

BİLİNÇLİ FARKINDALIK, MOTİVASYON VE AKADEMİK PERFORMANS ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

 Meryem KOCABAL^a

 Melike CEYLAN^b

Özet

Bilinçli farkındalık kavramının kökenlerinin çok eskilere dayanıyor olmasına rağmen son yıllarda insan hayatında önemi anlaşılmış ve insan hayatını iyileştirmek adına sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bilinçli farkındalık en basit tanımıyla bireyin yaşadığı anda kalması ve çevresinde olanları olduğu gibi fark etmesi anlamına gelmektedir. Böylelikle bilinçli farkındalık, kişinin konsantrasyon yeteneğini arttırmakla birlikte, gerçekte olan biteni otomatikleşmiş düşünce sistemiyle yorumlamadan anlamasını da sağlayabilmektedir. Bu anlamda öğrencilerin, kendilerini ve çevrelerini bilinçli farkındalıkla incelemelerinin akademik başarıyla ilişkili olabileceği düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, lise 11. ve 12. sınıfına devam eden ve mesleki karar sürecinde olan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeylerinin, akademik motivasyon ve akademik performans ile ilişkisini nicel yöntemlerle incelemektir. Araştırmanın örneklemini belirlemede kota örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Lisede öğrenim gören toplamda 440 katılımcıdan veri toplanmış ve nihai analiz ise 406 katılımcı üzerine yapılmıştır. Araştırmaya katılmış olan öğrencilere Kişisel Bilgi Formu, Ergenler için Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri, Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda akademik motivasyon ile ergenlerin bilinçli farkındalık deneyimleri ile okul başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Okul başarı puanı yüksek olan öğrencilerin akademik amaca ulaşmaya doğru, tanıma ve dışsal düzen ile ilgili motivasyon puanları diğer başarı gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. Okul başarı puanı düşük ve yüksek gruplar arasında farkındalık düzeyleri karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Envanteri(EİKBFE) alt boyutlarından merkezsizleşmek ve tepkisizlik alt boyutuyla motivasyon düzeyleri arasında pozitif korelasyon olduğu saptanmıştır. Bilinçli farkındalık alt boyutlarından 'Farkındalıkla davranma' düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul başarısı puanının yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilinçli farkındalık, Motivasyon, Akademik başarı.



^a Uzman, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, mrymkcbl@gmail.com

^b Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Topkapı Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, melikeceylanpsy@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 08.08.2022, Makale Kabul Tarihi: 21.12.2022

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN MINDFULNESS, MOTIVATION AND ACADEMIC PERFORMANCE

Abstract

Despite the fact that the origins of the concept of mindfulness are very old, its importance in human life has been understood in recent years and it has been used frequently to improve human life. Conscious awareness, in its simplest definition, means that the individual stays in the moment he lives and realizes the things around him as they are. In this way, conscious awareness increases the ability of the person to concentrate, and it can also enable him to understand what is really happening without interpreting it with an automatic thought system. In this sense, it was thought that students' examining themselves and their environment with conscious awareness may be related to academic success. The purpose of this study is to use quantitative methods to investigate the association between high school students in their eleventh and twelfth grades who are deciding on a career and their degrees of mindfulness, academic motivation, and academic performance. A total of 440 high school students participated in the data collection process, and 406 students took part in the final analysis. Personal Information Form, Comprehensive Mindfulness Experiences Inventory for Adolescents, Academic Motivation Scale were applied to the students who participated in the research. As a result of the analyzes carried out, statistically significant differences were found between academic motivation and mindfulness experiences of adolescents and school success. Students with high school success scores were found to have higher motivation scores towards achieving academic goals, recognition and external order, compared to other success groups. When the awareness levels were compared between the groups with low and high school achievement scores, a significant difference was found. It has been determined that there is a positive correlation between the sub-dimensions of Comprehensive Conscious Awareness Inventory for Adolescents (EPSI) and the sub-dimensions of decentralization and unresponsiveness and motivation levels. It has been determined that students with high level of "Behaving with awareness", one of the sub-dimensions of mindfulness, have high school success scores.

Keywords: Conscious awareness, Motivation, Academic success.



Giriş

Bilinçli farkındalık yaşanan olay ve durumların benimsenmesi ve değerlendirme sürecinin bilincinde olma durumudur. Kökeni Budizm olan bu yaklaşım yaşanan durumları yargılamadan, anın bilincinde, kendi zihinsel ve duygusal eylemlerinin farkında olarak kabul eder. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişiler dikkat etme, zihinsel ve duygusal yönden kendini yönetme, yönlendirme düzeyi yüksek ve duygu ve düşüncelerinin farkındadır. Olumlu duygu ve düşünceleri arttırıp, kişinin işlevselliğini bozan olumsuz, otomatik gelen duygu ve düşüncelerini azaltmayı hedefler. Aynı zamanda bilinçli farkındalık ile ilgili eğitim alan bireylerin kendini yönlendirme, olaylara pozitif bakma ve objektif değerlendirme de başarılıdırlar (Kısmetoğlu, 2019). Günlük hayatımızda davranışların sebebini düşünmeden öylece yaparız. Yemek yerken ya da araç kullanırken eylemleri nasıl gerçekleştirdiğimizi düşünmeyiz. Olaylar esnasında bazen geçmiş tecrübelerimiz, bazen kaygılarımız ya da korkularımız davranışlarımızı yönlendirmede aktif olur. Çoğu zaman sanki hayatımızı otomatik bir pilot kullanıyor gibi yaşarız. Bilinçli farkındalık kişileri otomatik olmaktan çıkarır. Kişiyi yaşadığı ana getirerek hayatının üzerine düşünmeyi, seçimler yapmasını sağlar. Hayatındaki sorumlulukları üstlenir (Germer vd., 2005, akt. Aktepe ve Tolan, 2020). Bilinçli farkındalık bireye her günü tamamen mevcut ve farkında olarak

yaşama şansı verir. Şimdiki olaylara daha az pasif tepki vermemizi sağlayan bir deneyimdir. Uyanış, bilinçli farkındalık halidir. Kişi duygu ve düşüncülerinin farkına varmak geçmiş kötü tecrübeleri, pişmanlıkları ya da acıları anımsamak ve bastırmak yerine yaşadıklarını kabul edip, kucaklamayı öğütler. Geçmişin kollarından sıyrılıp, gelecek kaygısından uzaklaşarak yaşadığı ana odaklanmayı hedefler. Bundan dolayı yaşadıklarını yargılamadan, büyük bir sabır ve ilgiyle yaklaşmak kişinin yaşadıklarına pozitif bir katkı sağlayacaktır.

Akademik başarı öğrencinin sınıf ortamında belli ölçütlere göre gösterdiği gelişim düzeyidir. Öğrenilen bilgi ve becerilerin sayısal olarak ifade edilme şeklidir. Öğrencilerin sınıf tekrarı yapmaması için akademik başarı notları incelenir. Lise son sınıf öğrencileri için akademik başarı okul başarı puanı ile yükseköğretime giriş sınavından elde edilen puan olarak değerlendirilir. Akademik başarının %35' i zekâ ile açıklanırken geriye kalanı zekanın dışında kalan etmenler etkiler (Yörük, 2007). Akademik hedefleri, ilgi, istek, yetenek, öğretmen ve sınıf arkadaşlarının tutumları, okul ve sınıf fiziksel özellikler gibi birçok faktörlerden etkilenir. Ayrıca akademik başarıyı etkileyen birçok faktör motivasyon düzeyleriyle ilişkilidir. Motivasyon ise öğrenciyi harekete geçiren, belli bir amaç doğrultusunda ilerlemeyi sağlayan, eylemleri yönlendiren içsel güçtür. Öğrencilerde davranış değişikliğini oluşturmak, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri adına motivasyon yaratmaktadır. Yeterince motive olmamış öğrencilerde derslere karşı ilgi ve olumlu tutum oluşmaz. Yapılan birçok araştırmada akademik performansla motivasyon arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır (Neisi ve Yamini, 2010). Deci ve Ryan (2000), öğrencilerin bilinçli farkındalığının yüksek olması ruhsal yönden iyi olmalarını sağlamaktadır. Olumlu duygular ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır (Baer, 2003). Bilinçli farkındalığı yüksek kişiler psikolojik olarak iyi durumdadırlar, kendilerini kabul ederler, hayatlarında bir hedef vardır. Bu kişiler kötü his ve düşüncelerden bilinçli farkındalığı düşük olanlara göre daha az etkilenir. Bilinçli farkındalık eğitimleri kişilerin stresini azaltmak ve davranışları yönlendirmeyi sağlar. Eğitimde bilinçli farkındalığın geliştirilmesi için teşvik edilmelidir (Kısmetoğlu, 2019).

A. BİLİNÇLİ FARKINDALIK

Farkındalık terimi 'Pali' dilinden türemiş, hatırlamak anlamındadır. Farkındalık alıcı bir dikkat olarak tanımlanır ve düşünceler, eylemler veya çevreye karşı bilinçli olma halidir (Brown ve Ryan, 2007). Kişinin bilincinin canlı tutulmasıdır (Brown ve Ryan, 2007). Roger' ın yaklaşımı, yargılama ya da eleştirme korkusu olmadan özgürce keşfedip toplumda var olmayı sağlar (Çelik ve Çetin, 2014). Hem farkındalık hem de dikkat bilincin parçalarıdır. Genelde farkındalık ve dikkat iç içedir. Dikkat kişinin bilinçli bir şekilde odaklanmasıdır. Bir şeyden farklılaşmak için onu odağına almak gerekmektedir (Brown ve Ryan, 2007). Farkındalık, olumlu, olumsuz ve nötr olan düşüncelerimizi, duygularımızı ve bedensel duyumlarımızı, onlara tepki göstermeden veya onlarla aşırı özdeşleşmeden olduğu gibi gözlemlemektir (Bishop ve diğerleri, 2004). Düşünmeme durumu, düşüncelerde veya deneyimlerde kaybolma ve her şeyi otomatik olarak yapma durumu iken, bilinçli bir durumdaki farkındalık, algımız ile tepkimiz arasındaki boşluk olarak kabul edilebilir (Bishop ve diğerleri, 2004). Bireye olduğu gibi kabul etmeyi, ön yargıda bulunmamaya teşvik eder. Şimdi ve buradaya odaklanır. Bilinçli olarak farkında olan kişi zihnin neyle meşgul olduğunun farkındadır. Bilinçli farkındalık şimdiki ana, amaçlı bir şekilde dikkat vermektir (Kabat-Zinn, 2012). Bilinçli olarak farkında olan bireylerin kendini düzenleme, oto

kontrol, iradeyi yönetmede başarılı olduğu görülmüştür. Bu kişiler duygularını ve algılarının bilincinde olup düşüncelerini bastırmak yerine onları kabul eder. Bilinçli farkındalık kuramsal anlamda gelişip, yayılmasıyla birlikte literatüre büyük katkı sağlamıştır. Farkında olma durumu hayat boyu döngüsel bir şekilde devam eden bir süreçtir.

Alan yazında bilinçli farkındalık kavramı iki bakış açısıyla ele alınmaktadır. İlki, Jon Kabat Zinn tarafından diğeri ise Ellen Langer tarafından ortaya konulan tanımlamalardır. Kabat-Zinn bilinçli farkındalığı hem iç hem dış uyaranları yargılamadan “şu anda olmak” olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısının aksine, Ellen Langer bilinçli farkındalığı, kişinin dış uyaranların farkındalığında ve yeniliğe açıklık durumunda olarak, aidiyet ve uyanıklık halinin mümkün olduğu kadar yüksek olma durumu olarak görmektedir. Bu iki farklı bilinçli farkındalık kavramını inceleyen Hart, Itai ve Dan (2013), Kabat-Zinn ‘in yaklaşımının Langer’ ın ortaya sürdüğü yaklaşımdan daha kapsamlı ve detaylı olduğunu belirtmiş ve her iki yaklaşımında öz kontrolle ilişkisinden bahsetmişlerdir (Bahl, Milne, Ross, Mick, Grier, Chugani, Chan, Gould, Cho, Dorsey, Schindler, Murdock ve Mariani, 2016).

Bilinçli farkındalık, şimdinin farkındalığını yargılamayan bir zihin durumuyla ve bir kişinin kendi düşüncelerine, duyularına ve duygularına direnmeme özelliğiyle karakterize edilmektedir (Kabat-Zinn, 1994). Farkındalık hep şu andadır, bireyi yargılamaz, bir amaca hizmet eder. Bireyin kendini gözlemesi, kendini keşfetmesi gerekmektedir. Bu kişilerde kendini düzenleme, oto kontrol, iradeyi yönetme de başarılıdırlar (Yıldırım ve Atilla, 2020). Bilinçli farkındalığın en önemli vurgusu şimdi ve buradadır. Gestalt terapi de her zaman yaşanan ana odaklanılmıştır. Bilinçli farkındalığın ilk basamağı kişinin kendini ve çevreyi fark etmesidir (Demir, 2014). Gestalt psikoloji de anı yaşamak, düşünmeden hareket etmekten ya da yazgıcılık, hazcılık gibi durumlardan farklıdır. Her şeyi olağanüstü bir yaratıcının geldiğini kabul edip boyun eğmekten ziyade yaşamı fark etmeyi vurgular (Brown vd., 2007).

Bilinçli farkındalıkla kişi, şu an var olduğunu kabul ederek, dikkatiyle enerji ve neşe yaratır kişi, dikkatini o anda elinde olan göreve odaklar; dikkatini geçmişte ve gelecekte tutmaz, şu anda olanları yargılamaz veya reddetmez (Germer, 2004). Yaşamımızda olaylar hakkında yorumlar yapmak, görüşlerimizi belirtmek nerdeyse kaçınılmaz bir durumdur. Yaptığımız yorumlar kimi zaman objektif olmakla birlikte bazen taraflı ya da kendi çıkarımıza hizmet eden yorumlar olabilmektedir. İnsan beyni yaşanan durumları kendi içinde iyi kötü olarak sıralayıp kategorileşme yapısına sahiptir. Kategoriler ise farkında olmadan kendiliğinden oluşmaktadır. Bundan dolayı yaşananların farkında varıp, yargılamadan kabul etmek güçleşmektedir. Bilinçli farkındalıkta amaç kendi yaşantısına dışarıdan bakıp duygularını, düşüncelerini fark etmektir. Hümanist kuram da tıpkı bilinçli farkındalık gibi empati kurarak, yargılamadan, etiketlemeden, dinlemeyip ve olduğu gibi kabul ederek değerlendirirler (Çelikler, 2017). Bilinçli farkındalıkla ilgili olan bir diğer kavram olan başlangıç zihni ise, yaşantıların benzerlikler gösterse de aslında özünde birçok farklılık barındırabileceğine işaret etmektedir. Yaşanılan anın özelliklerini keşfetmek, ilk deneyimlerde yaşadığın heyecan, coşku ve acemilik daha sonraki deneyimlerinde zamanla azalmaktadır. Hayata yeni gözlerini açmış bebeğin sesleri ilk duyduğunda yaşadığı şaşkınlık anı gibi resmedilmektedir.

Farkındalığın pek çok farklı tanımı bulunsa da, genellikle belirli hedefler veya amaçlar olmaksızın neler olup bittiğini yargılamadan gözlemlemenin alıcı bir hali olarak kabul edilir (Brown ve Ryan, 2003;

Creswell, 2017; Kabat-Zinn 2003). Buna karşılık, motivasyon, belirli amaçlara yönelik çabayı harekete geçirerek hem enerji hem de yön ile ilgilidir. Bu farklı yapılar arasında nasıl bir bağlantı bulunduğunu anlamak gerekmektedir. Bilinçli farkındalığın daha özerk işleyişi kolaylaştırmaktadır (Ryan, Donald ve Bradshaw, 2021). Motivasyon davranış için enerji sağlarken, farkındalık bireylerin deneyimlerini daha iyi anlamalarına ve daha iyi işlemelerine yardımcı olur. Dikkatli farkındalık böylece özerklik için verimli bir zemin sağlar ve daha bütünlüştürücü karar vermeye izin veren bilgileri açığa çıkarmaktadır.

B. MOTİVASYON

Motivasyon Türkçe sözlükte güdülenme olarak kullanılır. Latince de 'movera' anlamına gelen davranışı uyandıran, yön verdiren, en genel tabirle bireyi harekete geçiren bir güçtür. Kişilerin eylemlerini önem sırasına koyan güçtür. Canlılarda öğrenmeye karşı istek uyanmasıdır. Doğrudan amaca yönelik harekete geçmez. Bir eyleme katılma, bunun için hevesli olma şeklinde belirtilir. İngilizce de ise 'motivation' sözcüğü Türkçe de motivasyon ya da güdülenme şeklinde kullanılmıştır (Balaban, 2004). Motivasyon insanları davranışlara yönlendiren, davranışların yönünü ve şiddetini belirleyen, sürekliliğini sağlayan çeşitli nedenleri ve işleyiş durumlarını içermektedir. Davranışlardaki hareketlilik, değişime ve statik durumlara karşı gösterilen direnç, sürekliliği, ilgi ve istekliliği eylemlerin güdülendiğini göstermektedir.

Motivasyonu özerk ve kontrollü olma açısından değerlendiren öz belirleme, sosyal bağlamda türetilmiş motivasyon ve kişilik kuramıdır (Deci ve Ryan, 2012). Öz belirleme kuramı, insanların doğal olarak psikolojik büyümeye ve bütünlüşmeye ve dolayısıyla ustalaşmaya, öğrenmeye ve başkalarıyla bağlantı kurmaya eğilimli olduğunu varsayar. Öz belirleme kuramına göre, bireyin sağlıklı gelişiminin gerçekleşmesi için temel psikolojik ihtiyaçları bulunmakta ve bu ihtiyaçlar için desteğe ihtiyacı bulunmaktadır (Ryan, Ryan, Di Domenico ve Deci, 2019). Özerklik, yeterlilik ve ilişkili olma ihtiyaçları özellikle temel kabul edilir. Özerk olmak için, kişinin yaptığı eylemler üzerinde bir sahiplik duygusu hissetmesi gerekir. Bireyin ilgi ve değeri, ilgi ve değer deneyimleriyle desteklenir ve ceza ve ödül deneyimleriyle dış kontrolleri zayıflar. Yetkinlik, ustalık duygusudur, başarabilme ve büyüebilme duygusudur. Yeterlilik, en iyi şekilde, optimum zorluklar, olumlu geri bildirim ve büyüme fırsatları sağlayan iyi yapılandırılmış ortamlarda karşılanır. Son olarak, ilişkililik bir aidiyet ve bağlantı duygusuyla ilgilidir. Saygı ve özenin aktarılmasıyla kolaylaştırılır. Bu üç temel ihtiyaçtan herhangi birinin engellenmesi, motivasyona zedeleyici olduğu kabul edilmektedir (Ryan ve Deci, 2020).

Motivasyon kavramını iki temel başlık altında incelemek mümkündür. Diğer motivasyon çeşitlerinin temelini oluşturan dışsal motivasyon ve içsel motivasyon bazı temel noktalarda birbirinden ayrılmaktadır. Dışsal motivasyon, bireyin davranışları sonucunda elde edeceği kazanç ile ilgilidir. Birey için eylemi gerçekleştirmek değil, davranış sonucunda kazandıkları önemlidir. Öğrenci için dışsal motivasyon kaynağı dönem sonu alacağı takdir ya da teşekkür belgesi, ebeveynlerin övgüsü olabilir. Dışsal motivasyon dışarıdan bir pekiştirecin verilmesi sonucu ortaya çıkar. Pekiştireç verilmediğinde davranışın azalıp yok olma durumu söz konusudur. Ödül ve ceza, bireyin korkması, dışarıdan baskı ve yaptırım uygulanması gibi çevresel koşullar dışsal motivasyona örnek verilebilir.

Davranışçı yaklaşımda en çok kullanılan motivasyon çeşidi dışsal kaynaklı motivasyondur. Bireyi harekete geçiren dışardan kaynaklı uyarıcılar ve koşullanma motivasyonudur (Bandura, 1997). İçsel motivasyon ise bireyin ilgi ve isteklerine, öğrenme merakına, tutum ve değerlerine göre eylemi gerçekleştirme durumudur. Dışsal motivasyona sahip kişiler ödülü kazanmak veya cezadan kaçınmak için eylemi gerçekleştirmektedir. Konuya ilgisinden dolayı, öğrenmek ve çalışmak içsel motivasyon kaynaklıdır.

İçsel ve dışsal motivasyonun farkı nedensellik ile ilgilidir (Woolfolk, 1998). İçsel ve dışsal motivasyon ilgi ve ihtiyaçlara göre zamanla değişebilir. Dışsal motivasyon, sonuç elde edebilmek için yapılan aktivitelerde ortaya çıkmaktadır. Dışsal motivasyon, içsel motivasyonun aksine aktiviteden zevk duyma yerine aktivitenin faydalarına odaklıdır. Motivasyonsuzluk, davranış gösterme niyetinin olmamasıdır. Motivasyonsuzluk bir aktiviteyi yapmak için yeterli yeterliliği hissetmemek ve dolayısıyla gereken davranışı gösterememektir (Deci-Ryan, 2000). İçsel motivasyon incelendiğinde ise ödülün kendisi eylemi gerçekleştirmektedir. Birey, ilgili davranışı ihtiyaçlarını giderebileceğine dair yüklediği anlam olumlu olduğu takdirde eyleme geçebilir (Akbaba, 2006). Deci ve Ryan (1985)'a göre, dışsal motivasyonun alt türleri bulunmaktadır. İlki olan dışa bağlı düzenleme, bir davranışın sonucunun olumlu olacağına dair düşünceyle veya olumsuz sonuçlanacağına dair düşünceyle birlikte o eylemden kaçınmak veya o eylemi gerçekleştirmektedir. İkinci dışsal motivasyon türü ise içe yansıtma düzenlemesi, bireylerin deneyimleyerek öğrendikleri ve içselleştirdikleri eylemlere karşılık gelmektedir. Utanma ya da iç baskıdan kaçınmak için gerçekleştirilen eylemler bütünüdür. Üçüncü dışsal motivasyon türü ise, tanımlanmış düzenlemedir ve birey için değerli olan eylemlerin içselleştirilip tercihi sonucunda gerçekleştirilmesi anlamına gelmektedir. İçsel motivasyon kendi içinde üç farklı türde incelenmiştir (Deci-Ryan, 2000). Bunlardan ilki bilmeye yönelik içsel motivasyondur. Bilmeye yönelik içsel motivasyon, bireyin yeni bilgiler öğrenme sürecinde zevk duymadan dolayı bir eylemi gerçekleştirmesi anlamına gelmektedir. Bilmeye yönelik içsel motivasyon türü, başarı için en önemli motivasyon türlerinden birisidir. İkinci içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyondur. Bu içsel motivasyon, bir görevi tamamlamanın başarı getirmesi ve üretim yapmaktan mutlu ve tatmin olmasıdır. Son olarak uyarım içsel motivasyonu, yaşamaya yönelik içsel motivasyondur. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, çevre tarafından uyarılmak veya heyecan duymak için davranışta bulunmayı gösterir. İnsanlar doğduğu andan itibaren öğrenme isteği vardır. Bu dürtü kişinin motivasyon gücünü belirler. Gereksinimlerin karşılanması için içsel motivasyon ön koşuldur. İçsel motivasyonu otonomi, yeterlilik ve sosyal ilişki olmak üzere 3 ilişki etkilemektedir. Otonomi; Kişi dışardan gelen etkileri bağımsız olarak karar vermektedir. Yeterlilik; bireyin eylemleri gerçekleştirebilme becerisine sahip olmasıdır. Sosyal ilişki ise birey çevresiyle etkileşim içinde olması, bu etkileşimle kendini bir gruba ait hissetmesidir. Akademik Motivasyon Ölçeğinin dışsal motivasyon düzeyleri tanıma, kendini ispat, dışsal düzen, motivasyonsuzluktur. Bu dışsal motivasyon düzeyleri bireyin davranışlarını içselleştirir, özümser ve özerkliklerine göre farklılaşır (Karagüven, 2012).

Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler motivasyon yetersizliği yaşayanlara göre davranış açısından farklılık gösterir. Motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler eylemi gerçekleştirirken istek ve ilgi duyarlar. Yapılan çalışma üzerine odaklanıp, zorluklar karşısında pes etmez, azimle çalışırlar (Karataş, 2011). Davranışçı yaklaşımın dışsal etmenleri ile bilişsel yaklaşımın içsel etmeleri, ilgi, merak,

kişilik özelliklerini dikkate alır. Motivasyon eylemleri nasıl oluşturacağı ile ilgilidir. Geleceğe yönelik çıkarımlar motivasyonun kaynaklarındandır. Sosyal yönden hedefler, kendini geliştirme motivasyonunun artması için gereklidir. Bireyler motivasyonu geliştirmek için kendine hedef belirler, kendi eylemlerini gözlemler, çalışmalarını pekiştirir (Seyis, 2011). Eğitim sürecinde hedeflerden biri öğrenciyi motive edip, çalışma isteğini arttırmaktır. Amaçlar ulaşılabilir ve öğrencilerin düzeyine göre olmalıdır. Amaçlar öğrenciyi motive ederek, çalışma isteğini ve başarısını artırır. Öğrenci çalıştıkça kendinde olan başarıyı fark edip, motivasyonunu devam ettirir (Seyis, 2011). Kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmek, başarıya ulaşmak öğrenciyi motive etmekten geçmektedir. Motivasyonu yetersiz olan kişiler hedefleri için harekete geçmezler. Bu kişiler eğitimden ve hedeflerinden uzaklaşır, daha çok okuldan atılır veya güç bela geçerler (Akbaba, 2006).

Harris'e (1940) göre, otuzlu yıllarda akademik başarıdaki en önemli faktörler zeka ve motivasyon veya motivasyon derecesiydi. Eğitim ortamları için, güdü veya motivasyon derecesi, başarıya ve başarısızlıktan ve bununla ilişkili olumsuz etkilerden kaçınmaya yönelik çabalama eğilimine tanımlanmıştır ve ayrıca bilişsel için önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir. kişilik ve öğrenme stili de akademik başarıya katkıda bulunan ilgili faktörlerdir (De Raad ve Schouwenburg, 1996). Bu bağlamda, akademik başarı ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymak önem arz etmektedir.

C. AKADEMİK BAŞARI

Akademik başarı öğrencinin sınıf içi başarısını sayıyla belirtilmiş halidir. Akademik başarı daha çok bilimsel, eğitsel başarı şeklinde tanımlanmaktadır. Başarı birçok değişkenle ilişkilendirip, değerlendirilir. Öğrencilerin bilişsel düzeyleri aynı olmadığı gibi akademik başarıları da farklılık gösterir. Öğrencilerin eğitsel amaçlara ulaşmaları için sayısal değerler kullanılır (Karagüven, 2012). Başarı hedefleri gerçekleştirme, istenilen çabayı gösterme, eğitim planında amaçlanan davranışları gösterme şeklinde tanımlanmaktadır. Okullarda işlenen derslere verilen test puanların, notların, kazanılan bilgi ve becerilerin tümünden elde edilen yüksek puana akademik başarı denilmektedir. Akademik başarı sosyal ve mesleki yaşamında hayata bilgi ve tecrübelerle hazırlanması, gelecek yaşamını oluşturması aileler açısından önemlidir (Sarier, 2016). Akademik başarı öğrencinin anlama kapasitesi, benlik saygısı, özgüveni, karakteri, alışkanlıkları, derslere ilişkin tutumları gibi etmenlerle birlikte ailenin tutumu, ailenin ekonomik düzeyi, okulda öğretmen ve idarecilerin tutum ve yeterliliği de etkilemektedir (Sarier, 2016). Bu noktada akademik başarı öğrencinin kişilik ve benlik özelliklerinden kaynaklı olabileceği araştırılmıştır (Özer ve Anıl, 2011).

Yüksek akademik başarı eğitimin en önemli hedeflerindedir. Eğitim ve öğretim sürecinde bir üst kademeye yerleşmek için okul başarı puanları, yükseköğrenime geçiş sınavlarında öğrenciden üst düzey başarı beklenmektedir. Böylelikle akademik başarı beraberinde kariyer planlamasını gelecekte olunacak mesleği, yaşam standartlarını belirlemektedir. Okul başarısının düşük olması öğrencilerde kaygı bozukluğu, madde kullanımı, okuldan ayrılma ile sonuçlanabilmektedir. Bununla birlikte, sadece yüksek okul başarısı da meslek seçiminde yeterli değildir. Motivasyonu etkileyen bir diğer unsur da öğrenme ortamları ve öğrenme süreçleridir. Bu kapsamda öğrenci öğretmen ilişkisi okul ve sınıf ortamının verimli öğrenmeye uygun olması, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından destekleyici bir

ilişkinin içinde olması da öğrencinin motivasyonunu etkiler (Aktaş, 2016). Motivasyon insanları davranışlara yönlendiren, davranışların yönünü ve şiddetini belirleyen, sürekliliğini sağlayan çeşitli nedenleri ve işleyiş durumlarını içermektedir. Davranışlardaki hareketlilik, değişime ve statik durumlara karşı gösterilen direnç, sürekliliği, ilgi ve istekliliği eylemlerin güdülendiğini göstermektedir. Akademik başarıyı sağlayabilmek öğrencileri motive etmekten geçmektedir (Bandura, 1987).

D. ARAŞTIRMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ

Araştırmanın temel amacı lise 11 ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği alt boyutları ile akademik motivasyon değişkenlerinin akademik başarıya karşı etkilerini araştırmaktır. Öğrencilerin bilinçli farkındalık ölçeği alt boyut puanları ve akademik motivasyonunun ve akademik başarılarını değişkenlere bağlı olup, farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Yapılan literatür çalışmasında bilinçli farkındalık ve motivasyonla ilgili çalışmalar mevcuttur. Fakat Türkçe alan yazında bu iki değişkenin akademik performansla ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın öğrencilerin akademik performanslarına katkı sağlayacağı, elde edilen sonuçların literatüre ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin bilinçli farkındalık deneyimleri, akademik performansları ve akademik motivasyon düzeylerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya konulan hipotezler şunlardır;

H1: Öğrencilerin akademik Motivasyon düzeyleri ile akademik performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H2: Öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği alt boyutları puanları ile akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

H3: Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

E. YÖNTEM

Yapılan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde betimsel ve nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmanın amacı araştırma sonuçlarının sayısal bir şekilde ifade edilmesidir. Hedef örnekleme kişisel bilgi formu, Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Deneyimleri Envanteri ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma için öncelikle kurum müdür ve rehber öğretmenle iletişime geçilmiştir. Ölçekler hem online şeklinde Google Forms üzerinden hem de araştırmacı tarafından çoğaltılarak, 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yüz yüze uygulanmıştır. Her iki yöntemle elde edilen veriler arasında bir fark bulunmamıştır. Bu nedenle veriler bir veri seti olarak kabul edilmiş ve analiz bu veri seti üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aşaması pandemi koşulları gereği 120 öğrenciye online şekilde anket ulaştırılmıştır. Uygulama sonrası SPSS programı aracılığıyla lise 11. ve 12. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki bu değişkenlerin akademik performansa göre anlamlı düzeyde ilişkileri ortaya konulmuştur.

Veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçek ve test puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için parametrik analizlerden Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte ölçek/test ile katılımcıların sosyodemografik verileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını

belirlemek üzere parametrik testlerden Bağımsız örneklem t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Post-Hoc ve LSD testleri, gruplar arasında anlamlı fark çıkması durumunda, anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada hata payı 0,05 olarak kabul edilmiştir.

1. Veri Toplama Teknikleri

1.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından öğrencilerin demografik bilgilerini öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu formda cinsiyet, sınıfı, okuduğu bölüm, genel başarı puanı hakkında bilgilere ait sorular yer almaktadır. Bilinçli farkındalık ölçeği alt boyutları puanları ile akademik motivasyon ölçeği alt boyutları puanlarının akademik performans puanları arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin akademik performansı okulda görülen okul başarı puanı ile ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin okul başarı performansını ortaöğretim okul başarı puanları 4 grup oluşturularak kişisel bilgi formunda yer verilmiştir. Bu gruplar 49 puan ve altı grup 1, 50-69 puan arası grup 2, 70-89 puan arası grup 3 ve 90-100 puan arası grup 4 olarak adlandırılmıştır.

1.2. Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Envanteri

Johnson, Burke, Brinkman ve Wade (2017) tarafından geliştirilen 8 alt boyut ve 25 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçekte, 1 : Hiçbir zaman; 2: Bazen; 3: Sıklıkla ; 4: Çoğu zaman; 5: Her zaman olacak şekilde katılımcıya en yakın gelen seçeneği işaretlemesi beklenmektedir. Ölçeğin alt boyutları İçsel deneyimlerin farkındalığı, dışsal deneyimlerin farkındalığı, farkındalıkla davranma, kabul ve yargılamaksızın yönelim, merkezsizleşmek ve tepkisizlik, deneyime açık olma, düşüncelerin göreceliliği şeklindedir. Envanterde, içsel deneyimler farkındalığı 1, 7, 13, maddeler , dışsal deneyimin farkındalığı 2, 8, 14 maddeler, farkındalıkla davranma 18, 20, 22 maddeler, kabul ve yargılamaksızın yönelim 3, 9, 24, merkezsizleşmek ve tepkisizlik 4, 10, 15 maddeler, deneyime açık olma 19, 21, 23, 25 maddeler, düşüncelerin göreceliliği 5, 11, 16 maddeler, iç görülme kavrayışı 6, 12, 17 maddelerde görülmektedir. Ölçeğin hesaplanmasında 18-25 arasında yer alan 8 madde ters madde kodlanmaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu için ortalama puan hesaplanmakta olup, ayrı ayrı değerlendirilmektedir, toplam puan elde edilmemektedir. İç tutarlılık katsayısı ise, 0,48 ile 0,69 arası değişmektedir. Toplam korelasyon puanları ise 0,20 ile 0,55 arasında bir değer almaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,70 olarak hesaplanmıştır (Kırca ve Ekşi, 2018).

1.3. Akademik Motivasyon Ölçeği

Vallerand vd. (1992) tarafından hazırlanan ölçek üniversite formundan uyarlanmıştır. Katılımcının okula neden gittiğini sorgulayan 7' li likert tipi bir ölçektir. 1: Hiç uygun değil; 2-3 : Biraz uygun; 4: Uygun; 5-6: Çok uygun; 7 ise tamamen uygundur. 7 alt ölçek, 28 maddeden oluşmaktadır. Üçer adet içsel motivasyon ve dışsal motivasyon, bir adet motivasyonsuzluk boyutları vardır. Alt ölçekler: İçsel Motivasyon/Başarma, İçsel Motivasyon/Hareket, İçsel Motivasyon/Bilme, Dışsal Motivasyon/Düzenleme, Dışsal Motivasyon/Kendini ispat, Dışsal Motivasyon/Tanınma, Motivasyonsuzluk şeklindedir. Karagüven, (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Alt testlerden

hesaplanan puanlar 4-28 arasındadır. Akademik motivasyon ölçeği iç tutarlılık düzeyi 0,67-0,87 arasında Cronbach alfa katsayısı değerindedir (Karagüven, 2012).

2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Veri toplama aracını eksiksiz yönergeyi yanıtlayan ve İstanbul’da ikamet eden 406 lise öğrencisi (151 erkek, 255 kadın) çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur. Yaş aralığı ise 16 ve 18 ortalaması 16.46’dır. Kota örnekleme yöntemi kullanılarak, lise 11 ve 12. sınıfa devam eden öğrenci grubunda olması ve etmeleri dikkate alınmıştır.

Tablo 1. Lise öğrencilerine ait tanımlayıcı istatistikler

Demografik değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	151	37,2
	Kadın	255	62,8
Sınıf	11. Sınıf	218	53,7
	12. Sınıf	188	46,3
Okuduğu Bölüm	Sayısal	248	61,1
	Eşit Ağırlık	128	31,5
	Sözel	30	7,4
Okul Başarısı	49 Puan ve Altı	8	2,0
	50-69 Puan Arası	76	18,7
	70-89 Puan Arası	215	53,0
	90-100 Puan Arası	107	26,4

F. BULGULAR

Katılımcıların akademik motivasyon düzeyleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve okul başarı durumlarına ilişkin gerçekleştirilen analizlere yer verilmiştir. Katılımcıların ölçek ve alt boyut puanları, değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 2. Katılımcıların akademik motivasyon ölçeği ve okul başarı durumu

	Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam	(1) 0-49 Puan	8	97,88	21,16	1,760	0,154	-
	(2) 50-69 Puan	46	119,96	29,55			
	(3) 70-89 Puan	215	121,87	29,16			
	(4) 90-100 Puan	107	120,63	29,50			
AMÖ-İçsel Motivasyon/Bilmek	(1) 0-49 Puan	8	15,88	3,68	0,544	0,653	-
	(2) 50-69 Puan	76	18,46	6,53			
	(3) 70-89 Puan	215	18,72	7,06			
	(4) 0-100 Puan	107	18,97	6,73			
AMÖ-İçsel Motivasyon/ Amaca Ulaşmaya Doğru	(1) 0-49 Puan	8	10,25	3,58	2,787	0,040	1-3 1-4
	(2) 50-69 Puan	76	14,83	6,71			
	(3) 70-89 Puan	215	15,54	6,35			
	(4) 90-100 Puan	107	16,47	6,82			
AMÖ-İçsel Motivasyon /Uyarılma Deneyimi	(1) 0-49 Puan	8	13,50	14,04	0,803	0,493	-
	(2) 50-69 Puan	76	16,20	6,19			
	(3) 70-89 Puan	215	16,28	6,30			
	(4) 90-100 Puan	107	15,56	5,79			
AMÖ-Dışsal Motivasyon/ Tanıma	(1) 0-49 Puan	8	15,25	5,37	3,314	0,020	1-2 1-3 1-4
	(2) 50-69 Puan	76	21,91	6,32			
	(3) 70-89 Puan	215	21,83	6,07			
	(4) 90-100 Puan	107	22,16	5,67			
AMÖ-Dışsal Motivasyon/Kendini İspat	(1) 0-49 Puan	8	22,16	5,67	1,193	0,312	-
	(2) 50-69 Puan	76	13,25	6,76			
	(3) 70-89 Puan	215	15,84	6,53			
	(4) 90-100 Puan	107	16,86	6,31			
AMÖ-Dışsal Motivasyon /Dışsal Düzen	(1) 0-49 Puan	8	17,25	7,23	2,772	0,041	1-2 1-3 1-4
	(2) 50-69 Puan	76	22,64	5,20			
	(3) 70-89 Puan	215	22,79	5,38			
	(4) 90-100 Puan	107	22,25	5,61			
AMÖ-Motivasyonsuzluk	(1) 0-49 Puan	8	12,50	3,51	1,940	0,122	-
	(2) 50-69 Puan	76	10,08	7,13			
	(3) 70-89 Puan	215	9,85	6,36			
	(4) 90-100 Puan	107	8,47	5,89			

$p < 0,05$ Anova, Post-Hoc (Fark)=LSD test

Tablo 2' de yer aldığı gibi, katılımcıların ölçek ve alt boyut puanları, okul başarıları açısından karşılaştırılmıştır. Bu analize göre, Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından "İçsel Motivasyon/Amaca Ulaşmaya Doğru" puanı ile okul başarıları arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır, 90-100 Puan olanların diğer gruplara kıyasla "İçsel Motivasyon/Amaca Ulaşmaya Doğru" puanları daha yüksek bulunmuştur ($F=2,787$ $p=0,040$), Yapılan Post-Hoc analizinde, 0-49 Puan ile 70-89 Puan ($p=0,024$) ve 0-49 Puan ile 90-100 Puan ($p=0,010$) arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır,

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından "Dışsal Motivasyon/Tanıma" puanı ile okul başarıları arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır, 90-100 Puan olanların diğer gruplara kıyasla "Dışsal Motivasyon/Tanıma" puanları daha yüksek bulunmuştur ($F=3,314$ $p=0,020$), Yapılan Post-Hoc analizinde, 0-49 Puan ile 50-69 Puan ($p=0,003$), 0-49 Puan ile 70-89 Puan ($p=0,002$) ve 0-49 Puan ile 90-100 Puan ($p=0,002$) arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır,

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Dışsal Motivasyon/Dışsal Düzen” puanı ile okul başarısı arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır, 70-89 Puan olanların diğer gruplara kıyasla “Dışsal Motivasyon/Dışsal Düzen” puanları daha yüksek bulunmuştur ($F=2,772$ $p=0,041$), Yapılan Post-Hoc analizinde, 0-49 Puan ile 50-69 Puan ($p=0,008$), 0-49 Puan ile 70-89 Puan ($p=0,005$) ve 0-49 Puan ile 90-100 Puan ($p=0,013$) arasında istatistikçe anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 3, Katılımcıların EİKBFDE Alt Boyut Puanları ve Okul Başarı Durumu

	Gruplar	n	Ortalama	Standart Sapma	F	P	Fark
İKBFDE-İçsel Deneyim Farkındalığı	(1) 0-49 Puan	8	12,25±2,55	12,25±2,55	0,549	0,649	-
	(2) 50-69 Puan	46	11,36±2,49	11,36±2,49			
	(3) 70-89 Puan	215	11,28±2,56	11,28±2,56			
	(4)90-100 Puan	107	11,52±2,37	11,52±2,37			
EİKBFDE – Dışsal Deneyim Farkındalığı	(1) 0-49 Puan	8	11,50±3,21	11,50±3,21	0,694	0,556	-
	(2) 50-69 Puan	76	11,78±2,84	11,78±2,84			
	(3) 70-89 Puan	215	11,21±3,13	11,21±3,13			
	(4) 0-100 Puan	107	11,45±2,86	11,45±2,86			
EİKBFDE – Farkındalıkla Davranma	(1) 0-49 Puan	8	6,25±2,87	6,25±2,87	3,722	0,012	1-4
	(2) 50-69 Puan	76	7,71±3,02	7,71±3,02			
	(3) 70-89 Puan	215	8,53±2,73	8,53±2,73			
	(4)90-100 Puan	107	8,75±2,89	8,75±2,89			
EİKBFDE – Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	(1) 0-49 Puan	8	8,63±2,83	8,63±2,83	0,336	0,799	-
	(2) 50-69 Puan	76	8,17±2,82	8,17±2,82			
	(3) 70-89 Puan	215	8,39±2,55	8,39±2,55			
	(4) 90-100 Puan	107	8,57±2,98	8,57±2,98			
EİKBFDE – Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	(1) 0-49 Puan	8	9,00±1,93	9,00±1,93	0,128	0,944	-
	(2) 50-69 Puan	76	9,59±3,32	9,59±3,32			
	(3) 70-89 Puan	215	9,41±2,99	9,41±2,99			
	(4) 90-100 Puan	107	9,43±2,96	9,43±2,96			
EİKBFDE – Deneyime Açık Olma	(1) 0-49 Puan	8	12,00±3,46	12,00±3,46	1,969	0,118	-
	(2) 50-69 Puan	76	9,54±3,33	9,54±3,33			
	(3) 70-89 Puan	215	10,13±3,27	10,13±3,27			
	(4) 90-100 Puan	107	10,41±3,19	10,41±3,19			
EİKBFDE – Düşüncelerin Göreceliği	(1) 0-49 Puan	8	10,63±3,20	10,63±3,20	0,465	0,707	-
	(2) 50-69 Puan	76	9,55±3,27	9,55±3,27			
	(3) 70-89 Puan	215	9,61±2,70	9,61±2,70			
	(4) 90-100 Puan	107	9,80±2,65	9,80±2,65			
EİKBFDE – İlgörülü Kavrayış	(1) 0-49 Puan	8	8,13±3,14	8,13±3,14	0,831	0,477	-
	(2) 50-69 Puan	76	9,29±3,73	9,29±3,73			
	(3) 70-89 Puan	215	8,64±3,39	8,64±3,39			
	(4) 90-100 Puan	107	8,86±2,95	8,86±2,95			

$p<0,05$, Anova, Post-Hoc (Fark)=LSD test

Tablo 3’ de yer aldığı gibi, katılımcıların ölçek ve alt boyut puanları, okul başarısı açısından karşılaştırılmıştır. Bu analize göre, EİKBFDE alt boyutlarından “Farkındalıkla Davranma” puanı ile okul başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 90-100 Puan olanların diğer gruplara kıyasla “Farkındalıkla Davranma” puanları daha yüksek bulunmuştur ($F=3,722$ $p=0,012$). Yapılan Post-Hoc analizinde, 0-49 Puan ile 70-89 Puan ($p=0,026$), 0-49 Puan ile 90-100 Puan ($p=0,017$), 50-69 Puan ile 70-89 Puan ($p=0,031$) ve 50-69 Puan ile 90-100 Puan ($p=0,015$) arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4, Akademik motivasyon ölçeği ve EİKBFDE arasındaki korelasyon analizi

Değişken	n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1.Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam	406	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2.AMÖ-İçsel Motivasyon/Bilmek	406	0,787**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3.AMÖ-İçsel Motivasyon/Amaca Ulaşmaya Doğru	406	0,861**	0,729**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.AMÖ-İçsel Motivasyon/Uyanılma Deneyimi	406	0,808**	0,754**	0,737**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5.AMÖ-Dışsal Motivasyon/Tanuma	406	0,749**	0,548**	0,584**	0,507**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6.AMÖ-Dışsal Motivasyon/Kendini İspat	406	0,828**	0,545**	0,696**	0,594**	0,572**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.AMÖ-Dışsal Motivasyon/Dışsal Düzen	406	0,605**	0,261**	0,347**	0,269**	0,656**	0,480**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.AMÖ-Motivasyonsuzluk	406	0,022	-0,224**	0,117*	0,128*	0,327**	0,034	0,082	1	-	-	-	-	-	-	-	-
9.EİKBFDE-İçsel Deneyim Farkındalığı	406	0,310**	0,247**	0,261**	0,275**	0,256**	0,181**	0,179**	0,045	1	-	-	-	-	-	-	-
10.EİKBFDE-Dışsal Deneyim Farkındalığı	406	0,279**	0,284**	0,264**	0,298**	0,228**	0,127*	0,128**	0,034	0,438**	1	-	-	-	-	-	-
11.EİKBFDE-Farkındalıkla Davranma	406	-0,043	0,150**	0,026	0,026	0,051	0,022	-0,111*	-0,341**	0,002	0,090	1	-	-	-	-	-
12.EİKBFDE-Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim	406	0,174**	0,252**	0,201**	0,221**	0,090	0,069	0,001	-0,042	0,213**	0,249**	0,298**	1	-	-	-	-
13.EİKBFDE-Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik	406	0,350**	0,354**	0,365**	0,324**	0,230**	0,222**	0,107*	0,010	0,425**	0,469**	0,159**	0,529*	1	-	-	-
14.EİKBFDE-Deneyime Açık Olma	406	-0,208**	0,031	-0,149**	-0,101*	-0,172**	-0,170**	-0,218**	-0,151**	0,196**	0,133**	0,367**	0,116*	0,191**	1	-	-
15.EİKBFDE-Düşüncelerin Görecelliği	406	0,225**	0,165**	0,204**	0,212**	0,131**	0,136**	0,135**	0,063	0,254**	0,275**	0,220**	0,109*	0,321**	0,342**	1	-
16.EİKBFDE-İçgörülü Kavrayış	406	0,196**	0,136**	0,210**	0,184**	0,079	0,121*	0,102*	0,075	0,249**	0,290**	0,227**	0,086	0,281**	0,307**	0,382**	1

p<0,05

Tablo 4 'te Akademik Motivasyon Ölçeği ve Ergenler İçin Kapsamlı Bilinçli Farkındalık Envanteri'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla kullanılan Pearson korelasyon analizi bulguları aktarılmıştır. Akademik Motivasyon Ölçeği Toplam puanı ile EİKBFDE alt

boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,310$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,279$), “Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim” puanı ($r=0,174$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,350$), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,255$) ile “İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,196$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,208$) puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “İçsel Motivasyon/Bilmek” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,247$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,284$), “Farkındalıkla Davranma” puanı ($r=0,150$), “Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim” puanı ($r=0,252$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,354$), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,165$) ile İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,136$) puanı arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “İçsel Motivasyon/Amaca Ulaşmaya Doğru” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,261$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,264$), “Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim” puanı ($r=0,201$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,365$), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,204$) ile “İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,210$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,149$) puanı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “İçsel Motivasyon/Uyarılma Deneyimi” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,275$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,298$), “Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim” puanı ($r=0,221$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,324$), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,212$) ile “İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,184$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,101$) puanı arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Dışsal Motivasyon/Tanıma” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,265$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,228$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,230$) ile “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,131$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,172$) arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Dışsal Motivasyon/Kendini İspat” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,181$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,127$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,222$), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,136$) ile “İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,121$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,170$) puanı arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Dışsal Motivasyon/Dışsal Düzen” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “İçsel Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,179$), “Dışsal Deneyim Farkındalığı” puanı ($r=0,128$), “Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik” puanı ($r=0,107$ p=0,031), “Düşüncelerin Göreceliliği” puanı ($r=0,135$) ile “İçgörülü Kavrayış” puanı ($r=0,102$) arasında pozitif yönlü ve “Deneyime Açık Olma”

puanı ($r=-0,218$) ve “Farkındalıkla Davranma” puanı ($r=-0,111$) puanı arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Akademik Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından “Motivasyonsuzluk” puanı ile EİKBFDE alt boyutlarından “Deneyime Açık Olma” puanı ($r=-0,151$) ve “Farkındalıkla Davranma” puanı ($r=-0,341$) puanı arasında negatif yönlü istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Sonuç

Bu çalışmanın amacı Akademik Motivasyon, Bilinçli Farkındalık ve Akademik Performans değişkenleri arasındaki ilişkiyi lise örnekleminde incelemektir. Elde edilen sonuçlara göre, akademik motivasyonun alt ölçeklerinden ‘İçsel Motivasyon/Bilmek, Dışsal Motivasyon/Tanıma, Farkındalıkla Davranma’ ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcılarda Tanıma değişkeni arasında da anlamlı bir ilişki bulunup, okul başarısı yüksek olanlarda tanıma değişkeni de yüksektir. Yapılan çalışmada derse katılım gösterme ile hayat gayeleri arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Eryılmaz ve Aypay, 2011). Çalışmayı destekler nitelikte lise öğrencileriyle yapılmış olan bir çalışmada, derse katılmaya güdülenmiş öğrencilerin meslek hedeflerini belirleme, yaşam gayelerini oluşturma da anlamlı düzeyde sonuçlar elde edilmiştir. Motivasyonla akademik başarı arasında güçlü ve olumlu düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Neisi ve Yamini, 2010). Bu bulgu, çalışmada dışsal motivasyon/tanıma düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, başarı puanlarının yüksek olmasını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra alan yazında bulunan başka bir çalışmada ise ders başarısıyla motivasyon arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür (Ergene, 2011). Dışsal ya da içsel motivasyonun başarı düzeylerini benzer şekillerde açıkladığını ve akademik başarı arasında ilişkinin motivasyon kaynaklarının etkisiyle oluşabileceğini ifade edilmiştir. Öte yandan Eggen ve Kauchak (1997) yaptığı çalışmada, içsel motivasyona düzeyi yüksek öğrencilerin dışsal motivasyonla çalışan ve emek veren öğrencilerden çok daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Motivasyonun başarıyı getirdiği ve başarının da tekrar motivasyon sağladığı ve performansı arttığı öne sürülmüştür, Başarı ödüllendirilmektedir ve verilen ödüllerin adil olması motivasyonun artmasını sağlamaktadır (Küçüközkan, 2015).

Araştırmada Deneyime Açık Olma, Düşüncelerin Göreceliği, İçsel Deneyim Farkındalığı değişkenleri düşük okul puanına sahip katılımcılarda daha yüksek bulunmuştur. Hümanist kurama göre motivasyon insanların kendilerini gerçekleştirmesine yardım eder (Seyis, 2011). Deneyime açık olan kişiler diğer insanlardan daha farklı düşünüp farklı davranırlar, sanata ve estetiğe düşkünlüdürler. Maceracıdır, konfor alanından uzaklaşarak yeni insanlar yeni yaşantılar keşfetmeyi severler. Özgündür. Sıradanlıktan hoşlanmaz. Uygulanan ankette deneyime açık olan öğrencilerin okul puanlarının düşük çıktığı görülmektedir, Eğitim sisteminin tekdüze ve akademik yoğunlukla açıklanabilir. Ülkemizde başarı anlayışı daha çok lise veya üniversite sınavında olan yüksek puanlara göre yorumlanmaktadır, Bundan dolayı yaratıcı, zeki ve farklı düşünen öğrencilere yoğun akademik içerik ve gelecek kaygısı öğrenme meraklarına ket vurup, sadece test çözmeyi ve sınavda çıkacak konuları öğrenmeyi pekiştirmektedir. Doğal olarak da başarısızlığın içine çekildiği düşünülmektedir. Akademik performans ile bilinçli farkındalık alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Akademik Motivasyon Ölçeği toplamı ile EİKBFD Envanterinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir, EİKBFDE alt boyutlarından İçsel ve Dışsal Deneyim Farkındalığı akademik başarının ile arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. İçsel ve Dışsal Deneyim Farkındalığı arttıkça akademik motivasyon artmaktadır. Kabul ve Yargılamaksızın Yönelimi olan öğrencilerin Akademik Motivasyonu ve Bilinçli Farkındalık düzeyinin alt ölçekleriyle pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik, Düşüncelerin Göreceliliği, İç görülü Kavrayış arttıkça Akademik Motivasyon ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık düzeyi artmaktadır. Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik, Düşüncelerin Göreceliliği, İç görülü Kavrayış olan öğrencilerin Akademik Motivasyonu ve Bilinçli Farkındalık düzeyinin akademik başarıyla anlamlı bir ilişkisi vardır.

Bu çalışmada, İçsel Motivasyon/ Bilmek ile duygu durum değişkenliğinin bilincinde olma düzeyini ölçen 'İçsel Deneyim Farkındalığı', çevresinin bilincinde olma durumu 'Dışsal Deneyim Farkındalığı', yaşadığı anın bilincinde olma düzeyi 'Farkındalıkla Davranma', hata yapabileceğinin farkında ve kendini 'Kabul ve Yargılamaksızın Yönelim', olumsuz duygu ve düşüncelerden uzaklaşma ve bunlarla başa çıkma düzeyi 'Merkezsizleşmek ve Tepkisizlik', düşüncelerinin zaman zaman gerçekdışı olabileceğinin bilincini ölçen 'Düşüncelerin Göreceliliği' ve yaşadığı sorunların fark etme, karmaşık durumlarda kendiyile dalga geçme durumu 'İç görülü Kavrayış' gibi değişkenleri ile pozitif anlamlı bir ilişkisi vardır.

Deneyime Açık Olma değişkeni 'Akademik Motivasyonun Toplam Puanı', 'İçsel Motivasyonun alt ölçeklerinden 'Bilmek, Amaca Ulaşmaya Doğru' ve Dışsal Motivasyonun alt ölçeklerinden 'Kendini İspat, Tanıma ve Dışsal Düzen 've Motivasyonsuzlukla negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır, McCrae ve John (1992), Beş Kişilik Faktör Kuramına göre deneyime açık olan kişiler yeni yaşantılara, duygu ve düşüncelere açık, entelektüel ve iletişim becerileri yüksek, hayat felsefesi ve vizyonu geniş, sanat ve sanatçıya duyarlı kişilerin sahip olduğu özellikler olarak kabul edilmektedir (akt, Çiçek, 2020). Hayatı dolu dolu yaşayan, maceraya atılmayı seven, belli kurallar ve düzende çalışmakta zorlanan kişilerdir. Bu yüzden belli amaç doğrultusunda ilerlemek, kendini tanıma, dışsal düzen ve motivasyon düzeylerinin düşük olduğu düşünülmektedir. Kendini ispat başarı güdüsü ile ilişkilendirilebilir. İnsanlar problemler karşısında mücadele etme, çözüm üretme, kendini kanıtama eğilimindedir. Bu kişiler de yüksek başarı ihtiyacı olduğu için başarısız olabilecek her türlü ihtimali yok ederler. Çok büyük risk almaktan kaçınırlar, Başarılı olmak yeterli ve etkili motive kaynağıdır (Çiçek, 2005).

Bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olması öğrenciler için önem arz etmektedir, Geçiş döneminde olan öğrenciler sosyal, sözel, bilişsel, mantıksal gibi pek çok alanda değişim içindedir. Öğrenciler yaşadıkları olaylara karşı gösterdikleri duygusal tepkileri bilinçli farkındalık birlikte, nesnel bir şekilde değerlendirme olanağına sahip olmaktadır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişilerin problemlere karşı çözüm üretme ve başa çıkma güçleri daha yüksektir, problemlere odaklanmak yerine çözüm yollarını araştırırlar (Germer vd, 2005).

Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişilerde öznel değerlendirme, kendini geliştirme düzeyi de yüksektir (Yıldırım ve Atilla, 2020). Bilinçli farkındalık ve iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen (Brown ve Ryan, 2003). 327 lisans öğrencisi ile bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı, depresyon düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Öznel

değerlendirme, kendini gerçekleştirme yüksek olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı motivasyon ve bilinçli farkındalık düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre motivasyon kaybı yaşayan üniversite hazırlık sürecinde olan öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarını arttırmak için öğretmenlerle iş birliği yapılabilir ve motivasyon eksikliğinin nedenleri araştırılarak bu eksikliklerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısı, empati, psikolojik dayanıklılık, problemler karşısında mantıksal baş etme, kendini geliştirme gibi özelliklerde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki gelişim doğumdan itibaren olsa da meslek seçimi ülkemizde büyük çoğunlukla üniversite fakülte tercih ederken gerçekleştirilmektedir. Meslek seçerken objektif değerlendirme ve akademik başarı için bilinçli farkındalık ve motivasyon önemlilik arz etmektedir.

Bu çalışma 11 ve 12, sınıfa devam eden lise öğrencilerinin bilinçli farkındalık ölçeğinin alt boyutları puanları ile motivasyon ölçeğinin alt boyutları puanlarının akademik başarı arasındaki ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre motivasyon kaybı yaşayan üniversite hazırlık sürecinde olan öğrencilerin derslere karşı hazır bulunuşlukları arttırmak için öğretmenlerle iş birliği yapılabilir ve motivasyon eksikliğinin nedenleri araştırılarak bu eksikliklerin ortadan kaldırılması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Yaş değişkenini göz önünde bulundurduğumuzda, sağlıklı meslek tercihlerinde bulunabilmeleri için ileri düzeyde araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmanın sonucuna göre, liselerde bir saat kariyer planlama ve kendini tanıma dersi yapılmasının öğrencilerin meslek seçimleri açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin kendilerini kültürel, sosyal, psikolojik ve akademik yönden geliştirmelerini sağlamak için il ve ilçe bazında çevresel koşullar incelenmesi gerekmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni İstanbul Topkapı Üniversitesi Akademik Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunda 19.06.2021 tarih 2021/05 sayılı 08.07.2021 tarih ve E-31675095-100-2100007673 numaralı kararı ile alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 343-361.
- Aktaş, N. (2016). *Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktepe İ., & Tolan, Ö. (2020). Bilinçli farkındalık: Güncel bir gözden geçirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(4), 534-561 doi: 10.18863/pgy.692250.
- Atalay, Z. (2019). *Bilinçli farkındalık: Farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. İnkılap Yayınevi.
- Atalay, Z. U., Bulgan, G., Taylan, R. D., & Özgülük, S. B. (2017). *Bilinçli-farkındalık (mindfulness) temelli psiko-eğitim programının öğrencilerin matematik kaygısı, tutumları ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisi*. TÜBİTAK Projesi, Program Kodu: 1001, Proje No: 115K450, İstanbul.
- Baer, R. (2003). Mindfulness as a clinical intervention. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 125-14.
- Bahl, S., Milne, G.R., Ross, S.M., Mick, D.G., Grier, S.A., Chugani, S.K., Chan, S., Gould, S.J., Cho, Y.-N., Dorsey, J.D., Schindler, R.M., Murdock, M.R. & Mariani, S.B. (2016). Mindfulness. The transformative potential for consumer, societal, and environmental well-being. *Journal of Public Policy ve Marketing*, 35, 1-13.
- Bandura, A., O'leary, A., Taylor, C. B., Gauthier, J., & Gossard, D. (1987). Perceived self-efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 563.
- Brown, K. M., & Ryan R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Brown, K. M., Ryan, R. M., & Creswell, C. D. (2007). Mindfulness; theoretical foundation and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Çelik, D. A., & Çetin, F. (2014), The role mindfulness and self-consciousness on interpersonal conflict resolution approaches. *Research Journal of Business and Management*, 1(1), 29-38.
- Çiçek, İ., & Aslan, A. E. (2020). Kişilik ve beş faktör kişilik özellikleri: Kuramsal bir çerçeve. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 10(1), 137-147.
- De Raad, B., & Schouwenburg, H.C. (1996). Personality in learning and education: a review. *Eur. J. Pers.*, 10: 303-336. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199612\)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199612)10:5<303::AID-PER262>3.0.CO;2-2)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, ve E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416-436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Deci, E. L., & Ryan R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Demir, V. (2014). *Bilinçli farkındalık temeli hazırlanan eğitim programının bireylerin depresyon ve stres düzeyleri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ergene, T. (2011). The relationship among test anxiety, study habits, achievement, motivation and academic performance among Turkish high school students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 320- 330.

- Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 26-44.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness? *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. Guilford Press.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S., & Wade, T. (2017). Development and validation of a multifactor mindfulness scale in youth: The comprehensive inventory of mindfulness experiences-adolescents (CHIME-A). *Psychological Assessment*, 29(3), 264-281. <https://doi.org/10.1037/pas0000342>.
- Hart, R., Itai, I. & Dan, H. (2013). Mind the gap in mindfulness research: A comparative account of the leading schools of thought. *Review of General Psychology*, 17 (4), 453-66.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. New York: Hyperion
- Kabat-Zinn, J. (2001). *Mindfulness meditation for everyday life*. London, UK: Piatkus
- Kabat Zinn, J. (2012). *Mindfulness for beginners: Reclaiming the present moment and your life*. Sounds True.
- Karagüven Ünal, H. M. (2012). Akademik motivasyon ölçeği Türkçeye adaptasyon. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 12(4), 2600-2620.
- Kırca, B., & Ekşi, H. (2018). Turkish adaptation of the comprehensive inventory of mindfulness experiences-adolescents: A reliability and validity study. *SHS Web of Conferences* 48,01038.
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Neisi, S., & Yamini, M. (2010). Relationship between self esteem, achievement motivation FLCA and EFL Learners academic performance. *Journal of Education and Psychology*, 4(2), 153-166.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324
- Park, H. J., & Dhandra, T. K. (2017). Relation between dispositional mindfulness and impulsive buying tendency: Role of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 105, 208-212
- Ryan, R. M., Donald, J. N., & Bradshaw, E. L. (2021). Mindfulness and motivation: a process view using self-determination theory. *Current Directions in Psychological Science*, 30(4), 300-306.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). *The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs*. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89-110). Oxford University Press.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye' de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19. Issn:1300-5340 doi:10.16986/HUJE.2016015868
- Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekâları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn and Bacon.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. B., & Vallières, É. F. (1992). *Academic motivation scale (AMS, AMS-C 28, EME)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t25718-000>
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yıldırım, G., & Atilla G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84 DOI:10.17494/ogusbd.763397
- Yörük, D. (2007). *Lise öğrencilerinin akademik başarıları, başarı korkuları ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

