirsem keyifli kapatmış sayıp mutlu olurum. Sınıfta sadece ben ve öğrencilerimi hissederim. Ev evde kalır asla duygumu taşımam (…).

Ö11: (…) Ondan sonrasında bir birazcık şöyle bir ne yapacağım, o gün kafamda tekrarlıyorum ne yapacağımı, hangi sınıflara gireceğimi. Biraz kafamı hazırlıyorum ona. Sonrasında dersler başlıyor dersler başladıktan sonra zaten hani kendiliğinden geçiyor (…).

Ö12: Öncelikle ben hazırlanarak girmek zorunda olan bir branşa sahibim. Mutlaka diğer branşlarda da öyledir de. Ben gireceğim sınıfları bir gün önceden bulundukları kazanım yerine göre, programdaki yere göre nerede olmaları gerekiyorsa ona göre hazırlığımı yaparım. Sorularımı hazırlarım (…).

> Ö13: (…) Sonra hemen o an derse gireceğim sınıfıma tekrar şöyle bir bakarım, notlarım kesinlikle hazırdır bir haftalık çünkü. Çalışmalarımı yapıyorum, dosya alıyoruz hemen onları çıkarıyorum. Şöyle küçük bir göz gezdiririm. 5 senelik artık bir tecrübemiz olduğu için hani oturayım, çalışayım işte ne anlatacağım falan olmuyor buna da karşıyım açıkçası. Ezbere de karşıyım. Ama tabii ki küçük hatırlatmalar olmalı ama sınıfın içerisinde kendimi rahat bırakıyorum (…).
>
> Ö14: (…) Mutlaka bir gün öncesinden ben o gün o çocuklara ne vermeliyimin bir ön hazırlığını yapıyorum. Yazılı hazırlığım mutlaka olur (…). Yani o gün hangi konuyu öğrettiysem hem o gün mutlaka ön hazırlık, fotokopi, etkinlikler ne yapılacaksa öğrencinin getireceği malzemeyi mutlaka önceden duyururum. O hazırlıklı geldiği için de 40 dakikalık ya da işte kaç saatse çok verimli kullanırım. Hazırlıklı gelmenin avantajı bu (…). Yani hem öğretmekten hem de dönüt almaktan çok keyif alıyorum. Bunun haricinde mutlaka olumsuzluklar oluyordur. Yani bir çocuk anlayamıyor diye üzüldüğüm çok zaman oldu. Tekrar tekrar anlattım, tekrar başa döndüm, anlattım. Yeter ki öğrensin diye çok çaba sarf ediyorum ama. Öğrendiği zaman aldığım haz çok farklı bir şey. Bir şeyleri öğrendiği zaman, yaptığı ürünü ortaya koyduğu zaman çok mutlu oluyorum.

Katılımcıların rutin bir okul gününe ilişkin tanımladığı bir diğer boyut öğretmenlerle görüşme olmuştur. Öğretmenlerden Ö9'un (…) "*Meslektaşlarımla otururuz; sohbet ederiz*" (…) ifadesi bunu destekler niteliktedir. Katılımcılar okul içerisinde öğretmenlerle günlük kounlar ve eğitimle ilgili güncel konular üzerine konuştuklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö4, özellikle genç öğretmenlerin, eğitim ve ülkenin sorunlarına eğilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Katılımcılardan Ö13 de diğer öğretmenlerle güzel bir ilişkisinin olduğunu ve günü arkadaşlarıyla sohbet ederek geçirdiğini ifade ederek okuldaki olumlu sosyal ilişkilere odaklanmıştır. Öğretmenlerle görüşmeye yönelik Ö4 ve Ö13'ün düşüncesi aşağıda sunulmuştur:

> Ö4: (…) Ama en azından tartışmalar son dönemin örneğin tartışmaları, öğretmenlik meslek kanunu ve müfredat değişikliğidir. Öğretmen arkadaşlarla bunlarla ilgili konuşuruz. Dersin dışında ne yapılır? Dersin dışında öğretmen arkadaşlarla espriler, şunlar bunlar bunların hepsi yapılır (…). Ben özellikle genç öğretmenlerin mutlaka eğitim sorunları ve ülke sorunlarıyla ilgili konuşmalarını beklerim (…).
>
> Ö13: (…) Öğretmen arkadaşlarımla genel olarak hiçbir problemim yoktur, hepsini çok seviyorum. Dediğim gibi sorun çıkarmayı sevmem, hallederim. Benim önce o sorunu çözmem lazım, rahat edemiyorum. Bir kere kendi iç huzurumun sağlanması için o problemi hemen kaldırmam lazım. Ya arkadaşlarımla güzel sohbet, muhabbet, yemekler yenir, çaylar içilir (…).

Katılımcılar, rutin bir okul gününde veli görüşmeleri yapma ile meşgul olduklarını belirtmiştir. Ö3 kodlu katılımcı, okul saatleri dışında da veliler ile iletişim kurduğunu ve önemsenmek, sevilmek, değer verilmek gibi kavramlara önem verdiğini ve bu kavramların ona moral ve motivasyon sağladığını ifade etmiştir. Buna ek olarak, çalıştığı okulun öğrenci ve veli profilinden oldukça memnun olması sebebiyle bu kurumda bulunmaktan mutluluk duyduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, velilerle öğrencinin durumuyla ilgili bilgi vermek için temas kurulduğunu ve bunun yüz yüze ve arayarak iki şekilde gerçekleştiği belirtilmiştir. Veli görüşmeleri yapmaya yönelik Ö3 ve Ö12'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö3: Velilerle iletişimler kuruyoruz ve o şekilde devam ediyor. Daha sonrasında gün bitse dahi mesleğimiz hala devam ediyor (…). Çok mutluyum. Yani şu şekilde… önemsenmek, sevilmek ve değer verilmek, öğrenci ve veli tarafından insanın hoşuna gidiyor tabii ki. Çocukların başarısıyla da bu bütünleşince zirve oluşuyor. Ben bu okula başladığımdan beri gerçekten öğrenci kalitesi ve veli profili çok güzel olduğu için her gün hani isteyerek ve severek okula geliyorum (…).
>
> Ö12: Velilerle temas halinde oluruz. Gerekli aramalarımızı yaparız, yüz yüze görüşmeler gerçekleştiririz çocuğun durumuyla ilgili (…).

Öğretmenlerin okulda rutin bir günü tanımlarken bürokratik süreçlerin bir parçası olan evrak işlerine atıf yaptıkları da görülmektedir. Katılımcılardan Ö2, evrak işleri ile uğraşmaktan hoşnut olmadığını, mesleğin kavramını sorgulamasına neden olduğunu ve kendini öğretmenden çok memur gibi hissettiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte okulda resmi iş veya görevler çok zaman alıcı olduğu için eğitim öğretim faaliyetlerini tam anlamıyla yerine getiremediğini belirtmiştir. Bunu destekler şekilde, Ö6 ve Ö9 da okuldaki resmi işleri tam zamanında yerine getirmesine rağmen bu işlerle uğraşmayı sevmediğini dile getirmiştir. Buradan hareketle, öğretmenlerin evrak işleriyle uğraşmayı iş yükü olarak gördüğü ve öğrencilerle ilgilenmesi gereken ve öğretim faaliyetlerine odaklanması gereken vakitten çaldığını düşündükleri yorumu yapılabilir. Evrak işlerine ilişkin Ö2, Ö6 ve Ö9'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: (…) Örneğin bugünü ele alayım. Günden güne değişebiliyor. Bugün çokça evrak işiyle uğraştım. Bazen şöyle olabiliyor, aynı zamanda Disiplin Kurulu Başkanı olduğum için bugün 7 ayrı görüşme yaptım. Her bir öğrencinin evrakını tamamladım. Görüşmeler benim o kadar çok zamanımı aldı ki ben bugün derse dahi gitmekte zorlandım ama bugün Cuma olduğu için onları yapmak zorundaydım. Evrak işleri hem dersten kopmama sebep oluyor hem de öğretmenliğin kavramını sorgulamama sebep oluyor. Çünkü kendimi bir memur gibi hissetmeye başlıyorum. Öğrenciden ne kadar koparsan o kadar fazla masa başı iş yapıyormuş gibi hissediyorsun. Bu da doğal olarak böyle bürokrasinin içinde boğulma hissi veriyor (…).
>
> Ö6: (…) Mesela okulla ilgili evrakların hepsini tam zamanında yapıyorum. Hatta arkadaşlar şey diyorlar müfettiş geldiği zaman sende hiç eksik bulamaz diyorlar. Zamanında götürüyorum idareye ama evrak yapmayı sevmiyorum (…).
>
> Ö9: Herhangi bir evrak işi varsa idareye teslim etmem gereken bunları yerine getiririm ve zamanında olmasına dikkat ederim. Ama bu süreç benim için zahmetli ve can sıkıcı olabiliyor. Çünkü öğrenciye ayırmam gereken vakitten çalıyor (…).

Katılımcıların rutin bir okul gününde neler ile meşgul oldukları konusunda ifade ettikleri bir diğer görüş toplantılara katılma olmuştur. Ö4 ve Ö12, yapılan toplantılarda genel olarak öğrencinin akademik başarısı, branş bazında yapılacak etkinlikler, öğretim programları ve öğrenci disiplin problemlerine odaklandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden hareketle, bu toplantılar işbirlikçi karar verme, fikirlerin paylaşılmasına olanak tanıma noktasında önemli görülmekte ve öğretmenlerin ortak bir amaç duygusu ile hareket ettiklerini göstermektedir. Ek olarak, bu toplantıların öğrenci performanslarının ve başarılarının yakından takip edildiği ve nelerin iyileştirilmesi gerektiği ile ilgili geri

bildirimde bulunulması yönünden öğretmenler tarafından önemli görüldüğü çıkarımı yapılabilir. Aşağıda toplantılara katılmaya ilişkin Ö4 ve Ö12'nin görüşleri sunulmuştur:

> Ö4: (…) Toplantılarımız olur bazen gündemdeki konularımızın görüşüldüğü. İşte bunlar nedir? Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik birtakım değerlendirmelerde bulunuruz. Ya da ne bileyim branş bazında yapılabilecek etkinliklerle ilgili fikir alışverişinde bulunuruz (…).
>
> Ö12: (…) Toplantılara katılırız işte zümre toplantıları, ŞÖK (Şube Öğretmenler Kurulu) toplantılarımız olur; yine kurul toplantıları. Bunları yerine getiririz, genel işleyişten, öğrencilerin akademik durumları veya disiplin problemleri, öğretim programlarından bahsedilir, kararlar alınır. Öğretmen arkadaşlarla nelerin iyileştirilmesi noktasında beraber hareket ederiz (…).

Katılımcılardan rutin bir güne ilişkin ifade edilen görüşlerden bir diğeri de nöbet tutma olarak belirtilmiştir. Öğretmenler kendilerine verilen nöbet görevini yerine getirirken görev bilinci ile hareket ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılar görev bölgesini ve öğrencileri aktif olarak kontrol ederek herhangi olumsuz bir durum yaşanmasını engellediklerini ve yaşanması durumunda müdahil olduklarını dile getirmiştir. Buna ek olarak, katılımcılardan Ö16, nöbet görevini yerine getirirken sadece görevine odaklanmadığını aynı zamanda öğrencilerle iletişim kurma boyutuna da önem verdiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte okulda ya da sınıfta bulunmanın enerjik ve motive hissettirdiğini belirtmiştir. Nöbet tutmaya ilişkin Ö10 ve Ö16'nın ifadeleri aşağıda verilmiştir:

> Ö10: Okula geldiğimde zaten erken geliyorum (…). Hani yarım saat falan önce gelmiş oluyorum okula. Eğer nöbetçiysem daha erken geliyorum. Nöbet yerime göre bahçeyi kontrol ederim, koridorlara, sınıflara bakarım (…).
>
> Ö16: Benim öğrenciler tarafından ve diğer meslektaşlarım tarafından görülen en önemli şey enerjik olmam. Çünkü ben ne kadar uykusuz olursam olayım ya da ne kadar yorgun olursam olayım okula geldiğimde kendimi çok enerjik hissediyorum. Çünkü her gün bu işi çok severek uyanıyorum, yani okula gideceğim ve zaten hani ben işe gideceğim diye hiçbir zaman demedim. Her zaman okula gideceğim, çocukları göreceğim işte bu benim en büyük motive kaynağım zaten. Dolayısıyla hani hep enerjik olmamın en önemli sebebi bu işi çok severek yapmak (…). Toparlamak gerekirse dersime girerim, eğer nöbetçiysem o gün teneffüslerde nöbet yerime geçerim. Öğrencileri gözlemlerim, kavga eden öğrenci gördüğümde müdahale ederim. Suratı asık bir öğrenci gördüğümde mutlaka yanına giderim ne olduğunu sorarım (…).

Katılımcılar, rutin bir okul gününü tanımlarken sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayı da işaret etmiştir. Katılımcılardan Ö5, okulda yaptığı rutin işlerin veya görevlerin kendisini robot gibi hissettirdiğini belirtmiştir. Buradan hareketle, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılarak bu rutinden çıkmak için çaba harcadığını dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö17, okulda ve sınıfta bulunmanın onu mutlu hissettirdiğini ama mutlu ve motive hissetmesinde öğrenci motivasyonunun belirleyici olduğunu ifade etmiştir. Yapılan faaliyetlerden keyif aldığını ve eğlenceli bir şekilde ders işlediklerini ifade eden Ö17, sosyal ve kültürel faaliyetlerin de motivasyonlarını artırma noktasında önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaya ilişkin Ö5 ve Ö17'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö5: Okula gel, derse git, teneffüse çık. Yani bu bir rutin. Ama rutinin dışına çıkmaya çalışıyorum. Hissettiğim bazen kendimi bir robot gibi hissediyorum ama bundan da çıkmak için mesela gezi düzenliyorum. Çocukları sinema etkinliğine götürüyorum. Farklı etkinliklerle o robotluktan çıkmaya çalışıyorum (…).

Ö17: Öğrencilerimle çok güzel bir uyum yakaladım diyebilirim. Girdiğim sınıflarda derslere istekli gitmek benim için çok önemli ve bu durumu yakalayabildiğim için de şanslıyım. Onun dışında derslerde çok eğleniyoruz. Yani konu ne olursa olsun dersi eğlenceli hale getirebiliyoruz ya da şakalaşarak günümüzü güzelleştiriyoruz. Öğrencilerimin de modları tabi ki beni etkiliyor. Onlar o gün mutluysa mesela ben de derslerimde daha istekli olabiliyorum (…). Yeri geliyor konuyla ilgili dramalar yaparak ya da dans edip şarkı söyleyip çeşitli eğlenceli oyunlar oynayarak keyif alıyoruz. Bir de bizim okulumuzda çok sık sosyal ve kültürel faaliyet oluyor ve bu bizim de çocukların da motivasyonunu daha da yukarı çekiyor. Neredeyse her gün bir etkinlik var diyebilirim. Eğitim amaçlı seminerler düzenleniyor, geziler düzenleniyor mesela tiyatro ve sergi gibi faaliyetlere olabildiğince öğrencileri dahil etmeye çalışıyoruz (…).

Öğretmenlerin İşin Anlam ve Önemine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Anlamlı ve önemli bir iş yaptığınız inancına kapılmanın, kendinizi yaptığınız işin bir parçası olarak görmenin motivasyonunuza ne gibi etkileri vardır? Bir eğitimci olarak daha çok hangi durum ve uygulamalar esnasında bu tür güçlü bir duygu hissedersiniz?" soruları yöneltilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3 özetlendiğinde öğretmenlerin anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarının motivasyonlarına etkisine yönelik 17 katılımcıdan 11 farklı görüş ortaya çıkmıştır. Mesleki boyutta katılımcıların çoğunluğu, anlamlı ve önemli iş yaptıkları inancına kapılmanın motivasyonlarına etkisini en çok öğretmenliğin doğası gereği ödüllendirici bir meslek olmasından ileri geldiğine işaret etmiştir. Katılımcılar, mesleğin duygusal boyutuna vurgu yaparak öğretmenlik mesleğinin doğası gereği kendilerine motivasyon sağladığını belirtmiştir. Buna ek olarak, uzun soluklu bir iş yaptıklarını ve bazen de yaptıkları işin sonucunu göremediklerini fakat yaptıkları işin anlam ve önemini düşünerek tatmin sağladıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3

Öğretmenlerin İşin Anlam ve Önemine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Mesleki	Doğası gereği ödüllendirici meslek	Ö2, Ö4, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17	8
	Öğrencinin meslek sahibi olması	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13	7
	İnsan yetiştirmenin önemi	Ö1, Ö2, Ö5, Ö13, Ö16, Ö17	6
	Öğretmenin rol model olması	Ö1, Ö7, Ö13, Ö16	4
Öğrenci	Öğrencinin öğrenmeye açık ve istekli olması	Ö8, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17	5
	Öğrencilerden gelen olumlu dönütler	Ö1, Ö10, Ö14, Ö16	4
Sosyal	Öğrenci ile iletişim kurma	Ö6, Ö10, Ö11, Ö15	4
	Öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük hayatta kullanması	Ö3, Ö14	2
	Yapılan işin takdir edildiğinin hissedilmesi	Ö6	1
	Öğrencinin gelişimine şahit olma	Ö14	1

Katılımcılardan Ö9, öğrencileri sürece dahil etmenin kendisine keyif verdiğini, verimli hissettirdiğini bunun da bireysel iyi oluşuna katkı sağladığına atıf yapmıştır. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici meslek olmasına yönelik Ö4 ve Ö9'un görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö4: (…) Öğretmenlik manevi açıdan, düşünsel açıdan kendini çok doyuran bir meslektir. Örneğin bir kişiye ağrı kesici bir iğne vurulduğunda anında etkisi görülür ama öğrenciye elma ye dediğimde anında etkisi gözükmez. Ama o elma onun damarlarına zikretmiş, beynine gitmiştir. Büyümesine katkıda bulunur. Öğretmenlik de aslında biraz böyle elma yemek gibi bir şeydir. Onun için öğretmenlik mesleğinde emek verdiğinizde onun karşılığını hemen alacaksınız diye bir şey yoktur. Hani bunu tırnak içinde söylüyorum, benzetme çok kötü bir şeydir ama bir ürün gibi düşünün böyle bir şey yoktur öğretmenlikte. Ancak 20 yıl sonra, 30 yıl sonra görürsünüz. Evet ya hele bir de kendisi de bunu söyleyebiliyorsa öğretmenlikte o zaman muhteşem bir hal alır. Belki karşılığını hemen alamayacaksınız ama onun sizin içsel huzurunuza yansıyan bir tatmini var, onu anında elde edebiliyorsunuz. Şöyle manevi tatmini de öğrenciye söylüyorsunuz ama veliyle de kurduğunuz bağda veliye de söylediğinizde velinin evet öğretmenim sizin dediklerinizi uygulamaya başladıktan sonra ben çocuğumda şu, şu farklılıkları görmeye başladım demesi bile başlı başına çok olumlu etkileyen faktörlerdendir (…).

> Ö9: (…) Yaptığımız iş belki göze öyle görünmeyebilir ama çok önemli bir işi icra ediyoruz. Kutsal meslek diyorlar ya hani gerçekten öyle. O gün modum çok düşükse bile yaptığım işin anlamını ve önemini düşünerek kendimi topluyorum ve motive ediyorum. Öğrencilerin bana, bize ihtiyaçlarının olduğunu düşünmek silkelenmeme ve kendime gelmeme yardımcı oluyor. Bir sonraki her şey için şu an yaptığım şeyler zemindir. İş anındaki inancım ve bunun bir parçası olma aidiyeti beni müthiş motive eder. Haftamı öğrencilerimle planlamak, o an derste ne yapacağımızı belirlemek güçlü bir duygu hissettirir. İşe kendimizi vermek ama öğrencilerle birlikte benim için keyiftir. Keyif de eşittir verim. Verim de eşittir iyi hal. Böyle tanımlayabilirim (…).

Katılımcıların mesleki boyutta bir diğer ifade ettikleri görüş öğrencinin meslek sahibi olması olmuştur. Katılımcılar, öğrencilerin gelecekte meslek sahibi bireyler olmalarını yaptıkları

işin boyutu ve önemiyle ilişkilendirmişlerdir. Ö13 kodlu öğretmen, öğrencilerin topluma ve hayata meslek sahibi bireyler olarak kazandırılmasında öğretmenler olarak etkilerinin bir hayli fazla olduğunu dile getirmiştir. Buna ek olarak bu süreçte doğru yönlendirilmeleri ve desteklenmelerinin öneminin altını çizmiştir. Öğrencinin meslek sahibi olmasına yönelik Ö6 ve Ö10'un görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö6: Beni en çok motive eden şey de çocukların üniversite kazanması, belli bir yerlere gelmesi. Öğrencilerin mezun olduktan, işe girdikten sonra da beni arayıp sorması, hatır bilmesi beni çok mutlu ediyor ve işte diyorum bizim yaptığımız iş çok anlamlı (…).
>
> Ö10: (…) İşte en son bayramda savcı olan bir öğrencim Hatay Dörtyol'dan beni arayıp hocam bayramınız kutlu olsun diyebiliyorsa benim için önemli olan bu. Dönütler yani. Ondan sonra işte şu öğrencimi gördüğümde bak bu benim öğrencim ya da ben bir yere gittiğim zaman kedimi veterinere götürdüğüm zaman hocam hoş geldin, kedinin aşısını ben yapayım demesi gibi ya da hasta olup hastaneye gittiğimde doktorun öğrencim çıkması yani bu gibi şeyler (…).
>
> Ö13: En çok zaten bu motive ediyor. Anlamlı bir iş yaptığım inancına kapılmam. Çünkü yaptığımız iş gerçekten çok kıymetli. Gerçekten bazen öğrencilere işte bir iş verip onlar böyle tam konsantre olurken onları seyrediyorum ve hayal ediyorum onları bir yerlerde hayal ediyorum işte. Bu kızımız falanca hastanede başhekim, bu oğlumuz işte filanca spor akademisinde en iyi sporcu, bu en iyi yüzücü, işte bu bir milletvekili, bu süper bir otomobil üreticisi. Yani yeteneğine göre onları en iyi yerlerde düşünüyorum ve benim şahsen şu cümle hep çok hoşuma gider. Bir öğrencinin günlüğünde yer almaktan daha keyifli, daha mutluluk verici bir şey yok. Bir öğrenci seni günlüğüne yazıyor. Onun sayesinde, işte ondan aldığım ilhamla ya da ondan duyduğum bir cümleyle çok önemli. Ve gerçekten yönlendiriyoruz (…).

Katılımcıların mesleki boyutta anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarına olan inançlarının motivasyonlarına etkisine dair atıf yaptıkları bir başka nokta insan yetiştirmenin önemi olmuştur. Katılımcılar, bireylerin yetişmesinde kendilerinin kilit rol oynadığını ve güzel sonuçlar elde etmeleri durumunda motive olduklarını dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılardan Ö16, öğrencilik yıllarında kendi İngilizce öğretmeninin hayatını şekillendirdiğini ve geleceğine yön verdiğini örnek göstererek önemli bir işi icra ettiklerine işaret etmiştir. İnsan yetiştirmenin önemine yönelik Ö1, Ö2, Ö13 ve Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö1: Yani dediğim gibi bence meslekten ziyade bir insan yetiştiriyoruz. Bu bizim için önemli bir şey. Burada da geri dönütler önemli. Eğer güzel geri dönütler alıyorsak bizi motive ediyor. Bu şekilde olumlu devam edebiliyoruz (…).
>
> Ö2: (…) Mesela doktorluk nasıl ki böyle hani hayat kurtarıyorsun; öğretmenlikte de soyut anlamda bir hayat kurtarma hissediyorsun. Eğitim öğretimin anlamlı olduğunu hissettiğim anlarda kendimi işe yaramış, böyle hayat kurtarmış, doktor olmadan doktorculuk oynamış gibi hissediyorum. Aslında bir hayata dokunmuş oluyorsun, izin var senin onda.
>
> Ö13: (…) Benim için ana sınıfından başlayarak bir öğretmen işte üniversiteye kadar üniversitede dahil çok kıymetli. Çünkü söylediği bir kelime o çocuğun yolunu açıyor ve o çocuk dünyayı değiştirebiliyor. İşte hiçbir şey bilmiyorken A harfini öğreniyor. A ile B'yi birbiriyle çarpıyor. Oradan işte kimyaya geliyor, fiziğe giriyor ama işte hep öğretmen yapıyor bunu. Bunu yapan hep öğretmen (…).
>
> Ö16: (…) Mesela ben bugün İngilizce öğretmeni isem bunun en önemli sebebi kendi İngilizce öğretmenimdir. Çünkü öğretmen aslında bir yerde bizim hayatımızı şekillendiriyor. O dersi sevip sevmediğimize karar veriyorlar (…). Dediğim gibi bu işi yapabilmekteki en önemli sebep o

> öğrenciye bu dersi sevdirmek ve bence öğretmenlerimiz en az ailelerimiz kadar hayatımıza yön veriyor. O yüzden çok önemli bir meslek icra ettiğimizi düşünüyorum.

Katılımcılar, mesleki boyutta anlamlı ve önemli bir iş yaptıkları inancına kapılmanın motivasyonlarına bir diğer etkisini öğretmenin rol model olması olarak tanımlamışlardır. Katılımcılar, öğretmenin sadece bilgi aktarımı yapan kişi olmakla kalmayıp aynı zamanda giyim-kuşam, söylem, tavır, tutum, davranış ve eylemleriyle de öğrenciye örnek olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, katılımcıların ifadelerinden öğrenciler tarafından benimsenen bütün bu değerlerin, öğrencilerin benzer davranışlar sergilemelerine yol açmasının öğretmenler için güdüleyici bir faktör olduğu anlaşılmaktadır. Ö1 kodlu katılımcının ifadelerinden, öğretmenin olumlu veya olumsuz bütün eylemlerinin sonuçlarının sadece kendisini ilgilendirmediği aynı zamanda öğrenciye ve daha bütüncül bir bakış açısıyla topluma karşı da sorumluluk taşıdıklarının bilincinde olduğu çıkarımı yapılabilir. Ek olarak, katılımcılardan Ö7, öğrencilerin kendilerini en doğru cevapları alacağı kişiler olarak gördüklerini dile getirerek öğretmenin temsil işlevine vurgu yapmıştır. Öğretmenin rol model olmasına ilişkin Ö1 ve Ö7'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö1: (…) Çoğu öğrenci öğretmeni idol alır. Biz de bu bilinçle hareket etmek durumundayız. Halimizle, tavrımızla, konuşmamızla, giyimimiz, kuşamımızla toplumda örnek alınması gereken bir kitleyiz (…).

> Ö7: Yani hani zaten ben bu mesleği küçüklükten beri istiyordum ve hani şu anda öğretmen olmak değerli. Bu işi yaptığım için birincisi mutluyum. Yani çocuklara gösterdiğim bir şeyi çocukların yaptığını görünce ben yeniden öğretmen olduğumu hissediyorum. En doğruyu bilen kişiler olarak örnek alıyorlar bizi bu beni çok mutlu ediyor (…).

Tablo 3 incelendiğinde, öğrenci boyutunda katılımcılar, öğrencinin öğrenmeye açık ve istekli olmasının motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin derse karşı ilgili, yeni bilgi ve beceriler kazanmaya istekli olmasının öğretmenlerin içsel motivasyonlarını artırdığı görülmektedir. Öğrencinin öğrenmeye açık ve istekli olmasına ilişkin Ö8 ve Ö12'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Ö8: Öğrencinin öğrenme isteği çok kıymetli. Mesela öğrenci soru soruyor öğrenmek istediğinde diyelim ki matematik dersinde. Mesela bir soru veriyoruz diyor ki hocam mesela şu soruyu da çözelim hocam bunu da yapalım dediği zaman ben daha çok motive oluyorum. Ben de diyorum tamam çözelim. Mesela diyorum ya teneffüste bile hocam ben şunu anlamadım dediği zaman yani onun öğrenme isteği beni daha şevkli hale getiriyor. Bu mesleği daha şevkle yapıyorum o zaman (…).

> Ö12: (…) Öyle bir iş yapıyorsunuz ki ne yaptığınızı göremeden bir iş yapıyorsunuz. Hem kendinizi motive etmeli, umut dolu olmalı ve geleceği hayal ederek işinizi yapmalısınız. Eğer böyle yapmazsanız olumsuz davranışlar sizi geriye itebilir, işinizi yapmanıza engel olabilir. Bazen öyle öğrenciler oluyor ki gerçekten matematiği hiç yapamadığını hissediyor çocuk ve öyle karşıma geliyor. O öğrenci birden bana soru soruyor, soru sorduğu an anlamak istediğini öğreniyorum. O an benim için mutlu bir an oluyor ve o an öğrenciye de söylüyorum. Çok güzel bak başladın, lütfen devam et, hem ona geri bilgi veriyorum, sorusunu yanıtlıyorum. Bu soru çok basit düzeyde olabilir, çok kritik bir soru da olabilir. Ama o çocuk onu sorduğu an zaten benimle birlikte yola düşmüş demektir. O an benim için mutlu bir an.

Katılımcılar, öğrenci boyutunda öğrencilerden gelen olumlu dönütlerin anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarına dair motivasyonlarında yüksek paya sahip olduğunu belirtmiştir. Ö10 kodlu katılımcı, olumlu dönütlere önem verdiğini ve bu dönütlerin mesleğe olan bağlılığını artırdığını ifade etmiştir. Bunu destekler nitelikte, katılımcılardan İngilizce öğretmeni olan Ö16, öğrencilere dersi sevdirdiği ile ilgili pozitif geri bildirimler almış olmasının kendini gururlandırdığını ve hoşnut hissettirdiğini mezuniyetle ilgili bir anekdotunu paylaşarak ifade etmiştir. Buradan hareketle, Ö16 kodlu katılımcının öğrencileriyle güçlü ve olumlu ilişkiler kurma çabası içerisinde olduğu yorumu yapılabilir. Olumlu dönütlere ilişkin Ö10 ve Ö16'nın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö10: (…) Dönütler çok önemli benim için. Öğrencilerden olumlu geribildirimler alırsam bu benim mesleğime daha fazla sarılmama sebep oluyor (…).
>
> Ö16: (…) Ama mesela geçenlerde bir mezuniyet törenimiz oldu. İngilizceden nefret eden öğrenciler bile gelip benim yanıma hocam sizin sayenizde biz bu dersi sevdik dediler ve gerçekten bu benim için çok büyük bir motivasyon kaynağı oldu. Yani o öğrencinin sevmese bile o dersi benim sayemde sevmesi ve ilgi duyması beni çok mutlu ve onore etti yani. Dediğim gibi bu işi yapabilmekteki en önemli sebep o öğrenciye bu dersi sevdirmek (…).

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal boyutta katılımcıların anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarına dair inançlarının motivasyonlarına katkı sunduğu bağlamında bir diğer görüşün öğrenci ile iletişim kurma olduğu görülmektedir. Bu noktada katılımcılar, öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmanın motivasyonlarında itici bir güç sağladığına işaret etmiştir. Katılımcılardan Ö11, öğrenciye katkı sunabilmenin önemine ve kendisine hissettirdiklerine ilişkin tamamlanmış ve mesleğinin hakkını vermiş ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö15'in ise mesleğin sürdürülebilir olması için öğrencilerle iletişim kurmanın önemine dikkat çektiği görülmektedir. Öğrenci ile iletişim kurmaya ilişkin aşağıda Ö11 ve Ö15'in görüşleri sunulmuştur:

> Ö11: (…) Öğrencilerle beraber olmak, onlarla iletişim içerisinde olmak ve en önemlisi de onlara bir şey katabilmek beni iyi hissettiriyor. Sanki tamamlanmış ve mesleğimin hakkını vermiş gibi hissediyorum. Mesela öğrenci aktif olduğu zaman derste çok keyifli geçiyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum hani o zaman kaybı orada yaşanıyor. Algılayamıyorum, anlayamıyorum bile dersin nasıl bittiğini. Öğrencilerle bir ritmi yakaladıysam ve o ritimle beraber dersi devam ettirdiysem konunun dışına çıksak bile çok da sorun olmuyor. Çok keyifli zaman geçiriyorum ya da o gün içinde öğrencilerimden bir tanesi gelip benimle bir şey paylaştığında ufacık da olsa belki bir rehberlik yapabildiğimde o gün keyifli hale geliyor, motivasyonum yükseliyor ya da bir meslektaşımla oturup hani konuştuğumda, bir şeyler paylaştığımızda bir öğrenci hakkında bizi ileriye götürücü bir adım attığımızda yine motivasyonum yükseliyor (…).
>
> Ö15: Öğrenci ile iç içe olmak güzel, insani ilişkiler kurmak güzel. Bunu kaybedersek zaten iş hani çok zehir gibi gelir. O açıdan tabii ki bunu her zaman canlı tutmak için işte öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmek istiyorum ve çabalıyorum (…).

Katılımcıların anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarına dair inançlarının motivasyonlarına etkisi bağlamında öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük hayatta kullanmasının önemine atıf yapmışlardır. Öğrencilerin öğrendiği bilgi ve becerileri günlük hayata da geçirebilmeleri

ve bilgiyi gerçek dünya deneyimleriyle ilişkilendirebilmelerine katılımcılar tarafından önem verildiği görülmektedir. Öğrencilerin aktif bit katılım sergilediği öğrenme sürecine vurgu yapan katılımcılar, bu yolla öğrenilen bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini ifade etmiştir. Bu şekilde, katılımcıların içsel motivasyonlarını harekete geçirebildikleri ve manevi olarak yaptıkları işten tatmin oldukları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrencinin öğrendiği bilgi ve beceriyi günlük hayatta kullanmalarına yönelik Ö3 ve Ö14'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: (…) Ben burada verimli geçirirsem günümü bu özel hayatımı da etkiliyor. Tabii ki olumsuz bir durum olduğunda, çözemediğim veya işin içinden çıkamadığım bir durum olduğunda beni olumsuz etkiliyor. Yani onu hani bir şekilde benden üst olan işte idaremle, müdürümle olayları çözmeye çalışıyoruz. Yoksa motivasyonu insanın düşüyor. Alanım fen olduğu için çocukların bunu günlük hayata aktardıklarında ve onu çok daha iyi kavradıklarını gördüğümde yani bildiklerini günlük hayatla birleştirdiklerinde onu tamamen kavradıklarını düşünüyorum ve ömür boyu o bilgi kendilerinden artık çıkmayacak yani akıllarından. O zaman çok daha güzel oluyor tabii ki. Daha bir anlamlı oluyor yaptığımız iş.
>
> Ö14: (…) Eve gittiği zaman hani başını yastığa koyduğu zaman şunu diyebilmeli bir öğretmen başka öğretmenler adına da söylüyorum ama. Ben bugün güzel bir iş yaptım. Evet, yaptığım işin karşılığını aldım ya da almadım değil. Yaptığımız işin karşılığı, o çocukların öğrendiklerini hayata geçirebilmesi ve hafızalarına kazıması. Onu görebildiğin zaman, başımı yastığa koyduğumda ben bugün güzel bir iş yaptım diyebildiğin zaman o manevi doyuma ulaşıyorsun. Yoksa parayla pulla ölçülecek bir haz değil (…).

Bir katılımcı ise yapılan işin takdir edildiğini hissetmesinin anlamlı ve önemli bir iş yaptığı noktasında motivasyonuna etkisi olan bir konu olarak işaret etmiştir. Veli ve öğrenci ile olumlu ilişkiler geliştirmesinin ve emeklerinin takdir edildiğinin hissettirilmesinin motivasyonunu ve çalışma şevkini artırdığını belirtmiştir. Öğrenciler ve veliler ile konuşurken zamanın nasıl geçtiğini anlamadığını ve bundan büyük bir mutluluk duyduğunu ifade eden Ö6'nın görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö6: (…) Öğrenciler aradıkça sordukça benim hoşuma gidiyor. Keyifleniyorum bazen telefonda konuşurken zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum. Kendimden geçiyorum bakıyorum bir saat olmuş. Velilerle de aynı şekilde. Onlarla da tanısam da tanımasam da konuşmak beni motive ediyor aynı şekilde. İnsan sevildiğini, yaptığı işin takdir edildiğini hissediyor. Öyle olunca biz de mutlu oluyoruz tabii ki.

Yapılan işin anlam ve önemine olan inancın motivasyonunu artırdığına yönelik bir diğer görüş ise öğrencinin gelişimine şahit olma olmuştur. Ö14 kodlu katılımcı, öğrencilerin fiziksel, akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimini gözlemleme ve destekleme olanağına sahip olmanın motivasyonunda olumlu bir etkisinin olduğunu şu ifadelerle belirtmiştir:

> Ö14: (…) Hiçbir şey bilmeden senin eline verilen bir öğrenciye okuma yazma öğretmenin hazzı ve onun elinde büyümesi seninle birlikte senin o büyümeyi görmen her anlamda. Birinci sınıf, ikinci sınıf ve dördüncü sınıfta mezun edip gönderdiğin zamanki haz hiçbir şeyle ölçülemez. Onun zevki çok başka ve doğruyu yanlış öğrettiğini bilmek, duygularını kontrol etmeyi öğretmek. Kural değil bu. (…) Ya da işte bir gün önce okuyamayıp bir gün sonra okuyabilen bir

çocuğu gördüğünde evet bu işi başardım diyebiliyorsun. Bunun hazzını yaşıyorsun (…). Öğrenemeyince neden öğrenemedi diyorsun ama öğrenmesi hani mısır patlağı gibi patlıyorlar ya ilk okumada özellikle bu. Mısır patlağı gibi patladığı an o haz başka bir şey yani.

Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyiminin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara önce akış deneyiminin tanımına yönelik kısa bir açıklama yapılmış ardından "Siz bir öğretmen olarak akış kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram ne ifade etmektedir? Yukarıdaki tanıma ilave edebileceğiniz ya da ilişkili bulduğunuz belirli kavramlar ya da tanımlar neler olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki akış deneyimini en çok haz duyma olarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bunu önem sırasına göre zaman algısının yitirilmesi, işe yarar hissetme, öğretmenlik mesleğine özgü olması, maddiyatın ikinci plana atılması, anda kayboluş/aktiviteye dalma, motivasyon sağlama, olumlu dönüt alma ve iletişim, fiziksel ve psikolojik iyi oluş hali, sinerji yaratma ve takdir beklememe izlemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'de görülmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyimlerinin Kavramsallaştırılmasına İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	*n*
Mesleği sevme/Haz duyma	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	10
Zaman algısının yitirilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö17	8
İşe yarar hissetme	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15	8
Öğretmenlik mesleğine özgü olması	Ö4, Ö5, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16	6
Maddiyatın ikinci plana atılması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö13, Ö15	5
Anda kayboluş/Aktiviteye dalma	Ö1, Ö6, Ö13, Ö17	4
Motivasyon sağlama	Ö2, Ö12, Ö13, Ö17	4
Olumlu dönüt alma ve iletişim	Ö3, Ö9, Ö14	3
Fiziksel ve psikolojik iyi oluş hali	Ö9, Ö17	2
Sinerji yaratma	Ö11	1
Takdir beklememe	Ö16	1

Katılımcılar, mesleki akış deneyimlerini kavramsallaştırmaya yönelik mesleği sevme/haz duyma ifadelerini kullanmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlik mesleğini icra etmekten büyük bir haz duyduklarına vurgu yapan Ö2: (…) "*Yani sevdiğimiz için bu mesleği yaparken de haz alıyoruz. Özellikle insani ilişkiler yönünden bu meslek bizi doyuruyor*" (…) ifadesiyle

görüşlerini dile getirirken Ö4: (…) "*Meslekten aldığım keyif itibarıyla şunu söyleyebilirim ki öğretmenlik mesleği eğer sevilmiyor olsa yapılabilecek bir meslek değildir*" şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Bununla beraber, mesleklerine karşı besledikleri sevginin, işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırdığı çıkarımı yapılabilir. Mesleği sevmeye/haz duymaya ilişkin Ö13'ün ifadesi aşağıda sunulmuştur:

> Ö13: Aslında bu akış kavramı eşittir öğretmenlik benim tabirimle (…) Ya bu sadece maddiyatla yapılabilecek bir meslek değil. Bu gerçekten içimizde bir yerde bu mesleği yapmak istediğimiz için, gönülden bağ kurduğumuz için. Ya ben bir şey yapmak istiyorum dediğimiz için devam ettiğimiz bir meslek. Bu da akış açıklamasıyla, tanımlamasıyla çok uyumlu. Kesinlikle ve kesinlikle bence bu sözlüğe girmeli. Yani akış kavramı eşittir öğretmenlik denilmeli.

Öğretmenlik mesleği bağlamında akış deneyiminin kavramsallaştırılmasına yönelik katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer görüş zaman algısının yitirilmesi olmuştur. Katılımcılar zilin çalmasıyla dersin bittiğini fark ettiklerini ve zamanın normalden çok hızlı bir şekilde aktığını hissettiklerini ifade etmiştir. Buna örnek olarak, katılımcılardan Ö2, okul bitmesine rağmen okulda kalarak ders işlemeye devam ettiklerini dile getirirken Ö8, Ö11 ve Ö13 bu meslekten aldıkları keyifle zaman algılarını kaybettiklerini belirtmiştir. Ö7 kodlu katılımcı ise zaman algısını yitirmesinin en önemli sebeplerinden birinin öğretmenlik mesleğine karşı duyduğu sevgiden ileri geldiğini ifade ederken bir diğer etkenin de öğrencileri mutlu görmek olduğunu ifadelerine eklemiştir. Zaman algısının yitirilmesine yönelik Ö2, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13'ün ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: (…) Bu konuda iki şey söyleyebilirim. İlki zil çaldığında ders ne ara geçti demem. Öğrencilerden de kendimden de bu cümleyi duymam. İkincisi ise okul paydos olmasına rağmen okulda kalıp ders işlemeye devam ettiğimiz anlar. Bir nevi o zaman algımızı yitirmemiz ve gitmemiz gerekmesine rağmen okulda kalarak ders işlemeye devam etmemiz benim için akışın içinde olmak (…).
>
> Ö7: (…) Bende genellikle şu oluyor zaten. Yani zaman nasıl geçti, ne ara ders bitti? Çocuklardaki o mutluluğu görünce zaman kavramını yok ediyoruz. Yani ders bir an bitmiş oluyor. O zaman da ne kadar güzel bir iş yapıyorum diyebiliyorum. Yani işimi sevdiğim için zamanın nasıl geçtiğini unutuyorum.
>
> Ö8: Zaten dediğim gibi ders anlattığımda bazen o kadar kaptırdığımı fark ediyorum ki kaptırmışım ve zil çalmış ve ben mesela diyorum ki ne ara ders bitti? Soru yarıda kalmış. Ya diyorum işte uzun bir soruya başlıyorum farkına varsaydım da ya bunu daha hızlı anlatırdım ya da bir sonraki derse bırakırdım. Dediğim gibi akış kavramı bence dersin heyecanlı ve zamanın çok çabuk geçmesi benim için. Hani bir ders 40 dakika değil mi? Ama benim için sanki o 5 dakika gibi. O kadar kaptırıyorum ki kendimi aslında zamanın geçtiğini bile anlamıyorum. Bana göre akış kavramı bu.
>
> Ö11: Bizim mesleğimizin olmazsa olmazı bu akış kavramı zaten. Hani o akışa kendinizi kaptırabiliyorsanız, böyle bir ortamın içindeyseniz çok keyifli bir iş haline geliyor ama hani bir şeyleri sürükleyerek zoraki götürmeye çalışıyorsanız, zaman yavaşlıyorsa o zaman olmuyor.
>
> Ö13: (…) Çünkü işte akış kavramının da tanımında geçtiği gibi insan kendini kaybediyor bu mesleğin içerisinde. Ya bakıyorsun 40 dakikalık ders şimdi girerken ister istemez oluyor işte nasıl geçer acaba bir de zorlu, sıkıntılı bir sınıfsa. Bu konuyu da acaba nasıl anlatırım, nasıl yapsam falan diyorsunuz. Ama bir bırakıyorsun işte o akışın içerisine kendini. Bir bakıyorsun iki dakika kalmış (…).

Akışın mesleki olarak kavramsallaştırılmasına yönelik öğretmenlerin kendini işe yarar hissetmesi katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer görüş olmuştur. Öğretmenlerin kendilerini işe vermelerinin işe yarar hissetmeleri noktasında önemli görülmesinin yanı sıra kişisel ve mesleki tatmin noktasında olumlu katkılar sunduğu katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. Aşağıda işe yarar hissetmeye yönelik Ö12 ve Ö14'ün görüşlerine yer verilmiştir:

> Ö12: (…) Ben her sınıfın farklı bir dünya olduğunu düşünüyorum. Her çocuğun farklı bir dünya olduğunu düşünüyorum. Ben öğrencilerime de söylerim, bir arada olmamız tamamen tesadüfi kader. Bir aradaysak o zamanı düzgün kullanmalıyız. Onların öncelikli olarak kişisel gelişimlerine katkı sağlamalıyız, ikinci olarak da akademik gelişimlerine katkı sağlamalıyım diye düşünerek hareket ediyorum. Böyle olunca zaman zaman işte çocuklarla ilgili yani o akademik ilerlemeyi görmek beni doyuruyor, mutlu ediyor. Yani o çocuklarda onu görmek, soru sormaları, onlara bir şeyler katabildiğimi hissetmek beni tatmin ediyor (…).
>
> Ö14: (…) Çoğu zaman gözlerindeki o pırıltıyı görmek beni zaten mutlu etmeye yetiyor. Kendimi çok kıymetli hissediyorum o anlarda. Katabiliyorum bir şeyler ben diyorum bu çocuklara (…).

Bazı katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki akış kavramını başka mesleklerle karşılaştırarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bu bağlamda, bu katılımcıların görüşleri, akışın öğretmenlik mesleğine özgü olması ve öğretmenlik mesleğinin akış deneyimi açısından daha zengin imkanlar sağladığı yönündedir. Aynı şekilde katılımcıların çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici bir meslek olmasının akışa girmeyi kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Bununla birlikte akışı bu mesleğin ta kendisi ve olmazsa olmaz unsuru olarak tanımladıkları ifadelerinden anlaşılmaktadır. Akışın öğretmenlik mesleğine özgü bir kavram olmasına yönelik Ö4, Ö5, Ö10 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö4: (…) Öğretmenlik mesleği eğer sevilmiyorsa yapılabilecek bir meslek değildir. Çok zor bir meslek. Bu bir devlet, düz bir devlet memuru mantığıyla yapılacak bir şey değildir. Gidersiniz bir yerde bir masa başındasınızdır. Evrak gelir imzalarsınız, gidersiniz. 5 buçukta çıkarsınız. O evrak orada kalır ama öğretmenlik mesleği gerçekten karşılığını asla alamayacağınız, en azından maddi anlamda alamayacağınız bir meslektir. Bunun karşılığı parayla pulla ölçülmez. Bazen meyvesini toplaman için beklemen gerekir. Bazen de karşılığını beklemeden alırsın. Şöyle düşünün, akşamın sekizinde, dokuzunda, onunda arar bir veli soru sorar, okula gelir soru sorar, öğrenci soru sorar. Siz bunların hepsini içinizden yanıtlarken aklınıza şu gelmez. Ya ben devlet memuruyum, niye 5 buçuktan sonra beni rahatsız ediyorlar gelmez. Çünkü o sizin içinizden gelen bir şey. Öğretmenlik mesleği zaten bilinçli olarak sevilmiyorsa asla yapılabilecek bir meslek değildir. Böyle öğretmen arkadaşlarımız varsa şahsi görüşüme göre kendini başka yerde daha iyi geliştirebilir.
>
> Ö5: Bir akıntıya kapılıp gidiyorsun bir şekilde öğretmenlikte. Akışı bu şekilde açıklayabilirim. Evet bu işi yapıyorum, bu işten ekonomik olarak da bir şey kazanıyorum. Ama yaparken ne kadar keyif alıyorum önemli olan bu. Bunu keyifli hale getirmek için uğraşıyorum. Akışın içerisindeyiz, kendimizi bıraktık. Bizde o duygu var. Ya bütün öğretmenlerde var. Bunun sadece öğretmenlikte vuku bulduğunu düşünüyorum ama diğer mesleklerde yok. Diğer mesleklerle konuştuğumuzda da hepsi yok diyor. Öğretmenlik işte aksiyon böyle, bizde biraz daha farklı. Biz çocuklarla uğraşıyoruz, insanların içindeyiz. Sürekli konuşuyoruz, bir hareketlilik var ama. (….) Ama şu var, ben bir masa başında durmak istemezdim ya da doktor olmak istemezdim. Çünkü en azından burada bazı farklı alanlarda öğrencileri yetiştirmek için fırsat bulabiliyoruz.

> Ö10: En azından benim yaş grubum için söyleyeyim, öğretmenlik bir yaşam tarzı. Yani diğer mesleklerdeki gibi işimi yapıp kenara çekileyim evime gideyim değil. İş olarak görmüyorum. Hatta birçok iş grubu biz işe gidiyoruz der ama biz öğretmenler okula gidiyoruz deriz yani. Yani bu kendinizi zaten tamamen akışın içine bırakmış olmak oluyor. Yani diğer mesleklere nazaran gerçekten öğretmenler, bunu özveriyle yapıyor; yani severek yapıyor. Ben bunu hiçbir zaman iş olarak görmedim. Ben bunu yani hayatın bir parçası olarak gördüm. Öğretmenlik benim için bir yaşam tarzı. Hiçbir zamanda öğretmen olduğum için pişman değilim (…).

> Ö14: (…) Şimdi bir devlet memuru devlet dairesinde, postanede çalışan bir adamı düşünelim. Sabahtan akşama kadar evrak, para alıyor, para veriyor. Hiçbir şekilde dönüt yok yani. Doktor hastasını muayene ediyor, iyileştiriyor. İyileştiğini görünce belki iyileşen hastanın yanına bile gitmiyor, iyileşip iyileşmediğini bile göremiyor. Bir dönüt yok. Bizim meslekteki dönüt çok farklı. Ya 8 aylık yani işte 180 gün, iş günü boyunca eline aldığın çocuğu ilmek ilmek işliyorsun. Yani nakış işler gibi işliyorsun, işliyorsun, işliyorsun. Sene sonuna geldiğinde ortaya bir tane tablo çıkıyor, bir ürün çıkıyor ve biz bunun dönütünü görüyoruz. Bu dönüt mutlu ediyor zaten bizi. Yani ben bu şekilde düşünüyorum (…).

Katılımcıların mesleki akış deneyimini kavramsallaştırılmasına yönelik sundukları bir diğer görüşün maddiyatın ikinci plana atılması olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu mesleği idame ettirirken maddiyat beklentisiyle yapmadıklarını; mesleğin kendi içerisinde güdüleyici birtakım faktörlerinin olmasından ve mesleğe karşı duydukları sevgiden dolayı icra ettiklerini belirtmiştir. Buna ilişkin, katılımcılardan Ö13: "*Tabii ki maddiyat önemli, yok sayılması mümkün değil ama eğer öğretmenseniz maddiyat ilk sırada bence yer almıyor. Almamalı. Eğer öğretmen olduğunuzu iddia ediyorsanız ve maddiyat sizin için ilk sıradaysa ben öğretmen olduğunuzu açıkçası düşünmüyorum…*" ifadeleriyle maddiyatın göz ardı edilemeyecek olmasına rağmen mesleğin sürdürülebilirliği noktasında ilk kriter olmadığını, bu bakış açısına sahip olan öğretmenlerin de mesleki kimliğine yönelik birtakım sorgulamalar yaptığını göstermektedir. Katılımcılardan Ö6, daha çok öğrenci boyutuna odaklandıklarını, öğretmenlik mesleğinde maaş, ek ders gibi maddi beklentilerinin olmadıklarını fakat bunların olmasının öğretmene ek motivasyon sağlayacağı yönünde görüşler sunmuştur. Katılımcılardan Ö15 ise okulda formal öğretim etkinlikleri dışında yapılan kültürel etkinlikler kapsamında şiir dinletisi ile ilgili bir anekdotunu paylaşarak okulun müdür yardımcısıyla yaşadığı bir çatışmadan dolayı yaptığı faaliyeti maddi karşılığını almadan tamamladığını belirtmiştir. Bununla birlikte, önemli olanın maddiyat olmadığını, öğrencinin gelişimine katkı sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Maddiyatın ikinci plana atılmasına yönelik Ö6 ve Ö15'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö6: Şöyle ki sınıfa girdiğimiz zaman biz mesela ekonomik olarak toplumda beklenti olarak bunun karşılığını alsak ya da almasak da sınıfta tamamen yok oluyorum. Ben çocuklara vereceğim şeye endeksleniyorum. Mesela bir örnek vereceğim. Doktor benim maaşım düşük diye hastayı ameliyat yapmıyor mu? Hayır. Aynı onun gibi biz muhakkak çocuklara yöneliyoruz. Bizim geleceğimiz onlar çünkü. Bunları düşünerek motive oluyoruz. Beklenti meselesine gelince devlet maaş verdiği için biz ekonomik beklentiyi sağlayamıyoruz. İster 5 TL versin Allah bereket versin diyoruz ister 3 TL misal. Mesela bankada bir işe girdiniz ve atıyorum banka size maaş olarak 100.000 TL veriyor sizin beklentiniz 150.000 TL diye ben çalışmıyorum demezsin. Eğer sizin için önemli olan o meslek ise o mesleği idame ettirmek istemeniz ise. Yani benim maddi

olarak beklentim yok tabii ihtiyaçlarımızı karşılıyoruz az ya da çok bir şekilde (…). Yani tamam belki çok lüks yaşamıyoruz ama pek beklentimiz de yok. Mesela ek ders yatmış mı yatmamış mı hiç haberimiz bile olmuyor. Arkadaşlar söylüyorlar. Bazen ihtiyacı olanlar söylüyor. Yani benim bu konuda düşüncem şöyle mesela fabrikadaki işçi de olsa ihtiyacını tam karşıladığınız zaman yani gerekli ücretini ödediğiniz zaman, sosyal imkanlar sunduğunuz zaman gerçekten daha fazla çalışır. Bir nevi motivasyon kaynağı. Hani bir işe 50 TL verip çalışmak var atıyorum bir de 100 TL'ye. Tabii ki daha fazla çalışmak için çalışanları da motive eder maddiyat orası ayrı.

Ö15: Şimdi mesela ben 3 yıl önce yaşadığım bir şeyden yola çıkıp anlatayım. Ben edebiyat öğretmeni olduğum için şiir dinletisi yapmak istedim. Okulda şiir dinletisi yapmak için de belirli prosedürleri var işte. Diyorsunuz ki bu öğrencilerle çalışacağım deyip resmi yazıyla ilçeye gönderiyorsunuz. Resmi yazıyla ilçe diyor ki bunu kabul ediyor, onaylıyor, veliye dilekçe gönderiyorsunuz. Neyse çok girmeyeyim o kısıma. Sonra başlıyorsunuz haftanın 3 günü bunun için de 6 saat ek ders veriyor MEB. Şu gün baksanız 24 saat yapıyor. Sonrasında diyor ki işte bunun parasını alacaksın. Ayın sonunda yapmadığını kesiyor, aynı ders gibi yaptığını ödüyor. Normalde bu sistemde 8 öğrenciyi alıp 8'i ile de çalışman lazım. 8'i ile de yıl sonunda çıkarman lazım etkinlik. Ama sonunda gelin görün ki 2 ay sonrasında normalde 8'ini toplayamazsın çünkü her gün 8 öğrenciyi orada toplayınca iş çıkmıyor. Ben ne yapıyordum biraz pratikleştirmek adına. Mesela bugün 2 öğrenciyi alıyorum, yarın 2, öbür gün 2 falan. Çocukların durumlarına göre önemli olan olayın çıkması. Müdür yardımcısı ben bunu yaparken dedi ki, hayır böyle yapamazsın, her gün bunu yapacaksın. Her gün aynı kişileri toplayacaksın. Olurdu olmazdı derken iptal ettirdim egzersizi. Yıl sonuna kadar 5 kuruş almadım ve ben o çocuklarla yıl içerisinde aralıklı aralıklı yine çalıştım. Ama ben kalan 7 ayda hiçbir para almadım ve o etkinliği çıkardım yani. Önemli olan çocuğa bir kazancının olması, çocuğun bir ürün ortaya koyması. Maddiyatmış, şuymuş, buymuş bu mesleği sürdürürken aklımıza gelmiyor (…).

Tablo 4 incelendiğinde akışın mesleki olarak kavramsallaştırılmasına yönelik anda kayboluşun/aktiviteye dalmanın katılımcılar tarafından ifade edilen başka bir görüş olduğu görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğine ilişkin iş, görev ve süreçlere yoğun bir şekilde odaklanma yaşadıklarını, keyif aldıklarını ve bunun sonucu olarak da zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını belirtmiştir. Anda kayboluş/aktiviteye dalmaya yönelik Ö13 ve Ö17'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö13: (…) Çünkü işte akış kavramının da tanımında geçtiği gibi insan kendini kaybediyor bu mesleğin içerisinde (…). Ne ara, nasıl geçti derken işte orada kayboluyorsun çocukların içinde, o bilgilerle. Sen de aslında yeniden öğreniyorsun. Her konuyu anlattığında yeniden bir şey buluyorsun. Bu cümle ile daha iyi ifade edildi, bu örnek daha güzel gitti. Bireysel olarak da kendi içimizde bir akış söz konusu.

Ö17: Yani şöyle bir örnek verebilirim. Kişinin kendisini o ana hapsetmesi ve sürenin farkında olmaması. Bu durumu doğuran en büyük faktör de kişinin o anda yaptığı işten haz duyması, motive olması ve kendini akışa kaptırması. Ben bunu çoğunlukla yaşıyorum bu mesleğin içerisinde (…).

Öğretmenlik mesleği bağlamında akışın kavramsallaştırılmasına yönelik katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer görüş motivasyon sağlama olmuştur. Katılımcılar, bireyin kendini gerçekleştirme ihtiyacına vurgu yaparak kendine dair farkındalığı artırmanın, içsel olarak motive hissetmenin önemine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö2, işinin sağladığı kişisel tatmin tarafından meslek hayatında yönlendirildiğini, içsel motivasyonunu ortaya çıkardığı ve kendine dair farkındalığının arttığını ifade etmiştir. Ö12 kodlu katılımcı ise derste rol yapmak gibi öğretimsel stratejileri kullanarak öğrencilerin dikkatini çektiğini ve onları motive hissettirdiğini belirtmiştir. Bunun kendi motivasyonuna da olumlu katkılarının

olduğunu dile getiren Ö12, akademik anlamda başarılı olan sınıflarda bu yönteme başvurulmaması gerektiğine, öğrencinin öğretmene karşı güveninin zedelenebileceğine vurgu yapmıştır. Motivasyon sağlamaya ilişkin Ö2 ve Ö12'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö2: Aklıma gelen ilişkili diğer kavramlar motivasyon. Sadece o an değil ama çocuğa baktığında geleceği görebilmek, işe yarar hissetmek hani kimseye değer vermezken senin kendine değer vermen ya da öğrencinin kendine değer vermesi de diyebilirim. Ama en önemli nokta sanırım motivasyon. İnsanın kendini önemli bir yere koymasını sağlıyor ve buna hepimizin ihtiyacı var. Öğrenci, öğretmen gözetmeden söylüyorum bunu (…).

> Ö12: (…) Şöyle örneklendirebilirim… Matematik çözerken hata yapmak adına rol yaptığım zamanlar oluyor. Soruyu yanlış çözüyorum. Bir öğrenci mesela benim hatamı düzeltiyor. Evet diyorum, bak Matematik öğretmeni de hata yapabilir. Herkes hata yapabilir falan şeklinde çocuklar motive olsunlar diye. Bu zayıf sınıflarda çok yaptığım bir şeydir bu rol mesela benim. Yanlış çözerim ama her sınıfta soruyu yani orta düzey ya da basit bir soruyu yanlış çözdüğünüzde yapabilecek öğrenci vardır. O öğrenci sizi düzelttiği anda ondan sonra dikkat kesilmeye başlarlar. Yani hoca hata yapıyor, bulabilir miyiz diye. Öyle de yakaladığım çok sınıf oldu mesela benim zayıf sınıflarda. Her seferinde farklı bir şey deniyorsunuz. Yani sınıfın ortamına göre, ne yapıp yapamadıklarına göre. Çok ileri düzey sınıflarda asla böyle bir şeye kalkışamazsınız. Çocuğun size güveni sarsılır. Eğer güveni sarsılırsa sizinle yol alamaz. Yani o sınıfın düzeyine göre öğrencinin akademik olarak başarılı olup olmamasına göre. Değişen şeyler yapıyorsunuz orada hani çocuğu yakalamak adına bir şeyler yapıyorsunuz. Onların motive olması benim de motivasyonumu yükseltiyor aslında (…).

Öğretmenlerin mesleki akış deneyimini kavramsallaştırırken sundukları bir başka görüşün olumlu dönüt alma ve iletişim olduğu görülmektedir. Katılımcılar, diğer mesleklerde dönüt mekanizmasının pek fazla olmadığını öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran özgün yönünün bu olduğunu ve bunun kişiyi motive ederek akışa girmesine katkıda bulunduğunu dile getirmiştir. Buna ek olarak, Ö3 ve Ö9 akış yaşamanın tek taraflı bir durum ya da olay olmadığını ancak öğretmen ve öğrenci bir olduğunda yaşanabileceğini şu sözlerle vurgulamıştır:

> Ö3: Şöyle… Boş ders oluyor mesela zaman geçmek bilmiyor gerçekten. Ama derse başladığımızda o çocuklarla iletişim o kadar güzel hani karşılıklı olarak tabii ki. Tek taraflı bir otorite veya tek taraflı bir paylaşım değil de çocuklarla karşılıklı sohbet edelim. O ders yani o kadar hızlı bir şekilde geçiyor ki ne ara ders bitti, ne ara zil çaldı? Böyle oluyor yani akış olarak bunu söyleyebilirim. Tek taraflı olunca daha çok sıkıntı yaşıyorum. Zaman hiç geçmiyor sanki hep böyle kendi kendinize bir şeyler anlatıyormuş gibi hissediyorsunuz karşı tarafa. Ama öyle olmaması gerekiyor. Etkileşimli bir iş yapıyoruz sonuçta. Burada biraz da bizim mesleğimizin insani ilişkiler anlamında diğer mesleklerden farkı ön plana çıkmış oluyor (…).

> Ö9: Biraz önce de söylediğim gibi benim akış tanımım keyif eşittir verim. Verim eşittir iyi hal. Süreç içerisinde öğrencilerle iyi bir iletişimimiz olduğunu düşünüyorum. Kendimi öğrencilerle beraber işe vermek, neyi nasıl geliştirebileceğimizi süreç içerisinde birlikte görmek, onlarla etkileşim kurmak, burada, sınıfta birlikte olmak çok önemli ve onlarla birlikte olduğumda her türlü sonuca rağmen kendimi iyi hissediyorum (…).

Katılımcılar, mesleki akış deneyimlerini kavramsallaştırmaya yönelik fiziksel ve psikolojik iyi oluş hali görüşünü de ifade etmiştir. Katılımcıların kendilerini fiziksel ve psikolojik anlamda iyi hissetmelerinin motivasyonları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Buna ek olarak, katılımcılardan Ö17, kişinin çalıştığı ortama

karşı olumlu duygular beslemesinin, motivasyon seviyesinin, duygu durumunun, ders üzerinde etkili olan faktörlerin ve birtakım çevresel faktörlerin uygunluğunun akışı etkileyebileceğini belirtmiştir. Fiziksel ve psikolojik iyi oluş haline yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö9: Eğer o an yaptığım işten keyif alıyorsam, kendimi nasıl söyleyeyim verimli hissediyorsam bu o anki ruhsal durumuma, moduma da yansır. Benim akış tanımım biraz da böyle bir şey. Kişinin yaptığı işten keyif alması, mutluluk duyması (…).

> Ö17: (…) Mesela ilişkili kavramlardan biri kişinin duygu durumu, kendini fiziksel anlamda iyi hissetmesi olabilir. Onun dışında çevresel etmenler, sosyal etmenler, psikolojik etmenler ve bu etmenleri sadece öğretmen bazlı değil ayrıca öğrenci bazlı da düşünmeliyiz. Hatta şey bile olabilir mesela kişinin çalıştığı ortamı sevmesi, kendini huzurlu ve mutlu hissetmesi. Öğrenci ve öğretmen hatta üçüncü şahıslar dahil, sosyal, çevresel, psikolojik etmenler, kişilerin duygu durumları, motivasyon seviyeleri, dersi etkileyen faktörler, yani kişilerin bulundukları ortamı sevmeleri ya da o ortamda güvenli ders işlenecek faktörleri içermesi gibi şeyler bağlanabilir akışı etkileyen dinamiklere.

Bir katılımcı (Ö11), mesleki akış deneyimini sinerji yaratma ifadesiyle yorumlarken akışın öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmaz bir unsuru olduğunu vurgulamış ve akış yaşamanın eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükselttiğini belirtmiştir. Sinerji yaratmaya yönelik katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö11: (…) Çünkü iki taraflı bir iş yani bu aslında. Enerji meselesi diyebilirim. Sınıfın, öğrencinin enerjisi ve sizin enerjiniz birleşiyor. Bir oluyor ve bir sinerji yaratıyor. Sonrasında ortam etkili ve verimli bir öğretim ortamına dönüşüyor. Bizim mesleğimizin olmazsa olmazı bu bahsettiğimiz şey zaten (…).

Katılımcılar tarafından mesleki akışın kavramsallaştırılmasına yönelik belirtilen diğer bir görüşün takdir beklememe olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö16, öğretmenlik mesleğini herhangi bir ödül, fayda, takdir beklentisiyle yapmadığını, bu mesleği sürdürmesindeki temel motivasyon kaynağının mesleğin bizzat kendisi olduğunu belirtmiştir. İşe adanmışlık düzeyinin yüksek olduğu anlaşılan Ö16'nın takdir beklememeye yönelik görüşleri şu şekildedir:

> Ö16: (…) Ben bu işi ben ödül ya da takdir toplamak için yapmıyorum. Bu işi sadece çok sevdiğim için yapıyorum. Aslında motivasyon kaynağım dışarıdan gelen ödül ve takdir değil, mesleğin ta kendisi. Akış teorisini de bununla paralel bir şekilde bağdaştırabilirim (…).

Öğretmenlerin Akış Yaşama Nedenlerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına sebebiyet verebilecek durumlar nelerdir? Bu durumları yaşadığınızda hangi duyguları hissediyorsunuz? Bu duyguları nasıl tanımlarsınız? Size göre bu duyguların nedeni ne olabilir?" soruları yöneltilmiştir ve cevapları aşağıdaki Tablo 5'te özetlenmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşama Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Öğrenci	Öğrencilerin derse aktif katılımı	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16	10
	Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunma	Ö4, Ö7, Ö14	3
	Bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi	Ö3, Ö13, Ö14	3
	Öğrencilere otonomi tanınması	Ö14	1
Bireysel	Derse hazırlıklı gelme	Ö2, Ö5, Ö6, Ö17	4
	Kişilik özelliği/ototelik olma	Ö9, Ö15	2
	İyi oluş hali	Ö17	1
Davranışsal	Karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olma	Ö2, Ö3, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17	6
Mesleki	Müfredatı takip etme	Ö5, Ö17	2

Tablo 5'e göre öğrenci boyutunda öğretmenlerin akış yaşama nedenlerine ilişkin en çok ifade edilen görüşün önem sırasına göre öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunma, bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi, ve öğrencilere otonomi tanınması olduğu görülmektedir.

Katılımcılar, öğrencilerin derse aktif katılımlarını gördükleri zaman daha çok akış deneyimi yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö8, "… *Çocukların şevkli ve istekli olduğunu gördüğümde daha çok akış yaşıyorum. Dersin eğlenceli geçmesi beni mutlu ediyor, heyecanlı hissettiriyor*" ifadeleri ile öğrencilerin derse karşı besledikleri olumlu duyguların akış yaşama sebeplerinden biri olduğuna dikkat çekmektedir. Katılımcılardan Ö10 ise öğrencilerin derse karşı ilgili davranışlar sergilemesinin ve çaba göstermelerinin akışa girmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin sınavlarda akademik anlamda başarılı olmalarını doğru akışın içerisinde olduklarını gösteren bir işaret olarak yorumlamıştır. Öğretmenlerden Ö6 ve Ö11, öğrencilerin derse karşı olan ilgi ve merakının yaşadığı akışı daha da kuvvetlendirdiğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımlarına ilişkin Ö3, Ö6, Ö10, ve Ö11'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: (…) Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına sebebiyet verebilecek şey öğrencilerin dersi pür dikkat dinlemesi, derse karşı ilgili olması, aktif olarak katılması diyebilirim (…).
> Ö6: Öğrencilerin derse karşı ilgili olması benim motivasyonumu arttırır. Yani öğrencilerin konuyla ilgili ya da derse karşı ilgili benimle ilgili bu iyi niyetleri tabii bizi motive ediyor. Arkada dinlemeyen bir öğrenci var mesela oturuyor, uyuyor. Hemen onu gidip uyandırıyorum çünkü aksi olduğunda bizim motivasyonumuzu bozacak.

> Ö10: Öğrencilerin derse katılımı, sorduğum sorulara cevap vermeleri ya da hocam bu soruyu ben çözeyim demeleri. Yani bunlar gerçekten motivasyon kaynağım, işimi doğru yaptığımı gösteren şeyler. Ya da hepsinin sınav notlarının çok yüksek gelmesi, üniversite sınavında çok başarılı olmaları ya da üniversite sınavından çıktıktan sonra işte matematikte şu kadar şunu yapabildim demeleri. Ya da hiç matematik yapamayan öğrenciler ki bunu dil sınıflarında biz çok görüyoruz. Dil sınıfıyla da çok çalıştım ben. Yani sınavdan çıktıktan sonra ben hiç matematik yapamadığım için dil sınıfındayım diyen öğrencinin ya da ben hiç matematik yapamadığım için sosyal sınıfını seçtim diyen öğrencimin 10 veya 12 net çıkarması. Onlar bizim için ya doğru işin, doğru akışın içindeyim anlamına geliyor. Bunlar beni mutlu ediyor.
> Ö11: Öğrencilerin soru sorması, yorum yapması, derse karşı ilgili olmaları, bir soru sorduğumda heyecanlanmaları, heveslenmeleri hani parmak kaldırmaları, cevap vermeleri. Hatta kimi zaman parmak kaldırmaya bile hani fırsat bulamayıp anında bir şeyler söylemeye heveslenmeleri. Ya da ben bazen bir şeyleri anlatırken birdenbire bir örnek aklıma geliveriyor hani daha önce düşünmediğim. O heyecanı görüyorum. Hani çocuk o örnekle birlikte o konuyu kavrıyor ve tüm bunlar o akışı sahiden perçinliyor.

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci boyutunda akış yaşamasına neden olan durumların başında öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunma geldiği görülmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin potansiyellerini keşfetmeleri ve geliştirmeleri için çaba sarfettiklerini ve özgüven kazanmasına yardımcı olduklarını belirtmiştir. Ö7 ve Ö14, öğrenciyi öğrenme sürecinin içine dahil edip kendini gerçekleşmesine fırsat tanımasının akışa girmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunmanın akış deneyimi yaşanmasına neden olduğuna yönelik Ö7 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö7: Şimdi var mesela birçok çocuk var yani bununla ilgili kişisel olarak söylemiyorum ama genel anlamda. Ve çocuk mesela çekingen kimseyle konuşmuyor. Yani yeteneklerini keşfedememiş. Ne bileyim ben atıyorum ondaki bir yeteneği görebiliyorum ve onu bir oyuna dahil edip ondan sonra o çocuğun sürekli oyun oynamak istemesi sonrasında işte kendine güveninin gelmesi ve ne bileyim kendini çok iyi bir şekilde gösterebilmesi beni çok mutlu ediyor. Çünkü çocuk mutlu oluyor, kendini gerçekleştirmiş oluyor. Dolayısıyla ben zaten öğretmen olarak yapmış oluyorum yapmam gereken şeyi. Bu da derse kendimi daha çok kaptırmama sebep oluyor.
>
> Ö14: Bakın bir olay anlatayım. Yıllar önce bir öğrencim, çok içine kapanık bir çocuk. O zaman ismi bireysel ve toplu etkinlikler diye bir ders var. Sınıfta bireysel ya da işte ne belirlediysek bir etkinlik yapıyoruz. O günde müzikle birlikte dans edeceğiz. Açtım müziği herkes kalktı bir tek o kalkmadı. Yanına gittim. Neden kalkmadığını sordum işte. Dans etmeyi bilmediğini falan söyledi. Dedim ben de bilmiyorum hadi bana eşlik et işte ikimiz birbirimize ayak uyduralım arkadaşlara bakalım falan. Kızla çıktık oynadık, dans ettik. O gözündeki mutluluk anlatılamaz. Yani ben de varım, ben de bir bireyim. Biz onlara hissettiriyoruz aslında bu çocuklara (…). Ve o çocuk oynadı, 15-20 dakika falan dans ettik, oynadık. Sonra onun benden çok daha güzel çabuk öğrendiğini falan hani dönüt almak için söyledim. Yıllar sonra bana bir şey, bir poster göndermiş. Avrupa'da bir şey şu an hatırlamıyorum, şampiyonu olmuş. Kendini ifade edemeyen bir çocuğa sadece birinci sınıf öğrencisine bir dansla özgüven veriyorsun. Yaptığımız işin boyutu böyle işte.

Katılımcılar tarafından öğrenci boyutunda öğretmenlerin akış yaşama nedenlerine ilişkin olarak ifade edilen bir diğer görüş bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi olmuştur. Bu bağlamda, katılımcılar öğrenilen bilgi ve becerilerin hayata aktarılması ve kullanılması ve yaparak-yaşayarak öğrenme konusuna vurgu yapmışlardır. Derste öğrenilen bilgi ve becerilerin hayatın birçok alanında var olduğunu göstermeye ve bunların günlük yaşamda

kullanılabilirliğine ilişkin öğrencilere farkındalık kazandırmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Öğretilen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin ise akış yaşantısının öncülü olduğunu Ö3 ve Ö13 aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

> Ö3: Yani fen dersine karşı ilgi duymaları beni çok mutlu ediyor. Çünkü hayatla tamamen bağdaşan bir şey. Mutfağa da girse, voleybol da oynasa dışarıda beden eğitimi de yapsa düştüğünde yaralandığında herhangi bir kazaya sebep olduğunda bir şey olduğunda hepsi fenle alakalı. Yani çocuk diyor ki düştüm, yaram kanıyor. Hayatı öğrenme, hayata tamamen adapte oluyor. Biz de bunu gerçekleştirmeye çalışıyoruz. Yani adaptasyonunu sağlıyor diye düşünüyorum. Orada gördüğü hayvanlar, bitkiler, dünya, gezi, her şeyi, bütün her şeyi içselleştiriyor yani çocuk, yaşantısıyla.
>
> Ö13: Öğrettiğimin öğrenci tarafından ezberlendiği değil de özümsendiği, benimsendiğini anladığım an akışa girerim. Hani nereden anlıyorum? O şimdi çıkıyor tahtaya bir şey anlatıyor ve yani sen şunu fark ediyorsun, bir önceki derste anlattığını hayata uydurmuş ve içselleştirmiş artık. Kendini onunla ifade ediyor işte, ne bileyim masalsı terimler kullanıyor, bir şiirle kendini ifade ediyor işte. Sen bir önceki ders şiirin ne kadar önemli olduğunu, kendini ifade etmenin ne kadar kolay bir araç olduğunu anlatmışsın ve çocuk sana kendini anlatırken bir şiirden yardım alıyor. Ya o an gerçekten böyle var ya diyorum ki olmuş ya evet bak başarmışım. Bu benim için çok çok kıymetli (…).
>
> Ö14: (…) Yani sen tahtaya çıkıp saatlerce bir konuyu anlatırsın, anlatırsın, anlatırsın. Çocuk da esnemeye başlar sen de belli bir süre sonra tıkanırsın ama öbür türlü birebir çocuklarında yaparak yaşayarak öğrendiği etkinlikler zaten akışa sebep olan olay o. Yaparak yaşayarak öğrenme hissi (…).

Öğrenci boyutunda akış deneyimi yaşama nedenlerine ilişkin bir katılımcı öğrenciye otonomi tanınması görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilere bağımsız hareket edebilecekleri alan tanınmasının önemine vurgu yapan Ö14, öğrencilere seçim yapma noktasında sorumluluk verilmesinin öğrenim süreçlerinde onları aktif bir katılımcı kılacağını ve kişisel gelişimlerine katkı sunacağını belirtmiştir. Buna ek olarak, Ö14'ün dersi daha verimli kılacağını ve öğretmen ve öğrenci üzerinde çift taraflı bir motivasyon artışı sağlayacağını ifade eden görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö14: (…) Şu an aklıma gelen ya mesela belirli gün ve haftalarla ilgili bir resim getiriyorsun. O konuyu anlatıyorsun veya bir kesme yapıştırma, bir etkinlik. O sırada zamanın nasıl geçtiğini sen de bilmiyorsun, çocuklar da bilmiyor ve zil çalıyor. Öğretmenim bitiremedik biraz daha zaman ver bize dedikleri zaman oluyor. Ondan sonra Türkçe dersinde bir fıkra canlandırmak istiyorsun, hepsi kalkmak istiyor. Karagöz Hacivat yapmak istiyorsun diyor ki öğretmenim ben Karagöz olacağım ben Hacivat olacağım diyor. Kendileri bir şeyleri tercih ediyor. Hepsi tahtaya çıkmak istiyor. Ya bir bakıyorsun o akışın içine girmişsin, sen de girmişsin. Öğrencilere bir şeyi seçme hakkı verdiğinizde oluyor bu (…). Bu tarz durumlarda ya ben yani onların istekli olduklarını görünce çok mutlu oluyorum. Yani bir basit bir etkinlikte bile sahneye çıkmak istemesi, en içine kapanık öğrencinin bile sahneye çıkıp veya işte topluluk önüne çıkıp bir şey yapmak istemesi beni çok mutlu ediyor.

Öğretmenler, bireysel boyutta akış yaşamanın sebebi olarak önem sırasına göre derse hazırlıklı gelme, kişilik özelliği/ototelik olma ve iyi oluş hali konularına atıf yapmıştır. Bireysel boyutta akış deneyimi yaşanmasına neden olan konularından biri katılımcılar tarafından derse hazırlıklı gelme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, derse girmeden önce hazırlık yapılmasının akış deneyiminin öncülü olabileceğine ilişkin görüşler sunmuştur. Ö6

kodlu öğretmen, hazırlık yapılmadan derse girildiğinde meslekteki birikim ve tecrübesiyle birtakım problemlerin üstesinden geldiğini dile getirse de dersten önce derse ilişkin planlama yapmanın akış deneyimi yaşanmasına katkı sağladığını dile getirmiştir. Ayrıca öğrencilerin dersine ve kendisiyle ilgili kişisel birtakım iyi fikirlere sahip olmasının motivasyonu arttıracağını aksi olduğunda ise dersin akışını olumsuz etkileyeceğini ifade etmiştir. Derse hazırlıklı gelmeye yönelik Ö2 ve Ö6'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: Karşımdaki eğer dersi alacak bir sınıfsa o konuyu belki 50 kez anlatıyor olmama rağmen yine bir hazırlık yapıyorum. Örneğin dil sınıfı. O konuyu çok iyi biliyorum ama yine de hazırlık yapıyorum. Belki de bu hazırlık o zaman akışa girmemizi sağlıyor da olabilir (…).

> Ö6: Zaten bence akışa katkı sağlayan şeylerden biri evde hazırlık yapılması. Mesela bugün hangi dersler, hangi konular var diye evde hazırlığımı yapıyorum. Bakıyoruz şöyle ne işleyecekmişiz diye (…). Yapmayarak geldiğin zaman muhakkak bir şey unutuyorsun, bazen unuttuğum şeyler oluyor ama o tecrübeyle toparlayabiliyorum. Ama dediğim gibi akışa sebep olan şeylerden birisi hazırlıklı gelmek bence.

Öğretmenler tarafından bireysel boyutta akış deneyimi yaşanmasına neden olarak ifade edilen durumlardan bir diğeri ise kişilik özelliği/ototelik olma olduğu görülmektedir. Ö9 ve Ö15 kodlu öğretmenler, akış yaşama durumunun kendi kişilik özelliklerinden ileri geldiğini ve ototelik kişilik yapıları ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Akış yaşanmasının her durumda mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Kişilik özelliği/ototelik olmaya yönelik Ö9 ve Ö15'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö9: Mesela öğrencinin uykusunu iyi almadan sınıfa gelmesi durumunda bile her zaman yine akış vardır. Önemli bir konu aktarımı varsa yorgun kişi benim dersimde yine de aktiftir. İlla bir ucundan tuttururum. Vücudunun imkân vermemesine rağmen aktarımda, anlatımda kalır. Çünkü o an öğrencinin ihtiyacı odur. Öğrenci gözlemlediğini yansıtır. Öğretmeni biz de insanız neticede ve her zaman uykumuzu alıp gelemeyiz. Ama mümkün olduğunca uykusuz geldiğim bir gün bile akışın en çok istenen ve beklenen düzeyini yansıttığım diğer günlere çok yakın bir görünüm sunmaya çalışıyorum. Ama sunulan şey öğrenciden de gelir çünkü vermiştir, aktarmıştır o duyguyu zamanında. Sadece bizle ilişkili değildir bu.

> Ö15: Gaza geldim mi çok güzel yaparım derslerimi çocuklar yeter ki dinlesin (…). Ben her türlü yaşarım o akışı. Hiçbir şey benim akış yaşamama engel olamaz. Bu biraz da benim karakterim ve kişilik özelliğimle ilgili galiba.

Öğretmenlerin bireysel boyutta akış yaşamasına neden olan şeylerden bir diğerinin iyi oluş hali olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin ve öğrencinin o günkü duygu durumunun, yorgun, uykusuz olup olmasının akış üzerinde etkili olduğunu belirten Ö17'nin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

> Ö17: (…) İşte öğretmen bazlı faktörler mesela öğretmenin duygu durumu, o gün nasıl hissettiği, öğrenci bazlı faktörler mesela öğrencilerin duygu durumları örneğin yorgunlar mı uykusuzlar mı mutlular mı yoksa onları üzen bir durum mu var ya da daha önceki derslerde yaşadıkları benim dersimi olumlu mu olumsuz mu etkiliyor gibi. Bu durumlar pozitif olduğunda akış yaşanmasını olumlu etkiler (…).

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenler davranışsal boyutta karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olmanın akışa neden olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, öğrenci ve öğretmen

arasındaki kurulan bağın önemine dikkat çekmiş ve öğrencilerle iyi iletişim içerisinde olmanın kendi mutluluklarına da katkısını ifade etmiştir. Bunu destekler nitelikte, akış deneyimi yaşamanın karşılıklı etkileşimle mümkün olduğuna ve akışta kalmanın her iki tarafı da iyi ve motive hissettirdiğine atıf yapmışlardır. Karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olmaya yönelik Ö2, Ö12, Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: (…) Derste hiç bölünme olmaması, derste paslaşmaların çok sık olması, bir öğrencinin dediğini diğer öğrencinin devam ettirmesi, birinin açığını diğerinin kapatması, güzel bir iş birliğinin olması bunlar beni motive eder. Örneğin ben o derse bir birim bilgi vermek için girdim diyelim ki ama karşı tarafında daha fazlasını almak istemesi ve ders sonunda iki-üç birime çıkması karşılıklı etkileşimle meydana gelen bir şey bu hani. Bu beni mutlu ediyor ve akıştaymışım gibi hissettiriyor. Yani o an biri gelsin ve bu dersi izlesin hissiyatı oluşuyor bende. Hani başka sınıflarda da keşke bu olsa birazcık egomun yükseldiğini söyleyebilirim. Sanki o an diğer sınıflar çok pasif ama biz çok aktifiz gibi (…). Okuduğum şeyin hakkını verdiğimi, mesleğimin hakkını verdiğimi hissediyorum.

> Ö12: Ya bir kere öncelikle sevgi. Yani öğrencinizin sizi sevmesi. Ben çok değişik gruplarla çalıştım. Öğrenci, onu sevdiğinizi anladığı anda sizinle yol almak istiyor. Sizi rehber kabul ediyor. O sevgiyi hissetmeniz lazım. Bunu nasıl hissediyor öğrenci? Bunu şöyle hissediyor, onun hatırını sormanız, senin ruh halinin ben farkındayım evladım demek. Yani o hatır sorma önemli bir şey. İkinci olarak değişmeyi gördüğünüzü görmek istiyor. Yani çocukta bir akademik ilerleme. Bu not değil bakın (…). O yansır ama süreç ister onun için. Ama çocuğun size soru sorması. Bunun için bir aferini, bir gülmeyi, güzel bir sözü duyduğu anda çocuğu yakalıyorsunuz ve süreci sizinle takip ediyor. Şimdi branşım açısından herkeste bir olumsuz bir yargı var. Olumsuz yargıya sahip gruplarla çalıştım ben. Çocukta olumlu bir yargı oluşturduğum anda bu beni mutlu ediyor. Önceliğim o. İşimi yaptığımı hissediyorum yani özeti bu. O zaman ben bulunduğum noktada çok iyi bir iş yapmışımdır. Başka türlü işimi yaptığımı hissedemiyorum. Bunun sınıfın not ortalamasının yüksekliği ve düşüklüğü ile alakası yok.

> Ö16: (…) Öğrencinin bir şeye öğrenmeye açık, hevesli olması ve iletişim kanallarının açık olması. Ya tabii çok büyük motivasyon oluyor benim için de. Çünkü öğrencinin oradan bir şeyler öğrenmeye hevesli olduğunu görüyorum ve onların hevesi, onların enerjisi zaten bana geçtiği için de diyorum ki demek ki ben yapabiliyorum bunu. Enerji gibi bulaşan karşılıklı bir şey bu kesinlikle. Yani öğrenci keyif aldığı zaman öğretmen de bundan keyif alıyor. Öğrenciye onu öğretebildiğini fark ettiği için öğretmen de bundan büyük bir haz duymaya başlıyor. Öğrenci de kendisiyle alakalı bir şey olduğu için bundan keyif alabiliyor. Hoş tutabiliyor kendini.

Mesleki boyutta müfredatı takip etmenin de akışa neden olan faktörlerden biri olarak öne sürüldüğü görülmektedir. Müfredat bağlamında yetiştirilmesi gereken konuların olmasının akış deneyimi yaşanma noktasında öncül olduğunu ifade eden Ö5'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö5: Mesela müfredatı yetiştirmek, bir akış. Akışa bağlamaya çalışıyor (…). Tabii müfredat olunca zihnimizde işte o akış bizi ne yapıyor bir yere bağlıyor (…).

Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına engel olabilecek öncüller ya da durumlar nelerdir? Bu durumları yaşadığınızda hangi duyguları hissediyorsunuz? Bu duyguları nasıl tanımlarsınız? Size göre bu duyguların nedeni ne olabilir" soruları

yöneltilmiş ve öğretmenlerin akış deneyimi yaşamasına engel olan nedenlere dönük bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenlere İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Bireysel	Olumsuz dönütler	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	11
	Öğrencinin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16	8
	Öğrencinin davranış problemleri	Ö3, Ö7, Ö12	3
Psikolojik	Öğretmenin ve/ya öğrencinin ruh halinin iyi olmaması	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö17	8
Fiziksel/Çevresel	Okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması	Ö7, Ö14	2
	Sınıf mevcudundaki kız-erkek öğrenci dengesizliği	Ö14	1
	Gürültü	Ö8	1
Sistemsel	Müfredat yetiştirme kaygısı	Ö2, Ö5, Ö14, Ö16	4
	Etkinliğin zorluk düzeyinin seviyeye uygunsuzluğu	Ö8, Ö16, Ö17	3
	Ders programları	Ö10, Ö15	2
	Öğretmen değişikliği	Ö12	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin akış deneyimi yaşamasına engel olan nedenlerin bireysel boyutunda en çok öne çıkan görüşün olumsuz dönütler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği ve öğrencinin davranış problemleri konuları da bireysel boyutta akış yaşamaya engel olan faktörler olarak belirtildiği görülmektedir.

Öğretmenler, bireysel boyutta öğrenciden gelen olumsuz dönütlerin motivasyonlarını olumsuz etkileyerek akış deneyimi yaşamayı engellediğini belirtmiştir. Ek olarak, bu durumun öğretmenlerin kendisini sorgulamasına yol açtığını ve özgüvensiz bir şekilde derslere girmelerine de sebep olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye karşı bariyer geliştirmesinin akışı engellediğine vurgu yaparak, eğitim hayatını sürdürmek istemeyen öğrencilerden gelen olumsuz tepkilerin hem öğretmenlerin hem de sınıfın enerjisini negatif etkilediğini ifade etmiştir. Olumsuz dönütlere yönelik Ö1, Ö11, Ö13'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö1: (…) Biraz önce dediğim gibi burada dönütler çok önemli. Eğer öğrencilerden kötü geri dönüşler almaya başladığımız bir dönemde isek motivasyonumuz da kötü etkilemeye başlar ve

kendimizi sorgulamaya başladığımız, biraz daha özgüvensiz derse girdiğimiz zamanlar oluşabilir.

Ö11: Bazı öğrencilerimiz var. Aslında eğitim hayatına devam etmek istemiyor. Okula gelmek istemiyor ya onun için bu sahiden bir eziyet haline geliyor. Birtakım sebeplerden, zorunluluklardan burada. Çaresiz kalmak çok zorlayıcı oluyor. Yani bir şeyler deniyorsunuz, ulaşmaya çalışıyorsunuz ama mümkün olmayabiliyor. Yani orada o çaresizlik duygusu doğal olarak o hani enerjiyi aşağıya doğru çekiyor, sınıf içerisindeki o dinamizmi de düşürüyor.

Ö13: Öğrenciden bazen bu konu bizim nerede işimize yarayacak gibi tepkiler geliyor mesela. Neden? Orada işte size bir balyoz 'dınk' diye. Dur diyor gitmiyor. İşte o akış kuramının tanımında ifade ettiği gibi kendini burada kaptıramıyorsun; çünkü olmuyor. O istediğin geçiş, istediğini verme isteği öğrenciye geçmiyor. Öğrenci orda duvar. Ha orada işte yöntem değiştirmen gerekiyor. Yöntemi değiştiriyorsun. Çocuğu hayata hazırladığını çocuğa anlatıyorsun. Yani sadece akademik olarak değil. Bak, bu öğrettiğim sana hayatta da çok yardımcı olacak dediğin an işte çocuk da bunu alınca orada kendine çocuğun bu hayal dünyasında kurduğu ve kelimelere döktüğü ana bırakıyorsun ve zaten o az önce söylediğimiz 40 dakika nasıl geçti, nasıl kendimizi kaybettik durumu yaşanıyor.

Bireysel boyutta öğretmenler tarafından akış deneyimi yaşanmasına engel olan nedenlerden bir diğeri ise öğrencilerin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği olarak ifade edilmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin derse karşı ilgisiz tavırlar sergilemesinin ve isteksiz olmalarının akışı engelleyen ana etmenler olduğuna işaret etmiştir. Öğretmenlerden Ö4, "*Bazen öğrenci geliyor, dersle alakası yok. Bu elbette ki bizim motivasyonumuzu etkileyen ve aşağıya çeken bir şey. Motivasyon düşüklüğü, derse karşı ilgisizlik gibi faktörler akış yaşamaya engel olabiliyor tabii ki.*" ifadeleriyle öğrencilerin derse karşı ilgili tavırlar sergilemediklerinde ve isteksiz olduklarında motivasyonunun bundan olumsuz etkilendiğini ve bu durumun akış deneyimi yaşamayı engellediğini belirtmiştir. Ö16 kodlu öğretmen, öğrencilerin derse karşı önyargısının ve yaşadığı anlık motivasyon kayıplarının akışı engellediği ve kendi motivasyonuna da olumsuz etki ettiğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerin derse karşı ilgisizliği ve isteksizliğinin akışı engellediğine ilişkin aşağıda Ö8, Ö10 ve Ö16'nın ifadelerine yer verilmiştir:

Ö8: Öğrencinin isteksizliği, motivesizliği akışı engelliyor. Bizim dersler, matematik dersleri biraz daha zor geldiği için bir de çalışma gerektirdiği için öğrencide önyargı oluşabiliyor. Çünkü bizim dersimiz etkileşimli bir ders yani tabii ki tek öğretmen anlattığı zaman olmuyor. Öğrencilerin soru sorması lazım, konuşması lazım.

Ö10: (…) Öğrencinin derse katılmaması ya da bu okulda çok rastladım ben ilk defa bu kadar çok kafasını koyup uyumayı düşünen öğrenci grubu gördüm. Ya dersin 5 dakikası falan kaldır kafanı demekle geçiyor. Çünkü birisi kafasını koyduğunda ben ders anlatmak istemiyorum. (…) Yani öğrencinin isteksizliği, derse katılmak istememesi gibi şeyler akışı engelleyebiliyor özetle. Ben her halükârda dersimi anlatıyorum ama şey oluyor mesela belli bir noktadan sonra. İşte o uyuyanlarla uğraştığım zaman ya da dersi sabote edenlerle uğraştığım zaman dersi dinlemek isteyen öğrenciye zarar veriyorsun. Çünkü onlara hadi derse katıl, şunu yap bunu yap derken orada derse hazır olan bir grup var. Onların hakkından çaldığımı düşünüyorum. Bu beni rahatsız ediyor. Sonra ben şey diyorum dinleyen öğrenciye dönüyorum yani. Ama dinlemeyen grubu önce derse katmak için gerçekten çok uğraşıyorum. Bu da beni üzüyor, vaktimi alıyor yani.

Ö16: Akışı engelleyen birinci şey mesela öğrencinin motivasyon kaynağını bozabilecek şeyler. Nedir bunlar mesela? Dikkat dağınıklığı (…). Dolayısıyla tabii ki öğrenci bunu anlamadığı zaman ya da işte sıkıldığı zaman öğretmen de tabii bundan demotive olabiliyor. O yüzden de

akış biraz durağanlaşabiliyor. Ya öğrenci mesela sıkıldığı zaman ben de haliyle hani o enerji bana geçmiyor ya. Haliyle ben de sıkılıyorum.

Öğrencilerin davranış problemleri, öğretmenler tarafından bireysel boyutta akış deneyimi yaşanmasının önüne geçen sebeplerinden biri olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin birtakım davranış problemlerine sahip olmasının, öğretmenin ve sınıfın motivasyonunu olumsuz bir şekilde etkilediğine işaret etmişlerdir. Öğrencinin davranış problemlerinin genellikle aile kaynaklı olmasına vurgu yapan Ö3, akademik başarısının da bundan olumsuz etkilendiğini ama bu problemlerin çözülmesi için öğrencilerle güçlü ve pozitif ilişkiler kurduklarını, okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesi için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan Ö7 ise istenmeyen davranışların önüne geçmek için öğrencilere dersi sevdirmeye çalıştığını ve birtakım disiplin uygulamalarını kullandığını belirtmiştir. Öğrencinin davranış problemlerine yönelik Ö3 ve Ö7'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Şöyle diyeyim, evde özel hayatıyla ilgili sorunlar yaşayan bir çocuğumuz var. Mesela tamamen bir bakıyorsunuz çok iyi, çok aktif derste. Bir gün bakıyorsunuz negatif, her şeye negatif ve onu sınıf ortamına da yansıtıyor, davranış anlamında da. Yazılıya da direk yansıyor. Çocuk normalde ilk yazılı zamanında mesela birinci yazılı zamanında çok çok iyiydi. Derse katılım çok iyi. Çünkü ailesindeki ortam düzgündü. Son zamanlarda özel olarak geliyor çocuk anlatıyor öğretmenim şöyle oluyor, böyle oluyor diye. Ve o gün yazılı yaptım ben o çocuğu negatif olduğu bir gündü ve çok düşük bir not aldı. Normalde hak ettiği bir not değildi. Yani tamamen evdeki yaşantısı okula direkt yansıyor. Evet, birebir bunu gözlüyoruz. (…) Ama biz bunlarla savaşmayı öğreneceğiz, bunları yenmeyi öğreneceğiz diye bu şekilde çocuğun yarasını sarmaya çalışıyoruz ve okula karşı tutumunun pozitif yönde olmasını sağlamaya çalışıyoruz (…). Öğrencilerin bu tarz kendi özel yaşantılarında problemlerinin olması bizi de akıştan koparıyor. Çünkü bireysel olarak gözükse de problem genele vurulunca bütün sınıfı olumsuz etkileyebiliyor.

Ö7: Yani zaten biz derslerde 30-35 kişilik gruplarla çalışıyoruz. Her zaman vardır böyle sorun çıkaran tipler. Ama sizin yaptığınız yöntemler, işte orada disipline etmeniz, işte dersi sevdirmeniz bu işi çözüyor ama her zaman mutlaka birileri çıkar (…).

Tablo 6 incelendiğinde, psikolojik boyutta öğretmenin ve/ya öğrencinin ruh halinin iyi olmamasının da öğretmenlerin akış deneyimi yaşamasına engel olabildiği görülmektedir. Öğretmenler, kendilerinin veya öğrencilerin psikolojik birtakım sorunlarının olmasının akış deneyimini engellediğini ve bununla birlikte motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö6, büyük oranda öğrencilerin yaşadığı sorunları ve olumsuz ruh halini sınıf ortamına yansıttığını ifade ederken kendi sahip olduğu problemleri sınıf ve okul ortamına yansıtmadığına ve kendi içinde yaşadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö9 ise kişinin kafasında akışa engel olan birtakım problemlerden zihnini arındırmasının mümkün olduğunu fakat bu konuda dengeli davranılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Aşağıda bazı öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden önemli kısımlar özetlenmiştir:

Ö6: Bazen çocukların ailevi sıkıntıları oluyor, içe kapanık çocuklar oluyor. Bazen mesela çocuğa soruyorsun. Anne baba boşanmış ya da boşanma aşamasında, evde kavgalar yaşanıyor. Çocuk anlatamıyor, biz de rehber öğretmenlere yönlendiriyoruz. Çocukların bu tür problemler yaşaması

bizi etkiliyor ve üzüyor. Motivasyonunuzu da etkiliyor bu olumsuz olarak. Bizim ailevi olarak bir sıkıntımız olduğunda biz evdeki işi okula karıştırmamaya çalışıyoruz.

Ö7: Yani zaman zaman işte ister istemez ne kadar profesyonel olsak da günlük hayatımızı işte hastalığımızı, yaşadığımız sıkıntıları oraya yansıttığımızda bunu genel olarak hepsinde görebiliyorsunuz. Sen pozitif enerjiyle gittiğin zaman karşında onu alıyorsun. Negatif gidersen karşında da aynısı oluyor, o ders bitmiyor (…).

Ö8: Öğrencinin durumu ile ilgili birtakım engelleyici faktörler olabilir. Belki öğretmenin yani kendi içinde yaşadığı birtakım problemler olabilir, hastalık ya da diğer psikolojik problemler gibi diye düşünüyorum (…). Ben o derste nasıl diyeyim kendimi kötü hissediyorum yani. Yani hemen biraz psikolojim etkileniyor acaba bu ders biraz verimsiz mi geçti diye. Hani dışarı çıkınca da sorguluyorum bunu. İşte acaba bu dersten öğrenciler bir şey alamadılar mı, eksiklik mi var o şekilde düşünüyorum. Bazen kendimi de biraz mutsuz hissediyorum muhtemelen ders o şekilde olduğunda.

Ö11: Öğrenci o gün moralsiz okula gelmiş olabiliyor. Bazen sınıfın tamamı için ne yazık ki moralsiz bir gün olabiliyor. Ya onlar için kötü gitmiş bir gün, tüm sınıf için kaygı olabiliyor. Birbirlerini çok etkiliyorlar zaten. Hani birinin moralinin bozukluğu, diğerleri üzerinde de etki ediyor. O zamanlar biraz tabi mod düşüyor.

Ö17: (…) Öğrenci bir kere mutlu değilse, o gün yorgunsa, kafasında başka bir şey varsa, ya da hani örneğin sınıftaki bir arkadaşıyla ya da farklı bir öğretmenle olumsuz bir durum yaşadıysa akış engellenir. Öğretmen bazlı olarak da öğretmen mutsuzsa ve bunu derse yansıtıyorsa, o gün kafasında başka bir şey varsa ya da çalışma arkadaşları ya da idarecisiyle bir problem yaşadıysa akış yine engellenir. (…) Bu durumlar elbette ki yaşanabilir, insanız. Bir günümüz bir günümüze uymuyor ama iyi bir öğretmen bu durumların yaşanmasının önüne geçmelidir, farklı aksiyonlar alarak ya da planlamasını değiştirerek gibi.

Ö9: Akışa engel insanın kafasında kurduğudur aslında. İyi kurarsan saati, yani kafayı sonuç müthiş değil ama müthişe yakındır. Ama çok müthiş çıktılara saplanmakta akışa engeldir. Ne eksik ne fazla. Denge olmalı. Orayı az geçmiş, az üste çıkmış değil dengede gezinebilmeli.

Tablo 6 incelendiğinde fiziksel/çevresel boyutta akış deneyiminin önüne geçen nedenlerin Okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması, sınıf mevcudundaki kız-erkek öğrenci dengesizliği ve gürültü olarak öğretmenler tarafından belirtildiği görülmektedir.

Fiziksel /çevresel boyutta sınıfın/okulun fiziki şartlarının uygun olmamasının akış deneyimini engellediğini ifade eden Ö7, okuldaki spor salonlarının çok küçük olmasından dolayı beden eğitimi derslerini okulun bahçesinde yapmak durumunda kaldıklarını ve bunun akışı engellediğini ifade etmiştir. Spor faaliyetlerini spor salonunda gerçekleştirmenin önemine dikkat çeken Ö7, bahçede derslerini gerçekleştirdiklerinde hava durumundan kaynaklı olumsuz faktörlerin ve malzeme eksikliğinin ders ve akış yaşama üzerinde olumsuz etkilerinin olduğunu dile getirmiştir. Ö14 kodlu katılımcı ise çalıştığı okulun bahçesinin okullarındaki öğrenci kapasitesine oranla çok yetersiz kaldığını ve öğrencilere rahat hareket edebilecekleri bir alan kalmadığını ifade ederek öğrencilerin enerjilerini toplayamadığı için yeni görevlere deşarj olamadıklarını belirtmiştir. Okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmamasına yönelik Ö7 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Ö7: (…) Okul binasındaki spor salonumuz çok küçük. Dolayısıyla biz derslerimizi orada yapamıyoruz, bahçeyi kullanıyoruz. Bizim dersimizde spor salonunda olmak önemlidir (…). Ama bahçeye mecbur kalınca ne oluyor? Havalar kötüyse işte o zaman bizim için akış biraz

> duruyor. Yani çevresel faktörler branşım bazında beden eğitimi olarak düşünürsek çok etkiliyor bu durumları. Hava durumu, mekân durumu işte bahçenin boş olup olmaması, malzemenin olup olmaması bizi etkiliyor. Malzemem varsa, hava iyiyse akışla ilgili hiç hayal kırıklığı olmuyor hem bende hem çocuklarda.
>
> Ö14: Okulun fiziki şartları çok etken. Okulumuzun öğrenci kapasitesine göre çok yetersiz bir bahçe alanı var. Bu da çocukların teneffüslerde rahat hareket edememesine ve enerjilerini atamamalarına sebep oluyor. Çocukların bir sonraki ders ve görevler için nasıl söyleyeyim deşarj olmaya ihtiyacı var (…). 5 dakikalık işte 10 dakikalık teneffüsler ile dinlenemeden sınıfa geliyorlar. Bunların hepsi büyük bir etken. Yani akışa çok büyük bir etken (…).

Fiziksel/çevresel boyutta sınıf mevcudundaki kız erkek öğrenci sayısının dengesizliği, öğretmenler tarafından akış yaşanmasını engelleyen bir başka konu olarak ifade edilmiştir. Katılımcılardan Ö14, kız erkek sayısının dengesiz olarak dağıtıldığı sınıflarda öğrencilerin cinsiyetlerden kaynaklı belirli aktivitelere yönelme eğilimlerinde olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, bazı durumlarda derste ikilikler yaşadığını ve bu durumun akış deneyimini olumsuz etkilediğini aşağıdaki şu sözlerle belirtmektedir:

> Ö14: Sınıf mevcudundaki erkek kızın dengesizliği çok önemli bir etken. Erkekler daha çok böyle oynamak istedikleri mesela serbest etkinliklerde olsun, beden eğitiminde olsun top oynamak istiyorlar sürekli. Kızlar daha toplumsal böyle birbirleriyle oynayabilecekleri oyunları seçmek istiyorlar. Orada bir dengesizlik oluyor (…). Erkek sayısı ve kız sayısı eşit olmayan bir sınıfım var. 20 erkek öğrencim, 8 kız öğrencim var. Sürekli işte erkekler o yapmak istediğimiz etkinliklerde ben bunları yapmak istemiyorum diye öne çıkıyorlar. Yani orada otorite kurmaya kalkıştığın zaman da öğrencinin mutsuz olduğunu görüyorsun. Onu da dengelemeye çalışıyoruz işte iki ders beden eğitimi varsa diyoruz bir dersini sizin istediğiniz aktivite bir dersi benim istediğim olsun diyerek dengelemeye çalışıyorum. Serbest etkinliklerde de aynı şekilde. Mesela grup etkinliklerinde erkekler genelde erkeklerle olmak istiyor. Kızlar genelde kızlarla olmak istiyor. Sayı yetmeyince sıkıntı yaşanabiliyor. Ne yapıyoruz? Eşit dağıtmaya çalışıyoruz, gönlünü etmeye çalışıyoruz. Öyle yani olumsuz etkileri mutlaka oluyor ama çözmeye çalışıyoruz.

Fiziksel/çevresel boyutta katılımcılar tarafından akışı engellediği düşünülen bir başka görüş gürültü olmuştur. Öğretmenlerden Ö8, dışarıdan gelen gürültülerin akışı engellediğini ifade etmiştir. Okulun çevresinde inşaat faaliyetlerinin olması ve ders saatleri içerisinde bazı zamanlarda okulda tamir, bakım, tadilat gibi işlerin yapılmasının öğretmenlerde ve öğrencilerde dikkat dağınıklığına sebep olduğunu ve bu durumun öğrenim sürecini olumsuz etkilediğini aşağıdaki sözleriyle ifade etmektedir:

> Ö8: (…) Sınıftan kaynaklı yani sınıfın yapısıyla ilgili mesela dışarıdan çok gürültü geldiği zaman öğrencinin ilgisini dışarı kaydırıyor. Mesela okulun karşısında bir senedir devam eden bir inşaat faaliyeti var. Ya da okul içerisindeki tadilat işleri ders saatlerine denk gelebiliyor. Bunların okulun tatil olduğu zamanlarda tamamlanması gerekir. Bu gibi durumlar yaşıyoruz ve hem biz öğretmenler hem de öğrenciler dikkatimizi toplamakta zorlanıyoruz (…).

Öğretmenler tarafından sistemsel boyutta müfredat yetiştirme kaygısının akış yaşamayı engellediği belirtilmiştir. Öğretmenler sürekli bir şeyler yetiştirmeye çalışmaktan şikayetçi olduklarını dile getirmişler ve bunun sınıf içerisindeki atmosfere zarar verdiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda ifadelerini sunan Ö2, Ö5 ve Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö2: (…) Bir şeyler yetişme kaygısıyla yapıldığı zaman müfredat gibi bunlar beni akıştan koparıyor. O an bitirmem gereken işleri ya da görevleri düşünüyorum dolayısıyla akışa kendimi bırakmam, o anın ruhuna kapılmam pek mümkün olmuyor.

Ö5: Müfredatı yetiştirme çabasının bizi akışın dışına ittiğini gözlemliyorum. Mesela müfredata girdiğimde 15 dakika sonra çocuğun ilgisi dağılıyor. Tamam ben çocuğa da şey yapayım; öğrenciye de izin veriyorum tabii ki. O konuşacak, grup çalışması falan ama çocuk hissediyor. Ben ne yapıyorum? Kendimi kalıba sokuyorum çünkü yetiştirmem lazım. Evet o işin yetişmesi lazım ama yetiştirirken de her iki alanı da kullanmaya çalışıyorum. Bir nevi denge sağlamaya çalışıyorum (…). O zaman işte motivasyonu düşürüyor aslında. Yani bir kalıp var ve o kalıbın içerisine girmeye çalışıyorsun. O kalıba girmeye çalıştığımızda o bizi düşürüyor. Aslında destek olması lazım. Müfredat var tamam müfredat karşıtı değiliz. Ama şu haftaya kadar bunu öğreteceksin. Öğrenemeyebilir. Herkesin algılama düzeyi farklı. Esneklik tanımıyoruz yani.

Ö16: (…) Ama dediğim gibi bazı durumlarda da böyle yarıda kesip hadi başka bir konuya geçelim gibi olmak zorunda kalıyor. Müfredat yetiştirme kaygımız olduğu için ki ben bu konuda da müfredatın azaltılması gerektiğini kesinlikle savunuyorum. Şimdi müfredat yetiştirme kaygısıyla ne yazık ki bunun yarıda böldüğüm durumlar olabiliyor. Yani mesela hadi çocuklar başka bir konuya deyip hani hemen onları tatlı bir şeklinde yönlendirebiliyorum ama çoğunlukla böyle olduğu zamanlar zil çalıyor.

Sistemsel boyutta etkinliğin zorluk seviyesine uygunsuzluğu gibi durumların da akışı engellediği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencinin kaygı seviyesinin yüksek olduğu derslerde o derse karşı önyargı geliştirdikleri ve sınıfın dinamizmini aşağıya çektiklerini belirtmişlerdir. Öğrencinin kaygı durumunun sınıf içerisindeki akış deneyimini olumsuz etkilediğine dair Ö16 ve Ö17'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö16: Mesela İngilizce dersinde özellikle bunu biz gramer konusunda yaşıyoruz. Gramerde öğrenci çok büyük bir problem yaşıyor. Çünkü o yapıyı bilmiyor. Bilmediği için de yine bir kaygıyla karşılaşıyor öğrenci. Bu da bizi olumsuz etkiliyor haliyle.

Ö17: (…) Konu ve etkinlik olarak bakarsak da mesela konu sıkıcı bir konuysa ya da etkinlik örneğin bir gramer dersiyse mesela mekanik dediğimiz daha düze bir etkinlikse, öğrenciler genelde bu tarz etkinlikleri sevmezler. Yani bu konular da akışı önemli ölçüde olumsuz yönde etkiler. Tabii ki bunları yaşamak beni mutlu etmez, canımı sıkar, ben sıkılırım, çocuklar sıkılır keyif almaz. Kısaca o gün bizim için çok da iyi geçmez. (…)

Sistemsel boyutta Ö10, ders programlarının öğrenci merkezli hazırlanmamasının akışı olumsuz etkilediğini ''*Ders programları bazen çok kötü olabiliyor. Öğretmenin, öğrencinin motivasyonunu düşürebiliyor.*'' ifadeleriyle belirtmiştir. Yüksek düzeyde bilişsel istem gerektiren derslerin ders programında aynı gün içerisinde yer almasının öğrenciyi zihinsel anlamda yorduğunu ve algılama seviyesini düşürdüğü de öğretmenler tarafından akışı engelleyen bir faktör olarak belirtilmiştir. Ders programlarına yönelik Ö15'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö15: Şöyle bir şey söyleyebilirim. Bazen mesela öğrencilerin sayısal dersleri bir güne toplanmış oluyor. Yani o şekilde denk geliyor. Son saatlere doğru özellikle öğrenci iyice yorulmaya başlıyor. Yani o çocuktan ne verim bekleyebiliriz ki? Bazen söylediğimizi bile algılayamıyor.

Sistemsel boyutta katılımcılar tarafından akışı engellediği belirtilen bir diğer konu da sınıflarda sık öğretmen değişikliği yapılmasıdır. Buna yönelik, katılımcılardan Ö12,

‘‘*…Öğretmenlerin sınıflarda değişmemesi gerekiyor. Çünkü her öğretmenin bir işleyiş tarzı var ve çocuk o işleyişe uyum sağlıyor. Ben A şubesine girerken B’ye giriyorum. Birden Ocak ayında C şubesine giriyorum. Öğretmen değişiklikleri, öğrenci üzerinde olumsuz etki. Çünkü o yaşamanız gereken 2-3 haftalık süreyi her sınıfta tekrar yaşamak zorunda kalıyorsunuz. Bunu Eylül ayında yaşamakla Mart ayında yaşamak farklı etkiyi yaratıyor.*’’ ifadeleriyle dönem içerisinde yapılan öğretmen değişikliklerinin öğrencilerin adaptasyonu üzerinde olumsuz etkisi olduğuna vurgu yapmıştır.

Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Akışa girmeden önce, akış esnasında ve akış sonrasında nasıl hissediyorsunuz? Hissettiğiniz şeyleri nasıl tanımlarsınız? Akışa girmek, sürdürmek ya da akışı sonlandırmak için yaptığınız şeyler nelerdir? Bu durumda ne düşünürsünüz ve nasıl hissedersiniz? Akış yaşadığınızda ve akıştan koptuğunuzda algı, davranış ve motivasyonunuz bundan nasıl etkileniyor?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu akışa girmeden önce ve akış esnasında spesifik herhangi bir his ya da duygu içerisinde olmadıklarını fakat akış sonrasında mesleki haz yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ulaşılan bulgular aşağıdaki Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumlarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Akış Öncesi	Hissiz	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	7
	Kaygılı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö13, Ö14	7
	Düşünceli	Ö2, Ö4, Ö7	3
	Enerjik	Ö7, Ö8, Ö17	3
	Meraklı	Ö2	1
Akış Esnası	Kendini kaybetmiş/Keyifli	Ö4, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	8
	Hissiz	Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö15	5
	Bütünleşmiş	Ö2, Ö6, Ö13, Ö14	4
Akış Sonrası	Tatmin olmuş	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	13
	Tamamlanmış/Gururlu	Ö3, Ö13, Ö16	3
	Kontrollü	Ö1, Ö9, Ö10	3

Akış öncesi boyutunda öğretmenler duygu durumlarını hissiz olarak tanımlamıştır. Akış öncesi etraflarında biten her şeyi normal olarak algıladıklarını, ayırt edici bir his

yaşamadıklarını ve akışa girmenin anlık olarak gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö11, akışa girdiğinde motivasyonunun yükseldiğini fakat akıştan kopmanın sınıf içerisindeki dinamizme olumsuz etkisinin olduğuna vurgu yapmıştır. Katılımcılar, akışa girmenin ve sürdürmenin tek taraflı bir şey olmadığını ve genellikle öğrenciler tarafından başlatılan bir süreç olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin Ö6, Ö11, Ö12, Ö15 ve Ö16'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö6: Açıkçası öncesinde bir şey hissetmiyorum. Hissettiğim tek şey o an görevimi hakkıyla ifa etmek. Bu çocuklara bugün ne kazandırabilirim diye bakıyorum her zaman olaya. Dolayısıyla öncesinde belirgin bir his yok ama her zaman mutlu ve güler yüzlü bir ifade takınıp girerim dersime (…).
>
> Ö11: Akış öncesinde herhangi bir his durumu söz konusu olmuyor. Normallik hissederim. Her şey normaldir benim için (…). Dediğim gibi akış yaşadığımda motivasyonum bundan olumlu bir şekilde etkilenir. Akıştan koptuğumda sınıf içerisindeki o dinamizm bozulur. Ama bu tek başıma deneyimlediğim bir şey değil genellikle karşılıklı etkileşim söz konusu. Eğer bu bozuluyorsa ama benim de etkim olduğunu düşünürüm. Onun için enerjimi yüksek tutmaya çalışırım, çocuklarla farklı konularda iletişim kurmaya çalışırım.
>
> Ö12: Akışa girmek anlık diye düşünüyorum. Yani o an işte bana soru sorulduğu an çok mutlu oluyorum ve o an artık anlatmak için yani gözündeki pırıltıyı, anladım pırıltısını görmek için mücadele ediyorum elimden geldiğince.
>
> Ö15: Bir hissim olmaz, o esnada sınıftaki öğrencilerin durumu etkiler beni daha çok. Spontane gelişir. Genellikle onların ruh hali etkiler beni o günkü. Mesela çünkü bir önceki dersten çok yorgun sınavdan çıkmışlardır. Ne yapabiliriz ki şimdi bu durumda? Biraz dinlendirip biraz ondan sonra mecburen yapmamız gereken bir şey varsa onu yaparız. Mesela bizde şöyle oluyor 3. ders yazılı oluyor 5. derste bir daha yazılı var. Şimdi ben 4. dersi nasıl işleyebilirim? Çocukların kafa bir sonraki sınavda. Şimdi mesela aklıma o geldi. Yani şartlar çok önemli bazı olayların gerçekleşmesinde (…).
>
> Ö16: Ya tamamen dediğim gibi öğrenciden aldığım bir şey bu. Hani şu anda akışa giriyorum diye olmuyor. Dediğim gibi tamamen o anlık gelişen bir şey. Bakıyorum öğrencinin zaten anlarsınız siz de gözünde bir pırıltı oluyor. O an zaten hani anlıyorsunuz ki bu çocuk bu dersten keyif alıyor. Hani yoksa ben şu anda akışa giriyorum değil tamamen o öğrencinin gözünde gördüğünüz ışıkla bağlantılı bir şey. Ama bunun farkında da olsam akış bence bozulmazdı.

Akış öncesi boyutunda öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer duygu durumu kaygılı olmuştur. Öğretmenler, akış öncesi öğrencilerin dikkatlerini çekebilecekleri noktasında endişelerinin olduğunu ve bunun da kaygı seviyelerini yükselttiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, böyle hissetmelerinin motivasyonlarını düşürdüğü ve derse karşı ilgisiz hissetmelerine sebep olduğuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan Ö13, kafasında olan planları gün içerisinde yetiştirme kaygısının telaşlı hissetmesine yol açtığını belirtmektedir. Katılımcılardan Ö3 ve Ö14, öğretmenler olarak bu durumdan motivasyonlarının etkilenmemesi ve konsantrasyonlarının bozulmaması gerektiğini çünkü dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmeye çalışarak öğrencilerin derse daha iyi konsantre olmalarını sağlamakla yükümlü olduklarını belirtmiştir. Kaygılı duygu durumuna yönelik Ö3, Ö5, Ö13 ve Ö14'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Acaba çocukların dikkatini toparlayabilecek miyim diye düşünüyorum. Akıştan önce çocukların dikkatini çekebilmek derdim benim (…). Tabii ki şunu anlayabiliyorum. Şöyle çocukların hemen böyle şey oluyor dikkatleri dağılabiliyor (…). Tabii ki ya o arada bir ders bölünmüş oluyor, benim motivasyonumu ister istemez düşürüyor. Ama önemli olan hani bizim illa ki hani bilincinde olduğumuz için motiveyi tekrardan toparlanmamız çok daha kolaydır. Ama o çocuğu toparlayamaz isek bir ders boyunca o şekilde gidecektir. O daha büyük şeylere, sorunlara sebep olur diye düşünüyorum.

Ö5: Akışa girmeden önce kendimi sıkıntılı hissederim (…). Bir su gibi akıp geçen bir dersten bahsediyoruz, bir de sanki hiç geçmeyen. Hiç geçmemesi demek sıkılmanız demek ve karşılıklı olan bir şey genellikle. E haliyle bu da motivasyonumu etkiliyor, derse karşı benim de ilgimi azaltıyor (…).

Ö13: Akışa girmeden önce telaş hissediyorum. Bir plan, programla geldim sonuçta ve aklımda acaba yetişecek mi, bugün neler yapacağız gibi düşünceler oluyor beynimin arka planında.

Ö14: Akış öncesi hissettiğim kaos olabilir. Çünkü çocukların ilgisini çekebilecek miyim diye düşünürüm (…). İşte diyoruz ya hani eğitimde ilk ne var? Dikkat çekme, güdüleme. Sıra sıra gidiyorsun. Akıştan koptuğunda da mutlaka motivasyon etkilenir ama bizim öyle bir lüksümüz aslında yok. Konsantrasyonumuz bozulmamalı bizim. Biz o sırada o çocukların dikkati dağıldığı an bir şey bulmalıyız. Yani onların dikkatini çekecek bir şey yapmalıyız. Ya ben şey oldu geçen çocuklar hemen bir ses duydular, etkinlik yapıyoruz, cama koştular. Ben de onlarla koştum. Bana da gösterin dedim. Çünkü biliyorum o sırada koptular. Ne oldu falan bana da gösterdiler. Dedim tamam ben de gördüm çok güzelmiş, şöyle böyle, hadi şimdi yerimize oturuyoruz. Onu toparlamaya çalışıyorum. Bizim konsantrasyonumuzun bozulması gibi bir lüksümüz olmamalı. Olamaz da zaten. Bizim bozulduğu an zaten bir faydamız olmayacak (…).

Öğretmenlerin akış öncesi duygu durumu olarak tanımladıkları bir başka boyutun düşünceli olduğu görülmektedir. Öğretmenler, akış öncesi kafalarından çok fazla düşünce geçtiğini belirtmiştir. Ö4 kodlu katılımcı bu düşüncelere sahip olmasının bazı durumlarda akışı engelleyebildiğini ifade etmiştir. Düşünceli duygu durumuna yönelik Ö4 ve Ö7'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Ö4: Öncelikle derse girmek benim için özel bir keyif alanı. Fakat akış öncesi diye adlandırdığım anlarda aklımdan o kadar çok şey geçiyor ki. Kafamda derse ilişkin planladığım şeyler oluyor çünkü ve onları nasıl yapacağımı düşünüyorum. Bu bazen beni akıştan alıkoyabiliyor (…).

Ö7: (…) Bazen şöyle söyleyeyim, özellikle yorgun olduğumuzda falan böyle bir nasıl söyleyeyim kafamızda bir sürü şeyle derse başladığımız oluyor. Ne yapacaktık, nasıl bitecek falan (…).

Akış öncesi duygu durumuna yönelik öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüşün enerjik hissetme olduğu görülmektedir. Katılımcılar enerji dolu ve pozitif bir bakış açısına sahip olmanın öğrencilere de yansıyacağını ve onları da olumlu etkileyeceğine dile getirmiştir. Buna karşın, negatif olmanın öğrencilerde de olumsuz düşüncelere ve ruh haline sebebiyet verebileceğini Ö17**: "***Genel olarak derse girerken enerjik, motive olmuş, keyifli ve ilgili bir şekilde olmaya özen gösteririm …*" ifadeleriyle belirtmiştir.

Ö7: Ben genellikle derslerime hep enerjik giderim. Dediğim gibi sen pozitif enerjiyle gittiğin zaman karşında da onu alıyorsun. Ama insanız neticede insan her zaman pozitif kalamayabiliyor. Mesela kafanda bazı problemlerle derse girmek durumunda kalabiliyorsun. E tabii şimdi yeri geliyor bazen bunları atabiliyorsun zihninden. Ama atamadığın durumlar veya anlarda olabiliyor. O zaman da işte modun düşüyor. Negatif gidersen karşında da negatiflik oluyor, o ders bitmiyor. Zaman zaman oluyor ama yani bunun oranı en azından kendim için söyleyeyim çok azdır (…).

> Ö8: Akış öncesinde enerjik hissederim. Enerjimi karşıya geçirmeye, karşıdan da enerji almaya çalışırım (…). Tabii bazen farklılıklar olabiliyor. Hani diğer sınıfta öğrenciler çok yüksekti burada çok pasifler diyorum. Karşılaştırma da yapıyoruz yani öyle durumlarda. Bu bana da etki ediyor. Karşılıklı enerji neticede. Bazen o enerjiyi alabiliyorum ama diğer sınıfa giriyorsun dediğim gibi kopmalar var. Belki daha çok enerji sarf ediyorum diğer sınıflara göre. Daha güler yüzlü, neşeli olmaya çalışıyorum. Hani farklılıklar oluyor bu iki sınıfta. Ama tabii ki biz elimizden geldiği kadar hepsine de eşit yardımcı olmaya çalışıyoruz.

Akış öncesi boyutuna yönelik bir öğretmen duygu durumunu meraklı olarak tanımlamıştır. Öğrencilere kazandıracağı veya öğrencilerin ona kazandıracağı şeylerin kendisinde merak uyandırdığını ifade ederken şu sözleri kullanmıştır:

> Ö2: Akışa girmeden önce hissettiğim şey tam olarak merak. Bugün ben öğrencilere ne katacağım ya da onlar bana ne katacak? İletişimimiz nasıl veya bir sıkıntı çıkacak mı derste? Bunlar oluyor kafamın arka planında (…).

Tablo 7 incelendiğinde, akış esnası boyutunda öğretmenler tarafından en çok ifade edilen görüşün kendini kaybetmiş/keyifli olduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö4: "*Akışın içindeyken hissettiğim şey sonsuzluk olabilir. Bitsin istemem genelde çünkü."* ifadeleriyle akış esnası hissettiklerini felsefik bir yaklaşımla sonsuzluk olarak betimlemiştir. Katılımcılar akış içerisindeyken çok mutlu olduklarını, heyecanlandıklarını ve algılarını kaybettiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları yapılan iş ve görevler içerisinde kaybolduklarını ve bunların bitiminden sonra çevrelerine ilişkin algılarının yerine geldiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö12, derse ilişkin öğrenme çıktılarının öğrenci tarafından sağlandığında çok keyif aldığını tam tersi olduğunda ise bunu kafasına taktığını ve süreci takip etmekte ısrarcı olduğunu dile getirirken bu süreçte motivasyon düzeyinde herhangi bir farklılık olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö13 ise motivasyon düşüşlerinden ister istemez etkilendiğini, fakat kendinin ve öğrencilerin motivasyonunu toplamada başarılı olduğunu vurgulamıştır. Ö17 kodlu öğretmen de akış işinde ve dışındaki en belirgin hislerini mutlu olmak ya da olmamak olarak betimlemiştir ve konsantrasyonunu sağladığı anlarda yaptığı faaliyet dışındaki bütün her şeyin onun için önem ifade etmediğini belirtmiştir.

> Ö8: Akış esnasında mutluluk hissediyorum. Onlara faydalı olduğumu hissetmek o an bana inanılmaz bir mutluluk veriyor (…).

> Ö12: (…) Akış esnasında mutluluk hissediyorum. O an çok heyecanlanıyorum. Ya çocuğunda anladığından emin olursam eğer dünyalar benim oluyor. Ya bu ötesi yok. Anlamamışsa kafamda kalıyor. Yani süreci takip ediyorum. O gün bir saat sonra benzeri daha aydınlatıcı olabileceğini düşündüğüm bir soruyla çocuğa dönüş yapıyorum. Teneffüste yanına yaklaşıyorum, gel diyorum, bak bunu da çözelim. Anladığını görünceye kadar bu süreçte uğraşıyorum. Yani anladığını anlamam lazım (…). Ama bu tarz motivasyon düşüşlerinden çok etkilenmiyorum. Dediğim gibi mutlaka bir yerden öğrenciyi yakalamaya çalışırım.

> Ö13: (…) Akış esnasında ise hissettiğim şey tek kelimeyle kayboluş. O an, anda kayboluyorum sanki. Bittiğinde de tekrar kendimi buluyorum, sanki dünyaya geri dönüyorum ve mutlu oluyorum (…). Ama motivasyon kaybı olduğunda böyle bir dınk oluyorsun. Niye? Çünkü senin amacın bir şey öğretmek ve çocuk direnç gösteriyor diyor ki hayır, bunlar benim nerede işime yarayacak? Her şeyi gerçek hayatta kullanamazsın yani evet, cümlenin ögelerini anlatıyorsun.

> Cümlenin öğelerini ben şimdi pazarda, markette, tatilde nerede kullanacağım diyor çocuk sana. Orada evet diyorsun ki aaa olmadı, geçmedi yani yapamadım. İster istemez insansın. Bir düşüş yaşıyorsun ama ben toparlarım kendimi, tekrar çabuk toparlarım (…). Beraber o sorunun cevabını buluyoruz ama tabii ki ister istemez direnç gördüğün zaman bir böyle kalıyorsun. Ve eyvah, olmadı nasıl toparlasam acaba diyorsun.
>
> Ö17: Farklardan en belirgini mutlu olmak ya da olmamak ve bunu mimiklerimizle istemeden de olsa fark ettirmek. Algımı kaybedebiliyorum akış yaşadığımda. Yani bu algımı kaybediyorum lafı biraz ucu açık oldu her neyse algımı kaybediyorum derken akış yaşarken örneğin eğer tam konsantre olduysam sadece o ana ilgimi veriyorum diğer şeyler benim için önemsiz oluyor (…).

Akış esnasında öğretmenlerin bir diğer tanımladıkları duygu durumu hissiz olmuştur. Öğretmenler akış esnasında belirgin herhangi bir his durumu içerisinde olmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların hepsi akışın bilincinde olmadıklarını, kendiliğinden gelişen bir süreç olduğuna dikkat çekmiştir. Hissiz duygu durumuna ilişkin aşağıda Ö5, Ö6 ve Ö9'a ilişkin görüşler sunulmuştur:

> Ö5: Yaptığım özel bir şey yok ama tamamen hani adı gibi akışında her şey. Bundan sebep ki akış esnasında da bir şey hissetmem herhalde. O an bir hissim, duygum olmaz gibi geliyor.
>
> Ö6: (…) O esnada da bir his olduğunu söyleyemem. Yani şöyle fark ettiğim bir his, duygu durumu olmuyor. Bunun tanımlamasını yapamam o yüzden. Ama her şey yolunda hissediyorum diyebilirim (…).
>
> Ö9: (…) Kendiliğinden gelişen bir süreç içinde olduğumu söylersem yanlış olmaz. Şimdi akışın içerisindeyim diye bir şey yok (…).

Tablo 7 incelendiğinde katılımcılar tarafından akış esnası duygu durumuna yönelik sunulan bir diğer görüşün bütünleşmiş olduğu görülmektedir. Ö2 kodlu katılımcı, yaşadığı akış deneyimini olayın içinde olmak ve bir olmak olarak betimlemiş ve o an sadece bütün odağını o noktaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Ö6 kodlu katılımcı da öğrenci ve öğretmenin bir bütün şekilde hareket ettiğinde akış deneyimi yaşandığını, öğrencilerin derse karşı kayıtsız kalmasının motivasyonunu düşürücü bir faktör olduğunu belirtmiştir.

> Ö2: Akış benim için bir olayın tamamen içinde olmak. Yani sadece o iş var benim için (…). Hani tamamen bütün odağınızın orası olması. Bir olmak, evet bir olmak diyebilirim (…).
>
> Ö6: Ders esnasında bir bütün olmak çok önemli. Öğretmen ve öğrenci bir olacak ki akışa girebilsin. E öyle olmadığında, mesela öğrenciye soru soruyoruz; cevap alamıyoruz. Bu tabii ki de motivasyonu düşüren bir etken oluyor bizler adına (…).

Tablo 7 incelendiğinde, akış sonrası boyutunda katılımcılar tarafından en çok ifade edilen görüşün tatmin olmuş olduğu görülmektedir. Katılımcılar akış sonrasında içsel huzurlarına yansıyan bir tatmin ve manevi bir doyum yaşadıklarını, kendilerini başarılı ve yetkin hissettiklerine dikkat çekmiştir. Ö2 kodlu öğretmen, akış deneyimi yaşamadığında kendisinin ve öğrencilerin sıkıldığını, kendini sadece sistemin devam ettirici bir öğesi gibi hissettiğini belirtmiştir. Ö17 kodlu katılımcı ise manevi bir doyuma ulaşmasının yanı sıra kendini yorgun ama rahatlamış hissettiğini belirtmiştir. Buna ek olarak, öğretmenin verimli

olduğuna olan inancının ve planladığı şeyleri gerçekleştirmiş olmanın keyifli hissetmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Akış sonrası duygu durumu olarak tatmin olmuş görüşüne yönelik Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö14 ve Ö17'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: (…) Akıştan sonra yaşadığım şey tatmin hissi (…). Akış yaşadığımda ve akıştan koptuğum zamanlar arasında tabii ki belirgin farklılıklar var. Akışa girmediğimde kendimi dadı gibi hissediyorum. Yani o an onları orada tutmam lazım. Sistemi devam ettirmem lazım. Çünkü ders akıp gitmiyor, karşı taraf sıkılıyor. Ben sıkılıyorum. O anlarda ben sadece sistemi devam ettirici bir öğe olarak hissediyorum kendimi (…).
>
> Ö5:(…) Akıştan çıktığımda hissettiğim şey eğer güzel de bir ders geçirmişsek manevi haz duyarım. Ders bitiminde manevi olarak yaptığın işten bir tatmin olma duygusu oluyor çoğunlukla (…).
>
> Ö6: Şimdi eğer çocuklarla karşılıklı güzel bir ders işlediysek mesela ben örnekler veririm, onlar örnekler verir. Keyifli geçer bizim derslerimiz. Onlarla beraber de o akışı yakalamışsak dersin sonunda bundan büyük bir haz duyarım (…).
>
> Ö8: (…) Onlara faydalı olduğumu hissetmek o an bana inanılmaz bir mutluluk veriyor. Verimli bir ders işlediysek eğer içim rahat çıkarım sınıftan. Tamam bugün de anlattım, yapmam gerekeni yaptım derim. Manevi tatmin olabilir belki (…).
>
> Ö14: (…) Akış sonrasında, güzel geçen bir dersin ardından mutluluk hissederim. Yani evet bir başarı belki. Başarı, başarma hissi. İçim rahat çıkarım o sınıftan (…).
>
> Ö17: (…) Akış sonrasında da rahatlamış aynı zamanda yorgun ama işini bitirmenin ve güzel bir ders yapmış olmanın verdiği keyfi doruklarda yaşayan ama tabi ki mola ihtiyacı olan birine dönüşebiliyorum. Öyle dersler geçirdim ki mesela konu uzadıysa biz sınıf olarak kendimizi kaptırmışsak bir ders daha olsa keşke diyoruz. Bazen molasız iki saat ders yapmışsam çok büyük bir rahatlama duyuyorum, çünkü planladığım her şeyi yapmış oluyorum öğrencilerime bir sürü bilgi edindirmiş oluyorum (…).

Akış sonrası boyutunda öğretmenler hissettiklerini tamamlanmış olarak da betimlemiştir. Verimli geçen dersin ardından öğrencileri tebrik ederek cesaretlendirdikleri ve motive ettikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö16, akış sonrasında hissettiği şeyin doyum olduğunu ve yapması gerekenleri tamamlamanın vermiş olduğu hazzı kendisinin ödülü olarak tanımlamıştır. Akış sonrası duygu durumu olarak tamamlanmış görüşüne yönelik Ö3 ve Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö3: (…) Akış sonunda, güzel bir ders işlediysek çocukları tebrik ediyorum. Bugün çok güzeldi diyorum. Onları motive ediyorum yani bir sonraki derse aslında hazırlamak için. Birazcık daha onları hani dersi güzel dinlediniz, anladınız diye motive ediyorum onları. Tamamlanmışlık hissi akış sonu hissettiğim (…).
>
> Ö16: (…) Akış sonrasında tam bir doyum hissediyorum. Yani böyle bu meslekten aldığım bir haz oluyor. Gerçekten diyorum ki bugün tamam ben yapmam gerekeni yaptım deyip çekiliyorum. Yani o gün aslında o öğrenciden aldığım verim benim bir hazzım olmuş oluyor bir yerde, benim ödülüm olmuş gibi oluyor (…).

Akış sonrası boyutunda katılımcıların kendilerini kontrollü olarak da tanımladıkları görülmektedir. Katılımcılar, akış sonrasında farkındalık ve kontrol düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu düzeylerin sorun çözme becerileriyle paralellik gösterdiğini ifade etmiştir.

> Ö9: (…) Akıştan çıktığınızda ama mühim bir kopuş olmadığının farkındaysak her türlü iyiyizdir. Mesele bana göre iyi ya da kötü durumun farkında olmak. Bunun farkında olursak sorunlara anlık çözümler bulabiliriz.

Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejilerine İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Akışa girmek ve akışı sürdürmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde akışı girme stratejisi boyutunda önem sırasına göre öğretmenlerin etkileşim/iletişim kurma, mutlu bir ifade takınma/enerjik olma, dikkat çekme, motivasyon sağlama, göz teması kurma, fiziksel ortamla ilgili müdahale bulunma stratejilerini kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin akışa girme stratejisi boyutunda etkileşim/iletişim kurma konusuna önem verdikleri görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciyle iletişim kurmaya, ders öncesinde onlarla sohbet etmeye, güçlü bir bağ kurmaya gayret ettiklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejilerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Akışa girme stratejileri	Etkileşim/İletişim kurma	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12	6
	Mutlu bir ifade takınma/Enerjik olma	Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö17	5
	Dikkat çekme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö8, Ö14	5
	Motivasyon sağlama	Ö7, Ö8, Ö12	3
	Göz teması kurma	Ö11	1
	Fiziksel ortamla ilgili müdahalede bulunma	Ö11	1
Akışı sürdürme stratejileri	İletişim boyutuna öncelik verme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	11
	İlgi çekici aktivitelere yönelme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17	10
	Motivasyon sağlama	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16	8
	Mola verme	Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö14, Ö17	6
	Pekiştireç kullanma	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7	4
	Ses tonunu değiştirme	Ö3, Ö9	2
	Öğrencilere otonomi tanıma	Ö14, Ö16	2
	Fiziksel temasta bulunma	Ö9, Ö14	2
	Etkinlik zorluk beceri dengesi ayarlama	Ö7, Ö17	2
	Göz teması kurma	Ö14	1
	Dış uyaranları ortadan kaldırma	Ö4	1

Katılımcılar, öğrencilerin isimlerini bilmenin ve isimleriyle hitap etmenin önemini vurgularken öğrencilerin motivasyonunu artırmayı, derse aktif katılımlarını teşvik etmeyi,

güven ortamı yaratmayı amaçladığı görülmektedir. Etkileşim/iletişim kurmaya yönelik aşağıda Ö2, Ö4, Ö8 ve Ö11'in ifadeleri sunulmuştur:

> Ö2: Akışa girmek benim için o an doğaçlama diyebilirim, evet. Ekstra bir şey yaptığında zaten o akışın bozulacağını düşünüyorum. O, olağan kendiliğinden aslında, tekrar söylüyorum bunun karşılıklı olduğunu düşünüyorum. Yani bir öğretmenin bir sabah kalkıp evet bugün akış yaşayacağım diyebileceğini düşünmüyorum. Bu tamamen karşılıklı etkileşim. En azından benim deneyimlerim bunu gösteriyor (…).
>
> Ö4: (…) Öğrenciyle sohbet etmek önceliğim. Sınıfa girdiğim an hemen derse başlamam. Öğrenciyle iletişim kurmaya öncelik veririm. Öğrencinin dersten kopması beni nasıl söyleyeyim demoralize etmese bile dikkatimi çok çeker. Neden dikkatimi çok çeker? Ben onları derse katamadığımı düşünürüm. Yani orada özeleştiri vermeye gayret ederim kendime (…).
>
> Ö8: (…) Yani ben bazen ilgisini çekmek için bazı öğrencilere bakıyorum ya sen bu konuda ne düşünüyorsun ya da bazen ders dışında da bir şeyler dediğim zamanlar oluyor. İşte nasılsın, bugün seni hani çok ilgisiz gördüm. Yani bazen oluyor, hani öğrenci o gün biraz rahatsız gibiyse onun durumunu soruyorum. Bir yandan da bugün nasılsın, bugün seni biraz sessiz görüyorum ya da rahatsız mısın gibi onları derse katmaya çabalıyorum. Hani mesela kendi aralarında birbirlerine soruyorlar bazen değil mi kaç dakika kaldı diye. Hemen müdahale ediyorum. Dersi bitirme aşamasında sorular soruyorum onlara veya dersi beğendiniz mi gibi o gün öğrendiklerimiz üzerine konuşuyoruz (…).
>
> Ö11: (…) İsimlerini bilmeniz çok önemli. Onu çok değerli görüyorlar. İşte Ayşe, Ahmet'e şunu söyle, Ahmet ne cevap vermek istiyorsun ya da işte geçen ders bunu yapmıştın bak bu sefer farklı söylüyorsun. Bu türden şeyler onları heveslendiriyor. Yani burada olmayı da biraz arzuluyorsa hani biraz daha bir üst düzeye taşıyabiliyorsun, ben de varım diyor, buradayım diyor. Öğrenciye o imkânı sunmuş oluyoruz.

Katılımcılar tarafından akışa girme stratejisi boyutunda ifade edilen bir diğer görüş mutlu bir ifade takınma/enerjik olma olmuştur. Öğretmenler enerjik bir şekilde derse girmenin ve güler yüzlü olmanın pozitif ve destekleyici bir atmosfer sunduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrenci katılımını teşvik etmede olumlu katkı sunduğu vurgulanmıştır. Mutlu bir ifade takınma/enerjik olmaya yönelik aşağıda Ö6 ve Ö11'in ifadeleri sunulmuştur:

> Ö6: (…) ama her zaman mutlu ve güler yüzlü bir ifade takınıp girerim dersime. Çünkü öğrenci o samimiyeti, sıcaklığı, güveni hissedebilmeli. Bunu görürlerse bu şekilde daha istekli olurlar benim dersimde, daha iyi katılım sağlarlar (…).
>
> Ö11: (…) Siz biraz enerjik olduğunuzda o enerjiyi görebiliyorsunuz sınıf içinde. O sınıfa girdiğiniz andan itibaren yüzünüzdeki o gülümseme her şeyi değiştiren o oluyor işte. Bir anda sınıfın havası değişiyor. Onları güldürebilecek ya da enerjilerini yükseltebilecek şeyler yaparım ben (…).

Öğretmenlerin bir kısmı akışa girmeye ilişkin dikkat çekme stratejisini kullandığını belirtmiştir. Katılımcılar öğrenme sürecindeki dikkat çekme basamağının önemine Ö3: "*Acaba çocukların dikkatini toparlayabilecek miyim diye düşünüyorum. Akıştan önce çocukların dikkatini çekebilmek derdim benim*." şeklindeki ifadeleriyle dikkat çekmiştir. Öğretmenler, öğrencinin ilgisini canlı tutmak amacıyla onları sürece dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö4, öğrencilerin kişisel ilgi alanlarını dersle bağlantılı hale getirmeye çalıştığını ifade ederek öğrencileri derste aktif kılmaya önem verdiğini dile getirmiştir. Bununla ilgili, anlattığı örnek olayda belirli bir araba markasını

seven öğrencisi için derse gelirken ona yönelik dersi ile ilgili içerikleri getirmesini talep ettiğini ve sene sonunda o araba markasının satış ofisine götüreceğini söyleyerek öğrenciyi motive ettiğini ve öğrenciden de olumlu bir dönüt aldığını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14 ise derse örnek olayla başlamanın ve öğrenciye ulaşacağı hedefle ilgili bilgi vermenin önemine vurgu yaparak öğrencilerin ön bilgi ve öğrenmelerini aktive ederek dikkat çekici aktivitelere yöneldiğini ifade etmiştir.

> Ö4: Anlattığım herhangi bir şey ya da sorduğum herhangi bir şey o çocuğun dikkatini çekmeli. Bu iş de aslında kendini geliştirmenin ana motorlarından biridir. Öğrencinin ilgisini çekebilmek, konuyla ilgisini çekebilmek çok çok önemlidir diye düşünürüm. Benim branşım gereği ben örneğin çocuklara her derse geldiklerinde tasarım haberleri getiririm. Bir tane öğrencim vardı. 2 yıl önce mezun oldu. Hiçbir biçimde haber getirmiyor, hiçbir biçimde dersle ilgisi yok ve ben okuyacağım da ne olacağım diyen bir çocuktan bahsediyoruz. İşte eskiden zümreler arası iş birliği vardı. Şimdi bunların çok fazla kıymeti harbiyesi yok (…). Dedim ki bu çocuk neden hoşlanır? Sınıf rehber öğretmeninin çok iyi olması gerekiyor. Neden hoşlanır sorusuna bana net, açık bir cevap verdi. Dedi ki arabalar. Ama arabalarla beraber tek bir marka. BMW araba markasını sever (…). Bundan sonra dedim bana onun haberlerini getireceksin. Bir ay sonra dedim, seni BMW'nin satış ofisine götüreceğim. Arabayı tek tek sen inceleyeceksin. Ve giderken gelip bana sarılarak bana okulu siz sevdirdiniz hocam demesi benim için son dönemlerin çok iyi yaşanmışlıklarındandır.
>
> Ö14: (…) Çocukların ilgisini çekebilecek miyim diye düşünürüm. Öğrenmeyi daha ilgi çekici ve heyecan verici hale getirmeye çalışırım. Bunun için de öğretmenin yani ben derse girdim ya çocuklar işte bugün şu konuyu öğreneceğiz işte hava durumu öğreneceğiz örneğin yeterli değildir bu. Tabii ki öğrenciye kazanımlarla ilgili süreçle ilgili bilgi verilir ama öğrencilerin aktif olarak katılımını sağlayacak, günlük hayatı dersle ilişkilendirecek şekilde ilk bir girişi yaparım. Mesela o günkü hava durumu ile ilgili konuşuruz. Geçmiş öğrendiğimiz bilgileri hatırlatırız, onun üzerine inşa ederek onunla ilişkilendirerek anlatmaya çalışırız (…).

Katılımcıların bir kısmının ise akışa girme stratejilerine ilişkin motivasyon sağlama konusunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan Ö7, öğrencilerini ödüller koyarak dışsal faktörler tarafından yönlendirdiğini ve motivasyon sağladığını belirtirken Ö8 ise öğrencilerin özgüven kazanması ve yeterli olduklarına dair inançlarının pekişmesi için motivasyona olan ihtiyacın önemini dile getirmiştir. Bununla birlikte, motivasyonu artmış bir kişinin hedeflerine ulaşma konusunda daha başarılı olacağını ve öğrendiği bilgi ve becerileri daha kalıcı hale getireceğini ifade etmiştir. Motivasyon sağlamaya yönelik aşağıda Ö7 ve Ö8'in görüşleri sunulmuştur:

> Ö7: (…) Mesela oyun oynayacağız, yarış yapacağız, sonrasında ödül. Yani şu anda oyun oynayacağız dediğimizde zaten öğrenciler çok seviniyorlar. Orada eğlenceli bir oyunumuz varsa, yarışımız varsa uçuyorlar bile zaten. Sonunda da ödül verdiğinde işte alkışlatıyorsun, bazen başka ödüller falan veriyorsun, çocuklar çok mutlu oluyorlar zaten (…). Çocuklar derse motive olarak geliyor. Bunun akışa girmede büyük rolü olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle akışla ilgili çok hayal kırıklığına uğramıyoruz (…).
>
> Ö8: (…) Hemen onları derse katmaya çalışıyorum. Diyorum gel yapabilir misin işte ya hocam gelmeyim, yapamam dediğinde bence yaparsın diyorum. Onu motive etmeye çalışıyorum. Kendine güveni gelsin diye tahtaya kaldırıyorum. Kalkınca ona yardımcı olmaya çalışıyorum. Kendim yapıyorsam bile ona yardımcı olmaya çalışıyorum. Çocuğun o tahtaya kalkmadan önceki hali ve sırasına otururken ki hali arasında dağlar kadar fark oluyor. Ne kadar ben yardımcı

da olsam ona kendi başına başardığını hissediyor. Bu şekilde onun ilgisini çekiyor daha çok, daha iyi yol alıyor. Ben bunu çözdüm diye aklında kalır diye düşünüyorum (…).

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcılardan birinin akışa girme stratejilerine ilişkin göz teması kurma görüşünü belirttiği görülmektedir. Katılımcı, öğrencilerle göz teması kurmanın onları gözlemleme noktasında katkı sağladığını belirtmiştir. Aynı zamanda, sözsüz iletişim becerilerine vurgu yaparak öğrencilerle göz teması kurmanın öğrenci ile arasında bir bağ kurmasını sağladığını ifade etmektedir. Aşağıda katılımcının ifadelerine yer verilmiştir:

Ö11: Akışı başlatmak için genellikle göz teması kurarım öğrencilerle. O an bir gözlemlerim. Ne yapıyorlar, ne ediyorlar? Bunun genellikle çok faydası oluyor. Onlarla çok daha kolay bağ kurabiliyorum bu şekilde (…).

Katılımcılardan biri, akışa girme stratejilerine ilişkin fiziksel ortamla ilgili müdahalede bulunduğunu ifade etmiştir. Sınıfta dikkat dağıtıcı unsurları ortadan kaldırmaya çalıştığı ve sınıfı öğrenim ortamına hazırlamaya çalıştığı ifadelerinden anlaşılan katılımcı, perdeleri çektiğini veya kapadığını, motivasyonun düşük olduğunu gözlemlediği öğrencilerin ön sıralara oturmasını sağladığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcının düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

Ö11: (…) 1-2 belki fiziksel ortamla ilgili müdahale. İşte güneş geliyordur hadi perdeleri çekelim, sınıf karanlıktır ya da oturma düzeninde 1-2 ayarlama. Daha böyle öne çektiğim öğrenciler olur motivasyonu özellikle düşük olduğunu hissettiğim (…).

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin akışı sürdürme stratejisi boyutunda önem sırasına göre öğretmenlerin iletişim boyutuna öncelik verme, ilgi çekici aktivitelere yönelme, motivasyon sağlama, mola verme, pekiştireç kullanma, ses tonunu değiştirme, öğrencilere otonomi tanıma, fiziksel temasta bulunma, etkinlik zorluk beceri dengesi ayarlama, göz teması kurma, dış uyaranları ortadan kaldırma stratejilerini kullandığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlasının, akışı sürdürme stratejisi olarak iletişim boyutuna öncelik verdiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciler ile günlük hayattan, güncel konulardan konuştuklarını, sınıf içerisinde öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurabilecek fırsatlar da yarattıklarını belirtmiştir. İletişim boyutuna öncelik vermeye yönelik aşağıda Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö15'in ifadeleri sunulmuştur:

Ö11: (…) Hemen başka bir frekansa geçerim. Günlük hayattan işte yaşadıklarımı anlatırım. Ufak bir hikâye, sabah gelirken şu oldu bu oldu işte. Yani daha güncel bir şeyler onların dikkatini çekebilecek (…) Hani ben birbirlerine soru sordurtuyorum daha çok. Bazen belli bir konuda tartışma yapıyorsak işte bak o oradan bir şey söyledi, sen buradan buna ne dersin? Hani birbirleriyle tartışmaya dönüştürebilirim. Bizim dersimizin olanakları çok fazla, çok özgürüz. Bir hani matematik vesaire gibi değil. Biraz daha serbestçe hareket edebildiğimiz bir alan (…).

Ö12: (…) Öğrencinin ilgisini kaybettiğini anladığım anda da ya burayı ben çözememiştim, nasıldı diye hemen sorarım. O rol yapma, evet ne yapmam gerekiyordu, bana yardımcı olur

musun? Ya da matematikte tanımlar vardır. Yani tanımları anladığında ilerleyebilir çocuk. Ben, evet hayırlı soru sorarım çocuğa. O kolaydır, %50 şansı vardır. Ve her zaman işe yarar. Yani çocuk evet ya da hayır der. Büyük ihtimalle de hiç dinlememiş bile olsa biz çok fazla tekrar yaptığımız için olumlu cevap verir, doğru cevap verir. Doğru cevap verince motive olur, isterse tekrar katılmaya başlar (…).

Ö13: (…) Öğrenciler arasında etkileşimi artırmaya çabalarım. Hadi şöyle yapalım, bakın şöyle düşünün işte bir de şuradan bakalım, başka bir pencere açalım. Yani sınıfın içerisinde öyle güzel bir ortam birden oluşturuyoruz ki hadi arkadaşınızın bu sorusunu tahtaya yazalım. Hem kendim biraz zaman kazanıyorum kendimi toparlamam için açıkçası hem de bütün öğrencileri olayın içine dahil etmeye çalışıyorum (…).

Ö15: Koptukları andaki motivasyon farkını çok net anlayabiliyorsunuz. Yani ötekinde şey gibi oluyor. Böyle su gibi akar gider anlatıp durursunuz, çok güzel, karşılıklı iletişimle çocuklardan benim hiç beklemediğim güzel örnekler gelir. Ben sadece rehber olurum, onlar böyle daha çok yürütür. Karşılıklı iletişim kurarak, birbirimizi anlayarak, dinleyerek o kopuşun önüne geçmek gerek (…). Bazen bir şey öğretmezsin ama o çocukla iletişim kurmak bile kazançtır yani.

Katılımcıların yarısından fazlası akışı sürdürme stratejilerine ilişkin ilgi çekici aktivitelere yöneldiklerini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dikkatlerinin ve konsantrasyonlarının dağılmaya başladığını anladığı anlarda onlarda merak uyandırabilecek ve tekrar dikkat ve konsantrasyonunu kazandırabilecek aktiviteleri kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö14, öğrencileri dikkatli bir şekilde gözlemlediğini ifade ederek öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejileri kullandığını belirtmiştir. İlgi çekici aktivitelere yönelmeye yönelik Ö14, Ö15, Ö16 ve Ö17'nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Ö14: (…) Zaman zaman ilgileri dağılabiliyor. O yüzden kontrol ederim sürekli. Bir bakışları kaymış mı? O sırada dikkati nerde? Başka bir şey ile ilgilenmeye, oynamaya başlamış mı (…)? Çünkü her çocuğun dikkat süresi de birbiriyle aynı değil. Yani A öğrencisi bir konuya 10 dakika odaklanabilirken B öğrencisi 3 dakika odaklanabiliyor. Ama tanıdığın için de ona göre davranıyorsun. Aslında kaç öğrencin varsa o kadar öğretmensin sen o sınıfta. 20 öğrencin varsa 20 öğretmensin aslında. Her öğrencinin isteğine göre, dikkatine göre öğretmenlik yapıyorsun. Koptuklarını anladığın anda da dikkatlerini çekeceğin başka bir şeye yönlendirmek gerekiyor.

Ö15: (…) Sıkıldınız mı falan derim bazen. Hocam çok yorulduk, çok sıkıldık falan cümleleri geliyorsa hani beklediğim kişilerden değil de beklemediğim kişilerden o zaman ne bileyim arada başka dikkatlerini çekecek bir şeyler buluruz. Bizim ders çok eğlenceli yani, sıkılırsak mesela diyelim şiir konusu işliyoruz. Hemen o şairin videosunu açarım, çocukları farklı bir şeye geçiririm, biz daldan dala atlarız. Mesela bir şiirse yine onun şarkısını açarım ve şarkılarla ders işleriz. Verimli bir dersten de çıkmışsak yani doyum denilen şey olur, mutlu olursun. Çocuklar da ne bileyim hoş olur yani. İnsanın kendi çocuğunun öğrenmesini, o ilk yaşlarındaki öğrenme zevkini görürsün ya onun gibi. O çocuklar da kendi çocuğun gibi. Bir şeyleri başardıklarını görmek mutluluk verir (…).

Ö16: (…) O an hemen başka bir aktivite buluyorum. Mesela öğrencinin daha çok dikkat çekebileceği oyunlar. Örneğin akıllı tahta kullanımı burada çok işime yarıyor. En azından konuyla alakalı akıllı tahtadan bir etkinlik, bir oyun açtığım zaman öğrenci hemen o derse geçebiliyor. O yüzden bu tür aktivite ve oyunlarla destekleyebiliyorum bunu. Bu da zaten öğrencilerin ilerlemesini daha da kolaylaştırıyor (…). İnteraktif aktiviteler mesela öğrencinin dokunarak, görerek yaptığı aktiviteler daha faydalı oluyor benim için. Mesela okuma yaptırdıktan sonra baktım öğrenci hafif sıkılıyor, okuduğu şiirle alakalı bir özet yaptırırsam öğrenciyi o konu içerisinde daha rahat tutabilirim ya da işte o konuyla alakalı bir belgesel ya da görsel bir şey gösterirsen o konuda öğrenci daha da odaklanabilir ki işe de yarar diye düşünüyorum (…).

> Ö17: (…) Ama genel olarak, öğrencilerimin ilgisini seçecek etkinlikler seçerek onların dersten keyif almasını sağlamak ya da sonrasında konuyla bağlantılı onların eğleneceği farklı etkinliklerle devam etmek akışı sürdürmeyi olumlu yönde etkiler.

Katılımcıların yarısına yakını akışı sürdürme stratejilerine yönelik motivasyon sağlama görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Ö6), öğrencileri cesaretlendirmek için ödüller verdiğini, öğrencilerim derslere hazırlıklı gelmeleri durumunda ödüllendirileceklerini söyleyerek motivasyonu daha uzun vadeye yaymaya çalıştığını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö12, öğrencilerinin öğrenebileceklerine dair olan inançlarını güçlendirmeye çalışmak için onlara motivasyon sağlayacak sözler söylediğini ve sınıfta davranış problemi olan çocuklarla ilgilendiğini ve bu sorunları Eylül ve Ekim aylarında gidermeye oldukça önem verdiğini ifade etmiştir. Ö13 kodlu katılımcı ise eksiklere odaklanmak yerine öğrencilerden gelen her türlü soruyu değerli bulduğunu, yargılamadığını ve içsel motivasyonlarını destekleyecek cevaplar sunmaya çalıştığını belirtmiştir. Aşağıda motivasyon sağlamaya yönelik Ö6, Ö12 ve Ö13'ün ifadelerine yer verilmiştir:

> Ö6: Hem kendi motivasyonumda hem onların motivasyonunda düşüş olmasın diye sürekli aktif olurum. İşte baktım kopuyorlar gibi oluyor hemen farklı bir şeyle ya da sadece sohbet, hemen şakalaşma, espriler havada uçuşur. Bazen şey yapıyorum mesela onları motive etmek için özellikle daha küçük yaş gruplarında hediye alırım, çikolata alırım (…). Bazen mesela çocuk yazılıdan çok düşük not alıyor. Gel diyorum seni bir de sözlü yapayım. Hemen o ağlama kısmı üzüntü kısmı sevince dönüşüyor. Sözlüde de yüksek not verdiğimiz zaman çocuklar daha mutlu oluyor. Bilip bilmemesi önemli değil o çocuk için yüksek not alması önemli (…). Motivasyonu sağlamak için de yine bir sonraki derste ne yapacağımızı işte tekrar edip okurlarsa soru soracağımı, oradan çıkan soruyu doğru bilenlere bir şeyler yapacağımı söyleyerek motivasyonu ileriki aşamalara da yaymaya çalışıyorum.
>
> Ö12: Ben çocuklara şunu anlatarak çözmeye çalışıyorum. Yani bu siz bulunduğunuz yerin işte binanın çok iyi donanımının olması ya da çok iyi şartlarda olmanız, hepinizin maddi şartlarının uygun olması sizin öğrenmeniz için ön koşul değil, öğrenmek isteğe bağlı bir şey. Siz ne olursa olsun hangi şartlarda olursanız olun öğrenebilirsiniz. Öğrenmek isterseniz öğrenebilirsiniz. Bunların hepsine sahip olabilirsiniz, çok iyi ortamlarda olabilirsiniz, şu olabilir bu olabilir ama siz istemezseniz öğrenemezsiniz. Ben çocuklara da bu örneği veriyorum. Çok istediğim anlar olmuştur elimde bir sihirli değnek. Benim bildiğim kadar matematiği sizi öğretebilmek. Ama öyle bir şey yapamıyorum. Ben elimden geldiğince size yardımcı olabilecek kişiyim. Siz isterseniz öğrenebilirsiniz. Bunu aşılamaya çalışıyorum elimden geldiğince. Öğrencilerin davranış problemlerinde motivasyon olarak şu ana kadar etkilenmedim. Yani ben orada rehber bir insanım, ondan etkilenmemesi gereken kişiyim. Tabii ki zaman zaman sesimizin yükseldiği anlar oluyor ama bu hiçbir zaman öğrenciyi rencide edici, hakaretvari bir davranışa dönüşmüyor. Çünkü davranış problemi olan çocuk bunu dersi bozma gerekçesi ya da akışı bozma gerekçesi ile yapmıyor; onun için kendi yapamamasından kaynaklanıyor. Onu çözdüğünüz anda zaten çocuk yapabilenlere saygı duymaya başlıyor. Yapabilmek için de çaba harcamaya başlıyor. Ya bunları işte Eylül ayında Ekim'in başlarında çözmek gerekiyor sınıf içinde.
>
> Ö13: (…) Bu güzel bir soru oldu; arkadaşınızın tezini çürütmek isteyen var mı gibi böyle ortam hazırlamaya çalışıyorum. O çocuğun sorduğu soruya da şöyle, ben ona da çok önem veriyorum. Hani çok saçma bir şey de olabilir. Ne biçim soru sordun sen ya ne alaka deyip soru sorma merakını köreltmek de istemiyorum ama onu kandırmakta istemiyorum. Sorusunu doğru ve güzel bir şekilde cevaplamak istiyorum. Ve aynı zamanda şunu da yapıyorum. Bakın arkadaşınızın sorduğu soru ne kadar önemli ne kadar kıymetli bir soru. Ya boş verin ya hadi bu konu burada bizim için bitti, bu konu bizim bir işimize yaramayacak, bu asla istemediğim ve yapmadığım bir şey. Çünkü çocuğun soru sorması, merak etmesi bizim için çok önemli bir şey. Merak varsa soru vardır; soru varsa öğrenme de peşinden gelecektir (…).

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenler tarafından akışı sürdürme stratejilerine yönelik ifade edilen bir diğer görüşün mola verme olduğu görülmektedir. Katılımcılardan biri (Ö5): "*Bakıyorum çocukların ilgisi dağıldı, sıkıldılar konudan. Küçük bir mola iyi geliyor, tekrar odaklanmalarını sağlıyor*." ifadeleriyle öğrencilerin konsantrasyonlarını tekrar toplamaları için molanın önemine dikkat çekmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin odak noktalarını tekrar kazanmaları için konu dışı farklı bir şeye dikkat çektiklerini ve tekrar öğrencilerin motivasyonlarını kazanmalarına yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14, konsantrasyonunu kaybeden öğrenciyi katılım için zorlamamak gerektiğini, belli bir süre sonra konsantrasyonunu sağlayıp derse tekrar katılmak isteyeceğini belirtmiştir. Akışı sürdürme stratejisi olarak mola vermeye yönelik aşağıda Ö3 ve Ö14'ün ifadeleri sunulmuştur:

> Ö3: (…) Şöyle ki çocukların hemen dikkatleri dağılabiliyor. O arada bir es vermek gerekiyor. Yani çocukların farklı o dikkatlerini çekebilecek ya başka bir örnek veriyorsunuz ya da o anda tamamen sınıftaki farklı bir şeye yani konuyla alakalı değil konu dışı farklı bir şeye dikkat çekip yani bir mola verip hani ara verme diye bir şey vardır ya eğitim bilimlerinde. Tekrardan geri dönmesini sağlıyorum. Bu şekilde dikkatlerini daha iyi toplayabiliyoruz. Tabii ki ya o arada bir ders bölünmüş oluyor, benim motivasyonumu ister istemez düşürüyor. Ama önemli olan hani biz illa ki bilincinde olduğumuz için tekrardan toparlanmamız çok daha kolaydır. Ama o çocuğu toparlayamaz isek bir ders boyunca o şekilde gidecektir. O daha büyük şeylere, sorunlara sebep olur diye düşünüyorum.
>
> Ö14: (…) Yapmak istemeyene de bir şekilde izin vereceksin aslında. Belki bir 5 dakika, 10 dakika izin vereceksin. Diğer arkadaşlarını yaparken görünce o da zaten istemeye başlayacak. Zorlayarak hiçbir şey elde edemezsin. Ama zorlamadan da bir şey elde edemezsin. O ikisinin arasındaki bir denge var ya bizim o dengeyi bulmamız lazım (…).

Katılımcıların bir kısmı tarafından akışı sürdürme stratejilerine yönelik pekiştireç kullanma görüşü belirtilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin istenilen hedef davranışı gerçekleştirmesi durumunda vereceği ödüllerle motivasyonlarını yüksek seviyede tutmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Pekiştireç kullanmaya yönelik Ö5 ve Ö6'nın ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö5: (…) Sürdürme noktasına gelince onların motivasyonlarını sürekli yüksek tutmaya çalışıyorum, bazen ödül sistemiyle onların isteklerini ve motivasyonlarını kamçılamaya çalışıyorum (…).
>
> Ö6: (…) Mesela akışın devam etmesini sağlamak için atıyorum bir ders sonra ne yapabileceğimizi konuşuruz. Mesela ben bazen şunu kullanırım. İşte sınavlardan 100 alanlara dondurma alacağım diyorum ya da çikolata. Genelde benim dersimin sınavında değil de özellikle deneme sınavında 8. Sınıflara yapıyorum bunu. Bir kutu alırım. Önce o 100 alanlara dağıtıyorum siz hak ettiniz diyorum onları motive ediyorum. Esprileşip daha sonra herkese dağıtıyorum (…).

Katılımcıların bir kısmı akışı sürdürme stratejilerine yönelik ses tonunu değiştirme görüşünü ifade etmiştir. Konuya ilişkin, katılımcıların ifadelerinden farklı tonlamalar kullanarak ve anlam vurgulamaları yaparak öğrencilerin ilgilerini canlı tuttuğu ve onları sürecin içerisinde

tutmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, ses tonunu değiştirmeye yönelik Ö3 ve Ö9'un ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö3: Akışı sürdürmek için yaptıklarıma gelince sesimi yükseltip alçaltmak işte. Sürekli aynı tonda konuştuğumda öğrenci söylenenleri takip etmekte zorlanır ve ister istemez kopmalar yaşanır. Bunun önüne geçmek için ve önemli noktaları vurgulamak için ses tonumu değiştirerek onları anın içinde tutmaya çalışırım (…).
>
> Ö9: Sürdürme noktasında en temel stratejim sesimdeki değişiklikler. Tekdüze konuşmaktan kaçınırım, vurgu yapmaya çalışırım ve gerçekten işe yarar (…).

Katılımcıların bir kısmı akışı sürdürme stratejisi olarak öğrencilere otonomi tanıdıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14 ve Ö16, akıştan koptuklarını hissettikleri anda öğrencilere seçme hakkı sunulmasının tekrar akışa bağlama noktasında faydalı olduğunu dile getirirken buradaki dengeyi iyi ayarlamak gerektiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

> Ö14: (…) Mesela sıkıldıkları an onlara ne yapmak istediklerini soruyorum ve seçme şansı tanıyorum. Ya benim işte diyorum ya benim yöntemlerim biraz çocuk odaklı. O sırada üzgün olduğunu gördüğüm çocuğu mutlaka dinlemek isterim. Yapmak istemeyen çocuğun neden yapmak istemediğini öğrenmeye çalışırım. O sırada bir malzemesi mi eksik, getirmesi gereken bir şeyi mi getirmedi? Onu kontrol etmek zorundayım. Taktikler onlar yani (…).
>
> Ö16: (…) Mesela öğrenci bir anda dersi kaynatmaya başlıyor yani kaynatmaktan kastım öğrenci hemen dikkati dağıldığı için en yakın dikkati kimin dağıldıysa hemen onunla iletişim kurmaya başlıyor. Yani bulaşıcı hastalık gibi düşünün, virüs gibi. O ona bulaştırıyor, o onunla konuşmaya başlıyor. E haliyle bu da ben de biraz kaygıya neden olabiliyor. Dolayısıyla biraz daha öğrencinin motivesini artırmak adına ben öğrencilerle çok iletişim halinde oluyorum. İşte nasıl yapalım, hangi aktiviteyi yapalım? Sizin dediğiniz gibi olsun. Hep biraz daha konuyu öğrenci merkezli bir sisteme dönüştürmeye çalışıyorum ki gerçekten bazı durumlarda çok işe yarıyor. Tabii bunu dozunda bırakmamız gerekiyor.

Akışı sürdürme stratejilerine yönelik katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer görüş fiziksel temas olmuştur. Öğretmenler sözsüz iletişim becerilerinin akışı sürdürmedeki önemine dikkat çekerek fiziksel teması etkili iletişim yollarından biri olarak tanımlamıştır. Katılımcıların ifadelerinden, öğrencinin dikkati dağıldığı anda omuzuna öğretmen tarafından küçük bir dokunuşun öğrenci ve öğretmen arasında duygusal bağ kurma noktasında da etkili olduğu çıkarımı yapılabilir. Fiziksel temasa yönelik Ö9 ve Ö14'ün ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö9: (…) Öğrenciye yakınlığımı hissettirmeye çalışırım mesela fiziksel bir temas ile. Yanına giderim hani omuzuna dokunma gibi ne bileyim eğer dikkati dağıldıysa ona o an orada olduğumu hissettirecek tekrar o ana dönmesini sağlayacak. Bu değişiklikleri yapmamın kopuşun önüne geçmede etkili olduğunu düşünmekteyim.
>
> Ö14: (…) Koptuğunu anlarsam hafifçe yanına giderim böyle bir dokunurum hissettiririm ben buradayım ve senin yaptığının farkındayım diyeceksin. Yani sözle demeyeceksin ama bir şekilde ya bakışınla ya dokunuşunla diyeceksin ya yanında hissettireceksin onu bir şekilde (…).

Tablo 8 incelendiğinde, etkinlik zorluk beceri dengesi ayarlama akışı sürdürme stratejilerine yönelik öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüş olmuştur. Öğretmenler yapılan etkinliklerin zorluk beceri dengesini öğrenciler için uygun hale getirdiklerinde akışı

sürdürme noktasında başarılı olduklarını ifade etmiştir. Aşağıda konuya ilişkin Ö7 ve Ö17'nin ifadelerine yer verilmiştir:

> Ö7: (…) Bazen hani yaptığımız oyunlar erken bitebiliyor. İşte erken bittiğinde böyle öğrencilerin devam etmek istediklerini gördüğümde hemen yeni bir kural ekliyorum bazen. Çünkü seviyelerinden çok kolay oluyor. Onu hemen yeni bir kuralla biraz daha zor hale, biraz daha çekici hale getiriyoruz. O şekilde bazen de tam tersi oluyor. Tabii bir oyun veya bir etkinlik yapıyorsun. O etkinlikte seviye biraz düşük olabiliyor. Hemen onu da basite indirgeyip bir şekilde o akışı sağlamaya çalışıyoruz. Çok da başarılı oluyoruz zaten.
>
> Ö17: (…) Etkinlik çocuklar için sıkıcıysa ya da seviyelerini aşıyorsa mesela o etkinliği uyarlıyorum. Bu tarz stratejileri kullanmak öğrencilerin gelişimi açısından uzun vadede çok çok önemli.

Katılımcılar tarafından akışı sürdürme stratejilerine yönelik ifade edilen bir diğer görüş dış uyaranları ortadan kaldırma olmuştur. Katılımcılardan biri (Ö4), öğrenme ortamındaki dikkat dağıtıcı bütün unsurları ortadan kaldırmaya ve konsantrasyonu daha yüksek ve daha rahat bir ortam öğrenme ortamı sunmaya çalıştığını aşağıdaki şu sözlerle ifade etmiştir:

> Ö4: Örneğin derse telefonla okula geldiğimde diyeyim telefonumun sesini dersim varsa mutlaka kısarım. Çok kötü bir haber almadığım müddetçe sınıf içindeki herhangi bir olay benim için akıştan kopma sorunu yaratmaz. Ancak öğrencilerden yaratılırsa olur onlarla konuşursunuz, tartışırsınız ama ben mümkün mertebe bu konuya son derece profesyonel yaklaşan birisiyimdir. Asla dışarıdaki yani evindeki ya da sokaktaki herhangi bir sorunu iş yerine, hele hele sınıfa asla götürmem. Ancak okulda yaşadığım bir sorun varsa o idare ile olabilir, öğretmenle olabilir, başka bir şey olabilir. Öğretmen arkadaşımla onu da orada bırakmaya gayret ederim. Öğrencilere bunu yansıtmaya doğru herhangi bir hakkım olduğunu düşünmüyorum (…).

Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ''Okul, sınıf içi ve dışı uygulamalar, potansiyelinizi kullanmanız ya da kendinizi gerçekleştirmeniz için ne derecede katkı sağlıyor? Okuldaki göreviniz, sizin kişisel ve mesleki gelişiminize katkı sağlıyor mu? Başarmak istediğiniz hedefleri gerçekleştirmede ne ölçüde başarılısınız?'' soruları yöneltilmiş ve elde edilen görüşler Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	*n*
Kısmen	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16	7
Evet	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö17	6
Hayır	Ö4, Ö6, Ö11, Ö13	4

Tablo 9 göz önünde bulundurulduğunda, katılımcıların yarısına yakınının dış motivasyon kaynağı olarak okulun katkısına ilişkin kısmen görüşünü ifade ettiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların yarısına yakını dış motivasyon kaynağı olarak okulun katkısına ilişkin olumlu görüş belirtirken, öğretmenlerin bir kısmının ise olumsuz görüş belirttiği görülmektedir.

Öğretmenler, çalıştıkları okulun sınıf içi ve dışı uygulamalarda potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri noktasında kısmen katkı sağladığı görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan Ö2, akademik başarı söz konusu olduğunda, okulun reklam yapmak amaçlı öğretmenlerine katkı sağladığını fakat branşı ya da sosyal ve kültürel faaliyetler ile ilgili şeyler yapılmak istendiğinde okul tarafından zamansal ve maddi açıdan yük olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Ö12, imkân sağlanmasının idare ya da müdürle çok fazla ilgisinin olmadığını dile getirirken beden eğitimi dersi için okullarında spor salonunun bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö15 ise idareci tarafından destek görmesinin önemine atıfta bulunarak görmediği durumlarda geri çekilmek durumunda kaldığını böyle olmadığı takdirde mobbing vb. caydırıcı durumlarla karşılaştığını ifade etmiştir. Ö16 ise bazı sınıflarda internet problemi yaşadığını dile getirmiştir. Kişisel hedefler konusunda Ö12 ve Ö16'nın benzer cevaplar verdiği görülmektedir. İki katılımcı da öğrencilere daha verimli bir öğretim ortamı sunmak ve eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak adına branş odalarının tasarlanması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlara aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: (…) Eğer sınava hazırlık söz konusuysa akademik başarı**,** okulların reklamı için önemli olduğundan dolayı bana bir destekte bulunuyorlar ama çok yönlü gelişim için destekte çok bulunulduğunu söyleyemeyeceğim. Hani kendi çıkarları doğrultusunda örneğin 20 kişiden 15'i üniversiteyi kazandı demek okul için kıymetli. O yüzden bu noktada katkıda bulunuyorlar ama bir İngilizce tiyatro çıkaralım, bunların hepsi kostüm ya da işte zamansal açıdan külfet olarak görülüyor mesela.
>
> Ö12: Çok olumlu olduğunu düşünmüyorum şu anda. Yani fırsat verilir mi kısmında şimdi olanaklar buradaki okul müdürüyle ilgili değil okulla ilgili değil. Benim branşım değil ama çocukların beden eğitiminde yani okulun bahçesinde ders yapması beni rahatsız ediyor yani. Şu anda etkileşimli tahtaların olması tabii işimizi çok kolaylaştırıyor. Görsellik çok önemli öğrenci için ve o görsel çocuğu yakalıyor bir noktada (…). Okulla ilgili ne olabilir? Ben branşların odası olması gerektiğini inanıyorum. Yani ben mesela girdiğim sınıfta matematikle ilgili işte düşünürlerin, fikir insanlarının olduğu, görselinin olduğu ya da bulunduğu yani öyle bir donanımda öğrenciyle birlikte olsam çok daha iyi olurdu. Tüm eğitim dokümanlarının orada durduğu bir sınıfta olsam çok daha başarılı olacağıma inanıyorum.
>
> Ö15: Bu biraz müdürle ilgili bir şey. Gerçekten burada idarecilerin sizin işinize saygı gösterip yaptığınız işi desteklemesi önemli. Yani şu an bulunduğum okulla ilgili %50-50 diyelim yani. Bazı durumlarda geri çekilmek, hedeflerinizden sapmak durumunda kalabiliyorsunuz. Öyle olmadığı takdirde mobbing benzeri durumlara da maruz kalabiliyorsunuz. Ama ben yapım gereği kafama koyduğum işi sonucu ne olursa olsun yaparım (…).

Ö16: Yani şimdi şöyle bizim 1-2 sınıfımızda ne yazık ki internet problemi yaşıyoruz ama tabii bunu kendi imkanlarımızla kendi internet kaynaklarımızla hallettiğimizde genel olarak hiçbir sorun yaşamıyoruz ama tabii ki daha farklı benim en büyük projelerimden birisi İngilizce sınıfı tasarlamak. Böyle bir sınıfımız olduğunda pek çok kitapla donatabilmeyi istiyorum. Çok fazla İngilizce kaynaklarla, İngilizce aktivitelerle bu şeyi canlandırmak istiyorum. Tabii ki yine de imkânımız kısıtlı olsa da çoğunu başarabiliyoruz ama dediğim gibi İngilizce sınıfı başarırsam çok çok daha etkili ve faydalı olacağını düşünüyorum.

Öğretmenler, çalıştıkları okulun sınıf içi ve dışı uygulamalarda potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri noktasında olumlu katkı sağladığı görüşünü belirtmiştir. Katılımcılar çalıştıkları okulun maddi, manevi destek sağladıklarını ve bu desteğin kişisel ve mesleki gelişimlerine de katkısının olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan biri (Ö7) okullarında spor salonu eksikliğinin kendi potansiyelini gerçekleştirmesinde önemli bir engel olduğunu fakat sahip oldukları imkanları kullanarak bir şeyler yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ö14 kodlu katılımcı ise öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sürdürme noktasında okulun destekleyici bir tavır ve tutum içerisinde olduğunu, okulun maddi ve manevi olarak her türlü imkânı sağladığını ifade etmiştir. Ek olarak, çalıştığı okulun yeterli altyapı ve fiziki imkanlara sahip olmasına vurgu yaparak fiziki imkanlara sahip olmayan okullarda da çalıştığını ve sosyal, sportif, sanatsal ve kültürel faaliyetleri bu okullarda yerine getiremediğini dile getirmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlara aşağıda özetlenmiştir:

Ö5: Maddi durumları yeterli olduğu sürece okul her türlü katkıyı sağlıyor. Ama tabii ki belli noktalarda tıkanmalar da oluyor. Yapabileceği bir şey yok. Çünkü okulla ilgili değil bunlar. Ama mesela bir gezi düzenleyeceğim. Evet izin veriyor. Genelde katkısı olumlu yönde oluyor okulun. Başarmak istediğim hedefleri başarmada idarenin büyük katkısı var (…).

Ö7: Yani şöyle, ben hani iyi bir idareyle çalıştığımı düşünüyorum. Ellerinden geldiği kadar destek olmaya çalışıyorlar. Yani bu işi de gerçekten seviyorum. Hani öğretmenliğin dışında ben performans harcadığımı düşünüyorum, onun karşılığını da alıyorum. Yani beden eğitimi öğretmeni olarak tek sıkıntım spor salonu. Salon olsa potansiyelimin yüzde yüzünü gerçekleştiririm. Yani hani Türkiye'de çok ses getirecek bir okul oluruz aslında. Ama o da bizdeki imkanlarla şu anda pek mümkün değil. Şu şartlarda bile hani Ankara'da belki Türkiye'de bizim okulu çok biliyorlar bizim sayemizde. Yarışmalara katılıyoruz falan yani gerçekleştirebildiğimi düşünüyorum %80 -%90 civarında.

Ö9: Okul çok iyi derecede katkı sağlıyor. Okuldaki görevimin benim kişisel ve mesleki gelişimime etkisi var. Yani gelişimime katkı sağlıyor. Başarmak istediğim hedefleri gerçekleştirmede de istersem eğer yani istediğim ölçüde başarılıyımdır. Yani bir şeyi istersem kafamda mutlaka onun devamını getiririm ve sonuna kadar giderim.

Ö14: Kişisel gelişimimizi sürdürmemiz için okulum fırsat veriyor. Şu olsa daha iyi oluru 9 yıl boyunca hiç yaşamadım. Gitmek istediğim kurslara, kişisel gelişimlere ne bileyim alınması gereken belgeli kurslara hepsine gidebildim. Hepsine katıldım ve hiçbir şekilde şey olmadı ya gitme buna ne gereği var denmedi yani. İşte daha geçen sene Erzurum'da matematik öğretimi kursuna katıldım ve okul zamanıydı. Bir hafta boyunca gittim. İşte öğretmen kendini geliştirmeli dediğim olay o. Ben 50 yaşına geldim. Aman artık unumu eledim, eleğimi astım olursa olmaz. 50 yaşında ben matematik öğretimiyle ilgili kursa katıldım ve çok büyük faydasını gördüm. Ondan sonra o bir haftalık süreçte okuldan belki ayrı kaldım ama döndüğümde ben farklı bir öğretmendim. O zamana kadar öğrendiklerim üzerine çok şey daha katarak devam ettim öğretmenliğime. O yüzden kurslar, kişisel gelişim işte başka türlü şeylere öğretmenlerin katılması gerekiyor. Kendini geliştirmesi gerekiyor. Okulumuzda tiyatro salonu da var, spor

> salonu da var. Her türlü etkinliği de yapabiliyoruz öğrencilerle. Tiyatro salonunun olması büyük avantaj, spor salonunun olması avantaj, spor malzemesinin olması bunlar çok büyük avantajlar. Ya olmayan okullarda da çalıştım ben. Hiçbir şekilde salonu yok. Çocuklarla bir tiyatro eseri ortaya koyacaksın, bir etkinlik yapmışlar, o ürünü ortaya koyamadıktan sonra bu havada kalıyor. O fiziki imkanlarının olması güzel bir şey, bir artı aslında. Ben hep komisyonlardaydım yani her şey bana gelir ve çoğu şeyde zaten olan şeyler yapılabilen şeyler ya. Fiziki imkanları olarak çoğu şeyi sağladıkları için (…). Çocuklarla kütüphane olsun demiştim, kütüphane kuruldu. Çocukların şöyle bir serbest okuma saatlerinde sınıf ortamından uzaklaşılsın, bir kitaplıkta okusunlar, kendileri seçsinler diye. O uygulama yapıldı, kitaplık kuruldu. Başarmak istediklerimi gerçekleştirdim ben okulumda o anlamda maddi manevi çok yardımcı oldu.
>
> Ö17: Tabii ki farklı türde çeşitli etkinlikler ya da uygulamalar mesleki gelişimime önemli faydalar sağlıyor. Örnek vermem gerekirse bu çeşitlilik kişinin daha çok şey öğrenmesi ve bunları öğretmenlik yaparken kullanmasına katkı sağlayabilir. Çalıştığım iş yerinde gerek zümre toplantıları gerek aldığımız eğitimler gerek planladığımız uygulamalar bana kişisel, sosyal ve mesleki birçok getiri sağlıyor. Bunları da meslek hayatımda kullanacağımdan bana daha iyi bir öğretmen olma şansı vereceklerinden de hiç şüphem yok diyebilirim.

Öğretmenler, çalıştıkları okulun sınıf içi ve dışı uygulamalarda potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı noktasında olumsuz görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri (Ö14) okulun fiziki imkanlarının eğitim öğrenim üzerindeki rolüne vurgu yaparak okul binası ve alanlarının öğrenci odaklı ve öğrenci kapasitesi düşünülerek yapılmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, okulunun öğretmene kişisel ve mesleki gelişim için fırsat vermediğini ve öğretmenin kendi çabasıyla bir şeyler yapması durumunda da yöneticiler tarafından takdir görmediğini belirtmiştir. Katılımcının ifadelerine göre, okulun fiziki şartlarının yetersiz ve uygunsuz olmasından dolayı okullarında sürekli yaralanan öğrenciler olmakta; öğrenciler fiziksel olarak enerjilerini atıp deşarj olamadıkları ve yeni görevlere hazırlanamadıkları için ders içindeki performanslarını olumsuz etkilemektedir. Okul içindeki yaralanmaları önlemek öğrencinin ihtiyacını karşılamak amacıyla okul binası ve bahçesinin daha güvenlikli, doğal, işlevsel ve estetik olarak inşa edilmesi ve düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Ö11 ise hizmet içi eğitimlerin amacına uygun, gerçekçi ve güncel ihtiyaçlara ve öğretmenin karşılaştığı sorunlara uygun olmadığını dile getirirken kişisel ve mesleki gelişim boyutunda özellikle teknoloji ve günceli takip etme konusunda okuldan ziyade öğretmenlerin bireysel olarak bir çaba içinde olduklarına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö13 ise idareden herhangi bir destek ve katkı göremediğini ama manevi güce çok önem verdiğini, destek görmek istediğini ve bunların olduğu takdirde motivasyonunun yükseldiğini ifade etmiştir. Olumsuz görüş ifade eden bütün katılımcıların yapmak istediklerini kendi hırsı ve azmi sayesinde başardıklarını belirtmesi dikkat çekicidir. Katılımcıların verdiği cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlara aşağıda yer verilmiştir:

> Ö4: Çok az, hatta yok denecek kadar az. Çünkü birincisi okulun mimarisinden başlayarak insanı düşünerek yapılan bir bina değil. Okul mimarisi diye bir kavram var. Bu okul mimarisi olarak yapılmamış; bir bina olarak yapılmış. Nasıl? Asansör yok, 5 katlı merdivenler son derece diktir.

Bu öğretmen için sıkıntıdır ama öğrenci için daha sıkıntıdır. Teneffüse çıktığında koşturarak bir kişi düşse orada birbirini ezerek giderler. Okulun mevcudu yaklaşık 1200 kişidir. 45 kişilik konferans salonu yapmışlar. Onun için okul fiziki yapısıyla sizi çok zorlayan ve kendinizi geliştirmenizi sağlayacak hiçbir alanı olmayan bir binadır. Ama maalesef yeni de bir binadır, 3 yıllık bir binadır. İkincisi öğretmenin kendisini geliştireceği olanakları vermediği gibi onla ilgili herhangi yapılan bir şey de takdir edilmez. Takdir edilmediğinden dolayı da siz kendi kendinize birtakım şeyler yapmaya çalışırsınız. Benim bu söylediğimden örneğin idareyle iş birliği, idarenin iyi niyetinden bağımsız olarak konuşuyorum. Yönetime bir şey söylediğimizde yapmaya çalışırlar ama biliriz ki onların elindeki zaman da kısıtlıdır imkanlar da öyle de söyleyebiliriz. Yapamazlar. Örneğin atölyelerin olması lazım. Atölyelerimiz yoktur. 1.100-1200 öğrencimiz vardır. Kantin en fazla 200 kişilik için yapılmış bir kantindir. Yemekhanesi yoktur. Ama ona rağmen birtakım şeyler yapılması aslında okulu, mesleği sevmekle ilgili (…). Maalesef öğretmen kendini buraya geldiğinde geliştirmek istese dahi kendisiyle ilgili bir çalışma ya da branşıyla ilgili bir çalışma yapmak istese dahi bunun olanakları yoktur. Ha öğretmen şu olur kendisinin, statüsünün itibar gördüğünü hissettiğinde bu gelişme sadece okulda olacak bir şey değildir. Gelişme evindedir, sokaktadır, dışarıdadır. Araştırma yapma olanakları bile yoktur. Derse girersiniz, dersten çıkarsınız. Finlandiya eğitim sisteminde en önemli şeylerden biri öğretmen ama ikincisi teneffüstür. Teneffüs dediğiniz şey nedir? Çocukların dışarıda, bahçede sere serpe oynayabilmeleri, deşarj olması ve yeni görevlere hazırlanmasıdır. Ama beton bahçede değil. Burada bahçede oynatamazsınız çünkü her gün yaralanan vardır, küçük bir bahçedir, betondur. Bu arada bu söylediklerim sadece bizim okulumuzla ilgili değildir. Çocuk kendisini nasıl deşarj edecek? Çocuk kendisini deşarj edemez. Derse geldiğinde ya sizi dinlemez ya uyur.

Ö6: Ben potansiyelimi kullandığımı düşünüyorum genelde bunu yaparken de okulun pek bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Öğrencinin sınıf içerisindeki katılımının daha etkili olduğunu düşünüyorum. Zaten bu da hani benim kendimi geliştirmemi sağlıyor. Öğrenci sınavdan yüksek not aldığında ben zaten hedefime ulaştığımı düşünüyorum. Diyorum ki bu çocuklar öğrenmiş.

Ö11: Ne yazık ki hayır. Hizmet içi eğitimlerimiz var ama ben bunca yıldır ancak 4-5 tane gerçekten hani amacına uygun, vermek istediğini veren hizmet içi eğitim gördüm. Onun dışında çok da fazla bir katkısı olmadı. Ha okul ortamında arkadaşlarla paylaşımlarımız oluyor (…). Meslektaşlarımın dışında aslında çok da fazla itici güç yok diye düşünüyorum. Birazda hani kendi çabalarımız, kendimizi eğitmek yönündeki çabalarımız. Başarmak istediğim hedefleri başarma konusuna gelince ortama baktığımda belli bir yere kadar geldim diye düşünüyorum. Hani ilk başladığım zamana oranla biraz daha bir tık galiba yol katettim. Ama daha var mı yol? Tabii. Mesela teknoloji konusunda bizim hakimiyetimiz ne yazık ki çok fazla değil. Şimdi aslında bu durum bizden de kaynaklı. Geçmişimizden kaynaklı. Teknolojiyle tanışmamız çok geç oldu ve çok korkarak başladık bu işe. Mesela çocuklar o konuda bizden çok daha ötedeler. Hani bu konuda zamana ayak uyduramadığım oluyor. Onlar Z kuşağı. Onun değişen dili, değişen dünyaya bakışı bazen zorlayıcı olabiliyor. Yani oralarda hani gidebileceğim mesafe biliyorum hani belli bir sınırım var ama onun dışında kendi kişiliğimi, öğrenciyle iletişimimi, insani yanımı hep geliştirdim, daha da geliştirebilirim. Akademik olarak, bilgi olarak, donanım olarak evet orada da geliştim daha da gelişebilirim (…).

Ö13: Açıkçası bizim ülkemizde mış gibi yapmak çok sevilen ve çok yapılan bir yöntem oldu resmen. Yani fotoğraf çekelim ama içinin önemi yok. Sadece bizi o işin başında -mış gibi görsünler yeter. Şimdi bazen evet projeler geliyor bize duyuruluyor hocam falan proje var ama biz bununla alakalı destek istediğimizde kendilerinden hemen bir duvarla karşılaşıyoruz. Halbuki manevi güç özellikle üst diye idareci diye nitelendirdiğimiz kişilerden hocam hiç sıkıntı yok, arkanızdayız, sen ne diyorsan şeklindeki sözler bile senin motivasyonunu yükseltiyor. Diğer türlü sen kendi halinde bir koşuşturmanın içerisindesin O yüzden hayır ben maalesef çok desteklendiğimizi de bize bir katkı sağladıklarını da düşünmüyorum (…). Şimdi maalesef mesleğin böyle ilk yıllarında çok sindim. Yani misal şöyle bir örnek vereyim. Kütüphane var okulumuzda. Çocuklarla beraber kütüphanede Edebiyat dersindeyim. Bir saatlik bir dersim var ve çocuklarla kitap okuma yapıyoruz. Müdür yardımcısı bir hışımla böyle içeri girdi ve burayı kullanamazsınız dedi. Neden dedik? İşte çünkü burayı ben yaptım, burada benim emeğim çok dedi. Tamam çok güzel elinize sağlık, kolunuza sağlık, çok güzel akıl etmişsiniz. Peki ne için var burası? Sadece var olmak için var. Buraya dedi öğrencileri de sokamazsınız. Misal bunun gibi çok şey var. Bu daha öğretmenliğimin ilk yılları ilk görev yerimdi ve sindim. Şimdi, haklarımı da sorumluluklarımı da çok iyi biliyorum. Eğer kendim inandıysam yani önüme bir

> proje geldiğinde eğer onun bize bir yararı olacağına, okula da tabii ki yararı olsun ama bize de yararı olacağına öğrencime de bana da yol açacağına inandığım sürece sonuna kadar tek başıma da giderim. İsterse kendi imkanlarımla olsun ki yapmışlığım da gerçekten var. Ama tabii destek olsa iyi olur mu? Çok daha güzel olur, çok daha anlamlı olur. Sen de yalnız kalmadığını hissedersin ve şunu bilirsin. Ne kadar güzel müdürün işte müdür yardımcıların bana da yararı olacak bir işe destek veriyor. Sadece kendi isimleri için değil benim için de bir konuda ön planda olmaya çalışıyor dersin ama en azından ben şimdiye kadar rastlamadım böyle bir idare kesimine.

Öğretmenlerde Hedef Netliğine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak işler veya görevler zihninizde ne ölçüde nettir? Hangi işlerin hangi sırayla ve ne şekilde yapılacağına nasıl karar verirsiniz?" soruları sorulmuştur ve öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10

Öğretmenlerin Hedef Netliğine İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	*n*
Büyük Ölçüde Netlik	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	14
Kısmen Netlik	Ö2, Ö11, Ö15	3

Katılımcılardan 14 tanesi okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde büyük ölçüde net olduğu görüşünü bildirirken üç kişi bu süreçler esnasında kısmen netlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde büyük ölçüde net olduğunu ifade eden katılımcıların tamamına yakını dönem başında olan toplantılarda net bir yol haritası çizildiğini ve planlı iş yaptıklarını ifade etmiştir. Hangi işin ne zaman ve nasıl yapılması gerektiği ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın takvimine uygun hareket ettiklerini ama bunun yanı sıra okul bazında da kendi aldıkları kararlar ve planlamaların da olduğunu belirtmiştir. Bu planlamaların yapıldığı ve kararların alındığı yerlere örnek olarak okul kulüpleri, turnuvalar, zümre toplantıları, kurul toplantıları örnek verilmiştir. Kararların demokratik bir şekilde alındığı, karara katılım noktasında bütün öğretmenlerin fikrinin alındığı katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Buna ek olarak, katılımcılar bireysel bazda planlamalarını günlük, haftalık ve aylık olarak büyük oranda yaptıklarını ve yapacağı sosyal ve kültürel faaliyetlere ilişkin planlamaları ile ilgili dönem başında veliye bilgilendirme sağladıklarını ve bunu yapmanın kendilerini rahatlamış hissettirdiğini ifade etmiştir. Büyük ölçüde hedef netliğine ilişkin Ö4, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14 ve Ö17'nin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö4: Dönem başında kurul toplantıları olur. Orada öğretmenler fikirlerini söylerler, beraber karar almaya çalışırız çoğu konuda. Bunun da önemli bir şey olduğunu düşünüyorum. İş birliği, dayanışma, demokratik olma çok önemli kavramlar bizim için. Onun dışında not girişleri falan zaten sene sonu yapılan şeyler. Kafamda nettir yani her şey.

Ö7: Ya zaten bizim yapmamız gereken şeyler var. Okul öncesinde işte hazırlayacağımız evraklar ondan sonra devam ederken yapacağımız sınavlar. Bu sınavların belgeleri yani hepsi düzenli bir şekilde aslında Milli Eğitim bize açıkladı. Onunla ilgili problem yok. Bunları yapmak zorundayız. Şu anda sıra olarak baktığımda toplantımızı yapıyoruz. Ders planlarımızı hazırlıyoruz. Ondan sonra kulüpler var. Kulüpler ile ilgili çalışmalarımız oluyor. İşte yani dönem içerisinde o plana uyup bayramlar işte sınav dönemi, ara tatiller falan filan. Sonra yarışmalar, turnuvalar falan hepsini biz düzenliyoruz. Sene sonunda da ödül kısmıyla noktalıyoruz zaten. Hem ödül olarak yarışmalardaki ödüller, turnuvadaki ödüller hem de okul bittiği için notlandırma. Zaten ders planlarımız var. Yapılması gereken evrak işleri. Onları yapıyoruz, bitiriyoruz. Çünkü orada seviye çok önemli. Daha çok hani duruma göre yani uzunca bir zamandır da öğretmenlik yaptığımız için hani o amaca uygun planı hemen anında gerçekleştirilebildiğimi düşünüyorum.

Ö8: Mutlaka yaparım. Mesela benim bugün hangi sınıflara dersim var? Bugün ne anlatmam gerekiyor? Bazen yazılı olarak, bazen de kafamda hani bunu düşünerek aslında bugün benim şu konuyu anlatmam lazım. Bazen de yazılı olarak çıkarttığım sorularla şu soruları çözelim, hani bazen atıyorum on soru hazırlarsam sekizini dokuzunu mutlaka çözeceğim diye planlayarak geliyorum. Yani planlamadan ne anlatacağımı ne yapacağımı bilmiyorum. Mutlaka planlayarak gelirim. Bazen haftalık şeklinde de yapıyorum. Yani bu hafta şunları anlatacağım, şu şekil olacak. Zaten yıllık planlarımız oluyor bizim. Hani yıllık planda bu hafta ne anlatmam gerekiyor mutlaka bakıyorum.

Ö12: Ya şöyle aslında dönem başındaki toplantılarda bizim yol haritamız belli olur. Elimizde zaten planlarımız da var. Neyin, nasıl, ne zaman yapılacağı bellidir hani. Hangi projeler yapılacak, bunlar kim tarafından koordine edilecek dediğim gibi bellidir. Onun dışındaki durumlarda sene içerisinde zümre toplantılarımız olur. Branş bazında değerlendirilmesi gereken şeyleri değerlendiririz. Yani çok da sorun olmuyor açıkçası ben de planlı bir insan olduğum için. Neyi, nasıl, ne zaman yapacağımda senenin başında hep nettir. Hep o kafamdaki çerçeve plana göre giderim yani.

Ö14: Ya planım benim düsturumdur. Kendi planımı hep kendim yaparım sene başında. Kaynak devletin verdiği kitapları önüme alırım. O sene boyunca ne öğreteceğimin tek tek planını yaparım, geziye gideceğim yerleri yıllık plan üstüne yazarım, gideceğim yerleri ay ay belirlerim. Velilerimize gideceğim yerleri sene başında bildiririm. Onlar da bilirler işte müzeye mi gideceğiz işte tiyatroya mı gideceğiz, sergiye mi gideceğiz hepsi bilinir. Ve ben bu planlamayı Eylül ayında okullar açılmadan bitirmiş olurum. Bitirdiğim için ben öğretmenlik süresi boyunca yıl sonuna kadar hep rahatımdır. Şu anda ünitelendirilmiş günlük plan olayı var. Onları da bir gün öncesinden bir gözden geçiririm işte. Dedim ya ne öğreteceğim, yarın ne ders yapacağım, ne etkinlik hazırlayacağım diye. Veya bir hafta öncesinden bakarım. Etkinlik için gerekli olan malzemeleri çocuklara duyururum (…).

Ö17: Ders planı oluştururum tabi ki öncelikle. Ders planını oluşturmadan önce daha öncesinde kaydettiğim etkinliklere bakarım. Örneğin bilgisayarımda konu başlıklarının olduğu bir klasörüm var oradan faydalanırım. Eğer o haftanın konusu varsa oradan yararlanırım ve tabi ki de araştırma yaparım. Sonrasında taslakları toparlar ve planımı oluştururum. Planımda da gün gün hangi saatlerde ne yapacağımı açık şekilde belirtirim. Bu yüzden eğer farklı bir durum olmazsa planımı aynen uygular belki ekleme ya da sınıf durumuna göre düzenlemeler yaparım. Bu arada farklı durum olmazsa dediğim kısımda işte o hafta büyük bir etkinlik ya da uygulama olması. Bunun dışında kafam gayet nettir diyebilirim. Ders dışındaki işleri de zümremle tartışıp hangi gün ne yapalım şeklinde belirliyoruz. Bu durumda da işler tam yolunda olması gerektiği gibi işliyor benim açımdan.

Okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde kısmen net olduğunu ifade eden katılımcılar, aniden ortaya çıkan iş veya görevlerin plana

bağlı kalınmasında zorluk yarattığını dile getirmişlerdir. Bu görüşte olan Ö2, Ö11 ve Ö15'in konuya ilişkin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: Dönem başında örneğin görev dağılımı sırasında %50 oranında nettir diyebilirim. Sınavların ne zaman yapılacağı dönem başında belli oluyor. Toplantılarda o yüzden o konuda netim ama evrak işleri, her an bir evrak işi çıkabilir. Çünkü her an yeni bir yazı gelebilir. Bu konuda işte o yüzde otuzluk kısmı da oraya verebilirim. Belirsizlik yaşadığım oluyor bazen.
>
> Ö11: Öncelikle şunu söyleyeyim. Net bir planım olmuyor, sadece bir çerçeve kafamda. Ben planlı gelmeyi tercih ederim. Yani önceden hazırladığım bir materyal olmalı. Burada bir sunum hazırlamış olmam gerekiyor. Yine o güne ilişkin yapacaklarımla ilgili elimde malzeme olmalı fakat sınıf içinde doğaçlama olarak gelişen şeyler de oluyor. Bazen o planın dışına çıkmak zorunda olabiliyorsunuz. Sınıfta karşılaşacağımız o anlık şeylere alternatiflerim oluyor genellikle. Yani 25 yıllık tecrübe bunu veriyor.
>
> Ö15: Aslında her zaman net değil, onu söyleyeyim çünkü bizim programımızda çok esnek. Örneğin matematik gibi şu başlıkta bıraktım diyemiyorsun. Çünkü bir sınıfın öncesi farklı yerde kalabiliyor. Çocuklarla sorduğumuz sorular yani iletişimdeki ilerlediğimiz yer değişebiliyor. Konumuz çok moda mod konu değil. O yüzden benim not defterim vardır. Her sınıf için haftalık kendim sadece bu benim kendi özel defterim yani. Günlük plan olayı zaten biliyorsunuz yapmıyoruz yani. Kafada benim günlük planım. Çocuklarda kaldığım yeri yazarım, şu sınıfta konunun şu sorusunda ya da şu aşamasında kaldık derim.

Öğretmenlerin Konsantrasyon ve Odaklanma Algısına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "İşinize tam anlamıyla konsantre olduğunuz, yalnızca yaptığınız işe önemli ölçüde odaklanma ve yoğunlaşma yaşadığınız belirgin anlar veya durumlar nelerdir? Sınıf içi, sınıf dışı ve okuldaki uygulamalarda hangi an veya durumlarda zaman algınızı yitirecek kadar yoğunlaşma yaşarsınız?" soruları yöneltilmiştir ve öğretmenlerin ifade ettikleri görüşler aşağıdaki Tablo 11'da sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Konsantrasyon ve Odaklanma Algısına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Öğrenci	Öğrencilerin derse aktif katılımı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15	10
	Öğrencilerin istekli olması	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö16, Ö17	9
	Olumlu dönütler	Ö4, Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17	7
	Öğrencinin iyi oluş hali	Ö9, Ö11, Ö14, Ö17	4
Öğretmen	Başarı hissi	Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö17	5
	Mesleği sevme	Ö4, Ö10, Ö16	3
İçerik	Konuyu sevme (konu özgünlüğü)	Ö3, Ö9, Ö14, Ö16, 17	4
	Aktivitelerin zorluk- beceri dengesi arasında uyum	Ö7	1
Fiziki ve teknik	Fiziki ve teknolojik imkanlar	Ö13	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrenci boyutunda öğretmenlerin önem sırasına göre en çok öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencilerin istekli olması, olumlu dönütler ve öğrencinin iyi oluş hali konularında yoğun konsantrasyon algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenci boyutunda, öğretmenler, öğrencilerin derse aktif katılımı olduğu zamanlarda işlerine önemli ölçüde odaklanma ve yoğunlaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin soru sormasının, derse aktif katılımının kendi motivasyonlarında artışa sebep olduğunu, işlerini daha şevkli yaptıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö6 bu anlarda zaman algısının yok olduğunu ifade etmiştir. Ö15 ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasının ve kendisini mutlu ettiğini ve motivasyonunu artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin derse aktif katılımına yönelik Ö1, Ö2, Ö5, Ö6 ve Ö15'in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö1: Çok keyif aldığım sınıflarda daha fazla odaklandığımı hissediyorum. Yani özellikle öğrencilerin derse katılımı bizim için bence çok önemli bir şey. Öğrenciler derse katıldıkça bizde daha fazla aşka geliyoruz ve bu şekilde daha verimli ders işliyoruz (…).
>
> Ö2: (…) Örneğin bir paragrafı okuyoruz, paragrafı analiz ediyoruz ve bu paragrafın sorularını çözeceğiz. Her bir öğrenci o paragrafın her bir cümlesini çevirmeye gönüllü oluyor. O anda birisi paragraftaki bir kelimenin ne olduğunu soruyor, diğeri ona yardımcı olmak için eş anlamlısını söylüyor, öbürü başka bir katkıda bulunuyor ve biz paragraf çözmeyi bırakıp bir anda kelime çalışmaya başlıyoruz. Evet, belki hedefimden sapıyorum ama herkesin katılımıyla beraber bambaşka bir kulvarda planlasanız olamayacak derecede verimli bir kelime etkinliği yaşamış oluyorsunuz. Doğal olarak ne oldu? Öğrenciyle beraber aslında biz onu o anda planlamadan planlamış olduk. Kesinlikle bu sadece benim için değil, öğrenci için de bence bir akış. Çünkü yorum olarak ifade ediyorlar. Yani çok güzeldi. Hani oturup çalışsam bu kadar iyi ezberleyemezdim kelimeleri diyebiliyorlar (…).
>
> Ö5: (…) Ya kendimi ifade ederken o anda ben bir şey anlatırken parmak kaldırmalarını istiyorum. Mutlaka sorguluyorum, yani o anda ben geçip gidebilirim belki de. Derse katılımlarını, aktif eğitim sürecini takip ediyorum. Aktif olmalarını istiyorum. Espri de yapabilirler; katılmalarını isterim. (…) Çocuk kendini kattığı oranda öğreniyor. Yani katılacak çocuk; o yüzden ben grup çalışması yapıyorum. Mesela sınıfı onlara emanet ediyorum. Ben dinliyorum arkada ben öğrenci oluyorum. Aslında burada tamamen kendinizi akışa bırakıyorsunuz. Hani bunun için herhangi bir strateji, herhangi bir çabanız yok kafanızda. O an tamamen sınıfın içerisindeki atmosfere göre doğaçlama gelişiyor.
>
> Ö6: Şimdi bazen derste öğrenciler devamlı soru soruyorlar. O zaman öğrenmek isteyen birileri olduğu için karşımda zamanın nasıl geçtiğini anlamayabiliyorum. Veya öğrenciler tahtaya kalktığında falan soru çözmeye çalıştıklarında onlara yardımcı olurken dersin bir anda bittiğini görüyorum.
>
> Ö15: (…) Yani işte çocuklardan ders esnasında birebir cevaplar alabilirsem en azından yüzde ellisinin de parmaklar, eller havaya kalkarsa o zaman mutlu oluruz. Yani evet ne güzel ders işledik deriz o gün, daha iyi odaklanırız (…). Ben her zaman diyorum ki çocuklar işte çantalarımızda mutlaka herkesin bir kitap gelecek, gidecek. Yani boş olduğumuz saatlerde onları okuyacaksınız. Hadi bakalım bazı zamanlarda okuma için roman ünitesinde çıkarın kitapları diyorum (…). Ben ellerinde kitap olmasını hayal ediyorum, onu görürsem çok mutlu oluyorum, akışa kapılıyorum. Okumasa bile sıranın üzerinde durması motivasyonumu arttırıyor.

Öğrenci boyutunda, katılımcıların yarısından fazlası, öğrencilerin derse karşı istekli olmaları durumunda yaptıkları işe derin bir şekilde yoğunlaştıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan biri (Ö13): (…) "*Öğrencinin çok iyi hazırlanıp böyle hani o gözlerle sana baktığını görmek seni birse beşe çıkarıyor. Konsantren de motivasyonun da*

bundan olumlu etkileniyor." şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri ise (Ö11) öğrencilerin hazırlıklı bir şekilde dersine gelmelerinin ve dersi ile ilgili olmalarının kendini mutlu hissettirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin istekli olmasına yönelik aşağıda Ö8 ve Ö11'in görüşlerine yer verilmiştir:

> Ö8: Ben daha çok öğrenciler istekli olunca, ilgili olunca odaklanma yaşarım. Evet o anlarda özellikle çok istekli sınıflarda oluyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorum o sınıflarda. Soru çözüyoruz mesela, istek varsa; şu soruyu da çözelim hocam şunu da yapalım. Ben odaklanma yaşıyorum ve kesinlikle devamı geliyor.
>
> Ö11: Öğrencilerin dersimle ilgili olmaları, en azından hazırlık yapıp gelmeleri beni mutlu eder. Şimdi karşılaştırma yapmam gerekirse bir araştırıp gelmiş, ilgili bir öğrenci kitlesine ders anlatmak var bir de sadece dinleyen, hiçbir katılım sağlamayan. Tabii birincisi olduğunda daha fazla odaklanma yaşıyorum (…).

Öğrenci boyutunda öğretmenlerin yoğun konsantrasyon algısına sahip olduğunu ifade ettikleri bir diğer durum öğrencilerden gelen olumlu dönütler olmuştur. Konuya ilişkin aşağıda Ö7, Ö11, Ö14 ve Ö17'nin görüşleri sunulmuştur:

> Ö7: Mesela bir hareketi gösteriyorsun. Mesela o hareketi çocuklara öğretmen gerekiyor, gösteriyoruz. Birisi mesela mükemmel yaptığı zaman hemen durdurup alkışlatıyorsun ve işte bu diyorsun. Gösteriyorsun ve o biraz olumlu oluyor. Bütün herkese işte gösteriyorsun. (…). Zamanın su gibi geçtiği de oluyor ama.
>
> Ö11: Genellikle sınıf içinde bana gelen geri bildirimler tam hani o evet yapmak istediğimi yapmışım dedirten anlar var. Sınıfın dışında kimi zaman hocam ben bunu çoktandır anlayamamıştım ama şimdi tamam benim için ya da şu soruyu çözemiyordum ama şimdi anladım gibi (…).
>
> Ö14: Ya mesela geçen öğrenci şey diyor. Birkaç gün üst üste sınıfta masa etkinliği yaptık. Tahtada ders anlatmadım ve öğrencilerimden biri öğretmenim ne kadar özlemişim tahtada ders anlatmanızı dedi. O beni çok motive etti. Ya o kadar mutlu oldum ki üst üste iki dersi hep tahtada anlattım. Yani onlar baktım özlemişler diye. Yani o bile basit bir kelime gibi görünebilir ama. Yani birkaç gün üst üste etkinlik yaptık, masa etkinliği işte (…) Hep masadaydık ama tahtayı özledim demesi benim çok hoşuma gitti. Beni çok motive etti.
>
> Ö17: Bunun dışında öğrencilerim derse ilgili ve motivasyonları yüksek olmalı. Konu da ilgi çekiciyse etkinlikler de aynı şekilde ilgi çekiciyse o gün dersin akıp gitmesi şüphesiz. Öncesinde de söylediğim gibi eğer konu sıkıcıysa, öğrenciler o gün derse katılım sağlamazsa ya da ilgileri yoksa, etkinlikler daha sıradansa benim açımdan ve aynı şekilde öğrencilerim açısından ders akıp gitmez. Aksine ders ne zaman bitecek diye düşünebilirler. Bu durumlar yaşanmazsa da zaman algısını yitiririz ve saatin farkına varmayız.

Öğrenci boyutunda katılımcılar, öğrencinin iyi oluş halinin yoğunlaşma ve odaklanmaları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin ruhsal açıdan iyi bir durumda olmasının, zihnindeki problemlerden arınmış olmasının verimli bir öğrenme ortamı için gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö14, bu tarz öğrencilere akademik anlamda bir şeyler öğretmenin yanında nasıl mutlu olunacağının da öğretilmesi gerektiğine atıf yapmıştır. Öğrencinin iyi oluş haline yönelik Ö14 ve Ö17'nin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Ö14: Öğrencinin samimi ve rahat olması benim için çok önemli. Samimi ve rahat olmayan bir öğrenci kendini kasar, beni de kasar açıkçası. Evet bu öğrenci öğrenir mi öğrenir; yapar mı yapar ama mutlu olamaz. Biz aslında 7 yaşında 8 yaşındaki çocuğa bir şeyler öğretmenin yanında mutlu olmayı da öğretmek zorundayız. Mutlu olmalı bu çocuklar onun için de çaba sarf etmeliyiz.

Ö17: Öncelikle ruhsal olarak öğrencilerin rahat olması lazım. Yani o gün ders esnasında özellikle kafalarını kurcalayacak bir şey olmaması lazım (…).

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen boyutunda öğretmenlerin önem sırasına göre en çok başarı hissine sahip oldukları durumlarda ve mesleği sevme konusunda yoğun konsantrasyon algısına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmen boyutunda öğretmenler başarı hissine sahip oldukları durumlarda işlerine daha kolay bir şekilde yoğunlaştıklarını ve odaklanma yaşadıklarını ifade etmiştir. Buna ek olarak, başarı hissine sahip olmanın kendilerini özgün ve yeterli hissetmelerine ve işlerine karşı daha fazla bağlılık geliştirmelerine ve konsantrasyonlarının artmasına sebep olduğunu Ö11, Ö12 ve Ö17 şu sözlerle ifade etmiştir:

Ö11: Mezun ettiğim öğrencileri düşündüğümde ya da bir üst sınıfa geçmiş öğrencilerimi düşünüyorum. Çoğu zaman sınavda başarılı oldukları anlar geliyor aklıma. Ben iyi işler başarmışım diyorum kendime. Bunlar sahiden o hani odaklanma anlarını kolay sağlayabiliyor benim için.

Ö12: Çocukların yani sınıfın çoğunun benimle aynı noktada olduğunu hissettiğimde çok yaşıyorum bunu. Bunu çok fazla yaşayamayız biz branş açısından. Özellikle zayıf sınıflarda çok zor yaşarız ama bir tanımı anladığında, bir soruyu çözdüğümde çocuk mutlu oluyor onu da görüyorum çünkü. O an benim için iyi bir an oluyor, yapmam gereken yapmış gibi hissediyorum ve manevi bir haz kaplıyor içimi. Çoğunlukla zaman algımı yitiriyorum, zaman sanki duruyor benim için. Ancak zil çalınca sanki o dünyadan gerçek dünyama dönüş yapabiliyorum. Aksini yani geçmediği durumları çok yaşadığımı söyleyemem öğretmenlik hayatım boyunca. Öyle bir şey olmadı yani.

Ö17: Ders dışı etkinliklerde de şu örneği verebilirim. Okulda çok fazla İngilizce uygulamalar yapıyoruz. Veli katılımlı ya da sadece öğrencilerle. Örneğin yılsonu gösterimizde daha doğrusu gösteri değil de etkinlik bazlı bir uygulama diyeyim, öğretmenler olarak farklı etkinliklerimiz oluyor ve öğrencilerimiz bu etkinlikleri yapıyorlar. Onların o sahneye çıkması, öğrendikleri şeyleri sergilemesi beni işime bağlıyor. Bu durumlarda kendimi bir şeyleri başarmış hissediyorum.

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin yoğun konsantrasyon algısına sahip olduğunu ifade ettikleri bir diğer konunun mesleği sevme olduğu görülmektedir. Katılımcılar, mesleğe karşı duydukları haz ve tutkunun her zaman işine yoğunlaşmış ve konsantre hissettirdiğini ve içsel olarak motive hissettirdiğini ifade etmiştir. Mesleği sevmeye yönelik Ö4, Ö10 ve Ö16'nın ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: Çoğu zaman işime odaklanmış hissediyorum. Bu mesleğimi çok sevmemden kaynaklı belki de. O anlarda çok büyük bir keyif duygusu geliyor. Yani o süre bitmesin, o büyülü alan bitmesin, zaman bitmesin duygusunu çok yaşayabiliyorsunuz. Çünkü siz birtakım şeyleri vermeye çalışıyorsunuz ama karşınızdaki bunu aldığında ve çocuk onu anladığını gösterip de size o örneklerle geldiğinde o büyülü zamanın asla bitmesini istemiyorsunuz.

Ö10: Ama hani dediğim gibi işimi seviyorum. (…) Ya ben her gün derse gelirken zaten dersimi anlatacağım diye geliyorum. Yani ben özel bir motivasyon şeyim yok, durumum yok. İşimi doğru yapmak konusunda hani şey gibi, yani hazırlıklıyımdır. O yüzden özel bir motivasyon aramıyorum odaklanmak konusunda. Bunu mesleğimin ağırlığı bana sağlıyor zaten.

Ö16: Çoğu zaman yoğun konsantrasyona sahibim desem abartmış olmam herhalde. Çünkü gerçekten hani iş aslında benim için en büyük motivasyon kaynağı. O yüzden ben mesela hangi

gün hangi şartlarda gidersem gideyim o günkü en büyük motivasyonum okul olmuş oluyor. O yüzden bunu sürekli belirli bir an değil de çoğu zaman diyebilirim.

Tablo 11 incelendiğinde içerik boyutunda öğretmenler, içerik boyutunda konuyu sevme (konu özgünlüğü) ve aktivitelerin zorluk beceri dengesi arasında uyum olması konularında işine yönelik yoğunlaşma ve odaklanma yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler ders konusunu sevdiklerinde ve özgün bulduklarında daha iyi bir odaklanma seviyesine sahip olduklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö3, eğlenceli bulduğu konularda soru çözümü yaptığında kendini kaybettiğini ve zaman algısını yitirecek kadar yoğunlaşma yaşadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmeni olan bir katılımcı (Ö14), sayısal dersleri sevdiğine dikkat çekerek matematik dersinde diğer derslere oranla daha fazla odaklanma yaşadığını belirtmiştir. Ö16 kodlu katılımcı ise öğrenci tarafından ilk kez görülen ve özgün olduğunu düşünülen konularda öğrencinin daha fazla odaklanma yaşayabilmesinin kendi konsantrasyonuna da olumlu etki ettiğini ifade etmiştir. Konuyu sevmeye (konu özgünlüğü) yönelik Ö3, Ö9, Ö14 ve Ö16 tarafından ifade edilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ö3: Şöyle soru çözerken çok daha aktif olduğumuzu düşünüyorum. Yani o da hani akıllı tahtadan soru çözdüğümüzde birazcık daha yavaş ilerliyoruz veya bütün öğrencilerin dikkatini toparlayamıyoruz belki. Çünkü bilmiyorum orada daha fazla dağıldıklarını gözlüyorum ben ama hani biz kitaplarından soru çözerken her birinin önünde bir belge olduğunda ve konu da eğlenceli bir konuysa çok daha kendimi kaybettiğimi, o soruya daldığım zaman soruyu çözerken kendimi kaybettiğimi bazen buluyorum. Zaman algımı yitirecek kadar konsantre oluyorum o an.

Ö9: Yalnızca yaptığım işime odaklandığım belirgin anlar oluyor tabii ki benim için. Mesela ben lisedeyken öğretmenimden keyifle dinlediğim konularda çok fazla odaklanma ve yoğunlaşma yaşardım. Şimdi de keyifle anlattığımı hissettiğim konularda zaman algımı yitirecek kadar yoğunlaşma yaşıyorum (…). Bu biraz da enerji meselesi. Enerji bulaşan bir şey. Onlarda veya bende fark etmez o enerji, o kapılıp gitme karşı tarafı etkiliyor. Bu da akış denilen şeye yol açıyor olmalı.

Ö14: Matematik dersine çok odaklanıyorum çünkü sayısal bir ders olduğu için belki de. Hani sürekli bir hareket var. Bir soru bitiyor, yeni bir soru başlıyor; bir soru bitiyor, yeni bir soru başlıyor. Belki onun verdiği bir şey. Belki ben sayısalı daha çok seviyorum. Diğer dersleri de seviyorum ama yani matematiğin ayrı bir enerjisi var bende.

Ö16: Daha çok öğrencinin ilk defa gördüğü konularda, daha özgün konularda öğrencinin odaklanmasına sebep olduğum için o zaman benim için akıp gidebiliyor. Yani bu tamamen o anki işlediğim dersin konusuyla bağlantılı. Yani öğrencide ne zaman o ışığı yakalarsam ya da o öğrenci ne zaman konuyu ilgi çekici bulup istekli davranıyorsa o an tamamen ben dış dünyadan kopuyorum ve kendimi akış içerisinde bulabiliyorum diyebilirim.

Tablo 11 incelendiğinde, içerik boyutunda katılımcılardan biri (Ö7) aktivitelerin zorluk beceri dengesi arasında uyum olduğu durumlarda daha iyi odaklanma yaşayabildiğini ve konsantre olabildiğini ifade etmiştir. Buna ilişkin Ö7'nin ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Ö7: (…) Yani mesela bizim beden eğitimi dersinde oyunları oynarken işte egzersizleri yaparken, çalışmaları yaparken bazen çocuklar sıkılabiliyor. O anda aklıma bir şey geliyor ve bir ışık yanıyor. Oraya hani yeni bir şey eklemem gerekiyor ve o yeni bir şey eklediğim zaman daha bir iş çığırından çıkıyor. O yeni eklediğin seviye işte onlara daha eğlenceli geliyor, herkes uğraşıyor ve birbirini alkışlamaya başlıyor. Onları yapabildiğim zaman çok mutlu oluyorum ve daha fazla odaklandığımı hissediyorum. Çocuklarda daha çok seviniyorlar, daha hızlı ilerliyoruz.

Tablo 11 incelendiğinde fiziki ve teknik boyutta, katılımcılardan biri (Ö13) fiziki ve teknolojik imkanlar yönünden okulun yeterli olmasının öğretmenlerin yoğun konsantrasyon algısına katkı sağladığını ifade etmiştir. Ö13'ün okulun akıllı tahta, yansıtıcı gibi teknolojik imkanların olmasının ve branşlara yönelik sınıflar olmasının öğrenme ortamını verimli kılacağı ve motivasyonunu artıracağı şeklindeki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö13: Okulun imkanları işte mükemmeldir ne bileyim işte akıllı tahta vardır, yansıtıcı vardır ve sen bu imkanları kullanırsın. Kütüphanedeysen mükemmel bir dizaynı vardır. Her istediğim kitaba ulaşabiliyor isem tamam, işte daha motive olmak için senin de benliğinin önüne geçen hiçbir şey kalmadı. Artık iş sende, sahne senin. Ama tabi bunlar olmadığı zaman biraz zorlanıyorsun, tekliyorsun. Çünkü hitap ettiğimiz kesim hani daha çocuk olarak nitelendirdiğimiz soyut olan kavramları daha tam olarak düşüncelerinde görselleştiremeyen yaş grubu. O yüzden onların görmesi, dokunması, koklaması hissetmesi tabii ki öğrenmelerini daha da kolay hale getiriyor. Ben şahsen sözel dersler için açık sınıfların olması taraftarıyım. Niye? Ben şiir konusunu anlatacağım ve şiir konusu duygu yüklü bir konudur. Ben sınıfın, betonların içerisinde bunu yapamam. Ya da şöyle şiir nedir? Dizeler halinde yazılan kelimelerden oluşan metin türüdür. Bu kadarla olmasın. Belki o çocukların içerisinde bir şair var ve dürtülmeyi bekliyor. Bunun için bir edebiyat sınıfımız olsa, çocuklar kendilerini o şairlerin, dizelerin arasında bulsa belki bir dergi çıkacak, bir şiir kitabı oluşacak. Tabii ki bunlar şimdilik benim hayalim, inşallah olur. Ama bunlar motiveyi tabii ki arttırır (…).

Kişisel Sorunların İşe Yansıma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Birtakım kişisel problemlere sahip olsanız dahi zihninizdeki bütün sorun, duygu ve düşüncelerden arınıp ve benliğinizi çevreden soyutlayıp bütün dikkatinizi gerçekleştirdiğiniz eylem ya da göreve verdiğiniz anlarda ne düşünürsünüz? Bu sorunların geri plana atıp ve sadece işinize odaklandığınız anlarda nasıl hissedersiniz?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaşadıkları kişisel problemleri işe yansıtmadıklarını, bu sorunları geri plana atıp yaptıkları faaliyete odaklanabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen görüşleri aşağıdaki Tablo 12'de özetlenmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının İşe Yansıma Düzeyine İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	*n*
İşe yansımaz.	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17	9
Kısmen yansır.	Ö2, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	7
İşe yansır.	Ö3	1

Katılımcıların yarısından fazlası zihnindeki kişisel problemleri işlerine veya yaptıkları faaliyete yansıtmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, birtakım kişisel problemleri olsa dahi karşılarında öğrenciyi gördüklerinde bu problemlerinin son bulduğunu ifade etmiş ve yaptığı

faaliyete odaklanmalarında içsel motivasyonun önemine dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16 ve Ö17 yaşadığı sıkıntı ve problemleri işine yansıtmadığını ve işine odaklanmanın verdiği hissiyatın yaşadığı sorunları unutmasına katkı sağladığını belirtmiştir. Konuya ilişkin önemli olduğu düşünülen katılımcıların ifadelerinden bazı kısımlar aşağıda sunulmuştur:

> Ö1: Tabii ki benim de bir hayatım var ve zor zamanlar hepimizin yaşadığı oluyor ama öğrencilere genelde yansıtmamaya çalışıyoruz. Çünkü orası başka bir yer, bizim yardımcı olmamız gereken öğrenciler var. Başka bir yerde yaşanan problem orada kaldı ve orada kalmalı. Mimiklerimi çok fazla yansıtmamaya çalışıyorum ve o moral bozukluğu olsun, sinirlilik yani herhangi bir duygu değişimi olsun bunu yansıtmamaya çalışıyorum. Yani bunu kontrol etmek benim için de tabi ki o anda çok zor oluyor. Ama o anlarda sadece bu problemlerden kaçıp o anı unutup dersime odaklanmaya çalışıyorum.
>
> Ö4: Okul bahçesine girdiğim andan itibaren o problemin benim kafamda olmaması gerektiğini bilirim. (…) Diğer mesleklerle öğretmenliğin arasındaki temel fark şu, sizin gördüğünüz muhatap öğrencidir. O yetişkin birileriyle de konuşabilir. Belki yetişkin birileriyle konuşurken karşındaki bunu anlayabilir ama öğretmenin gelip de onca zaman boyunca inşa ettiği binayı bir seferde bağırarak çağırarak yıkmasını ben düşünmem (…). Çünkü ben öğretmenliğe başladığımda son derece bilinçli olarak başladım. Son derece bilinçli olarak götürdüm. Onun için o sorunların dışarıda bırakılması gerektiğini bilen birisiydim. Bunu deneyimle öğrenmedim. Bilinçle öğrendim. Sonra deneyimledim bu şekilde.
>
> Ö6: Tabii ki insanız neticede. Problemlerimizin olması da çok doğal. Bazen fiziksel olarak kendimizi iyi hissetmiyoruz fakat işimizi yapıyoruz yine de. Bir de ben öyle durumlarda rapor almak yerine okula gelmeyi, derse girmeyi tercih ediyorum. Hem bana kendimi daha iyi hissettiriyor hem de benim bu çocuklara bir şeyler öğretmem lazım bilinciyle hareket ediyorum. Bu tip durumlarda da işime odaklandığım için kendimi iyi hissediyorum. Sorunları da unutmama sebep oluyor.
>
> Ö7: Zaten benim öğretmenliği sevme yanım o. Ben sporcuyum aynı zamanda. Sporu da ben yani doğal rehabilitasyon olarak görüyorum orayı. Yani hani dersten ziyade benim için eziyet değil. Zaten orada ben koptuğumu düşünüyorum. Yani çocuklardan da onu aldığın zaman karşılıklı olarak o süreçte her şeyin başında belki soru işaretleri ile gidiyorsun ama güzel bir ders varsa çocuklar güzel katılım sağlamışlarsa orada her şeyi unutup, yani ne olursa olsun unutup derslerimi işleyebildiğimi düşünüyorum.
>
> Ö9: Derim ki kendime şu an buradasın ve senin olayın şu an diyorum, içinde olduğumuz an iç sesimin tüm kuvvetiyle. Bunları geri plana atıp dersimi işleyebildiğimde de kendimi motive edebildiğimi düşünüyorum. Sorunları bırakıp sadece işime odaklanabiliyorum ve yani nasıl söyleyeyim böyle anlarda da kendime hep telkinlerde bulunurum, motive ederim kendimi (…).
>
> Ö10: (…) Yani şey yapabiliyorum. Kendi ailevi sorunlarımı 2. plana bırakabiliyorum. Anlatabiliyorum dersi. Hani boş oturmaktansa o dersi anlatmak o süreci unutmama yardım ediyor. Bir nevi zihinsel meditasyon gibi. Yani bu durum sıkıntı yaratmıyor bende.
>
> Ö14: (…) Çünkü evimde de aile içinde de mutlaka sorunlar yaşanır ama sınıfın o kapısından girdiğim an benim dünyam burası diyorum. Orası dışarıda kaldı. Mutlaka tatsız olaylar yaşanıyor. Mutlaka üzüntülü, sorumluluk gerektiren, hastalıkla uğraştığınız dönemler oluyor. Yine de bu sınıftan kapıdan girdiğim an şunu dedim. Bu çocukların bana ihtiyacı var; bilgiye ihtiyacı var. Nasıl hissettiriyor bu bana. Yoruyor (…). Ben bu mesleği yapıyorsam, bana bu görev verildiyse ben bunun hakkını vermek zorundayım. Sınıfa girdiğin an dünya dışarıda kalmak zorunda çünkü bizim sorumlu olduğumuz aslında sadece buradaki 20 çocuk, 30 çocuk değil; geleceğimiz. Bu ülkenin geleceği ve biz bunu düşünmek zorundayız.
>
> 16: (…) Bazen mesela okul içerisinde özellikle çok fazla sıkıntımız olabiliyor. Yani ne bileyim o an bir başka bir meslektaşımızla bir iletişimsizlik olabiliyor. Bir öğrencimizle yaşadığımız bir problem olabiliyor. Tabii ki ilk başlarda böyle bir demotive bir şekilde giriyorsunuz ama daha sonrasında hemen bu sorunu, problemi askıya alıp derse geçmek daha normal olabiliyor ve bana da iyi geliyor (…). Çünkü mesela hani bu problemlere takılı kaldığım zaman özellikle sınıf

içerisinde daha fazla üzülüyorum ben çünkü bana adil gelmiyor. Kendimi çok suçluyorum, suçlu hissediyorum. Ya o öğrencilerin eğitim hakkını elinden aldığını düşünüyorum ve biraz bu konuda ben galiba hassasım herhalde çok sevdiğim için ya da çok düşündüğüm için. Hani yarıda kalmış gibi hissediyorum. Böyle tamamlanmamış hissediyorum ve onu beyin bir şekilde tamamlamak istiyor. (…). Tamamladığımda da zaten o günkü o sorumluluğumu yerine getirdiğim için daha büyük bir keyif duyuyorum.

Ö17: Biz öğretmenlerin bir diğer görevi de bu aslında. Tüm kişisel sorun ve problemlerimizi sınıfın kapısından girdiğimiz anda bırakmak ve derse odaklanmak. Bu tarz durumlarda olabildiğince konsantre olmaya çalışıyorum ve düşüncelerimi kendimden uzaklaştırıyorum. Öğrencilerimin gözlerindeki ışık ve sevgileri uzaklaştırmama daha da yardımcı oluyor. Tabii ki insan olmanın verdiği bir dezavantaj da şu olabilir biz her ne kadar uğraşsak da sorunlarımız hep bizimle. Önemli olan bunu öğrencilerimize olabildiğince yansıtmamak. Tamamen işe odaklanmak ve asıl görevimizi unutmamak bize yardımcı olur. Ayrıca örnek vermek gerekirse çok üzgün bir anımda öğrencilerimin yanıma gelip bana sarılmaları, beni çok sevdiklerini söylemeleri ya da benim için yaptıkları çizimleri bana vermeleri de o anlarda beni sorunlarımdan uzaklaştırır ve huzurlu ve mutlu hissettirir.

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların yarısına yakını kişisel problemlerini yaptıkları işe veya faaliyete kısmen yansıdığını belirtmiştir. Katılımcılar, çoğunlukla bu problemleri geri plana atabildiklerini fakat çok büyük problemlerle karşılaştıklarında bunları geri plana atamadıklarını ve odaklanmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, problemleri geri plana atabilmelerinin problemin boyutuyla paralellik gösterdiğine dikkat çekmişlerdir. Konuya ilişkin önemli olduğu düşünülen katılımcıların ifadelerinden bazı kısımlar aşağıda sunulmuştur:

Ö2: (…) Örneğin bir cenazem vardı ve bu cenazeden hızlıca dönmek zorundaydım. Hani toparlanma, yas sürecini tamamlama dönemim olmadan derse girmeliydim ve o zaman bir maske takarak sınıfa giremedim. Yani yapmam gerekenleri yapamadım. Sadece fiziki olarak orada bulundum ama yas gibi ağır değil de daha küçük problemler, küçük tartışmalar ya da ekonomik sorunlar gibi problemlerle sınıfa giriyorsam eğer sınıf benim akış yaşadığım bir sınıfsa o problemleri unutmama yardımcı oluyor tabii burada problemin ağırlığına göre değişir diyebilirim size. Problemlerimi çözmekte yetkin değilim ama en azından bu dersi anlatmakta yetkinim.

Ö5: Çok büyük bir sorun olursa zaten o gün izin istiyorum. O şekilde girmiyorum. Çünkü hani hadi gireyim, benim onları unutacak halim yok. Sonuçta insanız. Çok büyük sorun olmadığı zaman çok da canım sıkılmadıysa normal sıkıntı varsa girerim yani dersime. Yaparım dersimi. Onu aksettirmem yani öğrenciye.

Ö11: Ya çok çok büyük bir sorun değilse bir hastalıktır vesaire o zaman zaten çocuklara söylüyorum. Hani şu an çocuklar biraz hani böyle bir rahatsızlığım var ya da şöyle bir durum var, biraz daha bugün yavaş gidelim ya da şunu yapalım, bunu yapalım. Hani orada öğrenciyle iletişim kurduğunuzda sorun yok ama genellikle kalıyor ama buraya girdiğimde zaten çoğu zaman her şeyi unutuyorum, bitiyor.

Ö12: Ya bu problemin boyutuna da bağlı olabilir. (…). Ben aile bireylerimi kaybettiğimde sınıfa girdim ve çocuklar o anınızı gerçekten anlayışla karşılıyorlar. Anlayışla karşılandığınızı gördüğünüz anda da siz zaten motivasyonu elde ediyorsunuz.

Ö13: Sağlıksal bir problem ise işte sevdiklerimle alakalı ya da benimle alakalı sağlıksal bir problem ise tabii konsantre olması biraz daha zorlaşıyor. Çünkü sağlıkla alakalı bir durum. Ama diğer türlü yani çözülebilir konulardaysa ben çok etkilenmiyorum açıkçası. Yani işte ne bileyim beklediğim bir telefon gelmemiştir, istediğim bir mesajı atamamışımdır işte vermek istediğin mesajı verememişsindir. Bunlar benim için önemli değil ama sağlıksal bir problem varsa ister istemez yansıyor. Aklına geliyor. Ya da ben kötüysem, iyi değilsem yani tabii ki insansın neticede. Çünkü o an hastaysam o istediğim performans çıkmıyor; istesen de çıkmıyor ya da sevdiğin bir hastaysan ya akıl orada oluyor genellikle. (…). İşte o yüzden benim için problemler

ikiye ayrılır. Çözülebilenler ve çözülemeyenler. O çözülemeyenler sağlıkla alakalı. Oraya yapacak çok müdahale olmaz ama diğerleri çözülebilir şeylerdir ve o an ona ben çok takılmam olması gerekiyordur ve üzerinde durmam. Dersime odaklanmaya çalışırım.

Ö15: Yani bu problemin büyüklüğüne bağlı. Kendi geçmişimden yola çıkarsam tabi mesela şu anki hayatımda da problemler yaşıyorum ama şu an daha şeyim mesela bunu kapının arkasında bırakabiliyorum ama bırakamadığım zaman da oldu yani. İlla ki problemlerle giriyoruz ama bazen bir bakıyoruz zil çalmış. Bunları da yaşıyoruz. Yani evet, zor zamanlar geçirdiğim bir dönemim oldu. O dönemlerde yani çoğu zaman pencereden kendimi dalmış bir vaziyette bulduğum çok olmuştu.

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcılardan biri (Ö3) kişisel problemlerinin yapılan işe veya faaliyete yansıdığını belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö3, bu problemlerden kaçamayacağını ve mutlaka işine etkileri olduğunu ifade ederken şu sözleri kullanmıştır:

Ö3: Aklınızın bir köşesinde mutlaka o problemler oluyor. Yani ben normalde güler yüzlü sınıfa girerim işte şakalaşırım, neşeli olurum ama öyle problemler gerçekten büyük problemler yaşadığımız zamanda dersini anlatıyorsun. Elbette görevini yerine getiriyorsun ama gülümsemem eksiliyor. Onu çocuklar zaten hemen böyle bir hasta olduğunuzda bile fark ediyorlar ki gerçekten çok büyük problemler olduğunda yani bunlar mutlaka yansıyor işinize.

Öğretmenlerin Kontrol Algısına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Günlük etkinliklere tamamen dikkatinizi verdiğiniz ve üzerinde kontrolü hissettiğiniz anlarda neler yaparsınız ve nasıl hissedersiniz? Eylemlerin üzerinde kontrolünüzü hissetmediğiniz zamanlarda ne düşünür ve nasıl hissedersiniz? Böyle hissetmenizin sebebi nedir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yoğun kontrol algısına görüşleri aşağıdaki Tablo13'te özetlenmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Kontrol Algısına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Kontrol Algısı Durumu	Mutlu	Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17	9
	Faydalı/Motive	Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	9
	Güvende	Ö2, Ö4, Ö15, Ö16	4
	Anla bütünleşmiş/Kendini kaybetmiş	Ö1, Ö9, Ö17	3
	Özgüvenli	Ö3, Ö4, Ö7	3
Kontrol Algısının Olmama Durumu	Düşünceli	Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö16	6
	Kaygılı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö14	5
	Dengeli/Normal	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15	5
	Olumsuz duygu yüklü (Hayal kırıklığı/Yetersiz/Motivasyonunu kaybetmiş)	Ö7, Ö13, Ö14, Ö17	4

Yoğun kontrol algısının sebep olduğu hisler boyutunda katılımcılar 5 farklı görüş ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler mutlu, faydalı/motive, güvende,

anla bütünleşmiş/kendini kaybetmiş ve özgüvenli olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden yoğun kontrol algısına sahip olmanın öğretmenlere kendilerini iyi hissettirdikleri ve yaptıkları iş, görev ya da faaliyet üzerinde kontrol sahibi olduklarında mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Bu konuda görüşlerini ifade eden bazı katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö5: (…) Yani kontrol bende olduğunda mutlu oluyorum. Yani evet, ben yaptıklarımla bir şeyler elde edebiliyorum. O benim iç huzurumu sağlıyor. Gerçekten mutlu oluyorum (…).
>
> Ö8: Bana güç verir, motivasyonumu arttırır. Diyorum ya bir de bitince de ben bugün çok iyi atlattım, öğrencilerim de çok iyiydi, derse katıldılar diyerek o günü mutlulukla, görevimi tamamlamış olmanın manevi huzurunu yaşıyorum. O mutluluğu evime giderken de hissediyorum aslında sadece okulda değil. Okul dışında da eve gittiğimde de o rahatlığı hissediyorum (…).
>
> Ö11: (…) Zaten kontrol sizdeyse o zaman onu hissediyorsanız o akışla birlikte o keyfi de yaşıyorsunuz, o mutluluğu da yaşıyorsunuz. O öğrencinin heyecanı size, sizin heyecanınız öğrenciye geçiyor. Olumlu, güzel duygular yaşanıyor belli bir noktaya kadar (…).
>
> Ö13: Ya tabi insan mutlu oluyor, hoşuna gidiyor. Şunu diyor mesleğimin hakkını veriyorum şu an. Bu duygu hali mutluluktan kastım ben öğrencileri süper yönetiyorum değil. Bunlar robot değil çünkü. (…)
>
> Ö15: Kontrol bendeyse iyi ve mutlu hissederim kendimi (…).

Katılımcılar, yoğun kontrol algısına sahip olmanın kendilerini faydalı/motive hissettirdiğini de belirtmiştir. Katılımcılar etkinliklere tamamen kendilerini verdikleri ve üzerinde kontrolü hissettikleri anlarda verimli bir ders işlediklerini ve öğrencilere faydalarının dokunduğunu hissettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö12 bu anlarda kendini rehber gibi hissettiğini; Ö13 ise yaptığı işin hakkını verdiğini düşünerek manevi doyum sağladığını ifade etmiştir. Yoğun kontrol algısının faydalı hissettirmesine yönelik Ö12, Ö13 ve Ö14'ün ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö12: Ya otoriter gibi değil de kendimi daha çok rehber gibi hissediyorum. Yönlendirici kişi gibi hissediyorum, bu durumlarda onlara faydalı olduğumu hissediyorum. Çocukların yani etkinliğe hepsinin katıldığını görmek otoriteden çok bana o an huzur veriyor. Yani evet bu çocuklar artık matematik yapabiliri hissettiriyor. Yani ben kendim rehber olarak otorite sahibi onlar üzerinde hüküm süren biri diye düşünmüyorum ama ders ortamımın bozulmaması gerektiğini de düşünüyorum.
>
> Ö13: (…) Öğrenciler her an değişebiliyorlar. Şimdi iyiyse 5 dakika sonrasını hiç kestiremiyorsunuz ama işte 20 kişi, 30 kişi uyum içerisindeyiz. Bir ahenk var sınıfın içerisinde. Evet bu bana işimin hakkını veriyorum dedirtir. Şu an hiçbir sıkıntı, problem yok. Ulaşamadığım öğrenci yok. Şu an bir bütün olarak öğretmenleri başında ve öğrenciler sınıfın içerisinde olması gerektiği yerde. Öğrencilerim sınıf içerisindeler, konuya hakimler ve ahenkli bir şekilde benimle birlikte o melodiye eşlik ediyorlar (…).
>
> Ö14: Ya kontrolü sağladığın zaman diyorsun ki 40 dakikalık bir süre var. O 40 dakikalık süreyi bir kere verimli değerlendireceğim diye düşünüyorsun. Verim. Kafanda tek bu var (…).

Katılımcıların bir kısmı yoğun kontrol algısına sahip olmanın kendini güvende hissettirdiğini ifade etmiştir. Bu gibi anlarda kaygı seviyelerinin normal düzeyde olduğuna işaret eden katılımcılar, kendilerini aynı zamanda özgüvenli ve yetkin hissettiklerini belirtmiştir. Yoğun

kontrol algısına yönelik güvende hissetmeye ilişkin Ö2 ve Ö4'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: Kontrolü hissediyorsam eğer güvende hissederim kendimi. Kaygı seviyem normal düzeydedir, her şey planladığım gibi gidiyordur (…).
>
> Ö4: O an kendimi güvenli ve aynı zamanda özgüvenli hissederim. O an yaptığım her ne ise onu şekillendirme özelliğine sahip olduğumu düşünürüm. Her şey yolundadır o anlarda benim için (…).

Katılımcıların bir kısmı ise yoğun kontrol algısına sahip olmanın kendini anla bütünleşmiş/kendini kaybetmiş hissettirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte, yapılan eylem üzerinde kontrol hissettikleri anlarda kendini kaybettiklerini ve anla bütünleştiklerini, o an yapılan iş, görev veya faaliyet dışında zihinlerini meşgul eden başka hiçbir şey olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan biri (Ö9) bunun için herhangi bir çaba sarf etmediğini ve bilinçsiz olarak aktiviteye çekildiğini ifade ederken, Ö17 kodlu katılımcı dikkatini yapılan iş üzerine yoğunlaştırdığını ve dikkat dağıtıcı bütün unsurları ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Yoğun kontrol algısının anla bütünleşmiş/kendini kaybetmiş hissettirmesine yönelik aşağıda Ö1, Ö9 ve Ö17'nin ifadelerine yer verilmiştir:

> Ö1: Kontrolü hissettiğim an tamamen o anın içindeyim. O anın dışında açıkçası hiçbir şey düşünmüyorum. Aklıma herhangi bir şey gelmiyor (…).
>
> Ö9: Genel olarak aktiviteye odaklanırım ve kontrolü tam hissederim. Yani nasıl söyleyeyim kontrolü hissedemediğim anlar çok nadirdir benim için. Mesleğimi icra ederken kendimi kaybettiğimi düşündüğüm anlar çok oluyor. Bu belki de benim her aktiviteye fazla yoğunlaşmam için bir sebep. Bu benim nasıl diyeyim bilinçsiz olarak gerçekleşen bir şey, benim çabalarım haricinde (…).
>
> Ö17: Dikkatimi orada sadece o anda tutmaya özen gösteririm ve dersin akışını dağıtabilecek her şeyi uzaklaştırmaya çalışırım. O anda kalmaya çabalarım. Örneğin öğrenciler eğer kendi aralarında konuşuyorlarsa ya da dersi bozacak hareketlerde bulunuyorlarsa bunu engellerim. Bu ortamı sağlayınca da doğal olarak mutlu ve huzurlu hissederim, dolayısıyla da öğrencilerim de aynı şekilde duygular hisseder.

Katılımcılar yoğun kontrol algısına sahip olmanın kendilerini özgüvenli hissettirdiğini de ifade etmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan Ö7: "*Ya tabii ki yani bu tarz durumlarda, otorite bende olduğu zaman bir özgüven geliyor*." şeklindeki ifadeleri ile belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö3 kodlu öğretmen ise bu anlarda kendini çok yetkin ve özgüvenli hissettiğini "*Kendime çok aşırı bir güven geliyor o anda. Çocuklar sizin ağzınızdan yani çıkan o tek kelimeye bakacak veya sizin yaptığınız tek bir şeye bakacak* (…)." ifadeleriyle belirtmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde, yoğun kontrol algısının olmamasının sebep olduğu hisler boyutunda katılımcılar dört farklı görüş ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler düşünceli, kaygılı, dengeli/normal ve olumsuz duygu yüklü olmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden yoğun kontrol algısına sahip olmamanın öğretmenlere

düşünceli hissettirdiği görülmektedir. Katılımcılar kontrol algılarını kaybettikleri durumlarda kendilerini sorguladıklarını ve özeleştiri yapmaya gayret ettiklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö8, eve gittiğinde bile kafasında düşüncelerin olduğunu, kendine ve dersine yönelik eleştiriler yapmaya devam ettiğini ve onlar çözüme kavuşana kadar rahatsızlık hissettiğini belirtmiştir. Ö16 kodlu katılımcı ise öğrenci merkezli olmaya vurgu yaparak kontrol algısını kaybettiği durumlarda kendini yetersiz hissetmediğini fakat bir sonraki dersinde neleri düzeltmesi gerektiği ile ilgili önemli gördüğü yerleri notlar aldığını ve kendine telkinlerde bulunduğunu ifade etmiştir. Yoğun kontrol algısının olmadığı durumlarda düşünceli duygu durumuna yönelik aşağıda Ö5, Ö8, Ö14 ve Ö16'nın ifadeleri sunulmuştur:

> Ö5: Yani her aktiviteyi her sınıfta yapamıyorsun. Bazılarının düzeyi farklı, işte geldiği çevre farklı, gürültü oluyor. Bunu çözmeye çalışıyorum. Demek ki bunlardan, bu aktivitelerden başka bir aktivite yapmam gerekiyor. O esnada düşüncelerim oluyor kafamda. Yani değiştiriyorum ya da o huzuru bozan işte oluyor bazen öğrencilerden mesela onlarla konuşuyorum. Çünkü onları anlamaya çalışıyorum. Mutlaka onların sıkıldıkları bir nokta oldu. Yani acaba ne oldu? Ben mi yanlış yaptım? Acaba ben mi bir şey dedim? Bunları çözmeye çalışıyorum (…).
>
> Ö8: (…) Diğer türlü olduğunda eve gittiğimde de bir rahatsızlık hissediyorum. Eve gittiğimde bile şey diyorum acaba bugün bunu nasıl verimli hale getirebilirdim ya da ekstra bir şey yapmam gerekir miydi? Bazen ertesi gün de sorguluyorum. Diyelim bir öğrenci var dersinizi sabote ediyor. Ben onu ertesi günde çağırırım ve sorarım neden böyle bir şey oldu? Hani bazı durumlar ertesi gün bile hala etkisini sürdürebiliyor olumsuz şeyler. Düşünüyorum hani bunu nasıl çözüme ulaştırabilirim? Bir dahaki derste bunun olmaması için ne yapabilirim diye düşünceli bir moda bürünebilirim.
>
> Ö14: (…) Eyvah, neyi eksik yaptım? Hemen özeleştiri yapıyorum. Konuya mı hâkim değilim, ulaşamadım mı çocuğa acaba, başta başka türlü bir giriş mi yapmam lazımdı gibi ister istemez tabii ki bu seferde ters etkiliyor (…).
>
> Ö16: Kontrolü kaybettiğimde ya aslında o an yetersiz hissetmek değil de nerede hata yaptım diye düşünüyorum. Hani yani bu aktiviteyi nasıl yapabilirdim de daha düzgün olabilirdi ya da işte not ediyorum bir yere biz bir dahakinde bu aktiviteyi şu şekilde düzenleyelim, bir de öyle deneyeyim. O aktiviteyi farklı sınıflarda değiştirerek yaptığımda daha iyi sonuç alıyorum. Mesela diyelim o aktiviteyi o şekilde devam ettiriyorum ya değilse yine diyorum ki bu sefer bunda da bu hataları yaptım, bir diğerinde yine bu aktivitede şunları şunları yapmamalıyım, ya da yönergeleri daha uygun bir şekilde vermeliyim diye. Kendime tabii ki de direktifler veriyorum bu şekilde (…). E tabii ki onların da motivesini yine kaybetmemeleri adına onların istedikleri bir konuda, gündelik bir hayattan konuşabiliyoruz. Hani mesela biraz daha aslında kontrolün biraz daha dışarı çıkmasına müsaade ediyorum. Çünkü dediğim gibi bir öğrencinin en fazla kontrol süresi bir derste 18 dakikadır. Şimdi 18 dakikadan sonrası biraz daha öğrenciyi için demotive kaynağı oluyor. Çünkü öğrencinin dikkati çoktan dağılmış oluyor. O yüzden onların da dikkatini yerinde tutabilmek adına tabii ki de onlar ne düşünüyor ya da o an ne konuşmak istiyorlarsa ne yapmak istiyorlarsa fırsat tanıyabiliyoruz.

Katılımcılar, yoğun kontrol algısına sahip olmadığı zamanlarda kendilerini kaygılı hissettiklerine de atıf yapmıştır. Öğretmenler, öğrenciler tarafından yargılanma, beklenmedik bir problemle karşılaşma, öğrenciler üzerinde etkisiz olduğunu hissetme, zamanı etkili kullanamama gibi durumların kendilerinde kaygıya yol açtığını ifade etmiştir. Kaygılı hissetmeye ilişkin Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö14'ün ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: (…) Ama kontrolü kaybettiğimde de aklımda öğrencilerin yargılama korkusu olabilir. O durumlarda biraz gergin olabiliyorum. Belki hani lise öğrencileriyle yaşımın yakın olmasının da etkisi birazcık bana böyle hissettiriyor olabilir.

Ö2: Sonuçta ders esnasında beklenmedik bir problemle karşılaştığımızda evet belki tecrübemizle halledebiliyoruz fakat insan ister istemez geriliyor. Bu da o anın atmosferine yansır açıkçası.

Ö3: (…) Hani birazcık da şey oluyor. Böyle bir tedirginlik olmuyor değil. Çünkü ben burada yanlış yapmamam gerekiyor diye. İlk başta içimi kaplayan o güven duygusu yerini gerginliğe bırakabiliyor. Bu iki duygu arasında gidip geldiğimi söyleyebilirim.

Ö4: (…) Tam tersi olduğunda biraz gerilebilirim. Çünkü o durumda çevre üzerinde bir etkim yokmuş hissiyatına kapılırım. Bu da endişe yaratır bende.

Ö14: Her şey bitti, yetiştiremeyeceğim kaygısı. Yetiştiremeyeceğim yani biraz sonra zil çalacak, çocuklar teneffüse çıkacak belki başka derse girecekler veya zil çalacak ve evlerine gidecekler. O iş yarım kaldı. Yetiştirememe kaygısı. O zaman biraz işte stres oluyorsun, sinirleniyorsun kendi kendine (…). O sırada ne çare buluyorum ben? Yıllardır yaptığım çare. Velev ki yarım kaldı. Çocuğa şunu veriyorum ben. Bunu bitirdiğin zaman sen mutlu olacaksın. Çocuğa onu vermek zorundasın. Bitirmenin hazzını ödül hazzı değil. Sen şunu yaparsan sana 5 veririm, sen şunu başarırsan sana hediye alırım, ödül alırım değil. Başarmanın hazzını vermek zorundayız. O sırada yarım kaldı. Çocuk dikkatinizi dağıttı, yarım bıraktı ve o işin bitmesi gerekiyor. Belki sergilenmesi gerekiyor. Belki işte panoya asılması gerekiyor. Ona o opsiyonu tanıyacaksın diyeceksin ki bunu sana kaç gün süre tanıyayım? Tamam, 2 gün sonra getir, 3 gün sonra, 5 gün sonra, bir hafta sonra. Ona bırakıyorsun artık işi. Çünkü hiç yapılmazsa bu sefer ben ya o kadar uğraştık, emek verdik, hazırlandım ettim sonuçta bir ürün elde edemedim diye bu sefer senin motivasyonun bozuluyor. Bir başka etkinliği yapmak istemiyorsun ama ürün eline gelince, yapılınca mutlu oluyorsun. Senin mutluluğunda sınıfa yansıyor.

Katılımcılar tarafından yoğun kontrol algısına sahip olunmayan zamanlarda ifade edilen bir diğer görüş dengeli/normal olmuştur. Öğretmenler bu durumlarda dengeli olmak gerektiğini, süreci sağlıklı bir şekilde yönlendirebilecek şekilde hareket edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunu destekler şekilde, kontrol algısına sahip olunan zamanlar kadar olmadığı zamanları da normal olarak değerlendiren Ö15, kontrol dengelerinin öğrenci ve öğretmen arasında değişebileceğini ve sürekli kontrol sahibi olanın kendisi olacağına dair bir gayretinin olmadığını ifade etmiştir. Dengeli/normal hissetmeye ilişkin Ö11, Ö12 ve Ö15'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö11: Yani aşırı kontrol de olmuyor; o da çok sağlıklı bir şey olmuyor ama en azından hani gidişi yönetebilecek, yönlendirebilecek. Dengeli olduğunda keyifli oluyor.

Ö12: O şekilde tavizim yoktur. Yani dersin akışını hiç kimsenin bozmaya hakkı yoktur. Bunu anlatırım ben hep öğrencilere. Yani burada öğrenmesi gereken biri vardır. Sen istemeyebilirsin, senin olanakların vardır ama öğrenmesi gereken kişiyi engelleyemezsin ve ben onu korumakla yükümlü kişiyim. Koruma hakkımı kullanırım ben o zaman eğer öyle bir şey yaparsan diye anlatıyorum sürekli. O yüzden hep bir yerden yakalamaya çalışırım öğrenciyi. Bu nedenle öyle kontrolü kaybetmiş gibi bir hissim olmaz. Benim için bu durumlarda da her şey normalliğini korur.

Ö15: (…) Ama her zaman da kontrol bende olmalı diye bir düşüncem ve çabam yok açıkçası. O dengeler bizde sürekli değişebiliyor (…).

Katılımcıların bir kısmı ise yoğun kontrol algısına sahip olmadıkları zamanlarda olumsuz duygu yüklü (hayal kırıklığı/yetersiz/motivasyonunu kaybetmiş) olduklarını ifade etmiştir. Bununla ilgili düşüncelerini Ö14:(…) "*Şahsen kontrolü kaybetmek beni yetersiz*

hissettiriyor, düşürüyor, moralimi bozuyor." şeklindeki ifadeleriyle belirtmiştir. Motivasyonunu kaybettiğini ve hayal kırıklığı yaşadığını ifade eden Ö17 ise aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

> Ö17: Öyle bir durumda motivasyonum bozulur ama o anki kaygılarımı bir kenara bırakmaya çalışır ve öğrencilerime yansıtmamaya çalışırım. Çünkü dersin bozulması demek tüm çabalarımın boşa gittiğini ve bir dersin heba olduğunu hissettirir bana. Ders öncesi onca emek boşa gitmiş gibi hissederim ve bu durum da benim motivasyonumu düşürür ve belki de bir sonraki dersi bile etkileyebilir (…).

Öğretmenlerde Zaman Algısının Kaybolmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Ders esnasında, zaman algınızın kaybolduğu, özellikle saatlerin dakikalar gibi geçtiğini düşündüğünüz anlar nelerdir? Böyle hissetmenizi sağlayan belirgin aktivite ya da durumlar nelerdir? Niçin?" soruları yöneltilerek zaman algısının yok olduğu spesifik anlar ve durumlar ile ilgili görüşleri öğrenilmek istenmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Zaman Algısının Kaybolmasına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Bireysel	Yapılan işten keyif alma	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17	9
Sosyal	Öğrenci ile iletişim kurma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11	6
	Öğrenci ile bütünleşmiş olma	Ö2, Ö11	2
	Rehberlik yapma	Ö1, Ö3	2
Duyuşsal	Olumlu dönütler	Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15, Ö17	8
Akademik	Dersin verimli geçmesi	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15, Ö17	7

Öğretmenler, bireysel boyutta zaman algılarının kaybolmalarına ilişkin yaptığı işten keyif alma, öğrenci ile iletişim kurma, öğrenci ile bütünleşmiş olma ve rehberlik yapma görüşlerini sunmuştur.

Katılımcılar, yapılan işten keyif almanın zaman algısını yok edebileceğini ifade etmiştir. Bununla ilgili düşüncesini katılımcılardan Ö9: (…) "*Bir şeyi severek yapıyorsanız o zaman algısı kayboluyor zaten*." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcılar severek yaptıkları bir işte zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını ve saatlerin dakikalara dönüşebildiğini ifade

etmiştir. Yapılan işten keyif almaya yönelik Ö5, Ö6, Ö12, Ö14 ve Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö5: Şöyle diyeyim kendi branşımda inkılap tarihi işte sosyal bilgilerde zamanın nasıl geçtiğini bilemem. Çünkü benim mezun olduğum şey tarih. Tarihte iyiyim. Ha sosyal bilgiler evet, onu da severim, o da zevkli onda da coğrafya konuları var ama onlarda iyidir (…).
>
> Ö6: (…) Öğrenciler beni sevdiler, dersi sevdiler. Sonra baktım notları falan yükseliyor. Onlar da daha çok çalışmaya falan başlıyor. Ben de mutlu oluyordum. Yani şunu demek istiyorum şimdi eğer sınıf derse motiveyse, önceden çalışıp falan geliyorlarsa hani ben de keyif alıyorum. Bakıyorum ki hemen ders akıp gitmiş.
>
> Ö12: Çoğunlukla zaman algımı yitiriyorum, zaman sanki duruyor benim için. Ancak zil çalınca sanki o dünyadan gerçek dünyaya dönüş yapabiliyorum. Aksini yani geçmediği durumları çok yaşadığımı söyleyemem öğretmenlik hayatım boyunca. Öyle bir şey olmadı yani. Bunda da en büyük etkenin yaptığım işi sevmem olduğunu düşünüyorum.
>
> Ö14: Çok oluyor bu hissiyat. Dersin konusunun çocuklar tarafından sevilmiş olması da çok önemli burada. Çocuklar sevdiği zaman, zamanın nasıl geçtiğini onlar da bilmiyor, sen de bilmiyorsun. Bir de daha istekli oluyorsun öyle olduğunda. Zaman uçup gidiyor keyif aldığın bir şey yaparken doğal olarak. Mesela kendi branşımda sınıf öğretmenliği, Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi dersinin dışında girdiğimiz Beden eğitimi, Müzik ve Görsel sanatlar dersinde branşlaşmadığımız için özellikle Beden eğitimi dersinde ne kadar oyun odaklı olsak da çocuklar için süre çabuk geçiyor olabilir ama benim için çok fazla geçmiyor. Özellikle Beden eğitimi dersinde. Kurallı oyunlar oynadıktan sonra kendileri işte serbest oyun oynamak istedikleri zamanlarda o süreyi dolduramıyorum. 40 dakikalık matematik dersi bazen bana 5 dakika gibi ya da Türkçe dersi, 40 dakikası 10 dakika gibi gelirken onlar çok daha uzun süreli geliyor branş dersleri kendi branşım olmadığı için (…).
>
> Ö16: Oluyor tabii ki oluyor. Dediğim gibi hani o gün çok enerjik uyandım. Bu da kendi motivasyonumla da alakalı bir şey. O gün çok bir şey olduysa mutluluk verici bir şey olduysa o dersi daha şevkli ve daha büyük bir mutlulukla anlatıyorum. (…). Hani üzüldüğümüz zamanlar da oluyor ya da demotive zamanlarımız da oluyor. Demotive olduğum zamanlarda işte yine söylüyorum. Bu meslek benim motivasyon kaynağım olduğu için biraz da üzüntüleri dışarıda bırakıyorum. Yoksa çok mutlu olduğum zaman, çok enerjik uyandığım zaman ya da uykumu aldığım zaman o gün daha motive bir şekilde derse giriyorum ve öyle ki saatler dakikalara dönüşebiliyor.

Katılımcılar sosyal boyutta öğrenci ile iletişim kurmanın, öğrenci ile bütünleşmiş olmanın ve rehberlik yapmanın zaman algılarının kaybolmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerle uyumlu bir iletişim yakaladıkları ve etkili şekilde sürdürdükleri anlarda hem öğretmen hem de öğrenciler için zamanın çok çabuk geçtiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğrenci ile iletişim kurmaya yönelik Ö1, Ö3, Ö9 ve Ö11'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö1: (…) Öğrencilerle güzel bir uyum yakalamışsak, dersin eğlenceli geçtiğine şahit oluyorsak o an çok hızlı geçmiş oluyor zaman iki taraf içinde.
>
> Ö3: Özellikle onlarla beraber soru çözerken ve iletişim halindeyken hissediyorum bunu.
>
> Ö9: Kesinlikle oluyor. Özellikle genel dersi, dersimin içeriğini anlatırken mutlaka kendi deneyimlediğim bir anımı iliştiririm. O anlarda özellikle zaman kavramı uçar gider. Zaman algımı çoğunlukla ders esnasında yitiriyorum aslında. Bazen zil çalmasa fark etmeyeceğiz o derece. Tabii güzel oluyor o anlar her iki taraf için de. Yani hem öğrenci hem öğretmen için. Bu dersin verimine de yansıyor zaten direk hissediyorsunuz verim alabildiğinizi. Ama herhalde kendimle ilgili örnekler vermek, bir şeyleri ilişkilendirebilmek zamanın daha hızlı geçmesini sağlıyor benim için.

> Ö11: Sınıf içinde nasıl geçmiş zaman dediğimiz anlar çoğunlukla oluyor. O da direk hani o sınıf içindeki işleyişle ilgili ya da kimi zaman bir öğrenciyle oturup konuşmaya başlıyorum bir bakıyoruz onun için de benim için de ders saati bitivermiş. Ne zaman bitti diyoruz, şaşırıyoruz (…).

Katılımcılar tarafından sosyal boyutta zaman algılarının kaybolmalarına ilişkin ifade edilen diğer bir görüş öğrenci ile bütünleşmiş olma olmuştur. Katılımcılar, her iki tarafında yapılan eylemin ya da faaliyetin içinde olduğunda ve keyif aldığında zamanın farkında olamayacak kadar hızlı geçtiğini ifade etmiştir. Öğrenci ile bütünleşmiş olmaya yönelik Ö2 ve Ö11'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö2: Öğrenciyle bir olduğum zaman. O an öğrenci ile aynı frekanstaysak zamanın ruhunu yakalayabiliyoruz ve o akış dediğimiz şey oluyor.
>
> Ö11: (…) Ya da ortak bir çalışma yapıyoruz. İkimizde keyif alıyorsak yaptığımız şeyden ve birbirimizle net iletişim kurabildiysek tamam. Bu anlar zamanın hızlı geçtiğinin benim için en önemli göstergesi.

Katılımcılar tarafından sosyal boyutta zaman algılarının kaybolmalarına ilişkin ifade edilen diğer bir görüş rehberlik yapma olmuştur. Öğrencilerle paylaşımlarda bulunmanın, onların sorunlarını dinlemenin ve yol göstermenin zaman algılarının kaybolmasına sebep olduğunu Ö1: (…) "*Yine onlara rehberlik yapmak, paylaşımlarda bulunmak böyle bir duygu yaşamamıza neden oluyor* (…)." ifadeleriyle belirtmiştir. Konuya ilişkin Ö3'ün ifadeleri ise aşağıda sunulmuştur:

> Ö3: Ya da öğrencilerimle paylaşımda bulunurken veya hiç kimseye anlatamadıkları şeyleri bana açıp benimle paylaştıklarında. Çünkü değerli de hissediyorum kendimi böyle anlarda. Çocuk annesine, babasına, arkadaşına anlatamıyor ama seninle gelip paylaşıyor. Çok değerli bir an benim için.

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Bir öğretmen olarak mesleğiniz sizi ne ölçüde memnun ve mutlu eder? Mesleğinizle ilgili doyum sağladığınızı hissettiren anlar, durum veya olaylar nelerdir? Öğretmenlerin işlerini daha anlamlı bulmalarını sağlamakla ilgili fikirleriniz ve önerileriniz nedir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri Tablo 15'de özetlenmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin İş Doyumuna İlişkin Görüşleri

Kod	Katılımcılar	*n*
Büyük Ölçüde Memnun	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17	12
Kısmen Memnun	Ö2, Ö6, Ö11, Ö15	4
Memnun Değil	Ö5	1

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin 17 katılımcıdan 3 farklı görüş ortaya çıkmıştır. 12 öğretmen mesleğinden büyük ölçüde memnun olduğunu ifade ederken dört katılımcı kısmen memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise mesleğinden memnun olmadığını, günümüz şartları ile ilişkili değerlendirildiğinde mesleğinin onu memnun ve mutlu etmediği görüşünde bulunmuştur.

Büyük ölçüde iş doyumuna sahip olan katılımcılar, bu mesleği severek icra ettiklerini, öğrenciyi mutlu etmenin öğretmenlere de mutluluk getireceğini vurgulamıştır. Katılımcılardan Ö4 ve Ö7, kendini geliştirmeyi, mutlu olmanın ve yapılan işten verim almanın ana motorlarından birisi olarak ifade etmiştir. Aynı katılımcı kişisel gelişim sağlamak için düzenli olarak kitap okuduğunu, felsefeyle ve tarihle ilgilendiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö8, öğrenci ile iletişim ve bağ kurmasının kendisini mutlu hissettirmesinin yanı sıra bir öğretmen olarak sadece ders anlatmanın yeterli olmadığını, öğrencilerin duygusal gelişimlerini de desteklemek gerektiğini, bütüncül anlamda gelişimlerini ve başarılarını görmenin bu mesleği yapma isteğini artırdığını ifade etmiştir. Bunu destekler şekilde Ö12 de öğretim boyutundan ziyade öğrencinin hayatına dokunmanın, olumlu davranışlar kazandırmanın, iyi bir yurttaş yetiştirmenin önemine dikkat çekerek anlamlı ve önemli bir iş yaptıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö13, herkesin öğretmen olamayacağını ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek adına öğretmen olacak kişilerin birtakım testlere tabi tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Ö16 kodlu katılımcı ise öğrencilere karşı şefkatli olunması ve psikolojilerinin iyi analiz edilmesi gerektiğini ve öğrencilerle ilgili bilgi sahibi olunmasının bireysel ihtiyaçlara yönelik eğitim öğretim sağlanması noktasında önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Büyük ölçüde iş doyumuna sahip olan katılımcıların ifade ettiği görüşlerden özel ve önemli olduğu düşünülen bazı kısımlar aşağıda sunulmuştur:

> Ö1: Ben mesleğimden çok memnunum. Başka bir meslekte asla yapmak istemezdim. Yani benim için herhangi bir seçenek olmadığı için değil ben gayet mesleğimden memnunum. Ne yapılmasına gelince öğrenci mutlu olursa biz de mutlu oluruz. Peki bir öğrenci ne ister? Fark

edilmek ister, orada olduğunun görülmesini bilinmesini ister. O yüzden ben öğrencilerin hallerinin hatırlarının sorulmasına çok önem veriyorum. Önemsendiğini hissediyor çocuk. Çocuk kendini okula ait hissetmeli, kendinden bir parça bulmalı. Onların mutluluğu bize de yansır. Her şey daha anlamlı gelmeye başlar.

Ö4: (…) Öğretmenlik mesleği en başta söylediğim maddi anlamda çok tatmin etmez ama manevi anlamda, düşünsel anlamda insanları tatmin eder. Artı kendinizi geliştirirseniz, öğretmenlik mesleği gerçekten de sevilebilir, yapılabilir, güzel bir meslektir diye düşünüyorum. Bir de şimdi birçok anıyı duyarak gelmişsinizdir ve sizin yaşadıklarınız da buna eklenir. İnsanlar hep şunu bilir. En fazla bu dünyadan göçüp gittiklerinde 2 kuşağa iz bırakabilirler: çocuğuna ve çocuğundan sonra gelen torununa. Torun da sizi tanıyorsa ve biliyorsa. Ama öğretmenlik mesleğiyle 20 yıl, 30 yıl, 100 yıl iz bırakabilirsiniz. Çünkü o iz sürekli olarak kalır ve büyütülür. Onun için öğretmenlik mesleği çok kıymetli ve iz bıraktıracak bir meslektir. Öğretmenin de yerinde saymaması gerekir. Okuması gerekir, araştırması gerekir. Kendini yenilemesi gerekir diye düşünüyorum. Ben düzenli kitap okurum. Yani her ay bitirdiğim belirli bir sayıda kitap vardır. 7-8-9 kitap okurum. Felsefeyle ilgilenirim. Öğretmenlik tarihiyle ilgilenirim. (…) Hayata daha çok hayalci ama gerçekçi bakıyorum. Çok güzel bir laf vardır. Gerçekçi ol imkansızı iste diye. Öğretmenlik de biraz böyle bir şeydir.

Ö7: Mesleğim beni çok mutlu ediyor. Başka bir meslek yaptığımı hayal edemiyorum. Daha çok çocuklarla vakit geçirmeye, iletişim kurmaya çalışıyorum. Sanki onlarla iletişim içerisinde kalmak beni de zinde hissettiriyor. Onun yanı sıra kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Kendini geliştirmek bu işten mutluluk elde etmenin ve verim almanın ana motorlarından birisi çünkü.

Ö8: Ben ilkokul öğretmenimi çok seviyordum. Herhalde bu mesleği seçmemde de en büyük etken o (…). Çok seviyorum bu mesleği. Burada öğrenciyle iletişim halinde olmak bana iyi geliyor. Onlara ne kadar katkı sağlarsan ne kadar güçlü bir iletişim ve bağ kurarsan yaptığın işten daha fazla mutluluk üretmene sebep oluyor. Yani sadece dersi anlatıp gitmekle olmuyor. Öğrencinin sorunlarına da eğilmek lazım. Onlara ne kadar yaklaşabiliyorsanız, onun sorunlarına ne kadar çözüm üretebiliyorsanız, yardımcı olabiliyorsanız bu da katkı sağlıyor ne kadar bu işi yapmak istediğinize. Onların büyüdüğünü gördüğünüzde, başarılarını gördüğünüzde siz de mutlu oluyorsunuz.

Ö9: Oldukça mutluyum ve memnunum. Genel olarak bir öğretmen mesleğini sevmeli, sevmiyorsa da zorlamamalı. Çünkü asla sevmeden yapılabilecek bir meslek değildir. Severse eğer o zaman yapacağı şeyler de zoruna gitmez kişinin. Ben mesleğimi seviyorum ve de işlerimi yaparken yapılacaklardan gocunmadan yapıyorum. Yorulduğum an ertelerim ama ertelediğim işimi yapmadan asla terk etmem. Mutlaka yaparım.

Ö12: Ben tahtaya geçtiğimde evet dedim ben bunun için dünyaya gelmişim. Yani öğretmenlik akademik olarak çocuğu matematiksel olarak çok iyi yapabilir hale getirmenin ötesinde hayatına dokunmak, olumlu bir davranış kazandırmayı benimsetiyor. Yani bu işte sizin giydiğiniz kıyafet, saçınızın şekli, hitap tarzınız karşıya verdiğiniz değer. Bunları da öğreniyor, çocuk sizden. Sizin tavrınız belirliyor onun nasıl olumlu ya da olumsuz olmayacağını, iyi bir yurttaş olup olmayacağın. O yüzden kıymetli bir meslek. Ben kendime hep şunu söylüyorum: yorulduğun, üzüldüğün yıprandığın anların ödülünü göremeyeceksin. Yani göreceğim diye bekleyerek bir iş yapmayacaksın, göremeyeceğini bilerek iş yapacaksın. Aldığımız maaş emeğimizin karşılığı değil. Ödülünü aldığım maddi karşılığı değil. Çünkü ben hiçbir öğretmenin burada işi bırakarak evine gittiğine inanmıyorum. Siz öğrencinin sorunuyla eve gidiyorsunuz. Sınav kağıdıyla gidiyorsunuz. Ertesi günü düşünerek eve gidiyorsunuz. Diğer mesleklerde bu kadar bu düşüncelerin olduğunu düşünmüyorum.

Ö13: Tekrar bir seçim şansım olsaydı evet öğretmen olurdum. Çünkü mesleğimi seviyorum. Her şeye rağmen herkese rağmen ben mesleğimi seviyorum ve evet, ben yine öğretmenliği yapmak isterdim. Ülkemizde çok zor bir meslek öğretmenlik. Ya çok önemsenmez ama toplum tarafından. Bazen velilerle konuşuyoruz. Ya hocam en azından öğretmen olsun diyorlar. En azından öğretmen olmak? Hani böyle şey gibi görülüyor ya mesleksiz kalmasın ya okusun da işte öğretmen olsun gibi. Halbuki bence en zirvede öyle herkesin ulaşamayacağı bir meslek olması lazım. Yani elemeleri lazım. Öğretmen olacak insanların birtakım testlere tabi tutulması gerekiyor benim nezdimde. O yüzden ben bugün yine bu meslek seçme hakkı bana verilse ben yine ısrarla inatla bu mesleği seçip ilerlemek istediğim yolda ilerlemek isterdim (…). Bende bir defter vardır. Ben tecrübeleri not alırım. İşte mesela isim vermeden öğrenciye işte bu hareketi yapıyor çünkü sebebi bu gibi böyle küçük küçük notlar alırım ben kendimce. Bunların bana

faydası olduğunu düşünüyorum. Bizim öğretmenler olarak kendimizin, gücümüzün farkında olmamız lazım ve aynı zamanda bilgili olmamız lazım (…).

Ö14: Yani 100 üzerinden değerlendirdiğim zaman %99 diyelim. Yani %100 mutluluk salt mutluluk diye bir şey yok zaten. Çünkü akşam eve gittiğin zaman bugün çok güzel ders işledim, her şey çok güzeldi diye giremiyorsun eve bazen. Hani bazen çok üzüldüğün şeyler oluyor; yaptıramadığın, bitiremediğin işler oluyor. O zaman çok mutluyum, çok beni mutlu eden bir meslek dediğimin haricinde demediğim zamanlarda oluyor. Üzüldüğüm zamanlarda oluyor. Ama ortalamanın çok üstünde bir mutluluk derecesi (…). Sınıf öğretmenliğinin hazzı çok farklı bir şey. Okuma yazmayı hiç bilmeyen bir çocuğa okuma yazma öğretmek hazzı özellikle birinci sınıf öğretmeninin hazzı. Öğretmen daha fazla mutlu olmak istiyorsa yapması gereken beklentiyi sıfıra indirmek. Herkesten beklentiyi, öğrenciden, kendisinden elinden geldiğince. Ya ben bu işi yaptım, çok mutlu olacağıma çok odaklanırsak zaten mutlu olamaz bir insan. Bir işi yapacak ve sonucuna bakacak. Ben bu konuda bireysel kendimi değerlendirdiğim zaman o gün vermem gereken konuyu öğretiyorum çocuğa. Dönütü alıyorum, dönüt beni mutlu ediyor. Dönüt beni mutlu ettiği için de daha da bir şeyler yapma arzusu doğuyor. Ertesi günü daha çok etkinlik yapma arzusu doğuyor. O dersi daha severek işlemi arzusu doğuyor dönütü iyi aldığım zaman. Kendini geliştirmeye uğraşıyorsun sadece.

Ö16: Çok mutluyum böyle bir mesleği icra ettirdiğim için. Zaten hani hayatımın belirli bir kısmında aldığım bir karardı öğretmenlik ve bunu yapabildiğimi de keşfettim. Ya mesleğin ta kendisi beni motive eden şey aslında öğretmenliği çok seviyorum. Mesleği sevdiğim için öğrencileri de çok seviyorum. Yani onunla ilişkili olan her şeyi çok seviyorum yani. Yapılması gereken şeylere gelince mesela birincisi kesinlikle hani öğrenciyle uğraştığınız için öğrenci psikolojisini çok iyi anlamamız lazım. Çünkü özellikle bazı öğrencilerin gerçekten aile konusunda çok şanssız olduğunu gözlemliyoruz. Dolayısıyla özellikle ergenlik döneminden bahsedeyim. Lisede öğretmen olduğum için anlatıyorum. Bu çocuklar biraz daha ilgi yaşındalar, ilgi çağındalar. Bu öğrenciler ilgi çağında oldukları için anne babalarından göremedikleri ilgiyi ve sevgiyi en yakın kimden görecekler? Öğretmenlerinden görecekler. Dolayısıyla bizim ne yapmamız lazım bu durumda? Çok sıkıntılı bir öğrenci bile olsa onun psikolojisini anlayıp, kavrayıp ona göre yaklaşımda bulunmamız gerekiyor. Benim yapmaya çalıştığım şey bu öncelikle. Sınıf rehber öğretmenliği yaparken öğrencilerimin anne babaları ne iş yapıyor, hangi şartlarda okuyorlar, özellikle kız çocukları neler yapıyor, neler başarmak istiyorlar ya da nasıl bir aile çevresinde büyüyorlar? Bunları tabii ki de inceliyoruz ve ona göre öğrenci yaklaşım geliştiriyoruz ve bence bütün öğretmenler olarak da öncelikle o çocuğun psikolojisini ve neler yaşadığını, arka planda neler olduğunu bilmemiz gerekiyor. İkincil olarak da hazır bulunuşluk. Bu öğrenci bir şeye ne kadar hazır ya da alt yapısında neler var? Bunu da çok iyi tespit ettiğimiz takdirde o öğrenciyi ileri götürebilecek miyiz ya da götüremesek bile hangi önlemler alarak başarısızlığını engelleyebiliriz? Bunları incelemek gerekiyor. Bunları bilirsek bence, öğrencinin beklentisini de bilirsek kendi mutluluğumuza da katkı sağlamış oluruz.

Ö17: Öğretmenlik klişe deyimle çok kutsal bir meslek. Aslında bizler toplumu yetiştiriyor ve eğitiyoruz. Küçük yaşlardan itibaren öğrencilerin hayatlarına dokunuyor ve gerek akademik gerek sosyal gerekse ahlaki eğitimlerine katkı sağlıyoruz. Yaptığım mesleğin görev ve sorumlulukların bilincinde bir öğretmen olarak yaptığım işi sadece iş olarak görmediğim için de öğretme eylemini yaparken çok büyük keyif alıyorum. Mesela bir örnek vermek istiyorum. Anneler gününde öğrencilerim benim de anneler günümü yaptıkları resimlerle kutlayıp benim onların okuldaki anneleri olduğumu ve benim sayemde İngilizce öğrendiklerini söylemişlerdi. Böyle bir söylem beni o kadar mutlu etmişti ki çok duygulanmıştım. Bu tarz örnekleri anlatsam uzar gider. Bu yüzden işte yaptığım işi çok seviyorum. Öğrencilerimin beni çok sevmesi gerçekten içten sevmesi ve öğretmen ne demektir sorusunu kalpleriyle cevapladıkları için mesleğimi çok seviyorum. Onların beni sevmesi için de ekstra bir çabam yok açıkçası. Karşılıklı olunca bazı şeyler sevgi saygı kendiliğinden geliyor. Onlara sadece derste değil her zaman yanlarında olduğumu hissettirebilmek ve akademik anlamda kendilerini geliştirebilmeleri için destekte bulunmam bunların hepsini beraberinde getiriyor.

Kısmen iş doyumuna sahip olan katılımcılar, mesleklerinden memnun olduklarını fakat itibarsızlaştırılma, özlük, mali ve sosyal haklardan yoksunluk, sürdürülebilir olmayan eğitim politikaları sebebiyle motivasyon kayıpları yaşadıklarını belirtmiştir. Kısmen iş doyumuna

sahip olan katılımcıların ifade ettiği görüşlerden özel ve önemli olduğu düşünülen bazı kısımlar aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: Mesleğimden memnunum fakat son zamanlarda itibarsızlaştırıldığımızı düşünüyorum. Bunlar beni aşağıya çekiyor. Eğitimin en önemli öğeleriyiz biz, mihenk taşıyız. Ama biz öğretmenlere verilen değer her geçen gün azalıyor. Bu da bizim mutluluğumuza etki ediyor, özsaygımızı kaybetmemize yol açıyor. Bizim eski haklarımıza, özlük haklarımıza, mali haklarımıza kavuşmamız gerekiyor. Bunun yanında sürekli değişen eğitim politikaları bizi yoruyor. İstikrar yok. Kalıcı, akılcı, bilimsel temelde hazırlanmış politikaların mutlaka geliştirilmesi gerekiyor. Bir de eğitim hayatına devam etmek istemeyen öğrenciler çok fazla ne yazık ki. Zorunlu eğitimden vazgeçilmemesi bu öğrencilerin sistemin düzenini bozmasına sebep oluyor. Bunların kısa vadede çözümlenmesi öğretmeni mutlu ve memnun etmek için ilk adım niteliğinde olabilir.

> Ö15: (…) Maaşta gözüm yok demek saçma bu devirde, öyle bir şey de yok maaş da önemli. Çünkü siz paranıza göre de değer kazanıyorsunuz ya da değersizleşiyorsunuz çocuğun gözünde. Diyor ki işte hocam ne kadar alıyorsun ki diyor. Bu bizi değersizleştiriyor (…)

> Ö11: Yani dürüst olmak gerekirse seçme hakkım olsaydı şu anda öğretmen olur muydum bilmiyorum. Olmazdım diye düşünüyorum yani tekrar en başa dönebilseydim daha sakin bir meslek seçerdim. Ama hani bu mesleği yapmaya başladığım ilk yıllar benim için çok zordu. Çok zor alıştım ama şimdi keyif aldığım anlar fazlalaştı. Çünkü biraz daha iyi yapabiliyorum bu işi, o da keyif anlarını arttırıyor (…). Fakat iyi ki öğretmen olmuşum dediğim anlar var hem de çok fazla. Özellikle işi yaparken de kimi zaman hani dersin dışında hocam siz bana bunu kattınız, bana bunu verdiniz, ben bunu öğrendim. Hani bu tamamen akademik olanın dışında. Hocam ben hani hayata bakışımı şöyle değiştirdim, çok umutsuzdum ama hani şununla gibi ufak ufak şeyler olduğunda ya onlar sahiden keyifli oluyor. Anlamlı yani çok klasik ama hani bizim mesleği anlamlı kılan. Yoksa hani benim felsefeden anlatacağım şeyleri açar çocuk bilgisayardan dinler. Benden on kat iyi anlatan birini bulur, oradan dinler. O bilgilerin hepsini de alır. Yani artık bize bu anlamda çok ihtiyaç yok. Zaten her şey var ama insani açıdan birbirimizde görebildiklerimiz, birbirimizi eşitimiz haline getirebildiğimiz anlar onlar çok tatlı oluyor. Paha biçilemez. Üretken olmak, öncelik o. Yani keyif almanın bir ayağı bizde çünkü. Tamam öğrenciyle yaptığımız bir iş, öğrenci katılırsa çok keyifli oluyor ama. O katılımı sağlama her koşulda mümkün olmuyor ama o katılımı sağlamak biraz kendimizi yenilememizle mümkün. Yani ne yapabilirim? Daha fazla ne yapabilirim? Bunu daha fazla nasıl farklılaştırabilirim? İşte hazırladığım bir sunumsa, slaytsa eğer burada ne katabilirim, öğrencinin ilgisini nasıl daha fazla çekebilirim? Onu sınıfa, derse, konuya nasıl katabilirim? Ne hikâye anlatabilirim? Yüz ifadenden vücut diline kadar her şeyi değiştirmeye hevesle açık olduğun zaman biraz daha yaptığın işte keyifli hale geliyor zaten.

> Ö15: Bana uygun bir meslek. Ekonomik olarak bazı sosyal yönlerden şartlarımız elimizden alınsa da seviyorum yani. İletişim içinde olmak da keyifli çocuklarla. Beni daha dinamik tutuyor. Onlarla iletişim kurmayı seviyorum. Her sınıfın hepsi mükemmel olmayabilir ama misal her sınıftan iki kişi çıkarsak akademik anlamda başarılı gerisini de hayata dürüstçe hazırlasak, millet bilinciyle, kültür bilinciyle, sosyal bilinçle bir olmayı öğretsek, yalan söylemeden dürüstçe toplumun içinde var olsa yeter bence yani ben amacı böyle görüyorum. Ne bileyim insanın kendini canlı tutması lazım. Hani ben eğitimi severim, önemserim devam etmeye çalışırım. Çünkü öğretmenlerin kendisini eğitmeye, geliştirmeye devam etmesi lazım. Ben sosyal medyada bile eğitimle ilgili koçlar, eğitimle ilgili insanlar, psikologlar özellikle psikiyatristler, bunların sayfalarını takip ederim, ondan farklı bir şeyler öğrenmeye çabalarım. Bunların tekniklerini uygulamaya çalışırım. Mesela Feynman tekniği var oradan öğrendiğim. Oradaki tekniği kendime uyarlayıp sınıflarımda 2 senedir uyguluyorum ve çok faydasını görüyorum. Öğretmenler arkadaşlarıma da anlattım. Bakın ben böyle böyle yapıyorum, çok iyi oluyor diye. Onlar da uyguladı. Faydasını da gördüklerini ifade ettiler yani. Paylaşmak gerektiğinin de önemli olduğunu düşünüyorum.

İş doyumuna yönelik olumsuz görüş bildiren bir katılımcı ise öğretmenlik mesleğinin kendisini memnun ve mutlu etmediğini aşağıdaki şu sözlerle ifade etmiştir:

> Ö5: Doğrusunu söylemek gerekirse günümüz şartlarında memnun olduğumu söyleyemem. Böyle düşünmemin en büyük sebebi toplumsal konumdaki yerimizin günümüzde değişmiş

olması. Halbuki öğretmen kutsaldı bizim toplumumuzda. Öğretmen bilgi kaynağı, toplumu oluşturan temel taşlardan bir tanesi. Ama bu noktaya sadece biz getirilmedik; bizim de payımız var bunda öğretmenler olarak. Öğretmen okul dışına çıkmalı. Yani okul kalıplarının dışına çıkmalı. Öğretmen odasından çıkmalı. Dışarıdaki aktiviteleri buraya getirmeli, buradan oraya gitmeli. Yani sosyalleşmeli. Bizim öğretmenlerin en büyük eksiklerinden bir tanesi bu. Gezi düzenlemeye çalışıyorum; 5 kişi katılıyor. Bir şeyler yapmaya çalışıyorum. Yok 6-7 kişi. Öğretmenlerde ben dersime girerim maaşımı alırım. Onun için hiçbir şeye dokunma. E sen hakkın için uğraşmazsan, sen sosyal aktivitelere gitmezsen olmaz. Aslında her mesleğin böyle olması gerekiyor, kendini geliştirebilmeli. Ben kendi adıma çocuk film festivalleri ile uğraşıyorum, tiyatroyla uğraşıyorum, enstrüman çalıyorum. Öğretmenleri de geziye götürüyorum, sosyal ve kültürel faaliyetlere dahil etmeye çalışıyorum o kalıpların dışına çıkmak için. Ama bu zihniyette olan öğretmen camiası çok az ne yazık ki.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere "Mesleğinizin hangi boyutları sizin kendinizi gerçekleştirmenize katkıda bulunur? Sürekli öğrendiğinizi ve geliştiğinizi düşündüren işler nelerdir ve bunları gerçekleştirirken hissettiğiniz şeyler nelerdir? Eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek adına neler yapılması gerektiği ile ilgili fikirleriniz ve önerileriniz nelerdir?" soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16 incelendiğinde, bireysel boyutta öğretmenler milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırmanın, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerileri kazanmanın, çalışma yaşamını planlama ve zamanı etkili kullanma becerisi kazanmanın, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın ve takdir edildiğini hissetmenin kendilerini gerçekleştirmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bireysel boyutta katılımcıların bir kısmı milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırmanın önemine vurgu yapmış ve insanlığa faydalı olduklarını hissettiklerinde geliştiklerini düşündüklerini ifade etmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançlarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	n
Bireysel	Milli, manevi ve ahlaki değerleri öğrencilere kazandırma	Ö2, Ö9, Ö10	3
	Stresle başa çıkma ve sorun çözme becerileri kazanma	Ö1, Ö4	2
	Çalışma yaşamını planlama ve zamanı etkili kullanma becerisi kazanma	Ö6, Ö12	2
	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma	Ö14, Ö16	2
	Takdir edildiğini hissetme	Ö15	1
Sosyal	Etkili iletişim kurma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö15	6
	Kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma	Ö13	1
Duyuşsal	Öğrenci ile paylaşımlarda bulunma	Ö3, Ö4, Ö5	3
Mesleki	Alandaki gelişmeleri takip etme/ Araştırma yapma	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	9
	Farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama	Ö4, Ö14, Ö17	3

Katılımcılardan Ö2, değerler eğitimine önem verdiğini ve bu kapsamda öğrencilere insanlıkla ilgili temel değerleri benimsetmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bu bağlamda, Ö2 ile aynı görüşleri belirten Ö9 da kendini geliştirme noktasında meslektaşlarının sunumlarını takip etmeye çalıştığını ve bunlar sayesinde günlük yaşadığı durum ya da uygulamalara uyarlamalar yaptığına işaret etmiştir. Milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırmaya yönelik Ö2, Ö9 ve Ö10'un görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: (…) İnsanlığa, öğrenciye belki bir faydamız olduğunu hissettiğimizde evet öğretmenliğin dışında işte psikologluk, doktorluk farklı mezhep dallarının yaptığı şeyleri de bir anda yapıyor olduğunu fark etmek, aslında çok yönlüyüm diyebilmek ödüllendirici. Arkadaşıyla nasıl iletişim kurması gerektiğini, herkese saygılı olması gerektiğini öğretmeye çalışırım. Daha çok değerler eğitimi üzerine dururum. Onlara bir şeyler kazandırdığımı hissetmek beni mutlu eder ve aynı zamanda onları da daha mutlu bireyler haline getirir Bu geliştirici diyebilirim.
>
> Ö9: Açıkçası bu mesleği yaparken muhasebe yani vicdan muhasebesi benim kendimi gerçekleştirmeme katkıda bulunur diye düşünüyorum. Çocuklara da bunu aşılamaya çalışıyorum (…). Daha çok benden daha tecrübeli meslektaşlarımın profesyonel sunumlarını takip etmeye çalışırım. Ederken bir yandan notlar alırım ve yakın zamanda yaşadığım durum ya da uygulamalara empoze etmeye çalışırım. Bunun beni iyi hissettirdiğini ve geliştirdiğini düşünüyorum.
>
> Ö10: Yani öğretmenlik mesleğinde kendinizi geliştireceğiniz çok fazla bir şey yok. Yani tutup da ben işte şu noktaya kadar çıkacağım öğretmenlikte dediğiniz bir nokta yok aslında. Ben çocuklara şeyi öğrenmeye çalışıyorum yani doğru, dürüst bir insan olmayı. Yani mesela şeye çok sinirlenirim. İstiklal marşına katılmayan öğrenci görmeye hiç tahammülüm yoktur ya da söylemeyen öğrenciye tahammülüm yoktur. Yani manevi değerlerin önemli olduğunu okulda onlara kavratabilmek önemli benim için yani kopya çekmemeleri gerektiğini, işte arkadaşına saygılı davranması gerektiğini, bir kız arkadaşına sınırlarını bilerek davranması gerektiğini benim için önemli (…). Ona bir birey olduğunu öğretebilmek, toplumda kabul gördüğünü öğretebilmek. Çünkü en temel ihtiyaçları sevgi ve kabul gördüğünü hissetmek. O yüzden de biraz manevi değerler üzerine ya da doğru davranışların üzerine hareket etmesi konusunu öğretmeye çalışıyorum diyebilirim.

Katılımcıların bir kısmı, bireysel boyutta stresle başa çıkma ve sorun çözme becerileri kazanmanın kendini gerçekleştirmelerine ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunduğu

görüşünü ifade etmiştir. Sabırlı olmasına öğretmenlik mesleğinin büyük oranda katkı sağladığını ifade eden Ö1, öğrencilerle iletişim kurarken ben diliyle konuşmaya çalıştığını ifade ederken; katılımcılardan Ö4, öğrencilerin ihtiyaçlarına, beklentilerine, kişilik ve öğrenme stillerine yönelik çözümler geliştirmesinin sorun çözme becerisini geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Stresle başa çıkma ve sorun çözme becerileri kazanmaya yönelik Ö1 ve Ö4'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö1: Bence sabır konusunda ben iyi yol aldığımı düşünüyorum. Öğretmenlik, sabırlı yönümü çok fazla tetikliyor. Yani sabır demeyelim de ona yani kontrollü davranabiliyorum. Yani öfkemi kontrol edebilmeyi öğrendim. Yani bunlar bana tabii ki sosyal hayatta daha fazla şey kattı. Bir kere bir öğrenciye ona daha işte durumu anlatıp bak keşke böyle yapmasaydın yani biraz daha ben diliyle konuşmak beni daha mutlu ediyor. Hani sen şunu yaptın bak, bu böyle olmamalıydı gibi onu suçlayıcı biraz daha itham edici kelimeler kullanmaktansa ben diliyle beni ne kadar kırdığını, beni ne kadar üzdüğünü ifade etmeye çalışıyorum. (…).
>
> Ö4: Her öğrenci farklı bir dünya. Dolayısıyla ihtiyaçları da farklı, beklentileri de farklı, karakterleri de olaylara veya durumlara verdikleri tepkiler de. Siz de zamanla öğrencilerin farklı ihtiyaçları ve öğrenme stilleri olduğunu görünce bunlara yönelik hareket etmeniz, öğrenciye farklı seçenekler sunmanız gerekiyor. Bu yüzden bu işi yapmaya devam etmeniz sizin bunlara cevap bulmayı öğrenmeniz ve öğrenmeye devam edecek olmanız anlamına geliyor. Farklı cevaplar. Bazen sorun temelde aynı görünse de farklı bir kişilik tarafından ortaya çıkarılmış oluyor. O zaman onun kişiliğine uygun bir yanıt aramanız gerekiyor. Kısaca bunlara cevap aramanın beni geliştirdiğini düşünüyorum.

Katılımcılar tarafından bireysel boyutta kendilerini gerçekleştirmesine katkıda bulunduğu ifade edilen bir diğer görüşün çalışma yaşamını planlama ve zamanı etkili kullanma olduğu görülmektedir. Çalışma yaşamına ilişkin planlama ve hazırlık yapmanın ve zamanı etkili kullanmanın kişisel gelişimlerine olumlu katkı verdiğini ifade eden Ö6 ve Ö12'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö6: Ders anlatmanın beni geliştirmesinin yanında bana şöyle bir pratiklik kazandırdı. Önceden hazırlık aşamam daha uzun sürüyordu. Şimdi ise kısa bir süre bakmam yeterli oluyor. Yani 30 yıllık tecrübe insana bunu sağlıyor. Hiç bakmasam bile sanki her detayını planlamış gibi o dersi götürebilirim. Fakat her zaman hazırlık yapmaktan yanayım ve yaparım da (…).
>
> Ö12: Matematik açısından iyi sınıflarda çocuklara ulaşmak adına daha çok soru çözme ihtiyacı duyarım. Yani ben her zaman yani prensibimdir bu. Tahtada yazdığım soru önce benim tarafımdan çözülmüştür ve her sınıfta nerede, ne kadar anlaşılacağı kafamda planlanmıştır. Eğer ben bu planı yapmadan girersem bir çocuk anlamadan o soruyu geçebilir, onu yakalayamayabilirim. Her sınıfta farklıdır bu ve her öğrencide de farklıdır. Onu önceden benim düşünmem lazım. Yani onu düşünerek o sınıfa girmem gerekiyor. Kendinizi geliştirmek için bu prensibimdir benim. Her yaz ve 15 tatilde bir kişisel gelişim kitabı okurum. Bir otobiyografi okurum yani o beni doyurur. Çünkü bizim ilerisini göremediğimiz, kişideki gelişimi görmeden yaptığımız bir işlem var. O süreci yani iyi bir şey olacağını hayal etmemi bana öğretir okuduğum kişisel gelişim kitapları ya da otobiyografiler. Sürekli öğrenmek ve kendimizi geliştirmek zorunda hissetmemiz bizim gelişimimize fayda sağlıyor aslında. Yani ben şuna inanıyorum sizin öğrenme isteğiniz yoksa öğrenciye bunu aktaramazsınız. Kitap oku diyerek çocuğa kitap okutamazsınız. Sizin elinizde gördüğü bir kitapta çocuk ne okuyorsunuz hocam dediğinde ona kitaptan bir cümle söylersiniz. Çocuğun ilgisini çekebilir. Yani çocuk okumak isteyebilir o kitabı. Yani yapacağınız şey aslında eyleme dökmektir.

Katılımcılar tarafından bireysel boyutta kendilerini gerçekleştirmesine katkıda bulunduğu ifade edilen bir başka görüş bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma olmuştur. Çağa ayak

uydurmanın ve teknoloji ile haşır neşir olmanın gerekliliğine ve önemine vurgu yapan Ö14 kodlu katılımcı, teknolojiye hâkim olmasının kendisini mutlu ve genç hissettirdiğini ve kişisel gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Konuya ilişkin katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö14: Zaman değişiyor. Zamana ayak uydurma duygusu belki de. Gençlere, çocuklara ayak uydurma duygusu daha da çok kendini geliştirmeye adapte ediyor. Yoksa çağın gerisinde kaldığın zaman öğretirken de yöntem ve tekniklerini de değiştirmek zorunda olduğunu bilmek zorundayız. Artık öyle bir çağdayız. Yani projeksiyonu ben kullanmayı bilmiyorum diye bir kenara çekilme lüksümüz yok. Bilgisayarı kullanmayı bilmiyorum deme lüksümüz yok çünkü akıllı tahtalarla ders işliyoruz. Şu an bütün okullarda neredeyse akıllı tahtalar geldi. Sınıflarımızda akıllı tahta var ya işte akıllı tahtayı kullandıkça ortaya yeni şeyler çıktıkça teknolojiyi kullandıkça kendini geliştirmek için daha da çok uğraşıyorsun. Daha da çok uğraşıyorsun ve dersler aslında daha verimli geçiyor. Birincisi bu bana daha genç hissettiriyor. Yani o şey vardır ya demode olayı. O demodelikten kurtarmış oluyorsun kendini. Hayata daha bağımlı oluyorsun, şartlarını kendin geliştiriyorsun. Kendin geliştirdiğin için de daha çok mutlu oluyorsun. Çünkü kuşak farkı denilen bir olay var ya yeni gelen okula yeni gelen bir öğretmenle kendi aranda kuşak farkı olmadığını görmek de çok güzel bir şey. Yani onun kullandığı bilgisayar düzeyinde sen de bilgisayar kullanıyorsun, onun kullandığı akıllı tahta düzeyinde sen de kullanıyorsun ve kendini geliştirmenin zevkine de varıyorsun (…).

Bireysel boyutta, bir katılımcı takdir edildiğini hissetmesinin kendini gerçekleştirmesine katkı sağladığına işaret etmiştir. Müdürü, öğretmen arkadaşları tarafından takdir edildiğini görmenin onu mutlu hissettireceğini ifade eden Ö15'in görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö15: Yani sınıf içinde çocukların bakan gülen yüzleri bizim için bir ödüldür ama yaptığım gerçekten yıl boyu çalışma varsa bir şeyin ödülü en azından bunun karşılığında öğretmen arkadaşlarımın veya bir müdürümün bir çiçek takdim etmesi hoşuma gider yani. Maddiyata giriyor ama yani bunun karşılığı çok basit bir tebrik ederim hocam deyip bir çiçek verilse hoşuma gider. Yani öğretmenler gününde bunu beklemem, bunu istemem bile hatta ama yaptığım bir işin karşılığında takdir edilmek hoşuma gider. Öğrencilerle görüşürüz, iyi ki varsınız hocam deyip mesaj atmaları, aramaları yeter. Gittiğim şehirde görüşmeye davet etmeleri güzel hissettirir.

Katılımcılar tarafından sosyal boyutta kendilerini gerçekleştirmelerine katkıda bulunmaya yönelik etkili iletişim kurma ve kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma görüşü ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrenciler ve meslektaşlarıyla olumlu ve güçlü sosyal ilişkiler kurmanın kendilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncesini katılımcılardan Ö2: "*Bir insanla etkileşim boyutu. İnsanı değiştirebilme imkânı, dönüştürebilme imkânı bunlar kişisel gelişime de aynı zamanda katkı sağlayan unsurlar* …" ifadeleriyle belirtmiştir. Etkili iletişim kurmanın kişisel gelişime katkı sağlayacağına yönelik Ö4, Ö5 ve Ö8'in ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö4: (…) Öğrencilerle ve meslektaşlarımla kurduğum iletişim hayatıma olumlu izler bırakıyor. Burada bulunmak, paylaşımlarda bulunmak, beraber anılar biriktirmek benim için güzel anlar. Mesela zaman zaman öğrencilerin sorunları oluyor. Bunları gelip sizinle paylaşıyor ve çözüm bulmaya çabalıyorsunuz, destek oluyorsunuz. Meslektaşlarınızla keza fikir alışverişinde bulunmak, okul ile ilgili belirli noktalarda sorumluluklar alabilmek insana kendini yeterli hissettiriyor.
>
> Ö5: Sosyal bir ortam olması. Öğrenciyle iç içe olması. Farklı insan tanımamız her sene. Bunlar sizi geliştiriyor tabii. Bir sürü karakterle uğraşıyorsunuz, tanıyorsunuz. Mesela Eylül ayında

> acaba hangi öğrenciler gelecek? Öyle değişik karakterler ki yani aslında hepsi birbirine benziyor gibi ama değil. Yani çok farklı. Bir de merak duygusu. İnsanın başlıca gelişmesine sebep olan şey.
>
> Ö8: Mesela ders anlatmak kendimi daha iyi ifade etmemi sağlıyor. Dışarıda kendime güvenim geliyor. Ben bu mesleğin sosyal boyutunu seviyorum. Bu tip yaş gruplarıyla iletişim kurmak tabii aradan yıllar değiştikçe yaş farkı da arttıkça zor olabiliyor. Ama bu yaş gruplarıyla dışarıda da daha iyi anlaşıyorum ben. Kendi çocuklarımla da aynı şekilde mesela. İletişim becerimizi arttırıyorlar. Nelerden mutlu oluyorlar? Neler onları mutsuz ediyor ya da olumsuz etkiliyor? Bunları bilmek sosyal anlamda insanı rahat hissettiriyor. Çocuklarıma da bu şekilde daha faydalı olduğumu hissedebiliyorum.

Sosyal boyutta bir katılımcı tarafından kendini gerçekleştirmeye yönelik ifade edilen bir diğer görüş kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma olmuştur. Katılımcı tarafından tiyatro izlemenin, bir tiyatro oyununda rol almanın, tiyatro oyununu yönetmenin veya metnini yazmanın kendini branşında ve mesleğinde geliştirdiği ve mesleki tatminini artırdığı ifade edilmiştir. Ö13 kodlu katılımcının görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö13: Branşımda kendimi geliştirmek. Tiyatroya gitmek, oynamak, oynatmak, metnini yazmak beni inanılmaz yerlere taşıyor. Çünkü ister istemez araştırma yapıyorsun. İşte o yazdığın yazılan ya da var olan bir metnin üzerinde oynama yapıyorsun. O seni yaptığın işte de başka bir yere taşıyor. Tiyatro bambaşka şahsen benim gelişimime çok katkı sağlıyor. İzlemesi ayrı keyifli, içinde olup oynaması ayrı keyifli, oynatması, yönetmesi apayrı keyifli. O yüzden tek yani hiç düşünmeden söyleyeceğim tek şey tiyatro. Bana inanılmaz mutluluk veriyor.

Tablo 16 incelendiğinde, duyuşsal boyutta katılımcılar öğrenci ile paylaşımlarda bulunmanın öz farkındalıklarını geliştirdiğini, kendi duygularını tanımalarına yardımcı olduğunu ve öğrenci ile kurdukları ilişkilerin kendilerine duyuşsal beceriler kazandırdığını ifade etmiştir. Öğrenci ile paylaşımlarda bulunmaya yönelik Ö3 ve Ö5'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö3: Öğrenci ile iletişim kurmak, ona yol göstermek, rehberlik etmek. Benim için çok kıymetli şeyler. Onlara kendilerinin dinlenildiğini, anlaşıldığını, düşüncelerine, duygularına değer verildiğini en önemlisi de önemsendiğini hissettirmek benim insani yönümü de tetikliyor. Kendimi onların yerine koyuyorum çoğu sorunlarında. Empati kuruyorum, onları anlamaya çalışıyorum. Bunlar benim de kendimi ve duygularımı tanımama, kendimle ilgili farkındalık kazanmama yardımcı oluyor. Misal kendi çocuklarımla da daha iyi iletişim kurabildiğimi düşünüyorum artık.
>
> Ö5: Sevginin, paylaşımın olduğu her ortam güzelleşir. Sevginin olduğu yerde stres yoktur. Strese, kaygıya yer olmayan bir yerde insan kendini geliştirebilir (…). Biz de burada herkesin birbirinin fikirlerine değer verdiği, sevildiği, sayıldığı bir eğitim ortamı inşa etmeye çalışıyoruz. Bir güven ortamı yaratmaya çalışıyoruz. Öğrencilerle güzel bir iletişimimiz var. İletişimi oturttuğunuz sürece başarı da arkasından geliyor zaten (…).

Tablo 16 incelendiğinde, mesleki boyutta alandaki gelişmeleri takip etme/araştırma yapma ve farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulama katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin kendilerini gerçekleştirmelerine ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayan boyutları olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler, alandaki gelişmeleri takip etmenin ve araştırma yapmanın kişisel gelişimlerine katkı sağladıklarını ifade etse de bu boyutların temelde öğretmenlik mesleğinin zorunluluklarından biri olmasına dikkat çekmiştir. Öğretmenler, eğitim alanında yeni yöntem ve teknikleri takip ettiklerini ve uygulamaya çalıştıklarını,

eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojiyi kullanmaya çalıştıklarını ve interaktif içerikler sunmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan Ö4, öğretmenlerin bilgiye ulaşma yollarını bilmedikleri, kitap okumadıkları, okusalar bile analiz etmedikleri noktasında eleştirmiştir.

> Ö4: Öğretmenlik mesleği sadece Türkiye'yle ilintili bir meslek değil. Birçok ülkeyi de araştırırız, okuruz, inceleriz. Bir öğretmenin araştırması gerekir. Ben kendi adıma eğitim alanında yeni yöntemleri, teknikleri takip ederim; güncel olan şeyleri öğrenmeye çalışırım. Teknolojiyi yakalamaya çalışırım. Günümüzde ne yazık ki öğrencilerin dikkat süreleri daha da düştü. Onların ilgisini şu an ne çekiyor, daha iyi nasıl onlara faydalı olurum, eğlenceli içerikler sunabilirim? Bunlar beni doyurur. Sanıyorum bu dönemin en önemli sorunlarından biri de araştırma demişken Google'dan baktığında araştırma olduğunu zanneden insanlarımız var. Bir kitap okumayı zulüm sayan insanlarımız var. Kitap okurken altını çizerek algılayıp onun notunu alıp anlamayı bile bilmeyen birçok insanımız var. Hele ki böyle öğretmenler olması beni çok üzüyor.

> Ö11: Bilgi ve becerilerimizi sürekli güncellemek zorunda oluşumuzun bizi daha bilinçli, daha donanımlı yaptığı görüşündeyim. Bizler yerimizde saymamalıyız, sürekli daha iyisi olmaya çalışmalıyız. Bu da nasıl olacak? Okuyarak, araştırarak, kendimizi branşımızda geliştirerek. Artık çok hızlı değişen bir çağda yaşıyoruz. Her şey çok hızlı değişiyor, öğretim yöntemleri değişiyor. Kişisel ve mesleki gelişimimizi sürdürülebilir hale getirirsek yaptığımız işten verim ve doyum alırız.

Katılımcılar mesleki boyutta farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulamanın mesleğinin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayan bir boyutu olarak ifade etmiştir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin uygulanmasının öğrenci merkezli öğrenme sunduğu, farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve zekâ türlerine hitap ettiği ve dersleri ilgi çekici kılması sebebiyle aktif katılımı teşvik ettiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, farklı yöntem ve teknikleri uygulamanın öğretmenlik mesleğinin bir gerekliliği olduğuna dikkat çekmiştir. Konuya ilişkin Ö17'nin ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö17: Artık çok hızlı değişen bir çağda yaşıyoruz. Her şey çok hızlı değişiyor, öğretim yöntemleri değişiyor. Yeni pedagojik yaklaşımlar ortaya çıkıyor. Son dönemlerde yeni bir sürü öğrenci merkezli yaklaşımlar yaygınlaşmaya başladı. Bunları takip etmek gerekiyor ve uyarlamak gerekiyor. Şu an yaşadığımız devir de zaten bunu gerektiriyor. Hiçbir öğretmenin tamam oldu deyip kenara çekilme lüksü yok. Evet yapanlar var mı maalesef var. Fakat ben yenilikçi yöntemlere önem veriyorum. Hem çocuğun daha iyi öğrenmesi için hem de bana da faydası var. Ben bir öğretmen olarak kendimi revize etmeliyim, çocuk nasıl daha iyi öğreniri sürekli sorgulamalıyım. Benim işim bu. Derse de öğrenciyi daha aktif bir şekilde katabildiğimi düşünüyorum. Çünkü bu yeni yöntem ve teknikler farklı öğrenme stillerine hitap ediyor (…).

Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesinin yükselmesi adına neler yapılması gerektiği ile ilgili bazı öneriler de sunmuştur. Öğretmenlerin sistemsel boyutla ilgili getirdiği öneriler başlıca şu şekildedir: Müfredat içerik yoğunluğunun azaltılması, zorunlu eğitim uygulamasının son bulması, öğretmenlerin maruz kaldıkları gereksiz evrak ve iş yükünün azaltılması, medya okur yazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesi, öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesi, hizmet içi eğitimlere katılma koşullarının düzenlenmesi, köy ve büyükşehirlerde çalışan öğretmenlere maddi destek sağlanması.

Konuya ilişkin özel ve önemli olduğu düşünülen bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö6: (…) Hani belki konular azaltılabilir. Çünkü özellikle düşük seviyeli sınıflarda konu yetiştirmekte zorlanan hocalar olabiliyor. Bende bu durum pek olmuyor ama konu yetiştireceğim diye de öğretmenin keyfi kaçabiliyor, stresleniyor (…).
>
> Ö8: Mesela öğrencilerin okula isteyerek gelmesi lazım. Mesela öğrenci meslek lisesine gitmek istiyor ama ailesi normal Anadolu lisesinde okumasını istiyor. Bu öğrenciler okula isteksiz geliyor ve isteksiz geldikleri için de diğer çalışkan öğrencileri olumsuz etkileyebiliyor. Soruyorum öğrenciye neden çalışmıyorsun diye ve meslek lisesine gitmek istedikleri cevabını alıyorum. Ailemi ikna edin hocam diyor. Mesela bu öğrenciler hem kendisi çalışmıyor hem de tabii ki bu akışı da engelleyebiliyor. Tabii bu da çocuğun elinde olan bir şey değil, velilerle ilgili. Bazen onlarla da konuşuyoruz özellikle bu bilinci arttırmak için. Belki bu kalma sistemiyle ilgili düzenlemeler yapılabilir. Öğrenciler rahat geçtiği zaman çalışmakta istemiyor. Diyor ki mesela matematikten kalsam da her türlü geçeceğim. Bu sınıf ortamındaki o atmosferi de engelliyor. Diğer türlü öğrenci çalışması gerektiğinin bilincine varıyor. Onun için de bütün derslere önem veriyor. Buna çalışmazsam kalacağım etkisini hissettirmek gerekiyor.
>
> Ö14: Bazı angarya işlerden kurtulması lazım öğretmenlerin. Yani nedir bunlar? Mesela sağlık ocağından bir haber geliyor diş kontrolü. Sağlık ocağından okula bir haber geliyor işte çocukların göz kontrolü. Yani dünya değişiyor. Bütün çocukların artık bir aile hekimi var. Bu tür şeyleri anneler sağlık ocağına götürüp baştan sona kontrolü yaptırabilmeli. İşte mesela aşı yani hala mesaj geliyor işte şu çocuğun şu aşısı yapılmamış, bu çocuğa bildirin. Bu tür angarya işlerin öğretmenin bir kere üzerinden kalkması gerekir. İşte rapordu bilmem neydi bu tür şeylerle çok uğraşılmaması gerekiyor. Rehberlik dersi mesela kaldırıldı. Rehberlik dersi yok ama hâlâ bizlerden rehberlik planı isteniyor. Rehberlik yapılması isteniyor ama ona ayrılmış bir ders saati yok. Sosyal etkinlikler yaptırın çocuklara deniliyor. Çocukları kâğıt üzerinde sosyal kulüplere dağıtıyoruz ama çocuk hangi kulüpte olduğunu bile bilmiyor. Yani içini doldurmamız gereken çok şey var. Sosyal kulüp olayı çok güzel bir olay. Biz kulüp toplantısına gidiyorduk, kulüp olarak bir şeyler yapıyorduk. Kütüphanecilik kulübü vardı işte. Hani zaman değişti diyoruz bir taraftan ama. Bir taraftan da evet tamam zamana ayak uyduracağız ama geçmişte de uygulamaları çok güzel olan şeyleri de devam ettirmemiz gerekiyor. Medya okuryazarlığı dersine çok önem verilmesi gerekiyor. Bu çocuklar aşırı derecede bilgisayarla haşır neşirler şu an, internetle haşır neşirler. Bunları öğrenmeleri gerekiyor. Yani doldurmamız gereken şey ne? Neyi neyle doldurmamız gerektiği bilinmiyor (…).
>
> Ö15: (…) Öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesi gerekiyor fikrimce. Bunlar tartışılacak şeyler ama öğretmen şunu bilmeli. Ben 5 yıl çalıştım, şunu oldum. 10 yıl çalıştım, bunu oldum. İsminin önüne bir şey konulmasıyla motive olmaz öğretmen aslında. Kariyer basamaklarının içinin de doldurulması gerekiyor. Yani hani hiçbir zaman başka sınıftaki öğretmeni kıyaslamadım kendimle. Sadece biraz daha benden iyi ders çalışabiliyor çok yüksek aldı ve uzman öğretmen oldu diye kıyaslamadım. Sınıfımda çok iyi öğretmenlik yapıyorum, özveride bulunuyorum. Çalışamadım ve ben düşük aldıysam bu benim motivasyonumu düşürüyor. Yani sadece bir sınav odaklı olmamalı kariyer basamakları. Daha başka bir yöntem bulmalılar (…) Bir de şey hizmet içi eğitimlere falan başvuruyoruz. Hep aynı kişiler gidiyor. Bu benim motivasyonumu düşürüyor. Ben yıllardır başvurduğum hiçbir şeye gidemezken, çoğu tanıdığım insan aynı aynı kurslar alıyor, yani bir şeylere gidebiliyorlar. Bu benim motivasyonumu bazen düşüyor. Diyorum ki yani benim Bakanlığım benim arkamda durmayacak ise benim istediğim yerlere hizmet içi eğitime göndermeyecekse beni, benim gelişmemi sağlamayacaksa… Sorguluyor insan bazen bunları. Motivasyonu da düşürüyor haliyle. En güzeli eşit olmak, adil olmak. Bunu da bütün çalışanlara yapabilmeli veya ne bileyim köyde çalışan öğretmene biraz daha fazla para verilebilir. Fedakârlık yapıyor. Büyük şehirlerde çalışan öğretmenlere yol, ulaşım, kira desteği sağlanabilir. Bunlar motive eder öğretmenleri. Yani eşit işe eşit ücret denilen olay aslında birazcık daha farklı olabilir benim düşüncem.
>
> Ö17: İngilizce dersini İngilizce yapan öğretmeni şikâyet eden veliden tutun da idarenin bu konuda Türkçe yapın dersleri çocuklar anlamıyor baskısı, müfredatın ihtiyacı karşılayamaması, öğrencilerin senelerce gördüğü İngilizceyi aktif şekilde kullanamamaları yani konuşamamaları gibi o kadar olumsuz faktör var ki. Bu durumlar ortadan kalkarsa bir gün, işte o zaman nitelikli eğitimden bahsediyor olacağız.

Öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırmak adına mesleği sevmek gerektiğini ifade etmişler; içsel motivasyonun ve ahlaki motivasyonun önemine vurgu yapmıştır. Konuya ilişkin önemli olduğu düşünülen bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö9: Sadece tek bir şey söyleyeceğim. Mesleğini önce sevmesi gerekiyor. Bu gerçekten çok önemli. Bir diğer önemli şey ise mesleğinin gereklerinin farkında olması. Herkes bu duyguyla hareket ederse ve üzerine düşeni yaparsa eğitim kalitesine de etki eder tabii ki.
>
> Ö7: Yani zaten bizim mesleğimizi yani para için yaptığın zaman bu bir eziyete döner. Severek yapmak gerekiyor (…).
>
> Ö11: (…) İlk önce kendi motivasyonumuzu kendimiz yükseltiriz. Burada içsel motivasyonun özellikle bizim mesleğimizdeki yerinin çok önemli olduğunu düşünüyorum.
>
> Ö12: Şu anda hepimiz tüketici toplumunda yaşıyoruz. Benim motivasyonumu sağlayan şey ancak şunu söyleyebilirim ya ben işte anda doğru kararlar verip ahlaklı bir şekilde işimi iyi yaparsam eğer süreçte her şeyin iyi olacağını hayal ederek kendimi ayakta tutuyorum.

Ö12 kodlu katılımcı, meslektaş öğrenmesi, hayat boyu öğrenme, kişisel ve mesleki gelişimin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmedeki önemine atıfta bulunmuştur. Katılımcının konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö12: Öğrenmeyi öğrenmek gerekiyor. Hayat boyu öğrenme kavramı benim için çok kıymetli ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları gerekiyor. Öğretmen sürekli verici bir insan. O nedenle ben kişisel gelişim kitapları okumak istiyorum. Yani o beni yenilesin diye. Yoksa tükenirsiniz ve karşınızdaki anlamıyor. Niye anlamıyor diye karşıdakine suç bulmaya başlarsınız. Ama aslında rol model sizsiniz, sizin davranışınız önemli.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek adına katılımcıların paylaştığı bir diğer görüş sosyal ve kültürel faaliyetlere önem verilmesi olmuştur. Bu konudaki düşüncesini Ö6: "*Öğretmenlerin sosyalleşmesi, kültürel faaliyetlere katılması çok önemli*." şeklindeki ifadesiyle belirtmiştir. Ö5 kodlu katılımcı, meslektaşlarını sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaya pek sıcak bakmadıkları ve kalıpların dışına çıkmadıkları sebebiyle eleştirmiştir. Konuya ilişkin katılımcının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö5: Sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok sık olması ve öğretmenlerin bunlara girmeleri, çalışmaları. Tiyatro olur, sinema olur, gezi olur. Yani okul dışı etkinlik doyuma ulaşmasını sağlar. Aslında öğretmene biz bunu vermeye çalışıyoruz. Yani öğretmenlik derse girmek bir şeyler vermek değil. Çocuk her yerde alır onu. Youtube'u açar. Benden daha iyi anlatanlar var. Ama sen şimdi burada öğretmen arkadaşınla sosyalleşmezsen, onlarla bilgi alışverişi yapmazsan dışarıda olsun ya da okulda fark etmez bir kahve içmeye bile gelmiyorsa, konuşmaya muhabbet etmeye bile gelmiyorsa okul seni geliştirmez ki. Biz yıllarca bunu söylüyoruz. Arkadaşlar dışarı gidelim, bir yemek düzenleyelim. İşte burada eksiklik var. Birçok okulda da duyuyorum ben bunu. Yani öğretmenler kalıpların dışına çıkmayı pek sevmiyorlar. Kabuğuna çekiliyorlar.

Katılımcılardan Ö14, eğitim alanında bütünsel bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bunu ifade etmekteki başlıca sebebinin eğitim sisteminin paydaşlarından biri olan velilerin son dönemlerde öğretmenlere giderek artan yoğun müdahale ve baskılarının olduğu ifadelerinden anlaşılmaktadır. Konuya ilişkin katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö14: Burada toplum anlamında bir eğitime ihtiyacımız var. Bu eğitim camiası dediğimiz sadece çalışanlar olarak öğretmenler değil çok fazla paydaşı var. Mesela veliler en önemli parçalardan biri. Veliler son zamanlarda çok fazla öğretmenler üzerinde söz sahibi olmaya başladılar, yaptıkları işe karışmaya başladılar. Çocuk başarısızsa benim burada suçum ne? Evet yani başarısızlığını kâğıda döktüğüm için suçlu ben değilim. O çocuk günün çoğu bölümünde seninle beraber seni aslında kâğıda döktüm. Bir nevi o çocuğun başarısızlığında senin de payın var. %100 ise eğer %40'lık dilimde senin payın sen kâğıda döküldün, ben sadece rehberim. Sen gelip bana neden soruyorsun ya da bana şiddet gösteriyorsun? İşte bunların hepsinin ortadan kalkması için herkes el ele verecek. Herkes önemsenecek. Eğitim camiası hiçbir ayrım gözetmeksizin oturacak, eksiğini, fazlasını güzel bir şekilde tahlil yapacak ve gereken adımları atacak. Yeter ki düzelsin, bir şeyler düzelsin (…).

Katılımcılardan bazıları ise öğretmenlik mesleğinin toplumda eski saygınlığını ve itibarını kaybettiğini ve tekrar eski konum ve statülerine ulaşmaları gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılar tarafından belirtilen diğer görüş ve öneriler şu şekildedir: Öğretmenevlerinin sadece öğretmenler tarafından kullanılan bir yer olması gerektiği, meslektaş öğrenmesine önem verilmesi, öğretmenler için yaz kamplarının düzenlenmesi, ödül değerlendirme kriterlerinin objektif ve şeffaf bir şekilde belirlenmesi, müfredat ve ölçme değerlendirme konularında öğretmenlerin fikirlerinin alınması, projelere okul idaresi tarafından zaman, alan ve kaynak ayrılması gerektiği. Konuya ilişkin önemli olduğu düşünülen bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö2: Hem okul içi hem okul dışına dair yorumlarda bulunabilirim. Bir kere öncelikle öğretmenlerin kendilerini biricik hissetmeleri sağlanmalı. Örneğin toplumsal açıdan yani basit bir örnek belki ama öğretmen evleri sadece öğretmenlerin kullanacağı bir yer olmalı. Ya da evet hizmet içi eğitimler alıyoruz ama aynı zamanda birbirimizden öğrenecek çok da şeyimiz var. Yaz kampları sadece öğrenciler için düşünülmemeli, öğretmenler için de olabilir. Ekonomik olarak onlara daha yardımcı olacak kamplardan bahsediyoruz, daha uygun olabilecek. Okul içinde ise ödül kriterlerinin tarafsız, şeffaf bir şekilde belirlenebilmesi, evet ödül için bir şeyleri yapmıyoruz ama bunun önemli bir motive kaynağı olduğunu düşünüyorum ve bu müfredat konusunda ölçme, değerlendirme konusunda öğretmenlerin gerçekten fikrinin alınarak bir şeylerin revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ya projelere katılmakta çok önemli. Aslında Bakanlık projelere çok önem veriyor ama teorideki şey işleyişte aynı olmuyor. İşleyişte ise okulların mekânsal ya da ekonomik olarak kısıtlılıkları olduğu için okul yöneticileri de bunlara alan açamıyor. Aslında biraz daha büyük çerçeveden bir değişim gerekiyor. Yani bakanlık bir şeyleri söylüyor ama uygulanabilirliği okullarda olmuyor ne yazık ki. Hani bakanlık projeye önem veriyor ama okul yöneticisi proje için ya fon sağlayamıyor ya zaman ya da alan sağlayamıyor ya da başıma iş açma, iş çıkarma gibi şeyler diyebiliyor.

Ö3: Bir kere günümüzde öğretmenlik saygınlığını yavaş yavaş yitiriyor maalesef ki. Öncelikle öğretmene verilen o eski değer tekrardan geri verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Bu hani kanunlarla, yasalarla olabilir. Günlük hayattaki veli, okul idaresi ilişkileri bakımından olabilir. Bunlar tekrardan geri verilirse öğretmenin çok daha içten bu mesleği yapacağını düşünüyorum.

Ö4: Bunun yanında öğretmenler kendilerine değer verildiğini hissetmeli, takdir edildiğini hissetmeli. Bunlar öğretmenin daha fazla sorumluluk almak istemesine, inisiyatif almak istemesine sebep olur. Ama günümüzde ne yazık ki olumsuza doğru giden bir akış var. Okulun fiziki imkanları da çok önemli. Bazen bir şey yapmak istiyorsun, fark yaratmak istiyorsun ama koşullar buna izin vermiyor; elini kolunu bağlıyor. Yani bu şartların iyileştirilmesi, uygun araç ve gereçlerin tedariği hem öğretmenin performansını önemli ölçüde etkiler hem de öğrencinin akademik başarısında rol oynar.

Ö7: (…) Öğretmen bir plaketle bir şeyle yani ödüllendirdiği zaman motivasyonu çok yüksek olacaktır. Yani öğretmenin zaten şu anda saygınlığa ihtiyacı var. Çünkü kimse öğretmeni takmıyor şu anda. Eskiden notlar vardı işte çocuklar devam etmek zorundalardı. Şu anda biraz

onlar es geçildi ve öğretmen artık çok saygın bir durumda değil. Yani öğretmenliğin saygınlığını tekrar kazandırmamız lazım öğretmenlerden daha iyi iş çıkarmalarını beklemek için (…).

Ö14: (…) En önemlisi bizi hak ettiğimiz tahta oturmaları lazım. Ben öyle görüyorum. Hiç de mütevazı olmayalım. Çünkü ben eğitimciyim ya dahası var mı? Anne anlamıyor, biz anlıyoruz. Diyoruz ya bak bu çocukta bir tuhaflık var, bir doktora götürün. Hastalık çıkıyor sonra geliyor anne teşekkür ediyor. Bak evindeki belki bir çocuğu fark edemiyorsun ben 100 tane çocuğun içinde fark ettim. Bu bile ne kadar kıymetli bir iş yaptığımızın göstergesi (…).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliğini yükseltmek adına neler yapılması gerektiği ile ilgili katılımcılar tarafından ifade edilen bir diğer görüş öğretmen maaşlarının iyileştirilmesi olmuştur. Katılımcılar, öğretmenlerin maddi olanaklarının iyileştirilmesinin öğretmenlerin içsel motivasyonlarını ve iş doyumunu artıracağına işaret etmiştir. Konuya ilişkin önemli olduğu düşünülen bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö4: Öğretmenlik para ile yapılacak bir meslek değil dedik fakat maddiyat da ikinci plana atılamayacak kadar önemli bir motivasyon kaynağı. Öğretmenlerinde maaşlarında yapılacak artış iş doyumu daha yüksek öğretmenler demek, daha motive olmuş öğretmen demek (…).

Ö5: Öğretmenlik yapan için gerçekten ekonomik şartlar zor. Eskiden sen bir alanda bir şeyler yapmaya çalışıyorsan artık bu bir mesleğin içindeysen almaya, mutlu almaya bakacaksın; değilsen o zaman bu mesleği yapmayacaksın derdim. Şu an şartlar bunu dememe elvermiyor (…).

Ö6: (…) Maddiyatın da buna etkisi var tabii ama sinemaya gitmiyor, tiyatroya gitmiyor; konsere gitmiyor öğretmen. Öğretmen gerek kendisi bunları yapmaktan imtina ediyor ya da bazı sebeplerden dolayı işte para, zaman vesaire gibi bunları yapamıyor. Yani öğretmen dediğimiz kişi sadece gel dersini anlat git değil ki aynı zamanda kültürel, toplumsal birtakım değerleri de iyi bilen ve öğrenciye aktarabilen kişi. Bu yüzden bu konuda kollektif bir bilinç oluşturulmasını ben önemli buluyorum.

Ö7: Yani zaten bizim mesleğimizi para için yaptığın zaman bu bir eziyete döner. Severek yapmak gerekiyor. Severek yapan öğretmenleri de bir şekilde hani maddi anlamda da olabilir, manevi anlamda da olabilir (…).

Ö10: Bir defa maaşların daha yüksek olması gerekiyor (…). Yani gerçekten önce hani bir öğretmenin maddi olarak doyum sağlaması gerekiyor ki öğrencilerine faydası dokunabilsin.

Ö13: (…) Maddiyat illa ki motive eder. Para evet her şey değil belki ilk öncelik değil. Çocuğun gözündeki bir parıltı maddiyatla belki evet ölçülemez ama ilk beşin içerisinde de var. Yani sen öğrenciye bir şey yaptırmak istesen bile maddi engellerle karşılaşıyorsun. Yani tabii ki maddi bir iyileştirme olmalı (…).

Ö14: Öğretmenin motivasyonu için temel şartlardan ilkinin maddiyat olduğunu düşünüyorum (…).

Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığına İlişkin Bulgular

Katılımcılara "Size göre, yaptığınız işin doğası gereği ödüllendirici olduğu, başka herhangi bir dış motivasyon kaynağı (kazanç, çıkar, ödül ve fayda) beklentisiyle yapılmadığı; sadece etkinliğin kendi içinde sizin için güdüleyici ve anlamlı olduğu iş, görev ya da süreçler nelerdir? Öğretmenlik mesleğinin hangi boyutları doğası gereği kendi içinde anlam yaratır ve ödüllendiricidir?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	n
Öğrenci	Öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17	8
	Öğrencinin akademik başarısı	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11	5
	Öğrenci ile iletişim kurma	Ö5, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15	5
	Öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlama	Ö3, Ö7, Ö13	3
	Öğrencinin iyi bir yurttaş olmasını sağlama	Ö12	1
Bireysel	Mesleği sevme	Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö16	5
	Bir insanı değiştirebilme/dönüştürebilme imkânı	Ö1, Ö16, Ö17	3
	Bilgi aktarımı	Ö3, Ö4, Ö16	3
	Kişilik özelliği/ototelik olma	Ö2	1

Katılımcılar öğrenci boyutunda önem sırasına göre öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlamlı, güdüleyici ve doğası gereği ödüllendirici olan yanının öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilme, öğrencinin akademik başarısı, öğrenci ile iletişim kurma, öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlama ve öğrencinin iyi bir yurttaş olmasını sağlama olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılar öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici olan yanının öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilme olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar öğrencilere sadece bilgi aktarımı yapmaktan ziyade öğrencinin duyuşsal anlamda da gelişmesini sağlamanın önemine vurgu yapmıştır. Öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilmeye yönelik Ö1, Ö5, Ö11 ve Ö17'nin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö1: Alanımda tabi ki öğrencilerimin iyi olduğunu görmek beni mutlu eder ama onun aksine atıyorum çok kötü yani psikolojik anlamda çok kötü bir öğrencime eğer dokunabildiysem ona daha bir şey katabildiysem bu beni çok çok daha mutlu eder. Yani tabii ki öğrencilere bir şey öğretmek bizim görevimiz alanımızda ne biliyorsak en iyi şekilde aktarmak görevimiz. Ama biraz önce dediğim gibi biz bir noktada insan da yetiştiriyoruz ve onlara psikolojik açıdan olsun sevgisel açıdan olsun ya da ne bileyim herhangi bir karakteristik kötü bir özelliğini değiştirebilmek bu açılardan eğer bir şeyler katabiliyorsak bence bu bizim için çok çok önemli. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici olan yanı bir insanın ruhuna dokunmaktır.
> Ö5: Şimdi şöyle açıklayayım. Ben 7-8 yıldır Çocuk Film Festivali yapıyorum. O komitedeyim. Herhangi bir maddi kazancım yok. Üstüne bir sürü masraf ediyorum. Niye ediyorum? Sinemaya ulaşamayan, tiyatroya ulaşamayan o kadar çocuk var ki. Dışlanmış, mülteciler olsun işte farklı kesimdeki çocuklar. Onları taşıyor, sinemaya getiriyorum. Çünkü her çocuğun bu tarz faaliyetlere katılmaya hakkı var. Ama yok bir maddi çıkar. Belki o çocuklar iyi bir oyuncu olacaklar ileride belki bir yönetmen olacaklar (…).
> Ö11: (…) Yıllar sonra bir yerde karşılaştığınızda öğrencinizin sizi tanıması, konuşması. Hocam işte bende şöyle bir hatıranız vardı gibi. Ben birinin hayatına dokunmuşum diye hissediyorum.
> Ö17: Öğretmenlik çok anlamlı, topluma hitap eden, bireylerin yani toplumun yetişmesine katkısı yadsınamaz derece büyük olan bir meslek. Ayrıca, yaptığımız işle her bir öğrencinin hayatına dokunmak, yine klasik olacak ama geleceğin farklı meslek gruplarını yetiştiriyor olmak mesleğimizi özgün kılıyor. Bunlar dışında, öğretmenlik sadece bir meslek grubu da değil aynı zamanda. Yani sadece meslek olarak görülmemesi gerekir. Öğrenci yetiştirmek, onların ruhuna dokunabilmek de işimizi anlamlı kılıyor.

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenler tarafından öğrenci boyutunda öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlamlı, güdüleyici ve ödüllendirici olan yanı olarak ifade edilen bir diğer görüş öğrencilerin akademik başarısıdır. Öğrencinin akademik sınavlarda başarıları olduğunu görmenin ve bir üniversiteye yerleşmiş olmasının kendisi keyifli hissettirdiğin ifade eden Ö11'in görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö11: Mesela bu yıl sınava girdi öğrencilerimiz. 12. Sınıflara derse girmiyordum ama 10 ve 11. sınıfta bu çocukların dersine girdim. Onlardan gelecek her türlü hocam şuraya yerleştim. Bunlar keyifli. Hocam bu yıl olmadı ama devam ediyorum önümüzdeki yıl. Bu da keyif veriyor.

Katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlam yaratıcı, güdüleyici ve ödüllendirici olan yanının öğrenci ile iletişim kurma olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, öğrenci ile güçlü bağlar oluşturmanın önemine vurgu yapmıştır. Öğrenci ile iletişim kurmaya yönelik Ö9, Ö13 ve Ö15'in görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö9: Benim için güdüleyici ve anlamlı olan sınıfta öğrencimle göz göze gelerek dersimi sunmak. Bunu yaparken de onların öğrendiğini hissetmek, beraber öğrenmek aslında. Bu işte beraber olduğunu bilmek. Bu çok kıymetli benim için ve benim için ödüllendirici yanı (…). Mesela şey eğer öğrendiğini hissetmezsem o an daha fazla kafa yormam. Yarın yani en yakın zamanda onlara daha berrak tekrarlar sunmaya çalışırım. O an uygun bir zaman değilse üstelemem yani. Uygun koşulları yaratıp ya da tekrar yaratıp bunun gerçekleşmesi için ortam sağlamaya çalışırım.
> Ö13: Mesela çocuk mezun olup geldiği zaman sana diyor ki senin hiç hatırlamadığın belki de hiç farkında bile olmadığın bir ana seni tekrar götürüyor. Öğretmenim hatırlıyor musunuz falanca gün siz böyle bir şey söylemiştiniz. Bakın sizin o cümleniz beni bugün işte buraya getirdi. İşte bitti. Hiçbir maddiyat, ödül yani hiçbir şey o çocuğun sizin sayenizde oraya gelmiş olduğu ve size verdiği o mutluluğun yerine asla geçemez. Senin sayende, öğretmenim iyi ki sizi tanımışım ifadelerinin yerini başka bir şey dolduramaz. Bir de çocukların dünyaları çok geniştir ama o dünyaya dahil olabilmek çok zordur. Saf görür, çıkarsız görür ve söylendiğinde de yalan değildir kesinlikle. Yani diyorsun ki sevdirmişim kendimi, o bağı hissetmemen imkânsız. O yüzden hiçbir maddiyat bunları karşılayamaz. Her şey de maddiyat gerçekten değil.
> Ö15: Yani sınıf içinde çocukların bakan gülen yüzleri bizim için bir ödüldür (…). Öğrencilerle görüşürüz, iyi ki varsınız hocam deyip mesaj atmaları, aramaları yeter. Gittiğim şehirde görüşmeye davet ederler. Bunlar beni güzel hissettiren, bende olumlu duygu barındıran olaylar.

Katılımcılar tarafından öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlam yaratıcı, güdüleyici ve ödüllendirici olan bir başka yanının öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlama olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olmanın onlar için kendileri için ödüllendirici olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlamaya yönelik aşağıda Ö7'nin görüşleri sunulmuştur:

> Ö7: (…) Bir de yani insanların kendini gerçekleştirmesini sağladığımı düşünüyorum. Çünkü çok çocuğa dokunduğumuzu düşünüyorum. Sporla bireyleri hayata tutundurabildiğimizi gördüğüm için çok mutluyum yani. Yani ben öğretmen olacaksam yine beden eğitimi öğretmeni olmak isterdim. Başka bir öğretmen veya başka bir meslek değil de öğretmen olmayı isterdim. Çocukluğumdan beri hep bu vardı zaten gerçekleştirebilmiş olmaktan da mutluyum.

Bir katılımcı, öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlamlı, güdüleyici ve ödüllendirici olan yanı olarak öğrencilerin iyi bir yurttaş olmalarını sağlama görüşünü belirtmiştir. Öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini sağlamayı akademik bilgiler kazandırmaktan daha önemli gören ve üstün tutan Ö12 kodlu katılımcının konuya ilişkin görüşü aşağıdaki gibidir:

> Ö12: Mesleğin tanımı bu zaten. Yani bu mesleği yapıyorum diyorsanız siz bunları göze alarak yapıyorsunuz. Fakat benim için güzel olan yanı onların iyi bir yurttaş olmalarını sağlamam. Yardıma ihtiyacı olana yardım etmeyi öğretmeyi. O yüzden eğitim ağırlığı akademik ağırlıktan bana göre daha fazla ama iyi sınıflarda davranış problemi olmuyor çocuklarda genellikle. Onlar üniversite odaklı oluyor. O zaman siz de akademik yaklaşıyorsunuz çocuklara. Yani çocuğun ihtiyacına göre bunu tespit etmek de kolay bir şey değil. Yani her sınıfta her kişide farklıdır bu. Her kişinin ihtiyacı olan şey farklıdır ve siz ona o ihtiyacı sunmakla yükümlüsünüz.

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcılar bireysel boyutta önem sırasına göre öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlamlı, güdüleyici ve doğası gereği ödüllendirici olan yanının mesleği sevme, bir insanı değiştirebilme/dönüştürebilme imkânı, bilgi aktarımı, kişilik özelliği/ototelik olma ve sevildiğini hissetme olarak ifade etmiştir.

Katılımcılar tarafından mesleği sevme öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici yanı olarak ifade edilmiştir. Ö7 kodlu katılımcı daha fazla maddi çıkar sağlayabileceği mesleklere nazaran öğretmenlik mesleğini tercih etmesinde mesleğini ve öğrencilerini çok sevmesinin önemli rol oynadığına işaret etmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğası gereği kazanç, fayda, çıkar düşünülerek yapılacak bir meslek olmadığına vurgu yapan Ö8 ise kendisi için anlamlı ve ödüllendirici olan yanını mesleğine olan tutkusu olarak belirtmiştir. Mesleği sevmeye yönelik aşağıda Ö7, Ö8 ve Ö14'ün ifadelerine yer verilmiştir:

> Ö7: Yani eğer ki karnımı doyurabiliyorsam, yani çok daha fazla kazanıp da yapacağım bir iş yerine öğretmenlik yapmayı tercih ederim. Bu noktada aslında beni güdüleyen şey spor, beden eğitimi öğretmeni olmam. Artı öğrencilerimi çok sevmem (…).
> Ö8: Öğretmenlik mesleği kazanç, çıkar, fayda sağlayan bir meslek değil zaten doğasında. Özellikle maddi anlamda. Çünkü ben öğretmenlik mesleğini seçerken maaşın kaç lira olduğunu bilmeden seçtim. Sadece bu mesleği sevdiğim için. Ben öğretmenlik mesleğini seçtiğimde öğretmen ne kadar maaş alır ya da öğretmenlik bitirdiğinde ne kadar maaş alınır onu dahi bilmiyordum. Hani parasal anlamda düşünerek seçmedim gerçekten, tek etken sevmemdi. O yüzden yine seçerdim diye düşünüyorum. Benim için anlamlı ve ödüllendirici olan yanı bu işi canı gönülden sevmem. Sevmesem böyle yapabilir miydim bilmiyorum çünkü.
> Ö14: Yani doyum tamamen sonsuz bir doyum yok. Diğer çevremizde başka meslekleri yapan insanlarla tanışıyoruz, ediyoruz ama bizimkinin doyumu çok farklı. Başka bir meslek yapmak istemezdim. İşte velinin getirdiği işte çocuğum karne aldı diye verilen bir hediye değil veya işte öğretmenler gününde gelen bir hediye değil, senin motivasyonun. Diğer çoğu şeyle kıyaslanamaz bir motivasyonu var. Çünkü hani herkesin dediği gibi kutsal meslek. Kutsal mesleğin haricinde bize dönütü çok güzel. Yani küçük bir çocuğun sana gelip sarılması, hiçbir şekilde altında bir şey düşünmeden öğretmenim diye sarılması bile çoğu şeye bedel.

Katılımcıların bir kısmı, bir insanı değiştirebilme/dönüştürebilme imkânına sahip olmalarını, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici olan yanı olarak belirtmiştir. Ö16'nın

öğretmenlerin toplumu şekillendiren ve kültürü aktaran kişiler olduğuna vurgu yapan konuya ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

> Ö16: Bir öğretmenin bir dersi öğrenciye sevdirmesi çok önemli. Her öğrenci her dersi sevmiyor ve sevdiremiyorsunuz bazen. Ama bir küçücük bir dokunuş, küçük bir an mesela bambaşka yönlere çekebiliyor (…). Çünkü eğitim öğrenim süreci bütün hayatımız boyunca devam ediyor. Bireylerin zamanlarının yüzde altmışından fazlası okulda öğretmenler ile geçiyor. Bu kendi yaşantımız için de böyle. O yüzden anne baba kadar öğretmenler de hayat şekillendirici olabiliyor. O yüzden mesela bence en önemli motive kaynağı öğretmenin bir öğrenciyi ya da bir insanı yetiştirebilme potansiyeli bence en önemli motive kaynağı. Bir öğretmenin, bir nesli yetiştirebilme potansiyeli. Biz bir nesil yetiştiriyoruz. Bence bu tek başına bile bir motive olabilir.

Katılımcılar öğrencilere bilgi aktarımı yapmanın öğretmenlik mesleğinin doğası gereği ödüllendirici yanı olarak ifade etmiştir. Öğrencilere bilgi aktarımı sağlamanın ve akademik anlamda gelişimlerini görmenin kendilerini motive ve yetkin hissettirdiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin Ö3 ve Ö4'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö3: Rahatlama duygusu, manevi haz. Bildiğim bir şeyi birilerine aktarmak hoşuma gidiyor. Çünkü bu hangi konuyla alakalı olursa olsun, yani bir arkadaşınızla da sohbet ederken herhangi bir şeyi bildiğiniz bir şey paylaştığınızda ve karşı tarafında bunu öğrendiğini gördüğünüzde hoşuma gidiyor. Yani bilgi paylaşmak güzel şey. Birinin öğrenmesine katkı sağlamak, o süreçlere şahit olmak o kadar önemli ki. Hiçbir maddi şeyle satın alamazsın işte onu.
> Ö4: (…). Öğretmenlik benim görüşüme göre herhangi bir beklentiyle maddi olsun manevi olsun yapılacak bir meslek değil. Bilgi aktarımı, öğrenci ile ilişki kurmak bunlar zaten sizi tatmin ediyor ve keyif veriyor (...).
> Ö16: Mesela birincisi bir şeyi karşı tarafa aktarabilmek. Bence öğretmenliğin temel doğasında bu var yani. Bir öğrenci ne konuşursanız konuşun ne anlatırsanız anlatın, algılayamıyorsa biraz orada öğretmen kendini kötü hissediyor. Acaba yapamıyor muyum, acaba anlatamıyor muyum gibi. O yüzden bir şeyi aktarabilmek bence öğretmenlik doğasında olan bir şey. Beni tatmin eden yanı da yanı da o aktarımda bulunduğumu hissedebilmek. (…).

Bir katılımcı ise bütün işlerini ödül beklemeden yaptığını ifade ederek ototelik kişilik özelliğine atıfta bulunmuştur. Konuya ilişkin katılımcının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: Okul içerisinde veya ders esnasında ödül konusunda o kadar öğrenilmiş çaresizlik yaşıyorum ki hep bütün işlerimi ödül beklemeden yapıyorum ve bunları yaparken keyif alıyorum (…).

Akışın Meslek Hayatına Potansiyel Yansımaları ve Daha Anlamlı Bir Okul için Öneriler

Katılımcılara "Akışın meslek hayatınızda potansiyel olumlu sonuçlarına ilişkin inanç ve görüşleriniz nelerdir? Akış yaşamanın sınıf öğretim kalitesinin yükselmesine ve okulun gelişimine katkıları bağlamında ne düşünüyorsunuz? Niçin?" soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplar Tablo 18'de özetlenmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Akışın Meslek Hayatına Potansiyel Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Kod	Katılımcılar	*n*
Bireysel	Öğretmenin ve öğrencinin mutluluğuna katkı sağlama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, 17	11
	İçsel motivasyon sağlama	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö16, Ö17	9
	Akademik başarının artması	Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17	9
	Aktif katılımlı ders ortamı/ Verimli bir ders	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15	8
	Eğlenceli öğrenme deneyimi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	7
	Mesleki yeterliliğe olan inancını güçlendirme ve mesleki gelişimi sürdürme	Ö1, Ö5, Ö16, Ö17	4
	Öğrencilere öz farkındalık kazandırma	Ö9, Ö12, Ö14, Ö16	4
	Öğrencilerin disiplin problemi yaratan davranışların engellenmesi	Ö2, Ö12, Ö15	3
Sosyal	Rehberlik yapma	Ö2, Ö12	2
Örgütsel	Okul başarısının artması	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17	7
	Okulda olumlu bir iklim oluşturma	Ö7, Ö11, Ö12, Ö13	4
	Rekabet ortamının artması	Ö8, Ö9, Ö14	3
Toplumsal	Toplumsal mutluluğa katkı sağlama	Ö7, Ö13, Ö17	3
	Öğrencilere toplumsal farkındalık kazandırma	Ö14, Ö16	2

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenler akışın meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair olumlu ifadeler kullandıkları görülmektedir. Katılımcılar bireysel boyutta öğretmenin ve öğrencinin mutluluğuna katkı sağlama, içsel motivasyon sağlama, akademik başarının artması, aktif katılımlı ders ortamı/verimli bir ders, eğlenceli öğrenme deneyimi, mesleki yeterliliğe olan inancı güçlendirme ve mesleki gelişimi sürdürme ve öğrencilere öz farkındalık kazandırma görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası akışın meslek hayatına yansımalarına ilişkin öğretmenin ve öğrencinin mutluluğu görüşünün sunmuştur. Öğretmenler, akış deneyimi yaşantısına sahip olmanın kendilerinin ve öğrencilerin mutlu hissetmesine olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan Ö17: (…) "*Akışın varlığında öğretmen ve öğrenciler mutlu bir ortamda vakit geçirmiş oluyorlar*…" ifadesi ile akış deneyimi yaşanan öğrenim ortamlarının bireysel iyi oluşa katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Öğretmenin ve öğrencinin mutluluğuna katkı sağlamaya yönelik aşağıda Ö8, Ö9 ve Ö12'nin görüşleri sunulmuştur:

> Ö8: Tabii ki olumlu yanları var. Dediğim gibi akışın olması hani beni daha mutlu hissettiriyor, heyecanlı hissettiriyor, derse karşı beni motive ediyor. Buradaki herkesi mutlu ediyor (…).
>
> Ö9: Her zaman meslek hayatımda etkisi olduğunu düşünüyorum ve bunu bizzat da gözlemliyorum. Çocuklar hedeflerinin daha bir farkında oluyor akış yaşanan sınıflarda. Tüm öğrenciler bu keyifli ana kapılıp gidiyor ve bu tadı yaşamış oluyorlar. E neticede okul onlar için de keyif verici bir mekân haline dönüşüyor. Biz de mutlu oluyoruz tabii ki (…).
>
> Ö12: Ben dersten mutlu olduğumda öğrencinin de mutlu olduğunu hissediyorum. Yani öğrencide de iz bıraktığımı hissediyorum. O nedenle öğretmenin dersten tatmin olması gerekiyor. Ben sınıf

> defterlerimin çoğunu teneffüslerde yazarım. Yoklamayı gözümle alırım. Kalabalık sınıflarda bu vakit kaybetmemek adına yaptığım bir şey. Bazen yoklamayı sesli alırım çocuğun sesini duymak adına. Bunlar öğrenciyi mutlu eder (…).

Bireysel boyutta öğretmenler akış yaşamanın kendi içsel motivasyonlarına olumlu katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö2, öğretmenlik mesleğini bırakmayı düşündüğünü fakat akış deneyimi yaşadığı anlardaki ve mesleğinin kendisine hissettirdiği olumlu duygulara tutunarak tekrar motive olduğuna işaret etmiştir. İçsel motivasyon sağlamaya yönelik Ö2, Ö4 ve Ö16'nın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: Şöyle söyleyeyim, mesleği bırakmayı düşündüğüm çoğu zaman oldu. Gerçekten çevirmenlik de yapabilirdim ya da ara verebilirdim. En azından o anlarda birlikte akış yaşadığım o öğrencilerin beni motive ettiğini ve benim pes etmemem gerektiğini bana hissettirdiğini söyleyebilirim. Belki o sınıf içerisindeki önemli anlara tutunarak veya mesleğimin bana hissettirdikleri olumlu duygulara tutunarak motive oldum (…).
>
> Ö4: Akışın olumlu artıları var elbette. O akışın yaşandığı sınıf ortamı, o keyifle, verimle geçen derslerimizi görünce motive oluyorum (…).
>
> Ö16: Tabii ki de bir öğretmenin akış içerisinde olması çok önemli bir motivasyon kaynağı bir öğretmen için. Çünkü öğrencinin o gözündeki ışığı görmek bile bir öğretmen için çok kıymetli (…).

Bireysel boyutta öğretmenler mesleki akış deneyiminin akademik başarının artmasına neden olacağına atıf yapmıştır. Bu konuya ilişkin katılımcılardan Ö8:(…) "*Verimliliği ve akademik başarıyı artırdığını söyleyebilirim*…" ifadesini kullanmıştır. Katılımcılardan Ö2: (…) "*Akışın eğitimsel olarak da yukarı çektiğini test sonuçlarında bir başarı artışı olarak görebiliyoruz*…" ifadesi ile akışın akademik başarıyı artırmasına yönelik somut bir kanıt sunmuştur. Akademik başarının artmasına yönelik Ö10, Ö12 ve Ö17'nin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö10: (…) Akış olursa akademik düzey iyi gider. Çünkü hep akademik, akademik diyorum ama burası bir meslek lisesi değil. Meslek lisesi olmadığı için yani olayların hep akademik boyutunu düşünerek hareket etmek gerektiğini düşünüyorum (…).
>
> Ö12: (…) sizin severek bir ders anlatmanız, o akışa kapılmanız çocuğu akademik olarak yukarı çekiyor. Çocuğu yakalıyorsunuz yani (…).
>
> Ö17: (…) Akış yaşamak hem öğretmene hem de öğrencilere başarı getirir (…).

Bireysel boyutta aktif katılımlı ders ortamı/verimli bir ders görüşü akış deneyiminin öğretmenlerin mesleki yaşamlarına yansımaları noktasında ifade edilen bir diğer görüş olmuştur. Öğretmenler, akış deneyiminin öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılım göstermesine ve dersin verimli geçmesine olumlu etkilerinin olduğuna dikkat çekmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin derse ilgi ve katılımları yoğun olduğu anların kendilerine içsel motivasyon sağladığı görüşünü belirtmiştir. Katılımcılardan Ö14, katılımsız bir dersin ders olmadığını ve tek başına sadece konuyu anlatmanın da öğretmenlik olmadığını ifade ederken öğrenci ve öğretmenin aynı anda akışta olmasının önemini vurgulamıştır. Aktif katılımlı

ders ortamı/ verimli bir derse yönelik Ö1, Ö3, Ö5, Ö10, Ö14 ve Ö15'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö1: Akış, benim öğretmenlik hayatımı olumlu etkiliyor. Çünkü benim zaten akışla ilgili yorumum interaktif bir şekilde öğrenciyle ders işliyor olabilmem, derse katılımın fazla olduğuydu (…).
>
> Ö3: Çocukların dersi daha iyi anladıklarını düşünüyorum. İşte bu tek taraflı olmayıp iki taraflı da hani ben bir şeyler konuşuyorum, anlatıyorum. Onlar kendi bildiklerini, geçmişten gelen bilgilerini, bilgi birikimlerini paylaşıyorlar. Çok daha aktif olduklarını düşünüyorum akış olduğunda.
>
> Ö5: Evet pozitif anlamda bir katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerde de o hissiyatın oluşması, o derse katılmalarını görünce ben de daha şevkli geliyorum derse.
>
> Ö10: Evet ben bunu yaşıyorum ama hiç akış adı altında düşünmemiştim, böyle bir kavramsallaştırma olduğunu da bilmiyordum zaten. Ama zaten bir derste akış olmazsa o ders gitmez zaten. Yani sen onun içinde olmazsan, öğrenciyle birlikte olmazsan sadece tahtaya bakıp ya da arkanı sınıfa dönüp ders anlatırsan yani o öğretmenlik olmaz zaten. Yani ben kavram olarak belki akışı kullanmıyorum ama biz dersin böyle çok güzel geçmesi için performansın iyi geçmesi için işte öğrencinin alt bilgiyi kullanabilmesi için gerekli olan her şeyi zaten sınıf düzeyinde yapıyoruz. Eğer her sınıfta bu akışı düzenli olarak tutturabilirsek ve öğrenciyi de bu akışın içine katabilirsek o zaman anlamlı olur. Çünkü sadece akışın bizimle olması yeterli değil öğrencinin de akışın içinde olması gerekir (…).
>
> Ö14: Yansımasını güzel değerlendiriyorum. Yani çünkü şey yapıyorsun, bir dolu dolu ders geçiriyorsun. Günlük girdiğin 6 saat dersi dolu dolu geçirmişliğin var bir de ya bugün işte dersi tahtaya yazdım, çocuklar yazdı günü kurtardım demek var. Günü kurtarmak bizim yani öğretmenlerin amacı olmamalı. Çünkü sadece bana verilen müfredatı öğretmek amacım olmamalı. O müfredatı öğrencinin en iyi şekilde algılayabileceği, anlayabileceği ve geri dönüp de hayatına aktarabileceği şekilde yapmak olmalı (…).
>
> Ö15: Akış bence bir öğretmen açısından çok önemli. En önemli şey o dersin veriminin alınması. O sınıftaki o anki çocukların ruhu, çocukların isteği tabii ki öğretmenin de isteği önemli. Beraber güzel başlarsa çok güzel gider (…).

Tablo 18 incelendiğinde bireysel boyutta akışın meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair eğlenceli öğrenme deneyimi öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüş olduğu görülmektedir. Katılımcılar akış deneyiminin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan Ö2, bu sayede öğrencilerin daha kısa sürede öğrenme deneyimi yaşadığına dikkat çekmiştir. Katılımcılardan Ö15, öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi gerektiğini, akış deneyimi yaşanması için kişinin bedenen ve zihnen dinlenmiş olması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan Ö16, eğitim öğretim hayatı boyunca matematik dersini yapamadığını ve matematik derslerinde kaygı seviyesinin yükseldiğine dair bir anekdot paylaşmıştır. Aynı katılımcı eğlenceli ders işleyen bir öğretmeni tarafından matematik dersini sevdiğini ifade ederek kişilerin eğlendiği ya da yapmayı sevdiği faaliyetlerde akışı sağlayabileceğine vurgu yapmıştır. Eğlenceli öğrenme deneyimine yönelik Ö2, Ö15 ve Ö16'nın görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö2: (…) Daha zevkli bir öğrenme de yaşamış oluyorsunuz. Doğal olarak akademik olarak da bir saatte öğreneceği şeyi çocuk 20 dakikada öğrenince müfredatta da daha hızlı ilerliyorsunuz. Çocuk okula daha fazla size daha fazla bağlanmış oluyor (…).
>
> Ö15: Yani akış dediğimiz şeyde insanın canlılığı, performansı önemlidir. Mesela sekiz saat ders var liselerde. 8 saat çok uzun çocukları mutlu etmiyor. Çocukların yorgunluktan hali kalmıyor; algısı kapanıyor. Oysa onların ihtiyacı olan şey eğlenmek ve farkında olmadan da öğrenmesi gerekiyor. 6 saat bence bütün okullarda liselerde hani maksimum taş çatlasın 7 olmalı. Bence 7 bile çok. 6 saatte eğitim öğretim bitmeli. Kalanı ne olmalı peki? İşte asıl sosyal branş dediğimiz alanlar, kültürel faaliyetler ekstra isterse o da ama. Mesela spor, kodlama, drama, tiyatro gibi dersler son 2 ders olarak ilave olmalı. Son dersler çocuğun kendini bulma dersleri olmalı ki çocuk eğlendiğini hissetsin, isteyerek okula gelsin. Bu anlamda akışın işte ben çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuk sevsin, ilgilensin derslerle. Ben bir okul idarecisi olsam, bir okulu yönetecek olsam, bana böyle bir hak verseler 6 saat ders, geri kalan 2 saat 3 saat de sosyal ve kültürel faaliyetler için ayırırım. Çünkü kafalarını dağıtmaları gerekiyor. Çocukların bu tür alanlara çok ihtiyaçları var (…).
>
> Ö16: Bir şey paylaşmak istiyorum, onun üzerinden örnek vereceğim. Mesela ben eğitim öğrenim hayatım boyunca matematiği yapamıyordum. Tabii ben bunda akışı sağlayamam. Çünkü yapamadığım için kaygı seviyem artıyor ama mesela benim çok iyi ve tatlı bir matematik öğretmenim vardı. O dersi bana gülerek anlatıyordu, konuşarak anlatıyordu. Böyle matematik problemleri benim için dağ gibi değil de denizde bir kum gibi görünüyordu ve ben ondan sonra matematiği yapabildiğimi keşfettim ve gerçekten hayatımı az da olsa belirli bir ölçüde çok değiştirdi bu bilgi. Hani dediğim gibi esprilerle, güler yüzüyle o dersi sevdirdi bana. Ayrıca tabii ki de okul başarısını da arttırır.

Bireysel boyutta mesleki yeterliliğe olan inancını güçlendirme ve mesleki gelişimi sürdürme görüşü akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından paylaşılan başka bir görüş olmuştur. Öğretmenler akış deneyimi yaşamanın mesleki yeterliliklerine dair inançlarını güçlendirdiğini ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Mesleki yeterliliğe olan inancı güçlendirme ve mesleki gelişimi sürdürmeye yönelik Ö1, Ö5, Ö16 ve Ö17'nin görüşleri aşağıda verilmiştir:

> Ö1: (…) Derse katılımın fazla olduğu sınıflarda çok fazla soru geldiği için bu benim öğretmenlik hayatım iyi manada etkiliyor çünkü. Öğrencilerden değişik sorular gelebiliyor. Bunlar bana ekstra ekstra şeyler katıyor. Belki bilmediğim bir soru geliyor ve ben bunu araştırmak durumunda kalıyorum. Araştırdığımda yeni bir bilgi öğrenmiş oluyorum. Yani bu noktada öğrenciler de bana bir şey katıyor.
>
> Ö5: (…) O akışı yakalayabilmek için daha hazırlık yaparak derslere giriyorum. Bu mesleki gelişim anlamında da beni güçlü kılıyor (…).
>
> Ö16: (…) Bir öğretmen ne kadar akış içerisindeyse o günkü o öğrenciden de keyif alır, o dersten de keyif alır ve bir şeyler öğretebildiğinin farkına varabilir. Öğretmen içinde en büyük motivasyon kaynağı bence bu olabilir. Yani çok çok önemli bence akış bir öğretmen için ve öğrenci için de öyle.
>
> Ö17: (…) Aslında tüm bu konuşmalarımdan şu sonucu çıkarıyorum ki akış yaşamak olması gereken bir husus, belki de zaman zaman zorunluluk. Akış yaşanması demek bizlere evet ben bunu doğru yapıyorum hissini veriyor (…).

Bireysel boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüş öğrencilere öz farkındalık kazandırma olmuştur. Öğretmenler, akış deneyiminin öğrencilerin öz farkındalık kazanmalarına

yardımcı olma noktasında olumlu katkılarının olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin olaylara dair düşünce ve algılama eğilimlerinin akış deneyimi sayesinde olumlu yönde değiştiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Öz farkındalık kazandırmaya yönelik Ö14 ve Ö16'nın görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö14: (…) Yani yere çöp atma dediğimiz bir öğrenci ertesi gün yere çöp atıyorsa demek ki demekle olmuyor bu. Örnek olacaksın etkinliklerle, sınıfta bir şeylerle. O geri dönüşüm kutusunu belki kendisine yaptıracaksın çocuğun. O geri dönüşüm kutusunu yaptığı zaman onun için değerli olacak. Onun için attığı zaman bunu ben başardım diyecek. O zaman çevrenin temizliğine katkıda sağladığı için daha çok mutlu olacak. Biz de onun mutluluğuyla mutlu olacağız. Akış bunu sağlıyor bence (…).
>
> Ö16: (…) Öğrenci dersi sevdiğinde, eğlenerek öğrenme mutluluğunu tattığında daha da fazlasını almak isteyecek. En azından bu son zamanlarda yaşadığımız öğrencilerin kolay yoldan para kazanmayı, cahilliği bir mutluluk sanmasının önüne bu şekilde geçebiliriz diye düşünüyorum. Çünkü eğitimin her anlamda önemli olduğunu bizim öğrencilere bu yolla, bu şekilde aşıladığımıza ya da aşılayacağımıza inanıyorum (…).

Bireysel boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüş öğrencilerin disiplin problemi yaratan davranışların engellenmesi olmuştur. Konuya ilişkin katılımcılardan Ö2: "*Okuldaki disiplin problemlerini aşağı çekiyor…*" ifadesini kullanmıştır. Disiplin problemi yaratan davranışların engellenmesine yönelik Ö12 ve Ö15'in ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö12: Yani çok değişik gruplarla çalıştım ben. Bazen öyle öğrencilerim oluyordu ki çocukta ciddi manada disiplin problemi var. Bunların bazen çözümü çok zor olabiliyor fakat tek bir şeye ihtiyacınız var aslında. Dinlemek. O çocukları dinlerseniz eğer yani anlamsız bir şey anlatsa bile dinlenilmek onun için kıymetli oluyor. Söyleyebileceğim bu (…).
>
> Ö15: (…) İki kişinin birbirine sınıf içerisindeki laf, söz atışması dersin başındaki bir örnek olay bile o günkü dersin akışını çok kötü etkileyebilir ve sonuçta çocuklar mutsuz bir şekilde, bir şey öğrenmemiş halde o günkü ders bitebilir. O yüzden akış çok önemli. Bir okul içinde zaten bu şekilde bütün dersler aynı akışta ve aynı pozitiflikte ilerlerse güzel olur. Öğrenciler ona göre saygılı, ne yapması gerektiğini bilecek şekilde hareket ederler (…).

Tablo 18 incelendiğinde, sosyal boyutta rehberlik yapma akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair ifade edilen bir diğer görüş olduğu görülmektedir. Öğretmenler akış deneyiminin öğrencilerin duygusal ihtiyaçları anlama, onlara uygun davranma ve destek olma noktasında olumlu katkılar sunduğu görüşündedirler. Rehberlik yapmaya yönelik Ö2 ve Ö12'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö2: (…) Çünkü biraz önce bahsettiğim gibi kişi kendini tanıyor bence akışla kendinin farkına varıyor ya da öyle diyeyim. Benliğini, bilincini düzenliyor. O anlamda öğrencilerin bireysel kişisel problemleri varsa onu çözmemize yardımcı oluyor. Davranışsal anlamda faydası var (…).
>
> Ö12: (…) Çocukların çoğu dinlenilmek istiyor ama bizim de yapmamız gereken bir şey yani o çocukların dinlenilme isteğini de yerine getirerek akademik olarak ilerletmemiz gerekiyor. Yani bu tamamen oradaki rehberin yapabileceği bir şey ve hepsi ayrı bir dünya. O öyle olmak istiyor, sizin yanınıza gelmek istiyor, sizinle aynı şeyleri hissetmek istiyor. Bu da sevgiden geçiyor. Sizden başka onun yüzüne gülecek kimsenin olmadığı çok öğrenci var (…).

Örgütsel boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka görüş okul başarısının artması olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin akış yaşantısına sahip olması okulun başarısının artması ve adının duyulması noktasında olumlu katkılar sunacağı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin Ö11, Ö12, Ö13 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö11: Öğretmenin isteği ve motivasyonu artınca öğretmen işini yaptığını hisseder. Keyifli öğretmen, o sürece kendini kaptırmış öğretmen illa ki okulun da gelişimini sağlar. Okulun başarısının mimarlarından olur, gelişime katkıda bulunur (…).
>
> Ö12: Yani tabi ki akışın akademik başarıyı artırma anlamında büyük payı olduğunu düşünüyorum. Başarılı öğrenci okula da bir isim getiriyor; okul da başarı ile anılıyor (…).
>
> Ö13: Elbette okula da katkısı var. Çünkü sınıf dediğimiz aslında okulun bir parçası. Yani okul benim nezdimde bir vücut gibi. İşte sınıflar her biri bir organ. Bireysel başarı, sınıfın başarısı demek okulun başarısı demek. Çünkü sınıfın mutluluğu bahçeye yansıyor. Bahçe demek öğrenci demek. Öğrencinin mutluluğu, başarısı öğretmene yansıyor. Öğretmen mutlu, öğrenci mutlu. Okul zaten soyut bir mekân yani aslında buradan çıkıp başka bir yere git öğrencilerle aynı. Sadece burası senin bir çatıda birleştiriyor. O açıdan tabii ki doğrudan aslında ana tema okula çıkıyor. Tabii ki bana ve okula olumlu yansımaları var (…).
>
> Ö14: (…) Okulun da başarısı artıyor. Bu demek oluyor ki öğrencinin başarısı artıyor. Öğrencinin başarısı arttıkça okulun reklamı oluyor. Diyor ki ha bu okul iyi bir okul. Bu sefer çevredeki diğer okulları etkiliyor ondan sonra bu okul iyi bir okul, devlet okulu ama burası gerçekten tanınan bir okul, öğretmenler şöyle. Özelden genele doğru pozitif bir yayılım ve etki oluyor. Hani mahalle şeyinden kurtuluyor ya ben bu mahalledeki bu okula göndermek zorundayımdan çıkıp şu çıkıyor, evet, ben bu mahallede oturuyorum ama bizim okulumuzda da çok güzel işler yapılabiliyor denilebiliyor. Yani bu da güzel bir şey.

Örgütsel boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından sunulan bir başka görüş okulda olumlu bir iklim oluşturmadır. Katılımcılar akış deneyimi yaşamanın okul iklimine olumlu etki edeceğini ve bunun da akademik başarıyı artıracağını ifade etmiştir. Olumlu okul iklimi oluşturmaya yönelik Ö11 ve Ö12'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö11: (…) Akış dediğiniz deneyimi idarecilerde yaşıyorsa öğretmenin karşısında o zaten işi daha keyifli hale getirir. Bu işin karşılıklı olmasının anlamı ve önemi şudur: idare de öğretmeni destekliyorsa, yardımcı oluyor ve akış yaşanması için okulda pozitif bir atmosfer sağlayabiliyorsa, orada olumlu bir iletişim de varsa başarı da ardından gelecektir.
>
> Ö12: (…) Ama akış olduğunda okulun iklimi değişiyor bence. Herkes başarı için koşmaya başladığında zaten olumlu bir atmosfer oluşuyor. Bunu hissedebiliyorsunuz. Yani bu rekabet ortamı değil. Çocuk da kendiliğinden değişiyor; yapma, bir şeyleri başarma hissi doğuyor (…).

Örgütsel boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından sunulan başka bir görüş rekabet ortamının artması olmuştur. Akış deneyiminin başarıyı da beraberinde getireceği dolayısıyla okul ve çevresinde rekabet ortamı oluşturarak içsel olarak öğrencileri ve öğretmenleri motive edeceği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin Ö9 ve Ö14'ün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

> Ö9: Okul bazında düşünecek olursak mesela bazen çocuklar arasında oluyor; hocam mesela bizim sınıf daha yüksek aldı sınavdan, ya da bizim sınıfta takdir- teşekkür belgesi daha fazla ya da bizim sınıf daha başarılı. Bu da etkiliyor öğrenciyi tabii ki. Diyor ki bizim sınıf daha iyi bizde daha iyi olmalıyız veya tam tersi. Dönüt olarak da alıyoruz bunları, bize söylüyorlar. Bu da onları daha motive hissettiriyor (…).
>
> Ö14: (…) Şimdi okul diyor ki mesela yurtdışı Avrupa projeleri var, bu yapılabiliyormuş diyor. Başka okul yapıyor, biz de yapabiliriz diyor. Başka okul işte sınıfın duvarlarını şöyle boyatmış, çocuklar daha çok sevmiş diyor. Boyuyorsun. Bir başka okulun örnek göstermesi senin okulunun da örnek alması başarıyı arttırır (…).

Tablo 18 incelendiğinde, toplumsal boyutta akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair toplumsal mutluluğa katkı sağlama görüşünün öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler akış deneyimi yaşamanın öncelikle bireysel anlamda kişiye mutluluk getireceğine bütünsel anlamda ise toplumun mutluluğuna katkı sağlayacağına dikkat çekmiştir. Toplumsal mutluluğa katkı sağlamaya yönelik Ö7 ve Ö17'nin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

> Ö7: (…) Zaten hani eğer akış gerçekleşiyorsa amaca ulaşılmıştır yani bence. Başarı gelirse idarede başarılı insanlar ister; başarılı bir ortam ister. Öğrenci de mutlu olur; öğretmen de mutlu olur, veli de mutlu olur. Okulun bütün paydaşları için söylüyorum. Bütüncül anlamda, genel toplum anlamında söylüyorum bunu. Yani eğer akışı gerçekleştiriyorsan orası güllük gülistanlık olur gibi geliyor bana yani. Ama akışı gerçekleştirmek için de ortamı oluşturmak lazım. Sevmek, sevdirmek lazım. Yani şu anda baktığımızda akış her şey gibi geliyor bana.
>
> Ö17: Akış yaşandığında mutlulukta kaçınılmaz olarak beraber geliyor. Eğer tersi bir durum olsa yani akış yaşanmazsa ve bu süreklilik hale gelirse bir öğretmenin meslek hayatında işte o zaman ne öğretmen kendini geliştirebilir ne de öğrenciler. Yani dil gelişimi etkileyen, akademik olarak başarıyı etkileyen olumsuzlukların yanında sosyal ve duygusal olarak kimse mutlu olamaz. Bu yüzden bir öğretmen akışı sağlayacak ortamı mutlaka kurmalı ve öğrencilerinin başarılarını ve motivasyonlarını kamçılamalıdır.

Öğrencilere toplumsal farkındalık kazandırma, akışın öğretmenlerin meslek hayatlarına ilişkin yansımalarına dair öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka görüştür. Öğretmenler akış deneyimi yaşantısının öğrencilere toplumsal farkındalık kazandırma noktasında olumlu katkılar sunduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan Ö14, öğrencilerin bilinçli, sorumlu ve katılımcı bir birey olmasında ve duyarlılık seviyelerinin artmasında akışın rolüne dikkat çekmiştir. Konuya ilişkin katılımcının görüşleri aşağıdaki gibidir:

> Ö14: (…) Okullarda yıllar önce başladı. Devlet okullarında özellikle başladı vizyon misyon diye. Bu vizyon ve misyon sayesinde insanlar aslında yeni bir yüzyıla girdiğimizi ve eğitimin o klasiklikten çıkması gerektiği üzerinde durmaya başladı bu akışla ile birlikte. Bazı öğretmenler Tübitak projesine öğrenci götürüyor. Öğretmenin çabasıyla, sınıftaki dersini işleme çabasıyla oraya götürüyor. Başka öğretmen alıyor çocuğu işte konuyu daha iyi öğrensin diye geziye götürüyor. Mesela deprem simülasyon merkezi var. Orada öğrenciye ben bir günümü ayırıyorum. Diğer derslerden feragat ediyorum, bir günümü oraya ayırıyorum ama farkındalığı arttırıyoruz. Evet depremde biz böyle bir zarar görebilirizi görüyor çocuk ve bu olduğu için de okuldaki bir başka öğretmeni etkiliyorsun.

Daha anlamlı bir okul için öğretmenler bazı eleştiri ve önerilerde bulunmuştur. Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmeye yönelik müfredat içerik yoğunluğunun

azaltılmasını, zorunlu eğitim uygulamasının son bulmasını, öğretmenlerin maruz kaldıkları gereksiz evrak ve iş yükünün azaltılmasını, medya okur yazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesini, öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesini, hizmet içi eğitimlere katılma koşullarının düzenlenmesini, köy ve büyükşehirlerde çalışan öğretmenlere maddi destek sağlanmasını, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesini, kültürel ve sosyal faaliyetler düzenlenmesini, öğretmenevlerinin sadece öğretmenler tarafından kullanılmasını, meslektaş öğrenmesine önem verilmesini, öğretmenler için yaz kamplarının düzenlenmesini, ödül değerlendirme kriterlerinin objektif ve şeffaf bir şekilde belirlenmesini, müfredat ve ölçme değerlendirme konularında öğretmenlerin fikirlerinin alınmasını, projelere idare tarafından zaman, alan ve kaynak ayrılması gerektiğini önermiştir. Bu eleştiri ve önerilerden özel ve önemli olduğu düşünülen bazı kısımlar aşağıda özetlenmiştir:

> Ö2: Hem okul içi hem okul dışına dair yorumlarda bulunabilirim. Bir kere öğretmenlerin kendilerini biricik hissetmeleri sağlanmalı. Örneğin toplumsal açıdan yani basit bir örnek belki ama öğretmen evleri sadece öğretmenlerin kullanacağı bir yer olmalı. Ya da evet hizmet içi eğitimler alıyoruz ama aynı zamanda birbirimizden öğrenecek çok da şeyimiz var. Yaz kampları sadece öğrenciler için düşünülmemeli, öğretmenler için de olabilir. Ekonomik olarak onlara daha yardımcı olacak kamplardan bahsediyoruz, daha uygun olabilecek. Okul içinde ise ödül kriterlerinin tarafsız, şeffaf bir şekilde belirlenebilmesi, evet ödül için bir şeyleri yapmıyoruz ama bunun önemli bir motive kaynağı olduğunu düşünüyorum ve bu müfredat konusunda ölçme, değerlendirme konusunda öğretmenlerin gerçekten fikrinin alınarak bir şeylerin revize edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ya projelere katılmakta çok önemli. Aslında Bakanlık projelere çok önem veriyor ama teorideki şey işleyişte aynı olmuyor. İşleyişte ise okulların mekânsal ya da ekonomik olarak kısıtlılıkları olduğu için okul yöneticileri de bunlara alan açamıyor. Aslında biraz daha büyük çerçeveden bir değişim gerekiyor. Yani bakanlık bir şeyleri söylüyor ama o uygulanabilirliği okullarda olmuyor ne yazık ki. Hani herkes her şeyin farkında ama bir türlü bir değişim olmuyor. Hani bakanlık projeye önem veriyorum diyor ama okul yöneticisi proje için ya fon sağlayamıyor ya zaman ya da alan sağlayamıyor ya da başıma iş açma, iş çıkarma diyebiliyor (…).

> Ö3: Bir kere günümüzde öğretmenlik saygınlığını yavaş yavaş yitiriyor maalesef ki. Öncelikle öğretmene verilen o eski değer tekrardan geri verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Bu hani kanunlarla, yasalarla olabilir. Günlük hayattaki veli, okul idaresi ilişkileri bakımından olabilir. Bunlar tekrardan geri verilirse öğretmenin çok daha içten bu mesleği yapacağını düşünüyorum.

> Ö4: Öğretmenlik para ile yapılacak bir meslek değil dedik fakat maddiyat da ikinci plana atılamayacak kadar önemli bir motivasyon kaynağı. Öğretmenlerinde maaşlarında yapılacak artış iş doyumu daha yüksek öğretmenler demek, daha motive olmuş öğretmen demek. Bunun yanında öğretmenler kendilerine değer verildiğini hissetmeli, takdir edildiğini hissetmeli. Bunlar öğretmenin daha fazla sorumluluk almak istemesine, inisiyatif almak istemesine sebep olur. Okulun fiziki imkanları da çok önemli. Bazen bir şey yapmak istiyorsun, fark yaratmak istiyorsun ama koşullar buna izin vermiyor; elini kolunu bağlıyor. Yani bu şartların iyileştirilmesi, uygun araç ve gereçlerin tedariği hem öğretmenin performansını önemli ölçüde etkiler hem de öğrencinin akademik başarısında rol oynar.

> Ö5: Sosyal ve kültürel faaliyetlerin çok sık olması ve öğretmenlerin bunlara katılmaları gerekir. Tiyatro olur, sinema olur, gezi olur. Yani okul dışı etkinlik öğretmenin doyuma ulaşmasını sağlar. Aslında öğretmene biz bunu vermeye çalışıyoruz. Yani öğretmenlik sadece derse girmek bir şeyler vermek değil öğrenciye. Çocuk her yerde alır onu. Youtube'u açar. Benden daha iyi anlatanlar var. Ama sen şimdi burada öğretmen arkadaşınla sosyalleşmezsen onlarla bilgi alışverişi dışarıda olsun ya da okul içinde konuşmuyorsan, muhabbet etmiyorsan okul seni

geliştirmez ki. Yıllarca bunu söyledik ve yapmaya çalıştık. Arkadaşlar dışarı gidelim, bir yemek düzenleyelim. İşte burada eksiklik var. Birçok okulda da duyuyorum ben bunu. Yani kalıpların dışına çıkmaları lazım.

Ö6: Şunu diyeceğim hani belki konular azaltılabilir. Çünkü özellikle düşük seviyeli sınıflarda konu yetiştirmekte zorlanabiliyoruz. Konu yetiştireceğim diye de öğretmenin keyfi kaçabiliyor, stresleniyor. Ama böyle bir şey olmasa dersler daha keyifli ve verimli olur. Bir de öğretmenler sosyalleşebilmeli; kültürel aktivitelere katılabilmeli. Maddiyatın da buna etkisi var tabii ama sinemaya gitmiyor, tiyatroya gitmiyor; konsere gitmiyor öğretmen. Öğretmen gerek kendisi bunları yapmaktan imtina ediyor ya da bazı sebeplerden dolayı işte para, zaman vesaire gibi bunları yapamıyor. Yani öğretmen dediğimiz kişi sadece gel dersini anlat git değil ki aynı zamanda kültürel, toplumsal birtakım değerleri de iyi bilen ve öğrenciye aktarabilen kişi. Bu yüzden bu konuda kollektif bir bilinç oluşturulmasını ben önemli buluyorum.

Ö7: Yani zaten bizim mesleğimizi para için yaptığın zaman bu bir eziyete döner. Severek yapmak gerekiyor. Severek yapan öğretmenleri de bir şekilde hani maddi anlamda da olabilir, manevi anlamda da olabilir. Bir plaketle bir şeyle yani ödüllendirdiği zaman motivasyonu çok yüksek olacaktır. Yani öğretmenin zaten şu anda saygınlığa ihtiyacı var. Çünkü kimse öğretmeni takmıyor şu anda. Eskiden notlar vardı işte çocuklar devam etmek zorundalardı. Şu anda biraz onlar es geçildi ve öğretmen artık çok saygın bir durumda değil. Yani öğretmenliğin saygınlığını tekrar kazandırmamız lazım öğretmenlerden daha iyi iş çıkarmalarını beklemek için.

Ö8: Mesela öğrencilerin okula isteyerek gelmesi lazım. Öğrenci Meslek Lisesine gitmek istiyor ama ailesi normal Anadolu Lisesi'nde okumasını istiyor. Bu öğrenciler okula isteksiz geliyor ve isteksiz geldikleri için de diğer çalışkan öğrencileri olumsuz etkileyebiliyor. Soruyorum öğrenciye neden çalışmıyorsun diye ve Meslek Lisesine gitmek istedikleri cevabını alıyorum. Ailemi ikna edin hocam diyor. Mesela bu öğrenciler hem kendisi çalışmıyor hem de tabii ki bu akışı da engelleyebiliyor. Tabii bu da çocuğun elinde olan bir şey değil, velilerle ilgili. Bazen onlarla da konuşuyoruz özellikle bu bilinci arttırmak için. Belki bu kalma sistemiyle ilgili düzenlemeler yapılabilir. Öğrenciler rahat geçtiği zaman çalışmakta istemiyor. Diyor ki mesela matematikten kalsam da her türlü geçeceğim. Bu sınıf ortamındaki o atmosferi de engelliyor. Diğer türlü öğrenci çalışması gerektiğinin bilincine varıyor. Onun için de bütün derslere önem veriyor. Buna çalışmazsam kalacağım etkisini hissettirmek gerekiyor.

Ö9: Sadece tek bir şey söyleyeceğim. Mesleğini önce sevmesi gerekiyor. Bu gerçekten çok önemli. Bir diğer önemli şey ise mesleğinin gereklerinin farkında olması. Herkes bu duyguyla hareket ederse ve üzerine düşeni yaparsa eğitim kalitesine de etki eder tabii ki.

Ö10: Şimdiki gençleri de düşünecek olursak bir defa maaşların daha yüksek olması gerekiyor. Yani gerçekten önce hani bir öğretmenin maddi olarak doyum sağlaması gerekiyor ve velilerin doğru eğitilmesi gerekiyor. Çünkü herkesin çocuğu çok kıymetli. Yani çocuğa sen ulaşmaya çalışsan bile veli bunu engelleyebiliyor yani.

Ö12: Şu anda hepimiz tüketici toplumunda yaşıyoruz. Benim motivasyonumu sağlayan şey ancak şunu söyleyebilirim ya ben işte anda doğru kararlar verip ahlaklı bir şekilde işimi iyi yaparsam eğer süreçte her şeyin iyi olacağını hayal ederek kendimi ayakta tutuyorum. Yani olumsuz örneklerim mutlaka oluyor, olmuyor değil. Yani bu benim dışımda gelişen şeylere ben yardımcı olamam ailevi faktörlere ya da ailenin ekonomik yapısına. Ama ben çocuğun, buranın, okulun güvenli bir ortam olduğunu, burada benim ona yardım edecek kişi olduğumu ben derken öğretmen olarak söylüyorum. Öğretmen kimliğindeki bu kişilere de güvenmesi gerektiğini söylüyorum (…) Öğrenmeyi öğrenmek gerekiyor hayat boyu öğrenme kavramı benim için çok kıymetli ve öğretmenlerin deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları gerekiyor. Öğretmen sürekli verici bir insan. O nedenle ben kişisel gelişim kitapları okumak istiyorum. Yani o beni yenilesin diye. Yoksa tükenirsiniz ve karşınızdaki anlamıyor. Niye anlamıyor diye karşıdakine suç bulmaya başlarsınız. Ama aslında rol model sizsiniz, sizin davranışınız önemli. Ona göre hareket edilmesi, deneyimin paylaşılması gerekiyor. Burada meslektaş öğrenmesi kavramı ön plana çıkıyor.

Ö13: Tabii ki bu iş birlikte. Yani sadece bakanlık değil, sadece okul müdürü değil, hepimiz bütünüz bir bütün olarak düşünmeliyiz. Çünkü herkes koyacak taşının altına elini. El ele verip, kurtuluşun eğitimde olduğunu özümseyip, hiçbir ayrım yapmadan işte devlette çalışsın, özelde çalışsın, ücretlisi, sözleşmelisi, kadrolusu hepsi de öğretmendir. Öğretmen öğretmendir ya. Öğretmenliği kazandın, üniversiteye gittin bitti sen artık öğretmensin. Mesleği yaparsın ya da

yapmazsın bu senin kendi tercihin ama ataması olunca çevre öğretmen oldu diyor. Bunlar çok çirkin. Ben çok üzülüyorum gerçekten. Burada toplum anlamında bir eğitime ihtiyacımız var. Bu eğitim camiası dediğimiz sadece çalışanlar olarak öğretmenler değil çok fazla paydaşı var. Mesela veliler en önemli parçalardan biri. Veliler son zamanlarda çok fazla öğretmenler üzerinde söz sahibi olmaya başladılar, yaptığımız işe karışmaya başladılar. Çocuk başarısızsa benim burada suçum ne? Evet yani başarısızlığını kâğıda döktüğüm için suçlu ben değilim. O çocuk günün çoğu bölümünde seninle beraber ve bir nevi ben seni de kâğıda döktüm. O çocuğun başarısızlığında senin de payın var. %100 ise eğer %40 lık dilimde senin payın. Sen gelip bana neden soruyorsun ya da bana şiddet gösteriyorsun? İşte bunların hepsinin ortadan kalkması için herkes el ele verecek. Herkes önemsenecek. Eğitim camiası hiçbir ayrım gözetmeksizin oturacak, eksiğini, fazlasını güzel bir şekilde tahlil yapacak (…) Maddiyat illa ki motive eder. Para evet her şey değil, çocuğun gözündeki bir parıltı maddiyatla belki evet ölçülemez. İlk öncelik değil ama ilk beşin içerisinde de var. Yani tabii ki bu maddi bir iyileştirme olur en önemlisi bizi hak ettiğimiz tahta oturtmaları lazım.

Ö14: Bazı angarya işlerden kurtulması lazım öğretmenlerin. Yani nedir bunlar? Mesela sağlık ocağından bir haber geliyor diş kontrolü. Sağlık ocağından okula bir haber geliyor işte çocukların göz kontrolü. Yani dünya değişiyor. Bütün çocukların artık bir aile hekimi var. Bu tür şeyleri anneler sağlık ocağına götürüp baştan sona kontrolü yaptırabilmeli. İşte mesela aşı yani hala mesaj geliyor işte şu çocuğun şu aşısı yapılmamış, bu çocuğa bildirin. Bu tür angarya işlerin öğretmenin bir kere üzerinden kalkması gerekir. Diğer yapılan işlerin mutlaka yapılması gerekiyor. Yani planlı programlı bu öğretmenin asli görevi. Planını programını yapacak ama bunun haricinde işte raporuydu, şeyiydi; bu tür şeylerle çok uğraşılmaması gerekiyor. Rehberlik dersi mesela kaldırıldı. Rehberlik dersi yok ama hâlâ bizlerden rehberlik planı isteniyor. Rehberlik yapılması isteniyor ama ona ayrılmış bir ders saati yok. Sosyal etkinlikler yaptırın çocuklara deniliyor. Çocukları kâğıt üzerinde sosyal kulüplere dağıtıyoruz ama çocuk hangi kulüpte olduğunu bile bilmiyor. Yani içini doldurmamız gereken çok şey var. Sosyal kulüp olayı çok güzel bir olay. Biz kulüp toplantısına gidiyorduk, kulüp olarak bir şeyler yapıyorduk. Kütüphanecilik kulübü vardı işte. Hani zaman değişti diyoruz bir taraftan ama. Bir taraftan da evet tamam zamana ayak uyduracağız ama geçmişte de uygulamaları güzel olan şeyleri de devam ettirmemiz gerekiyor. Medya okur yazarlığı dersine çok önem verilmesi gerekiyor. Bu çocuklar aşırı derecede bilgisayarla haşır neşirler şu an, internetle haşır neşirler. Bunları öğrenmeleri gerekiyor (…). Motivasyon için temel şartlardan ilki maddiyat. İkincisi ne olabilir? Bu kariyer basamakları gerçekten sınav olup olmaması işte uzman öğretmenlik sınavı, başöğretmenlik sınavı falan. Bunlar tartışılacak şeyler ama öğretmen şunu bilmeli. Ben 5 yıl çalıştım, şunu oldum. 10 yıl çalıştım, bunu oldum. İsminin önüne bir şey konulmasıyla motive olmaz aslında. Kariyer basamaklarının içinin de doldurulması gerekiyor. Yani hani hiçbir zaman başka sınıftaki öğretmeni kıyaslamadım kendimle; sadece biraz daha benden iyi ders çalışabiliyor diye, çok yüksek aldı diye uzman öğretmen olup. Sınıfımda çok iyi öğretmenlik yapıyorum, özveride bulunuyorum, Çalışamadım ve ben düşük aldıysam bu benim motivasyonumu düşürüyor. Yani sadece bir sınav odaklı olmamalı kariyer basamakları. Daha başka bir yöntem bulmalılar. Bir de hizmet içi eğitimlere falan başvuruyoruz. Hep aynı kişiler gidiyor. Bu benim motivasyonumu düşürüyor. Ben yıllardır başvurduğum hiçbir şeye gidemezken, çoğu tanıdığım insan aynı kursları alıyor, yani bir şeylere gidebiliyorlar. Bu benim motivasyonumu düşürüyor. Bir başka mesele köyde çalışan öğretmene biraz daha fazla para verilebilir. Veya büyük şehirlerde çalışan öğretmenlerin yol, ulaşım, kira yardımı gibi onları motive edecek bir şeyler bulunabilmeli. Yani eşit işe eşit ücret denilen olay aslında birazcık daha farklı olabilir benim düşüncem.

Ö17: Birincisi maddiyatın artırılması ikincisi de öğretmene itibarının tekrar kazandırılması şu an öncelikli olarak yapılacak iki şey olduğunu düşünüyorum. Üzülerek söylüyorum ki öğretmenlik eskisi gibi saygı gören bir meslek değil artık. Öncelikle öğretmen eski saygınlığını kazanırsa toplum nezdinde işte o zaman nitelikli eğitimden bahsediyor olacağız.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları literatüre dayalı olarak tartışılmış, ayrıca araştırma sonuçları ve önerilere yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Eğitim Anlayışları

Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim anlayışları, eğitim ve öğretim ile ilgili kararlar almalarında, hedefler belirlemelerinde yön vermekte ve sınıf içindeki davranışlarını düzenlemektedir. Bundan dolayı öğretmenlerin nasıl bir eğitim anlayışına sahip olduklarının belirlenmesi, eğitim ve öğretim ortamının uygun şekilde düzenlenmesine, eğitim programlarının eksikliklerinin giderilmesine ve dersin veriminin artmasında önemli bir paya sahiptir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitimi uzun soluklu bir süreç olarak tanımlamış ve eğitimin herkes için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmadaki öğretmenleri belli bir felsefi görüşe dahil etmek zordur çünkü öğretmenlerin birden fazla görüşü benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler öğretim kısmından ziyade eğitim boyutunun daha önemli olduğunu düşünmekte, öğrenciye belirgin davranış ve tutumları kazandırma konusunda hemfikir görünmektedirler. Bu bağlamda, öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en önemli görülen alt tema insani açıdan iyi ve düzgün bireyler yetiştirme olmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, bunu önem sırasına göre ahlaki ve etik değerleri kazandırma, bilgi ve beceri kazandırma, topluma faydalı bireyler yetiştirme, öğrenci merkezli eğitim sunma, istendik davranışlar geliştirme, rehberlik etme, öğrencilere sosyal beceriler kazandırmanın takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Eğitim sürecinin en önemli yapı taşlarından biri olan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğinin nitelikleriyle örtüşmesi, eğitim-öğretim sürecinin etkililiği ve verimliliği açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kişilik özelliklerine ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin kendilerini önem sırasına göre iletişim becerisi yüksek, değişime ve gelişime açık, mesleğini seven ve işine tutkuyla bağlı olan, şefkatli, fedakâr, sabırlı, samimi, uyum sağlayabilen, öğrencilere motivasyon veren, rehber, özeleştiri yapan ve ödev, hak ve sorumluluklarını bilen kişiler olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Harley (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini anlayışlı, iletişime açık, alçak gönüllü, paylaşmayı seven, yüksek hayal gücüne sahip, yaratıcı, meraklı, fikirlerini açıkça ifade eden, analitik düşünebilen ve orijinal fikirleri olan, gelişime açık olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma ile söz konusu çalışmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenler iyi bir öğretmenin yüksek iletişim becerisine sahip olması gerektiğini, etkileşim ve iletişim becerileri ne kadar gelişmiş olursa öğretmenin kişiliğini sınıf ortamına o denli yansıtabileceğine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir sınıf ortamına sahip olma ve öğrenme süreçlerinde üst düzey kazanımlara sahip olma bakımından kişilik özellikleri ve iletişim becerisi arasındaki ilişkinin varlığı önem arz etmektedir (Çalışkan vd., 2013).

Bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu, iyi bir öğretmenin alansal bilgisinin yeterli olması ve alanına hâkim olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin diğer üzerinde durduğu konu pedagojik bilgiye hâkim olmadır. İyi bir öğretmenin hem eğitsel yeterliğe hem de alan yeterliğine sahip olması gerektiği konusunda bu araştırmadaki tüm katılımcılar hemfikirdir. Diğer üzerinde durulan özellikler önem sırasına göre rehber olma, araştırmacı kimliğe sahip olma, yenilikçi olma ve değişime açık olma, mesleği ve çalışmayı sevme, iletişim becerisine sahip olma, etik olma, adil olma olarak belirtilmiştir.

Çalışkan ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler kişisel, alan ve eğitsel yeterlikler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenler, kişisel yeterlik alanında; yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcı olma, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünebilme, takım çalışmasına ve işbirliğine uyumlu olma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerler; alan yeterliliğinde, belirli bir konu alanı içinde mesleki bilginin nitelik ve

niceliğinin yeterli olması; eğitsel yeterlilikte öğretmenin eğitimsel anlamda yeterli olması ve öğretme yollarını bilmesi boyutlarını ön plana çıkardıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arnon ve Reichel (2007) tarafından iyi bir öğretmenin özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarında ise öğrencilerin ilk olarak empatik olma, lider olma, geniş genel kültür bilgisine sahip olma gibi öğretmenlerin kişilik özelliklerine işaret ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarının söz konusu çalışmalarla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Rutin Bir Okul Günü

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin eğitim-öğretim, öğrenci, meslektaş, veli, bürokratik süreçler, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi pek başlıklar altında pek çok rutin işle meşgul olduklarını göstermiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin okulda en çok meşgul oldukları ve zaman ayırdıkları şey öğretim süreci ile ilgili olan görev veya faaliyetlerdir. Bunu önem sırasına göre rehberlik yapma/öğrenci ile iletişim kurma, planları takip etme, öğretmenlerle görüşme yapma, velilerle görüşme yapma, evrak işlerini yerine getirme, toplantılara katılma, nöbet tutma, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma takip etmiştir. Öğretmenler okulda ya da sınıfta bulunmanın ve rutin işleri yerine getirmenin kendilerini büyük oranda mutlu ve motive hissettirdiği görüşündedir.

Öğretmenlerin mesai saatleri içerisinde birçok görüşme yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, öğrenci, meslektaş ve yakın çevre ile yapılan görüşmelerin öğretmenlerin rutin bir gününde önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Öğretmenler bu görüşmeler arasında en çok öğrenci ile kurdukları temasa önem vermektedir. Öğrencilere rehberlik yapma, öğrenci sorunları ile ilgilenme ve çözmeye gayret etme, olumlu sosyal ilişkiler geliştirmenin kendilerini, mutlu hissettirdiğini ve kendilerine motivasyon sağladığına işaret etmişlerdir. Aynı zamanda sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmayı da önemli gördükleri ve bundan keyif aldıkları görülmektedir. Kişilerin yaptıkları işlerden keyif almaları akış deneyimi yaşamanın temel unsurlarından biri olarak görülürken bu yapılan işe göre değişiklik gösterebilmektedir (Csikszentmihalyi, 1996). Öğretmenlerin bazı iş ya da faaliyetleri yaparken keyif almaları akış deneyimi yaşamanın önemli göstergelerinden biri olması sebebiyle önemli görülmektedir.

Bunun dışında bürokratik süreçlerin bir parçası olan evrak işlerine de rutin bir gün içerisinde öğretmenlerin zaman ayırdıkları fakat bunlarla meşgul olmayı sevmedikleri, iş yükü ve zaman kaybı olarak gördükleri görülmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin eğitim-öğretim dışındaki faaliyetlerle ilgilenmeyi pek sevmedikleri ve performans kısıtlayıcı unsurlar olarak gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin okul içinde yaptıkları bir diğer iş toplantılara katılmadır. Bunları genellikle öğrencilerin gelişimini değerlendirmeyi ve eğitim-öğretim faaliyetlerin yürütülmesine ilişkin süreci değerlendirmeyi ve geri bildirimde bulunulmasını hedefleyen zümre toplantıları, kurul toplantıları, ŞÖK (Şube Öğretmenler Kurulu) toplantıları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına büyük oranda benzer Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin rutin bir gününde önem sırasına göre eğitim öğretim dışındaki faaliyetler, eğitim-öğretimle ilgili faaliyetler, resmi yazışmalar yapma, öğrenci, veli, diğer personel ve yakın çevre ile temaslarda bulunduğu ve görüşmeler gerçekleştirme, öğrencilere rehberlik yapma, onların sorunlarını dinleme ve çözme, toplantılara katılma gibi işlerle meşgul olduklarına dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumlu şekilde okul müdürleri, evrak işleri ile uğraşmaktan hoşlanmazken eğitim- öğretim ile ilgili faaliyetlerden, öğrenci, veli, personel ve yakın çevre ile görüşmeler yapmaktan, öğrencilere rehberlik etmekten hoşnut olduklarına işaret etmiştir. Erdoğan ve diğerleri'nin (2023) okul müdürlerinin rutin bir gününe ilişkin araştırma sonuçları ise önem sırasına göre öğretmenlerle ve öğrencilerle görüşmeler yapma, öğrenci disiplin problemleri ile ilgilenme, personelle görüşmeler yapma, inşaat işleri ve rehberlik yapma; denetim ve kontrol temasında okul bina ve çevresinin kontrol edilmesi, sınıf ziyaretleri, planların takibi, güvenlikle ilgili işler, temizlik, nöbet ve okula giriş çıkışla ilgili işler; bürokratik süreç temasında resmi yazışmaların takibi ve evrak işleri; aile boyutunda velilerle görüşmeler; çevre boyutunda ise kurumlar arası ilişkileri sürdürme olarak ortaya konmuştur. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçlarının, söz konusu çalışmaların sonuçları ile büyük ölçüde tutarlılık göstermekte olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Akış Deneyimlerinin Kavramsallaştırılması

Akış öznel bir deneyim olması itibarıyla ölçülmesi zor bir konsepttir. Csikszentmihalyi'nin (1990) araştırmalarına konu olan pek çok katılımcı (dağ tırmanıcısı, müzisyen, sporcu, cerrah, satranç oyuncuları) akış deneyimini "sanki bir akıntının dalgaları tarafından

sürüklenmiş gibi" ifadesiyle tanımlamakta ve spontane gelişen bir şey olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleki akış deneyimini en çok haz duyma olarak kavramsallaştırdıkları görülmektedir. Bunu önem sırasına göre zaman algısının yitirilmesi, işe yarar hissetme, öğretmenlik mesleğine özgü olması, maddiyatın ikinci plana atılması, anda kayboluş/aktiviteye dalma, motivasyon sağlama, olumlu dönüt alma ve iletişim, fiziksel ve psikolojik iyi oluş hali, sinerji yaratma ve takdir beklememe izlemiştir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini sevdikleri ve icra etmekten büyük bir keyif ve haz duyduklarını ve işlerine tutkuyla bağlı olmalarının içsel olarak motivasyon sağladığını göstermiştir. Akışın ortak ölçüsü, bir aktivitenin içsel zevk düzeyidir (Koufaris, 2002). Kişiler yaptıkları işe içsel ilgi duyduklarında ve güdülendiklerinde akışı daha sık aralıklarla yaşamaya eğilimlidirler (Deci ve Ryan, 1985; Frase, 1998). İçsel motivasyonun temelinde, bireylerin en uygun düzeyde uyarım sağlayan bağlamlarda aktiviteleri sürdürebilecekleri ve daha etkili performans gösterebilecekleri varsayımı yatar (Deci ve Ryan, 1985). Akış deneyiminin sebep olduğu içsel motivasyon, etkili öğretim ortamlarının yaratılması, öğrenci ve öğretmenin içsel motivasyonun ortaya çıkarılması bağlamında olumlu katkılar sunmaktadır (Csikszentmihalyi, 1996). Akış deneyiminin içsel olarak ödüllendirici bir deneyim olmasından dolayı (Csikszentmihalyi, 1990) içsel motivasyonun akış yaşanmasını tetikleyici bir faktör olduğu ve bu çalışmadaki öğretmenlerin çoğunluğunun akış deneyimi yaşadığı söylenebilir. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçlarının söz konusu araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Bunun yanı sıra bu araştırmadaki öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken zamanın nasıl geçtiğini fark etmedikleri ve zaman algılarını kaybettikleri ortaya çıkmıştır. Bakker ve Woerkom (2017) çalışmalarında, zaman algısının ortadan kalkmasına neden olan etmenin yapılan eyleme yoğunlaşmaktan kaynaklandığını belirtmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Mikicin'e (2013) göre, akış deneyimi yaşayan kişi yapılan eyleme o kadar dalmaktadır ki zaman kavramı onun için önemli olmaktan çıkmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin akışı kavramsallaştırmasında kendilerini işe vermeleri sonucunda işe yarar hissetmeleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenler işe yarar hissetmelerinin kişisel ve mesleki tatmin noktasında kendilerine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmadaki bazı katılımcıların akış deneyimini

kavramsallaştırırken bazı mesleklerle kıyasladıkları görülmüştür. Bu araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri akışın öğretmenlik mesleğine özgü olduğu ve öğretmenlik mesleğinin akış deneyimi yaşama noktasında diğer mesleklerden daha zengin imkân ve fırsatlar sunduğu yönündedir. Öğretmenler bu mesleği yaparken maddiyat beklentisinde olmadıklarına işaret ederken bu mesleği yapmalarındaki temel etkenin mesleğe karşı duydukları sevgi ve bağlılıktan ileri geldiği görülmektedir. Öğretmenler daha çok öğrenci boyutuna odaklandıkları, öğretmenlik mesleğinde maaş, ek ders gibi maddi beklentilerinin olmadığı fakat bunların olmasının öğretmene ek motivasyon sağlayacağı yönünde görüşler sunmuştur. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler için önemli olan öğrencinin gelişimine katkı sağlamaktır. Öğretmenler, mesleğin sağladığı kişisel tatmin tarafından meslek hayatlarında yönlendirildiklerini, içsel motivasyonlarını ortaya çıkardıkları ve kendine dair farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir. Katılımcılar, diğer mesleklerde dönüt mekanizmasının pek fazla olmadığını, öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran özgün yönünün bu olduğunu ve bunun kişiyi motive ederek akışa girmesine katkıda bulunduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşama Nedenleri

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda akış yaşantısına sahip olması üretkenliği, iş tatmini ve öğrenci başarısını olumlu etkilemektedir (Basom ve Frase, 2004). Buradan hareketle, öğretmenlerin iyi oluşu, içsel motivasyonu öğrencinin iyi oluşu ve akademik çıktısı üzerinde belirleyici olduğu yorumu yapılabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin akış deneyimi yaşama nedenlerine ilişkin en çok ifade edilen görüşlerin önem sırasına göre öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunma, bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi, öğrencilere otonomi tanınması, derse hazırlıklı gelme, ototelik olma, iyi oluş hali, karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde oma, müfredatı takip etme olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler, öğrenciler derse aktif katılım gösterdikleri ve derse karşı olumlu duygular besledikleri zaman daha fazla akış yaşadıklarını belirtmiştir. Akış deneyimi yaşanması için başarılı ve tam katılımlı derse ihtiyaç vardır (Frase, 1998). Öztürk ve Koca (2023), etkinliğe yoğun katılım göstermenin öğrenme deneyimlerine olumlu

katkılar sunduğunu vurgulamışlardır. Csikszentmihalyi'nin (1990b) araştırma sonuçları öğrencilerin kişiliğinin şekillenmesinde öğretmenlerin öğrencilere özen göstermesi ve onları desteklemesinden sonra ikinci sırada öğrettikleri şeye gösterdikleri katılım, ilgi ve keyif kalitesi olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Frase, (1998) yaptığı çalışmasında verimli geçen ders ve akış arasında bir bağlantı bulmuştur. Öğretmenlerin dersin verimli geçtiğine dair olan inançları akış deneyimleyebilecekleri ortamlar yaratılmasına katkı sunmaktadır. Öğrenciler sınıf ortamında beceri ve aktivitelerin zorluk düzeyleri arasında bir denge yakalarsa akışa yol aşan pozitif etki ve katılımı deneyimleyeceklerdir (Mayers, 1978). Bu deneyimin sık yaşanmasına fırsat veren öğrenim ortamlarında akış, öğrenme sürecini motive edici kılma açısından da önemli görülmektedir.

Chang (1996) yaptığı çalışmasında meta bilişsel farkındalık, yardım arama isteği, meydan okuma duygusunun geliştirilmesi, etkili stres yönetimi stratejilerinin geliştirilmesini akış yaşama nedeni olarak belirlemiştir. Sinnamon ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada başarılı müzisyenlerin, uzmanlık ve mesleki gelişimlerinin belirli bir noktasında olan kişilerin akışı yalnızca en yoğun ve zorlayıcı durumlarda deneyimledikleri fakat diğerlerinin de benliklerini kaybedebilecekleri çünkü tüm psikolojik kaynaklarını ellerindeki yoğun göreve odakladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bakker'ın (2005) müzik öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yaşadığı akış sıklıklarının öğrencilerin de akış sıklığını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Csikszentmihalyi'e (1997) göre, öğretmenlerin akış yaşaması öğrencilerin akış deneyimini etkilemektedir. Morgan'ın (2005) çalışmasında, öğretmenlerin akış deneyimine diğer mesleklere nazaran daha fazla ve daha sık bir frekansta ulaştıkları bulgusuna erişilmiştir.

Bu çalışmada öğretmenler ders öncesi hazırlık ve planlama yapmanın akış deneyimi yaşamayı kolaylaştırdığına dikkat çekmiştir. Frase (1998), öğretmenlerin akış yaşaması için derinlemesine ders planlamasının gerekli olduğuna işaret etmiştir. Bu sayede öğretmenler zihinlerinde birtakım hedefler belirlemekte ve belirledikleri hedeflere göre eylemlerini gerçekleştirmektedir. Kişi öğrenme öncesi amaçlarını net bir şekilde tanımlaması durumunda kendi potansiyelini ortaya çıkarmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Benzer şekilde, Jackson (1992), akış deneyimine sebep olan faktörleri olumlu bir zihinsel tutum, doğru bir şekilde odaklanabilme, hazırlık yapılması ve iş birliği olarak ortaya koymuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları söz konusu çalışmalar ile büyük ölçüde tutarlılık göstermektedir. Bakker'ın (2005) araştırma sonuçları öğretmenlerin özerklik algılarının,

performanslarına ilişkin geri bildirimlerinin, sosyal destek ve denetleyici koçluğa ilişkin algılarının akış deneyimi yaşanmasına olumlu katkılar sunduğuna dikkat çekmiştir. Bakker 'ın (2005) çalışması, iş hayatında akış deneyiminin yapılan işten keyif alma, iş tatmini, içsel motivasyonu harekete geçirme gibi katkılar sunduğunu da ortaya koymuştur. Literatürdeki çalışmalar, içsel motivasyon, performans, etkinliğe katılım ve konsantrasyon boyutlarında akış deneyiminin öğrenim ortamlarında olumlu katkılarının olduğuna işaret etmiştir. Kişinin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmesi içsel motivasyonunun artmasına sebep olacak ve yeni zorluklar için beceriler geliştirme isteğine sahip olmaya devam etmesini sağlayacaktır (Öztürk ve Koca, 2023; Vollmeyer ve Rheinberg, 2006). Akış deneyiminin ödüllendirici bir hal alması kişilerin potansiyellerini geliştireceği ve yeni bilgi, beceri ve kabiliyetler inşa edeceği anlamına gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1990b). Buradan hareketle, bu çalışmanın sonuçlarının literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlılık gösterdiği ve bu çalışmadaki öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Akış Deneyimi Yaşamasına Engel Olan Nedenler

Bu çalışmanın sonuçları öğretmenlerin yüksek kaygı durumu yaşadıklarında akış durumunun olumsuz etkileneceğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar literatürdeki diğer sonuçlar ile de uyumludur. Çünkü akışın boyutları ve kaygı durumu arasında olumsuz bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Csikszentmihalyi, 1990). Bunun yanı sıra konsantrasyon, kontrol hissi, zorluk-beceri dengesi, anında geribildirim ve açık ve net hedefler boyutları da kaygı durumundan olumsuz etkilenecektir.

Akış ile algılanan yetenek arasında pozitif bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür. Kendini yetenekli hisseden bireyler, yeteneksiz hissedenlere nazaran daha az kaygı durumu yaşamaya eğilimlidirler. Öğrenmenin kendi kavrayışlarının ötesinde olduğunu hisseden çocuklar kaygı duymaya başlamakta ve becerilerini test etme fırsatlarından kaçınmaya çalışmaktadırlar (Csikszentmihalyi, 1990b). Araştırmada, öğretmenler, öğrencinin kaygı seviyesinin yüksek olduğu derslerde o derse karşı önyargı geliştirdikleri ve sınıf içerisindeki akış deneyimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İçsel motivasyon, kişinin yetenekli olduğunu düşünmesi, görev odaklı olması gibi durumlar akışa ilişkin boyutlar olma özelliği taşırken kaygı durumu akış deneyimi yaşanmasını büyük oranda engellemektedir (Jackson vd, 1998). Jackson (1995), içsel motivasyona sahip olmanın, kişinin yetenekli olduğuna ve

kendine olan inancı akış yaşamanın öncülü olduğu bulgusunu atletlerle gerçekleştirdiği çalışmada ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmada, kişinin kendini fiziksel ve zihinsel olarak hazırlaması, güven duygusuna ve içsel motivasyona sahip olması, odaklanma yaşaması, performansı ile ilgili geri bildirim alması akış deneyimi yaşamasında etkili olduğu; akışa girmeye yardımcı olan faktörlerin kontrol edilebilir olduğu fakat akışı engelleyici olan faktörlerin bütünüyle kontrol altında tutulamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin akış deneyimi yaşamasına engel olan nedenlerde en çok öne çıkan görüşün olumsuz dönütler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği ve öğrencinin davranış problemleri, öğretmenin ve/ya öğrencinin ruh halinin iyi olmaması, okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması, gürültü, müfredat yetiştirme kaygısı, etkinliğin zorluk düzeyinin seviyeye uygunsuzluğu gibi faktörler akış yaşamaya engel olan faktörler olarak belirtildiği görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerden gelen olumsuz dönütlerin motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ve akış deneyimi yaşamalarını engellediği görülmektedir. Öğrencinin derse karşı ilgisiz tavırlar sergilemesinin de öğretmeni ve sınıfın atmosferini negatif etkilediğini ve verimsiz bir ders ortamının akışı engellediğine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin yaşadığı sorunları ve olumsuz ruh halini sınıf ortamına yansıttığını ve hem kendi hem de sınıfın motivasyonunu olumsuz etkilediği görülmektedir.

Araştırmada, öğretmenin ve/ya öğrencinin kötü bir ruh halinde olması, fiziksel ve psikolojik birtakım sorunlara sahip olmalarının akış deneyimini engellediğini ve bununla birlikte motivasyonunlarının olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularını destekler nitelikte Jackson (1992), kişilerin yaşadığı fiziksel problemlerin ve olumsuz zihinsel tutum içerisinde olmanın, aynı odak çizgisinde kalamama akışı engellediği ya da olumsuz etkilediği sonuçlarına erişmiştir. Dinlenmiş, enerjisini ve duygusal kaynaklarını yenilemiş kişi çalışma yaşamını daha verimli hale getirmekte ve daha kolay akışa girebilmektedir.Akış yaşamak sadece aktiviteyle ilgili değildir kişinin o gün motivasyon kaynaklarını, enerjisini ne kadar yatırım yapabildiğine de bağlıdır (Debus vd., 2014).

Araştırmada, öğretmenler tarafından akışı engellediği düşünülen bir başka görüş gürültü olmuştur. Okul çevresinde inşaat faaliyetlerinin olması ve ders saatleri içerisinde bazı zamanlarda okulda tamir, bakım, tadilat gibi işlerin yapılmasının öğretmenlerde ve öğrencilerde dikkat dağınıklığına sebep olduğunu ve bu durumun öğrenim sürecini de

olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Frase (1998), ziller, interkom duyuruları ve diğer dikkat dağıtıcı olayların akış deneyimlerini bozduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin Akış Sürecindeki Duygu Durumları

Bu çalışmada öğretmenler akış öncesi, akış esnası ve akış sonrası duygu durumlarına ilişkin farklı tanımlamalarda bulunmuştur. Csikszentmihalyi (1997) yaptığı çalışmasında, insanların hangi işle meşgul olurlarsa olsunlar akış deneyimini benzer ifadelerle tanımladıklarını ve bunun ana nedeninin akış deneyiminin sahip olduğu alt boyutlarla yakından ilişkili olduğu sonucuna erişmiştir. Bu araştırmanın sonuçları akış öncesinde öğretmenlerin etraflarında biten her şeyi normal olarak algıladıklarını, ayırt edici bir his yaşamadıklarını ve akışa girmenin anlık olarak gerçekleştiğini göstermiştir. Bu bağlamda, öğretmenler duygu durumlarını hissiz olarak tanımlamıştır. Frase (1998) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin akışa girmeden önce ayırt edici bir his içerisinde olmadığı sonucuna erişmiştir. Bu bağlamda, bu araştırma ile söz konusu bu çalışmanın sonuçlarının paralellik gösterdiği çıkarımı yapılabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin akış öncesinde kaygılı olduklarını da göstermiştir. Öğretmenler, akış öncesi öğrencilerin dikkatlerini çekme noktasında endişeli hissetmelerinin kaygı seviyelerini yükselttiğini ve bunun sonucunda motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ve derse karşı ilgilerini kaybettiklerini ifade etmiştir. Akış öncesi duygu durumuna yönelik öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer görüşün enerjik hissetme olduğu görülmektedir. Frase'ye (1998) göre, öğretmenler akış deneyimiyle birlikte öğrencilere bağlılık ve yüksek enerji hissederler. Araştırmada öğretmenler enerjik ve pozitif bir bakış açısına sahip olmanın öğrencilere de yansıyacağını ve onları da olumlu etkileyeceğini dile getirmiştir. Buna karşın, negatif olmanın öğrencilerde de olumsuz düşüncelere ve ruh haline sebebiyet verebileceği araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin akış esnasında belirgin herhangi bir his durumu içerisinde olmadıkları, akışın bilincinde olmadıkları, kendiliğinden gelişen bir süreç olduğu bulgularına erişilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler kendilerini hissiz olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin akış esnasında aktivite ile bütünleşmiş hissettikleri ve o an sadece bütün

dikkat, enerji ve konsantrasyonlarını yapılan işe yönlendirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde Öztürk ve Koca (2023) çalışmalarında, akış esnasında bireylerin tüm konsantrasyonlarını yapılan iş üzerinde yoğunlaştırdıkları sonucuna erişmiştir. Bu çalışmada öğretmenler akış esnasında duygu durumlarını kendini kaybetmiş/keyifli olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin akış içerisindeyken çok mutlu hissettikleri, heyecanlandıkları ve algılarını kaybettikleri; yapılan iş ve görevler içerisinde kayboldukları ve bunların bitiminden sonra çevrelerine ilişkin algılarının ancak yerine gelebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Frase (1998) tarafından yapılan araştırmada, akış esnasında öğretmenlerin; öğrencilere karşı bağlılık hissettiklerini, zamanın farkında olmadıkları, enerji dolu ve keyifli hissettikleri bulgularına erişilmiştir. Kişi akışta iken faaliyete yoğunlaşma duygusu ile aktiviteyi gerçekleştirirken haz alır (Ghani ve Desphande, 1994). Csikszentmihalyi (1990), kişinin akış deneyimi yaşarken kendini bilişsel olarak verimli, motive olmuş ve mutlu hissettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları söz konusu çalışmaları destekler niteliktedir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin akış sonrasında yaptıkları iş ya da faaliyetten memnun olduklarına, içsel huzurlarına yansıyan tatmin ve manevi bir doyum yaşadıklarına, kendilerini başarılı ve yetkin hissettiklerine işaret etmektedir. Akış esnasında birey, tüm konsantresiyle göreve odaklandığı için tatmin duygusu akış esnasında fark edilmemekte; yapılan iş düşünüldüğünde ortaya çıkmaktadır (Öztürk ve Koca, 2023). Öğretmenler yapması gereken görevleri yerine getirmenin vermiş olduğu hazzı kendilerinin ödülü olarak tanımlamış ve bir sonraki iş ya da görev için motive olmalarına sebep olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Frase (1988) tarafından yapılan araştırmada; akış deneyimi yaşayan kişilerin tekrar bu deneyimi yaşamak isteyeceği ve bir sonraki görev için motive ve meraklı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akış sonrasında öğretmenlerin kendilerini kontrollü olarak da tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenler, akış sonrasında farkındalık ve kontrol düzeylerinin yüksek olduğunu ve bu düzeylerin sorun çözme becerileriyle paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Akış deneyimi sonrası kişinin benlik algısı değişerek farkındalığı artmakta bu da kişinin kendini yetenekli ve işe yaramış hissetmesine neden olmaktadır (Ceja ve Navarro, 2011; Csikzentmihalyi, 1990; Han, 1988).

Öğretmenlerin Akışa Girme ve Sürdürme Stratejileri

Akışı ve anlamlı öğrenmeyi münkün hale getiren, kolaylaştıran bir sınıf kültürü ve ortamı vardır. Bu bağlamda öğretmenlerin akışa girme ve sürdürme noktasında kullandığı stratejiler önemli görülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin akışa girme ve sürdürme stratejisi olarak etkileşim/iletişim kurma, ilgi çekici aktiveteler sunma, mutlu bir ifade takınma/enerjik olma, mola verme, dikkat çekme, motivasyon sağlama, pekiştireç kullanma, ses tonunu değiştirme, göz teması kurma, öğrencilere otonomi tanıma, fiziksel temasta bulunma, fiziksel ortamla ilgili müdahale bulunma, etkinlik zorluk beceri dengesi ayarlama ve dış uyaranları ortadan kaldırma stratejilerini kullandığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrenciyle iletişim kurmaya, ders öncesinde onlarla sohbet etmeye, güçlü bir bağ kurmaya gayret ettiklerini ifade etmiştir.

Harley (2003) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin akışı sağlamaya yönelik kullandığı stratejiler enerjik olma, sınıf organizasyonunda esneklik, öğrenme ve davranış beklentilerini karşılama, iyi niyet, eğlenceli öğrenme, saygı, açıklık, düzen ve güvenliğin olduğu bir sınıf kültürü ve ortamı sağlama, zamanın esnek yönetimi, bireysel yeteneklerin ve ihtiyaçların tanınması, demokratik organizasyon, öğrenciye sorumluluk tanıma, görev anlayışı, zorluk ve beceri gelişimi, sınıf ve öğrenci işbirliği, akademik ve sosyal davranış için kesin kurallar, ceza için değil öğrencinin sorumluluğu için tasarlanmış disiplin, kapsamlı ve ilgili dersler ve derse giriş, hedeflerin açıklığa kavuşturulması, tatmin edici görevle ilgili ve sosyal ve duygusal geri bildirim, öğrenci becerileriyle ilgili görev zorluklarının tutarlı bir şekilde yeniden yapılandırılması olarak ortaya konmuştur. Bu bağlamda, bu araştırmanın sonuçları ve söz konusu çalışmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Bu araştırmada öğretmenler, akışı sürdürmek için öğrencilerin dikkatlerini çekecek etkinliklere yöneldiklerini, dersin eğlenceli geçmesini ve öğrencilere motivasyon vermeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğrenciler eğlenerek öğrenmeye başladıklarında öğrenme deneyimi de içsel olarak motive edici ve ödüllendirici bir hale gelmektedir. Öğrenciler keyif almak için gönüllü bir şekilde etkinliğe katılım göstermesi durumunda dışsal motivasyon kaynaklarına ihtiyaç duymayacaktır (Mayers, 1978).

Öğretmenlerin Dış Motivasyon Kaynakları

Araştırmada, öğretmenler çalıştıkları okulun dışsal motivasyon kaynağı olarak olumlu katkılar sunduğunu belirtmiştir. Sınıf içi ve dışı uygulamarda öğretmenlerin potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri bağlamında çalıştıkları okul olumlu katkı sağlamaktadır. Literatürde akış deneyimine ilişkin araştırmalar motivasyon ile akış yaşantısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Shernoff vd., 2003).

Araştırmada çalıştıkları okulun sınıf içi ve dışı uygulamalarda potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmelerine katkı sağladığı noktasında olumsuz görüş belirten öğretmenler de olmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerine kişisel ve mesleki gelişimleri için fırsat tanınmadığına dikkat çekmiştir. Kendini gerçekleştirme noktasında potansiyele sahip olan ve becerilerle donatılı olan kişilerin gelişim anlamında imkanlarının olmaması ya da az olması durumu kişileri can sıkıntısından kaygı durumuna sürükleyecektir (Csikszentmihalyi, 1975). Bir başka deyişle, yeni zorluklarla karşılaşmak için fırsat bulamayan bireylerin kaygı haline geçmesi akış deneyimini olumsuz etkilemektedir.

Bugün neyi doğru neyi yanlış yaptık, bunları iyileştirmek için neler yapabiliriz şeklinde geri bildirime sahip olan öğretmenler, yeni hedeflerin net bir şekilde ortaya konması ve akış deneyimi yaşantılarına katkı sunmaktadır. Ayrıca, müdürlerin gerçekleştirdiği diğer resmi ve gayri resmi işler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olma, öğretmenlerin yeterlilik duygusunu geliştirme ve akış deneyimlerinin sıklığını artırma konusundaki başarısının kalitesi üzerinde olumlu veya olumsuz etkilere sahip olabilir (Frase, 1998). Frase (1998), kişilerin destek gördüklerini düşündüklerinde, kendilerine koçluk yapıldığında ve performanslarına ilişkin geri bildirim verildiğinde daha çok akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmektedir.

Öğretmenlerde Hedef Netliği

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamına yakını okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde büyük ölçüde net olduğunu bildirmiştir. Akış deneyiminin yaşanabilmesi için bireyin açık ve net hedeflere sahip olması gerekmektedir (Csikszentmihalyi, 1997). Erdoğan ve diğerleri (2023) akışın gerçekleşmesi

için bireylerin faaliyete odaklanmasını sağlayan net hedefler ve hedefe ne ölçüde ilerlediği ile ilgili dönüt sağlayan anlık bir geri bildirim mekanizması olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler genellikle dönem başındaki toplantılarda hangi işin ne zaman ve nasıl yapılacağına dair çizilen yol haritasına ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın takvimine uygun hareket etmektedirler. Bunun yanı sıra kararların demokratik süreçlerle alındığı, karara katılım noktasında bütün öğretmenlerin fikirlerinin alındığı, okul bünyesinde de öğretmenlerin kendi aldıkları kararlar ve planlamaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan ve diğerleri (2023) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin tümünün okulla ilgili yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde net olduğu, karar alma süreçlerine bütün öğretmenlerin dahil edildiği bulgularına erişilmiştir. Dolayısıyla, bu araştırmada elde edilen bulguların, söz konusu bu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin küçük bir kısmı aniden ortaya çıkan iş veya görevlerin, belirlenen hedeflere ve uygulanması gereken planlara bağlı kalınmasında zorluk yarattığını belirtmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler bu durumlarda zihinlerinde net hedefler olması ile ilgili belirsizlik yaşadıklarını belirtmiştir. Özkara ve Özmen'in (2016) ulaştığı sonuçlara göre, bireyin zihninde önceden belirlenmiş hedeflerin olmaması eylem üzerinde yoğunlaşmaya sebep olmamakta ve akış deneyimi yaşanmasına olanak vermemektedir. Maeran ve Cangiano'ya (2013) göre, amaçların açık bir şekilde belirlendiği eylemler dizisi mevcut olduğunda, kişi yapılan eylemler üzerinde kontrol sahibi olarak akış deneyimi yaşayabilmektedir. Benzer şekilde, kişinin açık ve net hedeflere sahip olması akış içerisine girmeyi kolay hale getirmektedir (Csikszentmihalyi, 2004).

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin zihinlerinde netliği ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğretmen olmamıştır. Öğretmenler neyi, nasıl yapacaklarını büyük ölçüde bildiklerini ve hedeflerin zihinlerinde belirgin olduklarını düşünmektedir. Akışın boyutlarından olan yapılan faaliyete ilişkin açık ve net hedeflerin belirlenmesi ve geribildirim alınması öğretim faaliyetleri bakımından da önemli görülmektedir. Değerlendirme yapılarak geri bildirim verilmesi öğrenciyi motive etmekte ve öğretim ortamlarını daha verimli kılabilmektedir.

Chang (1996) yaptığı araştırmasında akışın geliştirilmesine en elverişli tek unsurun, açıkça tanımlanmış bir hedefe yönelik çalışma sırasında odaklanmış geri bildirim almak olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, Csikszentmihalyi'nin akış teorisi modelini destekleyen çalışmasında esneklik ve pozitif düşünme stratejileri bu çalışmadan akışa elverişli unsurlar olarak ortaya çıktı, katılımcıların hedeflere yönelik tutumlarını ve algılarını yeniden yapılandırmanın, akışı deneyimledikleri koşullar değişsede, akışa ulaşmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Sonuçlar öğretmenlerin hedef belirlerken sonuç odaklı olarak değil performans odaklı hedef belirlediklerine işaret etmektedir. Akış deneyimde sözü geçen hedefler sonuç odaklı değildir; daha çok performans hedefleri üzerine odaklanılır (Csikszentmihalyi, 1990). Kişiler performanslarına ilişkin geri bildirim aldığında daha fazla akış deneyimi yaşamaktadır (Frase, 1988). Geri bildirim; öğrencilerinde hatalarının düzeltmesi, motive edilmesi ve yeni görevlere hazırlanması açısından önem teşkil etmektedir (Mayers, 1978). Buna göre, bu çalışmaya dahil olan öğretmenlerin, amaçların açık bir şekilde tanımlandığı eylemler dizisinde, performansları ile ilgili geri bildirim almalarının akış deneyimi yaşamasına fırsat verdiği söylenebilir.

Öğretmenlerde Konsantrasyon ve Odaklanma Algısı

Akışın iki önemli bileşeni bir aktiviteye olan yoğunlaşma hissi ve kişinin o aktiviteden aldığı hazdır (Ghani vd., 1991; Ghani ve Desphande, 1994). Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işlerine tam anlamıyla konsantre oldukları ve önemli ölçüde odaklanma yaşadıkları belirgin anlar veya durumlar başarı hissinden ve mesleği sevmelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler anlattıkları konuyu sevdiklerinde, eğlenceli bulduklarında ve öğrencilerden buna ilişkin olumlu dönüt aldıklarında konsantrasyon seviyelerinin arttığını ve yoğun bir odaklanma yaşadıklarını ifade etmiştir. Csikszsentmihalyi'nin (1988) araştırma sonucuna göre akış, kişinin kendi içerisinde bir uyum üretmekte ve bu sayede tüm dikkatin aktiviteye yoğunlaştırılması sonucu kişiler eğlenceli olarak adlandırdıkları aktivitelere yoğun bir şekilde odaklanma yaşamaktadırlar. Katılım halinin özü, sadece kendisi için gerçekleştirilen eyleme ilgi duymak için gerekli olan dikkat akışıdır (Mikicin, 2013).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin bir işe veya faaliyete yoğunlaştıkları ve konsantre oldukları durumlarda zamanı çok kısa algılama eğiliminde olduklarına ulaşılmıştır. Akış yaşantısına sahip olan bireyler, zamanı daha kısa algılama eğilimindedirler ve bunun sebebi kişilerin eylemlerini gölgeleyen öz bilinç duygusunun kaybolmasıdır (Csiskzentmihalyi,1990b).

Bu araştırma, öğretmenler kendilerini başarılı, yetkin ve özgüvenli hissettiklerinde işlerine daha kolay bir şekilde yoğunlaştıklarını ve bunun sonucunda işlerine karşı daha fazla bağlılık geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların kendilerini başarılı, yetkin ve özgüvenli hissettikleri anlar ise öğrencilerin akademik olarak başarılı olması, öğrencinin mutluluğuna şahit olunması, anlaşıldığını hissetmeleri, öğrencilerin bir şeyler üretmesi, anlattığı şeyin öğrenci tarafından uygulanması, rol model alındığının görülmesidir. Aynı zamanda, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine karşı haz duymaları ve işlerini tutkuyla yapmalarının işlerine odaklanmalarını sağladığı ve içsel olarak motive hissettirdiği görülmektedir.

Mikicin (2013), yaptığı araştırmasında kişinin yapılan iş üzerinde konsantrasyonunu sağladığı anlarda kendini yaptığı işin bir parçası gibi gördüğü ve bedenini çevreyle bir bütün haline getirdiği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak Csikszentmihalyi (1990), günlük sorunlardan uzaklaşan ve yapılan faaliyete odaklanan zihnin kendini mutlu ve yaptığı işin bir parçası olarak gördüğüne dikkat çekmiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin öğrencilerle bir bütün olduklarını hissettikleri anlarda yapılan işe daha kolay konsantre oldukları, geçmiş veya gelecek hakkında düşünmedikleri sadece dikkatlerini o andaki eylem ya da duruma yoğunlaştırdıkları sonucuna ulaşılması söz konusu çalışmaların bulgularıyla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Kişinin bir işle ilgilenirken bütün dikkatini onun üzerine vermesi, zihnini tek bir noktaya yoğunlaştırması akış deneyiminin yaşanabilmesi ve ölçülebilmesi için konsantrasyonu önemli bir gösterge haline getirmektedir (Koufaris, 2002). Buna göre bu çalışmaya dahil olan öğretmenlerin, dikkatlerini tek bir noktaya yoğunlaştırmaları ve odak noktası haline getirmelerinin akış deneyimi yaşamalarına fırsat sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarının İşe Yansıması

Bu araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası zihnindeki kişisel problemleri işlerine veya yaptıkları faaliyete yansıtmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, birtakım kişisel problemlere sahip olmaları durumunda işine odaklanmanın verdiği hissiyatın yaşadığı sorunları unutmasına katkı sağladığını ifade ederek yaptığı faaliyete odaklanmalarında içsel motivasyonun önemine dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, sınıfın kapısından girdikleri ve öğrencileri gördükleri anda birtakım sorunlarına ilişkin farkındalıklarının kaybolduğunu, her şeyi unuttuklarını ve yaptıkları faaliyete tamamen odaklandıklarını ifade etmiştir**.** Kişi bir işe konsantre olduğunda ve odaklanma yaşadığında benliğini yitirip tamamıyla aktiviteyle bütünleşmekte ve akış sürecine girebilmektedir (Fullagar ve Kelloway, 2009). Kişisel problemlerini ve etrafındaki her şeyi bir kenara bırakarak bütün dikkatini gerçekleştirdiği eyleme ya da göreve odaklayan kişiler akış deneyimi esnasında benliklerini yitirmektedir (Csikszentmihalyi ve Csikszentmihalyi, 1992). Mikicin (2007), akış durumunun kişinin sahip olduğu duygular ve bilinci kontrol etme kapasitesi tarafından yönlendirildiğini ifade etmektedir. Söz konusu bu araştırmalar ile bu çalışmanın sonuçları bu anlamda uyumludur. Bu bağlamda, bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin geçici olarak benliklerinin farkında olmamalarının, geçmiş veya gelecek ile ilgili değil sadece o anla ilgili düşüncelerinin olmasının, zihinlerindeki kişisel sorunları unutup yaptıkları faaliyet üzerine yoğunlaşmalarının akış deneyimi yaşamalarına fırsat sunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yarısına yakını ise kişisel problemlerini yaptıkları işe veya faaliyete kısmen yansıttıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, çoğunlukla bu problemleri geri plana atabildiklerini fakat çok büyük problemlerle karşılaştıklarında bunları geri plana atamadıklarını ve odaklanmada sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, problemleri geri plana atabilmelerinin problemin boyutuyla paralellik gösterdiğine dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerde Kontrol Algısı

Öğretmenler, yoğun kontrol algısına sahip olmanın iyi hissetmelerine sebep olduğunu ve yaptıkları iş, görev ya da faaliyet üzerinde kontrol sahibi olduklarında mutlu ve motive hissettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, katılımcılar yoğun kontrol algısına sahip

olduklarında özgüvenli ve yetkin hissettiklerini ve bu anlarda veya durumlarda yaptıkları işten keyif aldıklarını belirtmiştir. Mikicin (2013), araştırmasında kişinin etkinlik üzerinde kontrol algısına sahip olmasının onu özgüvenli bir birey haline getirdiğine ve yaptığı işe karşı memnuniyet seviyesinin artmasına sebep olduğuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalarla bu araştırmanın sonuçlarının büyük oranda tutarlı olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yoğun kontrol algısına sahip olduğu anlarda kendilerini güvende ve rahat hissettiklerini, aktiviteye tam olarak odaklandıklarını, anla bütünleştiklerini, kendilerini kaybettiklerini, dikkatlerini sadece o anda tuttuklarını ve bu akışı bozabilecek her şeyi ortamdan uzaklaştırdıklarını göstermektedir. Literatürde kişinin dikkat ve enerjisini yapılan iş üzerinde yoğunlaştırması ve dikkat dağıtıcı bütün engelleri ortadan kaldırması akış öncülü olarak nitelendirilmektedir (Chu, 2010; Fullagar ve Kelloway, 2009). Kişilik özellikleri, kontrol odağı ve başarı motivasyonu, akış değişkenleriyle farklı derecelerde ilişkilidir (Mikicin, 2007).

Öğretmenlerin yoğun kontrol algısına sahip olmadıkları durumlarda ise olumsuz duygular yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler, kontrollerinin dışında olan faaliyetler ve eylemler için düşünceli ve kaygılı hissettiklerini ifade etmiştir. Yaptıkları eylem veya faaliyetler üzerinde kontrollerini hissetmedikleri zamanlarda kafalarında sürece ilişkin düşüncelerin olduğu ve kaygı seviyelerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Csikszentmihalyi (1990b), dikkatlerini yaptıkları göreve odaklayamayan kişilerin kontrolü kaybedeceğine dair kaygılanmaya başlayacağını işaret etmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yoğun kontrol algısına sahip olmadığı durumlarda kaygı seviyelerinin artmasının akış deneyimini olumsuz etkilediği ve bu çalışmanın bulgularının söz konusu araştırmadaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Akış deneyiminin temelini zorluk ve beceri seviyesinin dengede olması oluşturmaktadır (Shernoff vd., 2014). Kontrol hissi ve etkinliğin zorluk ve beceri dengesi birbirleriyle ilişkili kavramlardır (Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002). Kişinin kendisinde var olan beceriler etkinliğin zorluğunu karşılamayacak seviyede ise kişi, yaptığı eylem üzerinde kontrolünü hissedememekte ve endişe seviyesi artmaktadır. Diğer yandan, etkinliğin zorluğu kişide var olan becerilerden daha üst sınırda ise bu sefer de kişide can sıkıntısı oluşabilmekte ve yine kişi, kontrol hissinden uzaklaşmaktadır (Csikszentmihalyi, 1990). Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaptıkları faaliyetler üzerinde kontrol algısına

sahip olmadığı zamanlarda etkinliğin zorluk ve beceri arasındaki uyumun dengede olmadığı çıkarımı yapılabilir. Engeser ve diğerleri (2021), etkinliğin zorluğu ve kişinin beceri seviyesi dengede olduğunda kişinin etkinlik üzerinde kontrol hissine sahip olduğuna ve etkinliğe tamamen odaklandığına dikkat çekmektedir. Ainley ve diğerleri (2007), konsantrasyon, katılım, zorluk ve beceri dengesi arasındaki uyum, öğrenme isteği, çaba ve kontrol duygusunun öğrencilerin akış deneyimi yaşamasına katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda söz konusu araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçlarının büyük ölçüde paralellik gösterdiği söylenebilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler kontrol algılarını kaybettiklerinde ve kontrolleri dışına çıkan durumlar yaşadıklarında özeleştiri yapmakta, meslektaşlarına danışmakta ve fikir almakta, iletişim kurmaya öncelik vermekte ve sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Erdoğan ve diğerlerinin (2023) araştırma sonuçlarına göre**,** okul müdürlerinin kontrol algılarını kaybettikleri durumlarda ikili ilişkiler kurmaya, problem çözmeye, yalnız kalmaya, risk almaya, başkalarıyla istişare etmeye, uyarılar yapmaya ve toplantı yapmaya önem verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın sonuçlarının söz konusu araştırmadaki bulgularla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Zaman Algısının Kaybolduğu Durumlar

Araştırmada öğretmenler, zaman algılarının kaybolmalarına ilişkin yaptığı işten keyif alma, öğrenci ile iletişim kurma, öğrenci ile bütünleşmiş olma, rehberlik yapma, olumlu dönütler alma ve dersin verimli geçmesi görüşlerini sunmuştur. Zaman algısı, bireyin uğraştığı işe göre değişiklik göstermektedir. Bu yüzden, zamanın çok hızlı geçmesi algılanabileceği gibi yavaş geçmesi de mümkün olabilmektedir. Öğretmenler yapılan işten keyif aldıklarında saatlerin dakikalar gibi geçtiğini belirtmiştir. Kişinin bir faaliyet gerçekleştirirken zaman algısını yitirmesi, saatlerin dakikalar gibi geçmesi ya da normalden daha hızlı geçtiği anlamına gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1997; Nakamura ve Csikszentmihalyi, 2002).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin yapılan eylemin ya da faaliyetin içinde olduğunda ve keyif aldığında zamanın farkında olamayacak kadar hızlı geçtiğini ortaya koymuştur. Yapılan eyleme dalma ve yoğunlaşma hissi, zaman algısının ortadan kalkmasına sebep olmaktadır (Bakker ve Woerkom, 2017). Bu durum akış deneyiminin diğer boyutlarından

olan konsantrasyon ile yakından ilişkilidir. Kişi yapılan işe o kadar yoğunlaşmaktadır ki zaman kavramı onun için önemli olmaktan çıkmaktadır (Mikicin, 2013). Bu süreçte kişi, sadece günlük hayattaki problemlerini unutmakla kalmaz aynı zamanda etkinliğe dalmasıyla geçici olarak öz bilincini de kaybeder (Csikszentmihalyi, 1989). Bu kapsamda araştırmanın sonuçlarının literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerde İş Doyumu

Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin büyük ölçüde iş doyumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler mesleklerinin kendilerini büyük ölçüde mutlu ve memnun ettiğine işaret etmiştir. Başlıca okul yöneticilerinin etik davranışları olmak üzere, okulun kurum kültürü ve eğitim öğretim ile ilgili sağladığı imkanlar, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişim imkanları, takdir edildiğini hissetme, çevrenin eğitime bakışı ve ilgisi, veli ile kurulan ilişkiler ve bazı diğer çevresel etmenler öğretmenin iş doyumunu etkileyen unsurlardandır. (Çetin ve Özcan, 2004). Bununla beraber, iş hayatında akış deneyimi yaşamanın, yapılan işten keyif alma, iş tatmini, içsel motivasyonu harekete geçirme gibi katkılar sunduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmaktadır (Bakker, 2005). Benzer şekilde, Maeran ve Cangiano (2013) tarafından yapılan çalışmada, akış deneyiminin iş tatmininin güçlü bir yordayıcısı olduğu ve akış yaşamanın mesleki iş birliği ve iş tatminine olumlu faydalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak çalışanların daha sık akış deneyimi yaşaması için çalışma ortamındaki işe ilişkin faaliyetleri yeniden düzenlemenin çalışanların iş tatminine olumlu katkılar sağlayabileceği bulunmuştur.

Çetin ve Özcan (2004), okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırdıkları çalışmalarında, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı etik davranışlar sergilemeseler bile öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yaptıklarını ve bundan haz aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Okul yöneticilerinin yönetimde etik davranışlar sergilemeleri iş doyumunu etkileyen önemli bir faktör olmasına rağmen öğretmenlerin yöneticilerinden etik davranışlar görmemesi sonucunda bile iş doyumuna ulaşmaları, mesleği doğası gereği ödüllendirici gördükleri ve içsel olarak güdülendikleri anlamına gelmektedir. Demerouti (2006) tarafından yapılan çalışmada, motive edici iş özelliklerine sahip olmanın akış yaşamanın öncülü olduğu bulgularına erişilmiştir. Benzer şekilde, Güzel ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada, kişinin işiyle bütünleşmesi ve bu bütünleşmeye haz ve içsel

motivasyon gibi değişkenlerin de etki etmesi durumunda akış yaşandığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Buradan hareketle, iş ortamlarında akış deneyimi yaşama ve iş tatmini arasında pozitif bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları literatürdeki söz konusu çalışmalar ile tutarlıdır. Bu çalışmadaki öğretmenlerin ifadelerinden iş doyumlarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak akış yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Bireyleri, yeniden içsel motivasyonlarını sağlayacakları işleri yapmaya ve becerileri keşfetmesine iten neden kişilerin aynı seviyede ve uzunca bir süre aynı işi idame ettirdiği için doyum elde edememesinden kaynaklanmaktadır (Erceylan vd., 2021). Çetin ve Özcan (2004) tarafından yapılan çalışmada, bireyin yaptığı işin özellikleri ve kendi istekleri birbiriyle uygun hale geldiğinde iş doyumunun ortaya çıktığı ve bireyin yaptığı işten manevi bir haz aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin psikolojik anlamda iyi olması ve kendini mutlu hissetmesi, işine karşı da olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunmaktadır (Moneta, 2004; Warr, 1999). Bu da iş hayatında verimliliği artıran bir faktör olarak görülmektedir. Benzer şekilde, Nakamura ve Csikszentmihalyi (2002) de mutluluğun, bireyin yaptığı işe ya da faaliyete tam olarak yoğunlaşmasıyla mümkün olacağını dile getirmektedir. Morgan'ın (2005) çalışmasında konsantrasyon, içsel motivasyon ve iş tatmini bağlamında öğretmenlerin diğer meslek gruplarından daha yüksek becerilere sahip olması da söz konusu çalışmanın çarpıcı bulguları arasındadır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim, Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki İnançları

Akış, kişisel ve mesleki gelişim boyutunda da çok önemli görülmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin kendini gerçekleştirme, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasına öğrencilere milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırma, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerisi kazanma, çalışma yaşamını planlama ve zamanı etkili kullanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, takdir edildiğini hissetme, etkili iletişim kurma, kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma, öğrenci ile paylaşımlarda bulunma, alandaki gelişmeleri takip etme ve araştırma yapma, farklı öğretim, yöntem ve teknikleri uygulama boyutlarının önemli rol oynadığı görülmektedir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenler, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerisi kazanmalarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine, kişilik özelliklerine ve öğrenme stillerine göre çözüm önerileri getirmelerinin öğretmenlerin sorun çözme becerisi kazanmalarına yardımcı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bununla beraber çağa ayak uydurabilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak, eğitim ortamlarına teknolojiyi adapte etmek, eğitim alanında güncel yaklaşımları, yöntem ve teknikleri takip etmek ve sınıf ortamına uyarlamak çalışmaya katılan öğretmenler tarafından daimî olarak kişisel ve mesleki gelişime imkân verme bakımından önemli görülmektedir. Öğretmenler yeni beceriler geliştirirken mutlu ve içsel olarak motive hissettiklerini ve daha fazla kendilerini geliştirme isteğine sahip olduklarını ifade etmiştir. Bireylerin zorlaşan beceriler için yeni amaçlar, standartlar ve beceriler geliştirmesi ve bu becerilere her yeni görevde yeni beceriler eklemek istemesi içsel olarak ödüllendirici bir akış deneyimi yaşamasına neden olmaktadır (Engeser vd., 2021). Akış ile algılanan yetenek, kaygı ve içsel motivasyon değişkenleri arasında ilişki örüntüleri bulunmuştur (Jackson vd., 1998). Yeterlilik ihtiyacı, zorlayıcı aktiviteler arama ve zorluk-beceri dengesi arasında bir ilişki vardır. Çünkü yeterliliği geliştirmek, bir bireyin mevcut beceri düzeyine yakın, yeterlilik ihtiyaçlarını karşılayan eğlenceli veya keyifli olarak algılanan aktiviteler bulmasını veya yaratmasını gerektirmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Akış, becerilerin kullanımını gerektirmesi sebebiyle bireylerin kaygı ve can sıkıntısı yaşamaması için aşamalı olarak zorluk ve beceri artışı olması gerekmektedir. Aşamalı olarak zorluk ve beceri artışı olmayan, karmaşık beceriler gerektirmeyen iş veya durumlar kişilerin potansiyellerini geliştirmelerine ve kişisel gelişim sağlamalarına izin vermemektedir (Csikszentmihalyi, 1990b). Yeteneklerini ve yaratıcılıklarını sürekli olarak geliştirmeye çalışan bireyler yapılan iş veya etkinlikten tatmin olurlar (Csikszentmihalyi, 1996). Tatminlik hissi, kişinin öz yeterlilik algıısnın yükselmesine ve içsel motivasyonuna olumlu katkılar sağlamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler, alandaki gelişmeleri takip etme ve araştırma yapma boyutlarının temelde öğretmenlik mesleğinin zorunluluklarından biri olmasına rağmen kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunduğu görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimine önem verdiği ve bu kapsamda öğrencilere insanlıkla ilgili temel değerleri benimsetmeye çalıştığı, onların mutlu bireyler olarak yetişmesini sağladıkları görülmektedir. Bu bağlamda, Csikszentmihalyi (1990b), öğretmenlerin akıllı, bilgili, güçlü veya iyi eğitimli olmalarının, öğrencilerin yaptıkları işten ve hayatlarından keyif almalarını sağlamalarından daha az önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın bulgularının söz konusu çalışma ile mutlu bireyler yetiştirme noktasında benzer

sonuçlara sahip olduğu fakat öğretmenlerin güçlü alansal bilgiye sahip olmaları hususunda çeliştiği görülmektedir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algısına sahip olmaları akış deneyimi yaşanmasına sebep olabilmektedir (Frase, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlilik algıları belirli bir görev veya durumdan ileri gelebilmektedir (Koufaris, 2002). Bu çalışmaya katılan öğretmenler, kendilerini yeterli hissetmelerinin ve yaptıkları iş, görev ya da faaliyetler sonucunda takdir edildiğini görmelerinin özyeterlilik algılarına olumlu katkılarının olduğuna dikkat çekmiştir. Aynı zamanda öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirme sürecinde bu hissiyatta olmalarının içsel motivasyonlarının artmasını ve mutlu olmalarını sağladığı görüşünü sunmuştur. Frase'nin (1998) araştırma sonuçları, öğretmenlerin kendilerini, örgütü ve örgütte çalışan diğer personelleri yeterli ve özerk hissettiği durumlarda daha sık akış deneyimi yaşadıklarına işaret etmiştir. Bu çalışma ile söz konusu çalışmanın sonuçlarının tutarlılık gösterdiği ve öğretmenlerin yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalarının daha sık akış deneyimi yaşanmasına sebep olacağı söylenebilir. Araştırmada öğretmenler, öğrenci ile paylaşımlarda bulunmanın öz farkındalıklarını geliştirdiğini, kendi duygularını tanımalarına yardımcı olduğunu ve öğrenci ile kurdukları ilişkilerin kendilerine duyuşsal beceriler kazandırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Anlamlı Bir İş Yaptığı İnancı

Katılımcılar öğrenci boyutunda önem sırasına göre öğretmenlik mesleğinin kendi içinde anlamlı, güdüleyici ve doğası gereği ödüllendirici olan yanlarını öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilme, öğrencinin akademik başarısı, öğrenci ile iletişim kurma, öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlama ve öğrencinin iyi bir yurttaş olmasını sağlama, mesleği sevme, bir insanı değiştirebilme imkânı, bilgi aktarımı ve ototelik olma olarak ifade etmiştir.

Bu çalışmada, öğrencilerin iyi bir yurttaş olmalarını sağlama, öğrencilere birtakım değerler kazandırma öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin ödüllendirici yanı olarak görülmektedir. Csikszentmihalyi (1975) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin öğrencileri iyi yurttaşlar olarak yetiştirmesi ototelik olmayan bir davranış olarak ortaya çıkarken çocuklarla iletişim ve etkileşim kurmaktan keyif almak ototelik bir davranış olarak görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin iyi yurttaşlar olmasını sağlamak öğretmenlik

mesleğinin ödüllendirici yanı olarak görülmemektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları söz konusu çalışma ile çelişmektedir.

Bu çalışmada yalnızca bir öğretmenin bütün işlerini ödül beklemeden keyifle yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ototelik deneyim bir kişinin gelecekte bir kazanç, çıkar, fayda ya da ödül beklentisi olmaksızın bir iş, görev ya da faaliyeti yerine getirirken faaliyetin kendi içinde ödüllendirici ve güdüleyici olması anlamına gelmektedir (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson vd., 1998; Mikicin, 2015). Bundan dolayı ototelik boyut neden bazı insanların akış deneyimini diğerlerinden daha fazla yaşadığını açıklamaktadır (Csikszentmihalyi, 1996). Ototelik kişiliğe sahip kişiler eylemi gerçekleştirirken aldıkları keyif itibarıyla eylemi sürdürme isteğine sahip olmakta ve herhangi bir ödül beklentisi olmaksızın bunu yapmaktadırlar. Ototelik kişilik yapısına sahip olan insanların tipik özellikleri, zorluklarla mücadele etmeleri, hedef odaklı olmaları ve başkaları ile iş birliği içerisinde olmalarıdır (Mikicin, 2013). Ototelik deneyimde eyleme yoğun bir şekilde katılım söz konusudur ve kişi görevini yerine getirdiği için büyük keyif duymaktadır (Mikicin, 2013). Ototelik katılımda kişi yapılan işle yakından ilgilidir ve dikkatini oraya yönlendirmiştir. Kişi karşısına çıkan fırsatları görevin zorluğuyla eşleştirerek, deneyimden maksimum verim elde etmekte ve bu durum da bireysel performansın en yüksek seviyelerine ulaşılmasına yol açabilmektedir (Mikicin, 2015).

Jackson ve diğerleri (1998), içinde bulundukları duruma bakmaksızın ototelik insanların psikolojik olarak daha donanımlı olmaları sebebiyle akışı diğerlerinden daha fazla deneyimlediklerine atıf yapmaktadırlar. Ayrıca benliklerinin farkında olan ve kapasitelerine inanan insanların akış deneyimine yol açan beceri zorluk dengesini daha iyi ayarlayabildiğini ifade etmektedir. Deci ve Ryan'a (1985) göre ise eylemlerinin kontrolünü hisseden bireyler içsel olarak daha fazla motive olmaktadır ve akış, içsel motivasyonun daha saf bir halidir. Csikszentmihalyi'nin ototelik deneyimi içsel olarak ödüllendirici bir deneyim olarak tanımlaması akış ve içsel motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular ışığında, bu araştırmanın sonuçlarının literatürdeki söz konusu çalışmalarla benzerlik gösterdiği ve ototelik kişilik yapısına sahip olan öğretmenlerin akış deneyimini daha sık yaşadığı söylenebilir.

Mikicin'e (2007) göre kişilerin, zorlukların üstesinden gelebilecek şekilde becerilerini ayarlamaları, hedef tanımı yapmaları ve hedef belirleyebilmeleri, eylem odaklı olmaları ve

eylemlerin üzerinde kontrol hissine sahip olmaları; güçlü bir irade, güven duygusu, çatışmasız bir mizaç ve amaçlara ulaşma konusunda netlik gibi ototelik kişilikte bulunması gereken özelliklere sahip olmalarından ileri gelmektedir. Ototelik insanlar için amaç, benliklerinin olmazsa olmaz bir unsurudur. Dolayısıyla bir amacı gerçekleştirmek istediklerinde ve bütün konsantrasyonunu o noktada topladıklarında hiçbir şey dikkatlerini dağıtamamaktadır. Bir başka ifadeyle ototelik insanlar, eylemin sonucunda elde edecekleri ödülden ziyade eylemi kendisi için gerçekleştirmektedirler (Mikicin, 2013). Burada ödüllendirici olan faaliyetin ta kendisi akışı deneyimlemek olduğu için kişiler bu duruma ulaşmak için tekrar tekrar içsel olarak güdülenmekte ve çaba harcamaktadırlar (Engeser vd., 2021). Csikszentmihalyi'e (1975) göre; bir deneyimin ototelik olması onun hiçbir dışsal ödülden etkilenmemesi, yalnızca o aktivitenin yapılmış olmak için yapılması anlamına gelirken akış dışsal motivasyon kaynakları tarafından da tetiklenebilmektedir. Örneğin ototelik kişilik yapısına sahip olan birisi faaliyeti gerçekleştirirken dışsal motivasyon kaynağına ihtiyaç duymazken ototelik kişilik yapısına sahip olmayan birisinin yaptığı işe motive olabilmesi için dışsal ödül beklentisi oluşabilmektedir. İçsel motivasyona ve kontrol algısına sahip kişilerin olmayanlara oranla daha yetenekli, stresi iyi yönetebilen ve kaygı ile daha iyi başa çıkan kişiler oldukları görülmektedir (Mikicin, 2007). Bu da performanslarında daha iyi sonuçlar elde etmelerine katkıda bulunmaktadır. Performansı sırasında kişinin içsel motivasyonunu harekete geçirmesi sonucunda akış deneyimi yaşaması, motivasyonun belirgin bir hedef ışığında bir eylemi teşvik eden bir faktör olarak önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır. Erdoğan, Sezgin ve Koçak (2023) ise okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarını inceledikleri araştırmalarında, okul müdürlerinin dışsal olarak bir ödül beklentisinde olmadıklarını aksine içsel motivasyonu değerli buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuçlar

Araştırmada varılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

1) Öğretmenlerin, eğitim-öğretim, öğrenci, meslektaş, veli, bürokratik süreçler, sosyal ve kültürel faaliyetler gibi pek çok rutin işle meşgul oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okulda en çok meşgul oldukları ve zaman ayırdıkları şey öğrenim süreci ile ilgili olan görev veya faaliyetlerdir. Bunu önem sırasına göre

rehberlik yapma/öğrenci ile iletişim kurma, planları takip etme, öğretmenlerle görüşme yapma, velilerle görüşme yapma, evrak işlerini yerine getirme, toplantılara katılma, nöbet tutma, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılma takip etmiştir. Öğretmenler okulda ya da sınıfta bulunmanın ve rutin işleri yerine getirmenin kendilerini büyük oranda mutlu ve motive hissettirdiği görüşündedir.

2) Öğretmenler, mesleki akış deneyimini haz duyma olarak kavramsallaştırmıştır. Bunu önem sırasına göre zaman algısının yitirilmesi, işe yarar hissetme, öğretmenlik mesleğine özgü olması, maddiyatın ikinci plana atılması, anda kayboluş/aktiviteye dalma, motivasyon sağlama, olumlu dönüt alma ve iletişim, fiziksel ve psikolojik iyi oluş hali, sinerji yaratma ve takdir beklememe izlemiştir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini sevmekte ve icra etmekten büyük bir keyif ve haz duymaktadır. İşlerine tutkuyla bağlı olmaları içsel motivasyonlarına olumlu katkılar sunmaktadır.

3) Öğretmenler önem sırasına göre öğrencilerin derse aktif katılımı, öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunma, bilgi ve becerilerin içselleştirilmesi, öğrencilere otonomi tanınması, derse hazırlıklı gelme, ototelik olma, iyi oluş hali, karşılıklı etkileşim ve iletişim içerisinde olma, müfredatı takip etme konularında akış yaşamaktadırlar.

4) Öğretmenler tarafından önem sırasına göre olumsuz dönütler, öğrencinin derse karşı ilgisizliği/isteksizliği ve öğrencinin davranış problemleri, öğretmenin ve/ya öğrencinin ruh halinin iyi olmaması, okulun/sınıfın fiziki şartlarının uygun olmaması, gürültü, müfredat yetiştirme kaygısı, etkinliğin zorluk düzeyinin öğrenci seviyesine uygunsuzluğu gibi faktörler akışa engel olan nedenler olarak belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenler ve öğrencilerin yüksek kaygı durumu yaşadıklarında akış deneyiminin olumsuz etkileneceğini ortaya koymuştur.

5) Araştırma sonuçları, öğretmenlerin akış sürecindeki duygu durumlarına ilişkin akış öncesi önem sırasına göre hissiz, kaygılı, düşünceli, enerjik, meraklı; akış esnasında keyifli, hissiz ve bütünleşmiş; akış sonrasında tatmin olmuş, tamamlanmış ve kontrollü hissettiklerini ortaya koymuştur.

6) Araştırma sonuçları, önem sırasına göre öğretmenlerin akışa girme ve sürdürme stratejisi olarak etkileşim/iletişim kurma, ilgi çekici aktiveteler sunma, mutlu bir

ifade takınma/enerjik olma, mola verme, dikkat çekme, motivasyon sağlama, pekiştireç kullanma, ses tonunu değiştirme, göz teması kurma, öğrencilere otonomi tanıma, fiziksel temasta bulunma, fiziksel ortamla ilgili müdahale bulunma, etkinlik zorluk beceri dengesi ayarlama ve dış uyaranları ortadan kaldırma stratejilerini kullandığına işaret etmiştir.

7) Araştırmada sınıf içi ve dışı uygulamalarda öğretmenlerin potansiyellerini kullanmaları ve kendilerini geliştirmeleri bağlamında çalıştıkları okulun olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

8) Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak iş veya görevlerin, zihinlerinde büyük ölçüde net olduğuna işaret etmiştir.

9) Öğretmenlerin işlerine tam anlamıyla konsantre oldukları ve önemli ölçüde odaklanma yaşadıkları belirgin anlar veya durumlar başarı hissinden ve mesleği sevmelerinden ileri gelmektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları bağlılığın, anlattıkları konuyu eğlenceli bulmalarının ve öğrencilerden buna ilişkin olumlu dönüt almalarının konsantrasyon seviyelerinin artmasına ve yoğun bir odaklanma yaşamalarına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

10) Öğretmenler kişisel problemlerini işe veya yaptıkları etkinliklere büyük ölçüde yansıtmadıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmenlerin yaşadıkları bireysel problemleri zihinlerinden ve benliklerinden soyutlayabildikleri ve yaptıkları etkinliklere önemli ölçüde odaklanabildiklerini ortaya koymuştur.

11) Araştırmada öğretmenlerin yoğun kontrol algısına sahip oldukları durumlarda mutlu, faydalı/motive, güvende, anla bütünleşmiş/kendini kaybetmiş ve özgüvenli hissettikleri görülürken yoğun kontrol algısına sahip olmadıkları durumlarda düşünceli, kaygılı, dengeli/normal ve olumsuz duygu yüklü (hayal kırıklığı, yetersiz ya da motivasyonunu kaybetmiş) oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin yaptıkları iş, görev ya da faaliyet üzerinde yoğun kontrol algısına sahip olması öğretmenleri mutlu ve motive hissettirmektedir. Bununla birlikte, yoğun kontrol algısına sahip olduklarında özgüvenli ve yetkin hissetmekte ve bu anlarda veya durumlarda yaptıkları işten keyif almaktadırlar.

12) Araştırmada öğretmenler, zaman algılarının kaybolmalarına ilişkin önem sırasına göre yaptığı işten keyif alma, öğrenci ile iletişim kurma, öğrenci ile bütünleşmiş olma, rehberlik yapma, olumlu dönütler ve dersin verimli geçmesi görüşlerini sunmuştur. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yapılan eylemin ya da faaliyetin içinde olduğunda ve keyif aldığında zaman algılarını yitirdiklerini ortaya koymuştur.

13) Bu araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin büyük ölçüde iş doyumuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, mesleklerinin kendilerini büyük ölçüde mutlu ve memnun ettiğine işaret etmiştir.

14) Araştırmanın sonuçlarına göre önem sırasıyla öğrencilere milli, manevi ve ahlaki değerleri kazandırma, stresle başa çıkma ve sorun çözme becerisi kazanma, çalışma yaşamını planlama ve zamanı etkili kullanma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, takdir edildiğini hissetme, etkili iletişim kurma, kültürel ve sosyal faaliyetlere katılma, öğrenci ile paylaşımlarda bulunma, alandaki gelişmeleri takip etme ve araştırma yapma, farklı öğretim, yöntem ve teknikleri uygulama boyutları öğretmenlerin kendini gerçekleştirmelerine, kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamalarına katkıda bulunmaktadır.

15) Araştırma sonuçları, önem sırasına göre öğrencinin hayatına/ruhuna dokunabilme, öğrencinin akademik başarısına katkıda bulunma, öğrenci ile iletişim kurma, öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlama, öğrencinin iyi bir yurttaş olmasını sağlama, mesleği sevme, bir insanı değiştirebilme imkânı, bilgi aktarımı ve ototelik olma boyutlarının öğretmenler tarafından öğretmenlik mesleğinin ödüllendirici yanı olarak görüldüğünü göstermiştir.

16) Öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmeye yönelik müfredat içerik yoğunluğunun azaltılmasını, zorunlu eğitim uygulamasının son bulmasını, öğretmenlerin maruz kaldıkları gereksiz evrak ve iş yükünün azaltılmasını, medya okuryazarlığı dersinin ders programlarına eklenmesini, öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesini, hizmet içi eğitimlere katılma koşullarının düzenlenmesini, köy ve büyükşehirlerde çalışan öğretmenlere maddi destek sağlanmasını, öğretmen maaşlarının iyileştirilmesini, kültürel ve sosyal faaliyetler düzenlenmesini, öğretmenevlerinin sadece öğretmenler tarafından kullanılmasını, meslektaş öğrenmesine önem verilmesini, öğretmenler için yaz

kamplarının düzenlenmesini, ödül değerlendirme kriterlerinin objektif ve şeffaf bir şekilde belirlenmesini, müfredat ve ölçme değerlendirme konularında öğretmenlerin fikirlerinin alınmasını, projelere okul idaresi tarafından zaman, alan ve kaynak ayrılması gerektiğini önermiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1) Literatürde akış deneyimi sıklığındaki artış ve öğrenci akademik başarısının artması arasında bir ilişki söz konusudur. Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerine ilişkin veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin akış deneyimini konu edinen deneysel çalışmaların ya da vaka çalışmalarının yapılması uygulamaya dönük bulgular elde edilmesini sağlayabilir.
2) Öğretim ortamlarında akışı kolaylaştıran öğretim özelliklerini ve sosyal, duygusal ve akademik iklim değişkenleri stratejilerini belirlemek ve uygulamak amacıyla çalışmalar yapılabilir.
3) Öğrencinin akış deneyimi yaşamasının öğretmenin akışıyla doğrudan ilişkili olup olmadığı ve ne gibi etkilerinin olduğunu anlamak ve bu etkilerin öğretmenin akışını nasıl ve ne ölçüde kolaylaştırdığını incelemek amacıyla çalışmalar yapılabilir.
4) Derse katılım ve motivasyonu teşvik etmek için öğrenme ortamlarında yaygın aralıklarla formatif değerlendirmelerle geri bildirim sağlamak öğrencilerin öğrenme sürecini destekler ve akış deneyimi yaşantısını sağlayabilir.
5) İş birliğine dayalı öğrenme becerilerinin tanımlanması ve uygulanması akış deneyimini kolaylaştırabilir.
6) Başarılı bir öğrenme ortamı için öğrencilere coşku, güven ve enerji aşılanması ve öğretimi teşvik etmenin yollarının belirlenmesi akış deneyimi yaşanmasına olumlu katkılar sunabilir.
7) Akış deneyimi yaşanmasına fırsat verecek bir sınıf kültürü yaratmak, öğretmen ve öğrencinin keyif alması ve sürdürülebilir öğrenme noktasında içsel motivasyon sağlayabilir. Bu bağlamda, sınıf kültürünü kolaylaştıran akış yapısının

tanımlanması önemlidir. Aynı zamanda akış yaşanmasını sağlayacak sınıf kültürü yaratmak için öğretmenlere gerekli becerilerin kazandırılması noktasında uygun politikaların oluşturulması ve uygulanması faydalı olabilir.

8) Gelecekteki araştırmalar, bu araştırmada kullanılan akışın dokuz bileşenini yeniden kavramsallaştırmayı ve akışa benzer derin keyif veya deneyimlerle ilgili olabilecek daha fazla kategoriyi belirlemeyi amaçlamalıdır.
9) Akışta beceri ve zorluk dengesinin örtüşmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin her öğrencinin zorluk ve beceri dengesini iyi analiz etmesi daha anlamlı öğrenmelerin ortaya çıkmasına ve akışı kolaylaştırmaya olumlu katkıda bulunabilir.
10) Akış deneyiminin öğretmen ve öğrenci iyi oluşuna katkıda bulunmak için öğrenme ortamlarında nelerin iyileştirilmesi gerektiği ile ilgili deneyim örnekleme yöntemi kullanılarak alternatif çalışmalar yapılabilir.
11) Akış deneyimi, öğretmenlere sınıf içerisinde neyi, nasıl yaptığına ilişkin bir bakış açısı sunduğu, farkındalık kazanmalarına yardımcı olduğu ve pratik bilgiler sunduğu için öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin kalitesini artırabilir. Ayrıca öğretmenlerin akış deneyimi sayesinde kendilerine ilişkin değerlendirme yapmalarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Artan deneyim kalitesinin ise öğretmenlerin sınıf performansının iyileştirilmesine ve daha nitelikli bir eğitim öğretim ortamı sunmaya katkı vereceği düşünülmektedir.
12) Akış karışık ve ölçülmesi zor bir olgu olduğundan akış hakkında derinlemesine bilgi edinmek için başka çok yönlü ve kavrama ilişkin detayların daha derinlemesine tanımlanabilmesine yönelik metodolojik yaklaşımlara dayalı disiplinler arası araştırmaların yapılması önerilebilir.
13) Öğretmenlerin ve öğrencilerin hangi durumlarda akış deneyimi yaşadığını ve akışı engelleyici faktörlerin neler olduğunun okul bağlamında daha derinlemesine araştırılması, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin desteklenmesi adına önemli çıkarımlar sağlayabilir.
14) Öğrenme ortamlarında kaygıyı kontrol etme ve stresi yönetme konularıyla ilgili çalışmalar yapılmasının öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme ve akış deneyimine daha sık frekanslarda ulaşılması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir. Akış deneyimlerinin öğrenme ve öğretme ortamları üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunun farklı örneklem grupları ile derinlemesine

incelenmesinin daha aydınlatıcı olabileceği düşünüldüğünden karma yöntem çalışmaları tasarlanabilir.

15) Faaliyetin ya da etkinliğin üzerinde kontrolünü hisseden ve kendilerini yeterli gören bireyler akış deneyimi yaşayabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin kendilerini yetkin, özerk ve yeterli görmeleri ve akış deneyimi yaşayabilmeleri için mesleki ve kişisel gelişimlerine önem vermeleri gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Abuhamdeh, S., & Csikszentmihalyi, M. (2012). Attentional involvement and intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, *36*(3), 257–267.

Abuhamdeh, S. (2020). Investigating the 'flow' experience: Key conceptual and operational issues. *Frontiers in Psychology*, *11*(158), 1–13.

Ainley, M., Enger, L., & Kennedy, G. (2007). The elusive experience of 'flow': Qualitative and quantitative indicators. *International Journal of Educational Research, 4*(2), 109–121.

Akçakanat, T., Erhan, T., & Uzunbacak, H. H. (2019). Meslek aşkının iş tatmini üzerine etkisi: Akış deneyiminin aracı rolü. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 80–95.

Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *13*(5), 441-464.

Asakawa, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave, and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, *11*, 205–223.

Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, *66*(1), 26–44.

Bakker, A. B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, *72*(3), 400–414.

Bakker, A. B., & Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, *1*, 47–65.

Basom, M. R., & Frase, L. (2004). Creating optimal work environments: Exploring teacher flow experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *12*(2), 241–258.

Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, *46*(3), 426–458.

Büyükoğlu, H. (2015). *Okul müdürlerinin okul içi akış deneyimlerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.

Bryce, J., & Haworth, J. (2002). Wellbeing and flow in sample of male and female office workers, *Leisure Studies*, 21, 249–263.

Caouette, A. B. (1995). *The phenomenon of flow as experienced by classroom teachers: Implications for leadership practice*. Doctoral Dissertation, University of San Diego.

Ceja, L., & Navarro, J. (2011). Dynamic patterns of flow in the workplace: Characterizing within-individual variability using a complexity science approach. *Journal of Organizational Behavior*, *32*(4), 627–651.

Chang, P.F. (1996). *Factors affecting student teachers' capacity for flow experience.* Unpublished Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Chen, H., Wigand, R. T., & Nilan, M. (2000). Exploring web users' optimal flow experiences. *Information Technology & People*, *13*(4), 263–281.

Chu, L. C. (2010). Flow experience of knowledge workers: A case study of a taiwanese consultancy. *Journal of International Management Studies*, *5*(2), 216–226.

Clementson, C. J. (2014). *A mixed methods investigation of flow experience in the middle level instrumental music classroom*. Doctoral dissertation, University of Minnesota.

Collie, R. J. (2014). *Understanding teacher well-being and motivation: Measurement, theory, and change over time*. Doctoral dissertation, University of British Columbia.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play.* San Francisco: Jossey–Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi and I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15–36). Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins Modern Classics.

Csikszentmihalyi, M. (1990b). *Literacy and intrinsic motivation.* Daedalus.

Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and creativity. *Namta Journal*, *22*(2), 60–97.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. Penguin.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 227–238.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1992). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University.

Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(5), 815–822.

Çalışkan, M., Işık, A. N., & Saygın, Y. (2013). Öğretmen adaylarının ideal öğretmen algıları. *İlköğretim Online*, *12*(2), 575-584.

Çetin, M., & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *20*(20), 21–38.

Dearman, J. K. (2015). *Increasing college students' experience of flow while completing academic writing tasks.* Doctoral Dissertation, University of Texas.

Debus, M. E., Sonnentag, S., Deutsch, W., & Nussbeck, F. W. (2014). Making flow happen: the effects of being recovered on work-related flow between and within days. *Journal of Applied Psychology*, *99*(4), 713–722.

Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268.

Delle Fave, A., & Massimini, F. (1988). Modernization and the changing contexts of flow in work and leisure. In M. Csikszentmihalyi and S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness,* (pp. 193–213). Cambridge University.

Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of Occupational Health Psychology, 11*, 266–280.

Demirutku, K., & Ağaoğlu, D. (2018). Tiyatro izleyicisinin akış deneyimi: Duygudurumların çeşitliliği, yoğunluğu ve değerliği hipotezlerinin sınanması. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, *5*(3), 33–60.

Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonu üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 105–119.

Eisenberger, R., Jones, J. R., Stinglhamber, F., Shanock, L., & Randall, A. T. (2005). Flow experiences at work: For high need achievers alone. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, *26*(7), 755–775.

Engeser, S., & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, *32*(3), 158–172.

Engeser, S., Schiepe-Tiska, A., & Peifer, C. (2021). Historical lines and an overview of current research on flow. *Advances in Flow Research*, *32*, 1–29.

Erceylan, N., Öztürk, M., Uludağ, K., Uzunbacak, H. H., & Akçakanat, T. (2021). İçsel motivasyon ve öznel iyi oluş arasındaki ilişki: İş becerikliliği ve akış deneyiminin seri aracılık rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, *19*(40), 413–436.

Erdoğan, O., Sezgin, F., & Koçak, D. (2023). Okul müdürlerinin akış deneyimi yaşama durumlarının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 976–998.

Fave, A. D., Bassi, M., & Massimini, F. (2003). Quality of experience and risk perception in high-altitude rock climbing. *Journal of Applied Sport Psychology*, *15*(1), 82–98.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* McGraw-Hill.

Frase, L. E. (1998). An examination of teachers' flow experiences, efficacy, and instructional in large inner-city and urban school districts. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421599.pdf

Fullagar, C. J., & Kelloway, E. K. (2009). Flow at work: An experience sampling approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *82*(3), 595–615.

Ghani, J. A., & Deshpande, S. P. (1994). Task characteristics and the experience of optimal flow in human-computer interaction. *The Journal of Psychology*, *128*(4), 381–391.

Ghani, J. A., Supnick, R., & Rooney, P. (1991). The experience of flow in computer-mediated and in face-to-face groups. Sayfa 1-35In *Proceedings of the twelfth international conference on information systems/The Society for Information Management*.

Göksu, S., Ok, O., Uyduran, İ. M., Karakaş, N., & Yalçın, A. (2023). Ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonunu etkileyen unsurların belirlenmesi. *Academic Social Resources Journal*, *8*(51), 3120–3133.

Güzel, B., Karabacak, G., & İşçi, C. (2020). Turizm çalışanlarında iş doyumu ve bütünleşme: Akış kuramı yaklaşımı. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, *18*(37), 445–713.

Han, S. (1988). The relationship between life satisfaction and flow in elderly Korean immigrants. *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, 138–149.

Harley, J. M. (2003). *To what extent is the deep enjoyment of flow experienced in primary classroom learning, and under what teaching and learning conditions might the deep enjoyment of flow be facilitated?* Doctoral Dissertation, University of Technology Sdyney.

Heo, J., Lee, Y., McCormick, B. P., & Pedersen, P. M. (2010). Daily experience of serious leisure, flow and subjective well-being of older adults. *Leisure Studies*, *29*(2), 207–225.

Hoffman, D.L., & Novak, T.P. (1996). Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations. *Journal of Marketing, 60*, 50–68

Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, *24*(4), 821–835.

Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, *4*(2), 161–180.

Jackson, S.A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow states in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, *7*(2), 138–166.

Jackson, S. A., Ford, S. K., Kimiecik, J. C., & Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and exercise Psychology*, *20*(4), 358–378.

Johnson, B., & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.

Jones, C. D., Hollenhorst, S. J., & Perna, F. (2003). An empirical comparison of the four channel flow model and adventure experience paradigm. *Leisure Sciences*, *25*(1), 17–31.

Kiili, K., De Freitas, S., Arnab, S., & Lainema, T. (2012). The design principles for flow experience in educational games. *Procedia Computer Science*, *15*, 78–91.

Koufaris, M. (2002). Applying the technology acceptance model and flow theory to online consumer behavior. *Information Systems Research*, *13*(2), 205–223.

Kurtuluş, A., & Eryılmaz, A. (2017). Matematik dersinde akış ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, *10*(3), 349–365.

LeFevre, J. (1988). Flow and the quality of experience during work and leisure. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 307–318). Cambridge University.

Locke, E. A. (1990). *A theory of goal setting and task performance.* Englewood Cliffs, NJ: Printice-Hall.

Loepthien, T., & Leipold, B. (2022). Flow in music performance and music-listening: Differences in intensity, predictors, and the relationship between flow and subjective well-being. *Psychology of Music*, *50*(1), 111–126.

Logan, R. D. (1988). Flow in solitary ordeals. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 172–180). Cambridge University.

Maeran, R., & Cangiano, F. (2013). Flow experience and job characteristics: Analyzing the role of flow in job satisfaction. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, *20*(1), 13–26.

Magyaródi, T., & Oláh, A. (2017). The effect of social interaction on flow experience. *International Journal of Psychology and Behavior Analysis*, *3*(1), 1–5.

Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. In M. Csikszentmihalyi and S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness,* (pp. 288–306), NewYork: Cambridge University.

Mayers, P. L. (1978). *Flow in adolescence and its relation to school experience*. Doctoral Dissertation, The University of Chicago.

Mikicin, M. (2007). Relationships between experiencing flow state and personality traits, locus of control and achievement motivation in swimmers. *Wychowanıe Fızyczne ı Sport*, *51*(4), 323.

Mikicin, M. (2013). Autotelic personality as a predictor of engagement in sports. *Biomedical Human Kinetics*, *5*(1), 84–92.

Mikicin, M. (2015). The autotelic involvement of attention induced by EEG neurofeedback training improves the performance of an athlete's mind. *Biomedical Human Kinetics*, *7*(1), 58-65.

Moneta, G. B., & Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality, 64(2), 275–310.*

Morgan, S. J. (2005). *JobLab: A study into the experience of teaching*. Crosslight.

Moneta, G. B. (2004). The flow experiences across cultures. *Journal of Happiness Studies, 5*, 115-121.

Mundell, C. E. (2000). *The role of perceived skill, perceived challenge, and flow in the experience of positive and negative affect.* Unpublished Dissertation, George Mason University.

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). Oxford University.

Novak, T. P., & Hoffman, D. L. (1997). Measuring the flow experience among web users. *Interval Research Corporation*, *31*(1), 1–35.

Novak, T. P., Hoffman, D. L., & Yung, Y. F. (2000). Measuring the customer experience in online environments: A structural modeling approach. *Marketing Science*, *19*(1), 22–42.

Orhun, B. N., & Gülcan, B. (2022, Mayıs). *Turizm ve Rekreasyonda Csikszentmihalyi'nin Akış Teorisi'nin Bibliyometrik Analizi*. Geleneksel Turizm Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Sakarya.

Öz, M. (2019). *Konservatuvar müzik bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinde sürekli kaygı ve anksiyete duyarlılığının akış deneyimleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkara, B. Y., & Özmen, M. (2016). Akış deneyimine ilişkin kavramsal bir model önerisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, *11*(3), 71–100.

Öztürk, G. N., & Koca, F. (2023). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin akış yaşantı düzeylerinin incelenmesinde öğrenmeye yönelik tutumlarının yordayıcı rolü. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 37–48.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, *68*(3), 217–236.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, *24*(1), 83–107.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14.

Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, *18*(2), 158–176.

Sinnamon, S., Moran, A., & O'Connell, M. (2012). Flow among musicians: Measuring peak experiences of student performers. *Journal of Research in Music Education*, *60*(1), 6–25.

Sonnentag, S., Mojza, E. J., Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2012). Reciprocal relations between recovery and work engagement: the moderating role of job stressors. *Journal of Applied Psychology*, *97*(4), 842.

Şahin, B. (2007). Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Tardy, C. M., & Snyder, B. (2004). 'That's why I do it': Flow and EFL teachers' practices. *ELT Journal*, *58*(2), 118–128.

Trevino, L. K., & Webster, J. (1992). Flow in computer-mediated communication: Electronic mail and voice mail evaluation and impacts. *Communication Research*, *19*(5), 539–573.

Turan, N. (2019). Akış deneyimi üzerine genel bir literatür taraması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 181–199.

Turan, N., & Pala, O. (2019). Çalışmada akış deneyimi ölçeğinin (ÇADÖ) Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, *76*(1), 387–404.

Uyma, A. & Ünal, H. (2020). Matematik öğretmen adaylarının akış deneyimi: Liseden üniversiteye. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(13), 16–39.

Vollmeyer, R., & Rheinberg, F. (2006). Motivational effects on self-regulated learning with different tasks. *Educational Psychology Review*, *18*(3), 239–253.

Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology*, *5*(1), 3–11.

Wang, X. (2022). The relationship between flow experience and teaching well-being of university music teachers: The sequential mediating effect of work passion and work engagement. *Frontiers in Psychology*, 1–11.

Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener and N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 392–413). Sage.

Yen, M. K. (1995). *The role of leisure among students at normal university/teachers college in Taiwan: An exploratory investigation*. Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİNİN AKIŞ KURAMI ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ

Sayın Katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki akış deneyimlerini, akış kuramı (Flow Theory) çerçevesinde incelemektir. Pozitif psikoloji çalışma alanı içinde yer alan akış kuramı, Mihaly Csikszentmihalyi tarafından ortaya konmuştur. Akış kuramı, bireyin bir aktiviteye derin bir şekilde yoğunlaşma hali ve aktiviteyi gerçekleştirirken ne kadar keyif aldığı ile ilgilenmektedir.

Bu çalışma gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmanın tüm süreçlerinde kişisel bilgileriniz kesinlikle korunacak ve araştırma sonucunda elde edilecek veriler araştırma kapsamında bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Görüşme sorularına vereceğiniz içten cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ayşenur GÜNDOĞMUŞ

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

Açıklama: Lütfen, aşağıdaki kişisel bilgi sorularını, sizin için uygun seçeneğin boşluğuna çarpı işareti (X) koyarak yanıtlayınız.

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Mesleki kıdeminiz: …….

Görev yaptığınız okulda hizmet süreniz: ……

Branşınız: …….

Okul Kademesi: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise

Kurum adı: ……..

BÖLÜM II-AKIŞ KURAMI

1) Kendinizden bahseder misiniz? Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? Ne kadar süredir bu okulda öğretmenlik yapıyorsunuz?
2) Bir eğitimci olarak kendinizi nasıl tanımlıyorsunuz? Eğitim felsefeniz, okula, öğrenciye, eğitime yüklediğiniz anlam nedir? İyi bir öğretmenin özellikleri nelerdir? Bir eğitimci olarak sizi özgün kılan özellikleriniz nelerdir?
3) Bir öğretmen olarak rutin bir gününüzü nasıl tanımlarsınız? Okulda ya da sınıfta neler hissettiğinizi tanımlayacak olsanız hangi kavramları ya da sıfatları kullanırsınız?
4) Anlamlı ve önemli bir iş yaptığınız inancına kapılmanın, kendinizi yaptığınız işin bir parçası olarak görmenin motivasyonunuza ne gibi etkileri vardır? Bir eğitimci olarak daha çok hangi durum ve uygulamalar esnasında bu tür güçlü bir duygu hissedersiniz?
5) Akış kuramı kavramı, kişinin yaptığı işe tamamen kendini vererek kendini işin bir parçası gibi hissetmesi ve yaptığı işten her ne pahasına olursa olsun keyif almasıdır. Siz bir öğretmen olarak akış kavramını nasıl tanımlarsınız? Size göre bu kavram ne ifade etmektedir? Yukarıdaki tanıma ilave edebileceğiniz ya da ilişkili bulduğunuz belirli kavramlar ya da tanımlar neler olabilir?
6) Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına sebebiyet verebilecek durumlar nelerdir? Bu durumları yaşadığınızda hangi duyguları hissediyorsunuz? Bu duyguları nasıl tanımlarsınız? Size göre bu duyguların nedeni ne olabilir?
7) Bir öğretmen olarak akış yaşanmasına engel olabilecek öncüller ya da durumlar nelerdir? Bu durumları yaşadığınızda hangi duyguları hissediyorsunuz? Bu duyguları nasıl tanımlarsınız? Size göre bu duyguların nedeni ne olabilir?
8) Akışa girmeden önce, akış esnasında ve akış sonrasında nasıl hissediyorsunuz? Hissettiğiniz şeyleri nasıl tanımlarsınız? Akışa girmek, sürdürmek ya da akışı sonlandırmak için yaptığınız şeyler nelerdir? Bu durumda ne düşünürsünüz ve nasıl hissedersiniz? Akış yaşadığınızda ve akıştan koptuğunuzda algı, davranış ve motivasyonunuz bundan nasıl etkileniyor?
9) Akışa girmek ve akışı sürdürmek için hangi stratejileri kullanıyorsunuz? Niçin?

10) Okul, sınıf içi ve dışı uygulamalar, potansiyelinizi kullanmanız ya da kendinizi gerçekleştirmeniz için ne derecede katkı sağlıyor? Okuldaki göreviniz, sizin kişisel ve mesleki gelişiminize katkı sağlıyor mu? Başarmak istediğiniz hedefleri gerçekleştirmede ne ölçüde başarılısınız?
11) Okulun eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili olarak yapılacak işler veya görevler zihninizde ne ölçüde nettir? Hangi işlerin hangi sırayla ve ne şekilde yapılacağına nasıl karar verirsiniz?
12) İşinize tam anlamıyla konsantre olduğunuz, yalnızca yaptığınız işe önemli ölçüde odaklanma ve yoğunlaşma yaşadığınız belirgin anlar veya durumlar nelerdir? Sınıf içi, sınıf dışı ve okuldaki uygulamalarda hangi an veya durumlarda zaman algınızı yitirecek kadar yoğunlaşma yaşarsınız?
13) Birtakım kişisel problemlere sahip olsanız dahi zihninizdeki bütün sorun, duygu ve düşüncelerden arınıp ve benliğinizi çevreden soyutlayıp bütün dikkatinizi gerçekleştirdiğiniz eylem ya da göreve verdiğiniz anlarda ne düşünürsünüz? Bu sorunların geri plana atıp ve sadece işinize odaklandığınız anlarda nasıl hissedersiniz?
14) Aktiviteye tamamen dikkatinizi verdiğiniz ve üzerinde kontrolü hissettiğiniz anlarda neler yaparsınız ve nasıl hissedersiniz? Eylemlerin üzerinde kontrolünüzü hissetmediğiniz zamanlarda ne düşünür ve nasıl hissedersiniz? Böyle hissetmenizin sebebi nedir?
15) Ders esnasında, zaman algınızın bozulduğu, özellikle saatlerin dakikalar gibi geçtiğini düşündüğünüz anlar nelerdir? Böyle hissetmenizi sağlayan belirgin aktivite ya da durumlar nelerdir? Niçin?
16) Bir öğretmen olarak mesleğiniz sizi ne ölçüde memnun ve mutlu eder? Mesleğinizle ilgili doyum sağladığınızı hissettiren anlar, durum veya olaylar nelerdir? Öğretmenlerin işlerini daha anlamlı bulmalarını sağlamakla ilgili fikirleriniz ve önerileriniz nedir?
17) Mesleğinizin hangi boyutları sizin kendinizi gerçekleştirmenize katkıda bulunur? Sürekli öğrendiğinizi ve geliştiğinizi düşündüren işler nelerdir ve bunları gerçekleştirirken hissettiğiniz şeyler nelerdir? Eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini yükseltmek adına neler yapılması gerektiği ile ilgili fikirleriniz ve önerileriniz nelerdir?

18) Size göre yaptığınız işin doğası gereği ödüllendirici olduğu, başka herhangi bir dış motivasyon kaynağı (kazanç, çıkar, ödül ve fayda) beklentisiyle yapılmadığı; sadece etkinliğin kendi içinde sizin için güdüleyici ve anlamlı olduğu iş, görev ya da süreçler nelerdir? Öğretmenlik mesleğinin hangi boyutları doğası gereği kendi içinde anlam yaratır ve ödüllendiricidir?

Ek 2. Etik Kurul İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.03.2024-E.895480

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-895480 04.03.2024
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı **Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşe Nur GÜNDOĞMUŞ'un, Prof.Dr.Ferudun SEZGİN'in** danışmanlığında yürüttüğü ***"Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerinin Akış Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi"*** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **13.02.2024** tarih ve **03** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

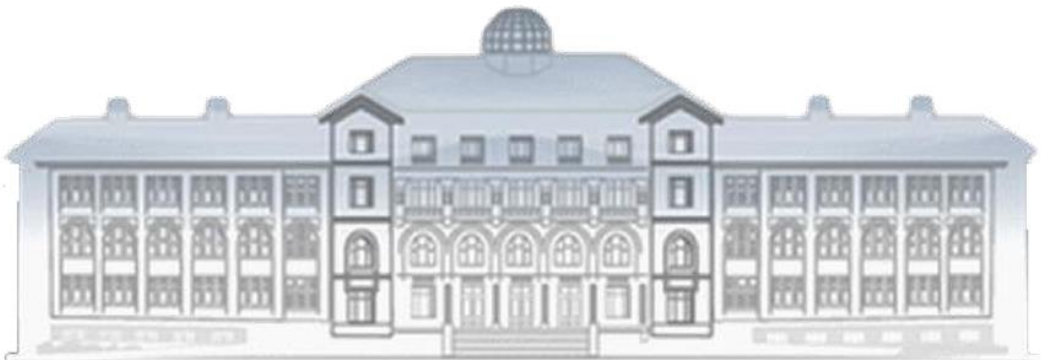
Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2024 - 286

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..