

Effects of a Mindfulness-Based Intervention on Mindfulness, Self-Compassion, and Achievement Goal Orientations in Teacher Education

Esma Nur Gözütok^a  Ahmet Serhat Gözütok^b 

^a Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Zonguldak, Türkiye, enur.gozutok@gmail.com

^b Assist. Prof. Dr., Zonguldak Bulent Ecevit University, Zonguldak, Türkiye, ahmetserhatg@gmail.com

ABSTRACT

Mindfulness is increasingly recognized in education as an evidence-based approach to strengthening teachers' self-regulatory functioning and overall well-being. This quasi-experimental study examined the effects of an 8-week mindfulness-based intervention (MBI) on perceived mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations among prospective teachers. Participants were assigned to an intervention or control group, and the measurement instruments were administered at pretest and posttest. The ANCOVA tests showed significant gains in mindfulness and self-compassion for the MBI group relative to the control group, alongside increases in mastery-approach goal orientation. In contrast, the intervention had no considerable effects on mastery-avoidance or performance-avoidance goals, and was associated with a decrease in performance-approach goals. Taken together, the findings suggest that integrating MBIs into teacher-education programs may strengthen personal resources and motivational orientations. Future randomized trials with larger samples and follow-up are needed to test durability and mechanisms of the intervention effect. By integrating perspectives on self-compassion and achievement motivation, this study extends prior mindfulness research in teacher education, advancing the understanding of how mindfulness-based approaches may enhance adaptive personal and motivational capacities among prospective teachers.

Article Type
Research

Article Background
Received:
26.08.2025
Accepted:
03.11.2025

Keywords
Mindfulness, Self-Compassion, Achievement Goal Orientations, Prospective Teachers, Quasi-Experimental Design.

To cite this article: Gözütok, E. N., & Gözütok, A. S. (2025). Effects of a mindfulness-based intervention on mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations in teacher education. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (3), 2044-2089. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1772648>

Corresponding Author: Esma Nur Gözütok, e-mail: enur.gozutok@gmail.com

Introduction

Over the past few years, there has been a growing awareness in the field of education that teachers should receive holistic support. This perspective emphasizes that teaching is not only a mechanical process but also requires an approach that incorporates both personal and professional dimensions. In this context, mindfulness-based approaches have attracted attention in the field of teacher education by providing strategies that support both professional competence and personal well-being (Carroll et al., 2022; Emerson et al., 2017; Roeser et al., 2013). Prospective teachers constitute a particularly meaningful group for examining mindfulness-based approaches, as the pre-service period is a formative stage in which personal awareness, emotional regulation, and motivational orientations begin to take shape (Jennings & Greenberg, 2009; Roeser et al., 2012). Developing these capacities early can contribute to greater well-being and professional adaptability once individuals enter the teaching profession. Within the context of Türkiye, empirical work on mindfulness and related constructs among prospective teachers remains limited (Aslan-Gördesli & Örnek, 2022; Demirci Seyrek et al., 2025; Gürpınar & İkiz, 2022), and teacher education programs have only recently begun to integrate well-being and self-regulation components (Aslan-Gördesli, 2022). Addressing this population, therefore, helps fill a gap in both the national and international literature on mindfulness.

Mindfulness-based approaches have been consistently found to have an impact on the emotional balance, psychological resilience, and pedagogical competence of teachers and prospective teachers (Flook et al., 2013; Jennings et al., 2011; Meiklejohn et al., 2012). There is evidence suggesting that these strategies contribute to the development of self-awareness and the enhancement of self-compassion, thereby supporting prospective teachers in achieving emotional balance (Hwang et al., 2019; Neff & Germer, 2013). Supporting emotional resilience and self-compassion contributes not only to an individual's overall well-being but also to their approach to the learning process (Jennings et al., 2013). In this regard, achievement goal orientation is highlighted as a key construct that influences individuals' learning orientations, affecting their motivation levels, academic goals, and professional attitudes (Dweck & Leggett, 1988; Midgley et al., 2001). Considering these variables together points to the necessity of educational programs that support both the emotional and professional development of prospective teachers (Jennings & Greenberg, 2009). However, programs aimed at equipping prospective teachers for the stressful aspects of the teaching profession are limited (Roeser et al., 2012). Insufficient utilization of professional development tools designed to enhance teachers' well-being may lead to burnout and a negative attitude toward the profession (Jennings & Greenberg, 2009). Recent advancements in educational psychology emphasize the need for a deeper understanding of mindfulness, which remains a largely unexplored area, particularly in terms of its impact on the psychological well-being of prospective teachers (Nataraj & Reddy, 2022).

From a self-regulatory perspective, mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations can be understood as interrelated components of adaptive motivation and well-being. Mindfulness involves sustained attention to present-moment experience with openness and non-judgment, fostering awareness of one's thoughts and emotions without over-identification (Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994). This receptive awareness provides a foundation for self-compassion, which entails responding to personal difficulties with kindness and a balanced recognition of shared human experience rather than excessive self-criticism (Neff, 2003a). Together,

mindfulness and self-compassion promote the conditions of emotional stability and psychological flexibility that support mastery-approach motivation and reduce performance-avoidance tendencies (Howell & Buro, 2011; Mosewich et al., 2019). In this view, mindfulness facilitates the awareness necessary for self-compassionate responses, while self-compassion transforms that awareness into a supportive motivational stance. Consequently, individuals who cultivate these qualities may pursue learning goals with greater intrinsic motivation, persistence, and well-being, aligning mindfulness-based skills with adaptive goal orientations in teacher education contexts.

Mindfulness

In a general sense, mindfulness is conceptualized as intentionally directing one's attention to the present moment and accepting all experiences with an open, non-judgmental attitude (Kabat-Zinn, 1994). This concept fosters cognitive processes by allowing individuals to observe their thoughts objectively, contributes to emotional regulation by enhancing resilience, and strengthens psychological well-being through improved stress management (Guendelman et al., 2017; Hölzel et al., 2011; Zhang & Fathi, 2024). According to Bishop et al. (2004), mindfulness comprises two fundamental elements: present-moment awareness and non-judgmental acceptance of cognitive patterns and emotional states. In this regard, it may provide educators to develop awareness toward their mental processes, affective states, and somatic sensations, which also having reflections in the classroom climate (Jennings & Greenberg, 2009).

The Role of Mindfulness in Education

In recent years, there has been a growing emphasis on the impact of mindfulness in helping educators navigate professional difficulties and strengthen their emotional resilience (Beuchel et al., 2022; de Carvalho et al., 2021; Roeser et al., 2022; Taylor et al., 2021). The principles of mindfulness outlined by Kabat-Zinn (1994) can help educators harmonize teaching and learning dynamics by directing their attention to the moment, listening to students without judgment, and making more mindful teaching decisions. These principles are awareness of the present moment, a non-judgmental attitude, and acceptance. Mindfulness focuses on critical areas such as stress management, attention enhancement, and patience cultivation (Bishop et al., 2004; Flook et al., 2013; Lutz et al., 2008), which may support educators in addressing the issues they face in their professional settings. Teachers may apply mindfulness-based strategies to promote cognitive and emotional equilibrium, alleviating classroom stress, and establish a calm and positive harmony with students (Emerson et al., 2017; Jennings et al., 2017; Taylor et al., 2022). Recent research has emphasized mindfulness as one of the primary predictors of the psychological health of future educators (Birchinall et al., 2019; Hue & Lau, 2015; Kyte, 2016; Lomas et al., 2017). For instance, Birchinall et al. (2019) demonstrated that prospective teachers with high levels of mindfulness cope with stress more effectively and are more resistant to burnout. Hue and Lau (2015) argued that mindfulness-based approaches should be integrated into the education system to support the emotional well-being of teachers. In addition, Kyte (2016) noted that mindfulness training enhances the professional self-efficacy of prospective teachers, enabling them to be more effective in classroom management. Additionally, recent studies have indicated a positive link between teacher mindfulness and the student-teacher relationship (Becker et al., 2017; Wang, 2023). Considering increasing interest in mindfulness and its prospective advantages on diverse populations, it is crucial to comprehensively assess the effectiveness of MBI on teachers. These evaluations may offer valuable insights into their impact on various psychological outcomes, including well-being, emotional regulation, and professional performance, particularly in populations such as prospective

teachers who may benefit from enhanced psychological support, thereby improving their professional effectiveness. However, such studies have been limited.

Systematic reviews conducted on college students showed that MBIs provide a significant decrease in depression, anxiety, and stress levels, and are associated with an increase in emotional regulation, self-compassion, and overall quality of life (Alrashdi et al., 2023; Grossman et al., 2004; Hofmann et al., 2010; Khoury et al., 2013, 2015; Zuo et al., 2023). The contributions of such programs in areas such as self-awareness, regulating emotional responses, and protection from burnout, especially for individuals in training for high-stress occupations, such as teaching, are frequently emphasized in the literature (Khoury et al., 2015; Zhang et al., 2021).

In fact, the applied studies on the effectiveness of the Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) programs for teacher and prospective teacher populations have yielded both reduction of negative psychological symptoms and positive effects in professional competence areas such as classroom management, empathy skills, and teaching motivation (Hwang et al., 2017; Zhang et al., 2021). In addition, studies have shown that the short-term effects of mindfulness-based programs applied in different settings (i.e., face-to-face and virtual) include sustainable contributions to psychological well-being and professional readiness (Alrashdi et al., 2023; Hofmann et al., 2010).

In Türkiye, research on mindfulness within educational contexts has expanded significantly over the past decade. For in-service teachers, studies indicate that mindfulness in teaching is related to lower burnout, partly through enhanced classroom management self-efficacy (Aslan-Gördesli, 2022). Similarly, recent evidence indicates that mindful teaching is associated with positive teacher characteristics via prosocial behaviors (Aslan-Gördesli & Örnek, 2022). Methodologically, the Turkish adaptation of the Mindfulness in Teaching Scale provides a validated tool for examining these constructs in local settings (Aslan-Gördesli, et al., 2019). Among prospective teachers, mindful attention is associated with greater cognitive flexibility and fewer mental health symptoms (Gürpınar & İkiz, 2022). Recent work highlights psychological flexibility as a mechanism connecting mindfulness and compassion-related processes among Turkish teachers (Demirci Seyrek, 2025). Taken together, the Turkish literature on mindfulness in education is expanding but remains emergent within teacher education, highlighting the need for more systematic inquiry and program-level integration.

Considering the heightened anxiety and stress faced by teachers (Corthorn et al., 2024; Doan et al., 2023; Janssen et al., 2024; Kush et al., 2022), mindfulness practices could offer benefits in enhancing their well-being and professional effectiveness. Roeser et al. (2012) examined if mindfulness training serves as an essential support system in the professional development processes of educators. Their findings indicated that teachers participating in mindfulness-based training experienced alleviation of symptoms of professional burnout, managed stress in a healthier manner, and demonstrated greater success in classroom behavior management. The significance of such practices in education lies in their ability to empower teachers to become more resilient when confronting professional challenges and to work in a positive emotional climate. Consequently, mindfulness-based practices are notable as a holistic tool that enhances both emotional and professional resilience of teachers. These practices could also help prospective teachers cope more effectively with the professional challenges they will encounter in the future.

The Relationship Between Mindfulness and Self-Compassion

The concepts of mindfulness and self-compassion are widely accepted as two important aspects that have a positive impact on the psychological well-being of individuals. Neff (2003a) defines self-compassion as a process that allows an individual to provide empathy, acceptance, and internal support to themselves. This conceptualization has three basic components that are essential for individuals to be understanding toward themselves: self-compassion, a sense of common humanity, and mindful awareness.

Self-compassion is a skill intrinsically linked to mindfulness, supporting individuals in relating to the present moment in a non-judgmental manner. While mindfulness encourages individuals to adopt an open and accepting attitude toward present experiences, self-compassion deepens this process by enabling them to develop an open and supportive attitude toward themselves in the face of difficulties (Germer & Neff, 2013; Neff, 2003a; Neff & Dahm, 2015). Previous research has demonstrated that mindfulness provides a foundation for the development of self-compassion and that both concepts are more effective in supporting psychological well-being when applied concurrently (Bluth & Blanton, 2014; Hofmann et al., 2010). In this context, mindfulness-based practices serve as a mechanism for developing self-compassion, as individuals learn to approach their internal experiences non-judgmentally, consequently cultivating a more compassionate and tolerant attitude toward themselves (Neff, 2003a). Several meta-analyses have demonstrated that mindfulness practices significantly increase self-compassion levels, which in turn exert indirect effects on emotion regulation, stress coping, and psychological resilience (Bluth & Eisenlohr-Moul, 2017; Khoury et al., 2013; Zuo et al., 2023). In studies conducted specifically on university students and prospective teachers, it has been found that increased self-compassion plays a mediating role in both academic and emotional functioning (Alrashdi et al., 2023; Hwang et al., 2017).

Teachers often face stress, time management challenges, and professional uncertainty, all of which can undermine their emotional resilience, especially in the early years of their careers. A few meta-analyses have shown that when teachers are exposed to such occupational stressors, their risk of experiencing burnout, anxiety, and psychological distress increases significantly (Zarate et al., 2019; Zhang et al., 2021). This can negatively affect both teachers' perception of professional competence and the quality of classroom interactions. The development of self-compassion skills during their training can play an important role in sustaining their professional motivation and enabling them to navigate difficulties in a more adaptive manner. Numerous studies have also shown that self-compassion not only enhances emotional resilience but also supports the professional growth of prospective teachers, developing a more positive self-concept and facilitating their overall development (Beaumont et al., 2016; Bluth & Blanton, 2014; Neff & Germer, 2013). In conclusion, mindfulness enhances individuals' ability to accept their internal experiences, while self-compassion fosters a kinder and more empathetic self-approach, collectively strengthening the emotional well-being and professional resilience of prospective teachers.

Notably, recent experimental and meta-analytic studies have consistently supported this reciprocal relationship between mindfulness and self-compassion (Neff & Germer, 2013; Schutte & Malouff, 2025; Wasson et al., 2020). In support of this link, Schutte and Malouff's (2025) recent meta-analysis demonstrated a moderate-to-strong positive association between mindfulness and self-compassion across 41 independent samples. Likewise, Neff and Germer's (2013) randomized controlled trial demonstrated that participation in the Mindful Self-Compassion (MSC) program resulted in significant increases in both mindfulness and self-compassion levels. In addition, Wasson et al.'s

(2020) meta-analysis revealed that MBIs are effective in increasing self-compassion among healthcare professionals. Taken together, these findings suggest that mindfulness and self-compassion are mutually reinforcing constructs that, when cultivated, can significantly enhance the psychological well-being and professional resilience of prospective teachers.

Similarly, Wasson et al.'s (2020) meta-analysis revealed that MBIs are effective in increasing self-compassion in healthcare professionals. When considered together, these two constructs substantially enhance the psychological well-being and professional resilience of prospective teachers. Indeed, recent experimental and meta-analytic studies have consistently supported this reciprocal association between mindfulness and self-compassion.

The relationship between mindfulness and self-compassion also forms a crucial foundation for the professional development of prospective teachers. Studies have shown that the development of these two skills together has positive effects on teachers' coping with stress, self-efficacy, prevention of burnout, and classroom management (Jennings et al., 2017; Neff & Germer, 2013; Roeser et al., 2012). Especially in professions where emotional labor is intense, such as teaching, developing an open, accepting, and supportive attitude toward one's inner experiences plays a protective role in terms of both psychological resilience and professional functioning. Indeed, MBIs are effective in increasing both the self-compassion levels of prospective teachers and the quality of classroom interactions (Emerson et al., 2017; Jennings & Greenberg, 2009). Therefore, approaches that address mindfulness and self-compassion in teacher education make an important contribution to strengthening the professional identities of prospective teachers.

The Relationship Between Mindfulness and Achievement Goal Orientations

One of the basic approaches that affects individuals' motivation in learning processes and goal setting is the achievement goal orientation theory. This theory is based on the self-determination theory (Deci & Ryan, 1985), which was developed to explain the motivational patterns of individuals as they pursue their goals. Self-determination theory seeks to understand whether individuals' behaviors are driven more by intrinsic motivation or external pressures, and it accepts the individual's perception of control as a crucial variable in the learning process. Dweck (1986) and Ames & Archer (1988) addressed achievement goal orientations in two basic dimensions: mastery-oriented and performance-oriented. While learning goal orientation reflects an intrinsic motivation to acquire knowledge and develop competence, individuals endorsing this orientation typically tend to view mistakes and difficulties as opportunities for improvement. (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; VandeWalle, 1997). On the other hand, in performance goal orientation, individuals focus more on the evaluations of others about them and external rewards. For this reason, fear of making mistakes and anxiety about failure are more common in these individuals (Ames & Archer, 1988).

Recent work suggests that mindfulness-based practices may shape motivational profiles relevant to achievement goal orientations (Kappes et al., 2023; Lee, 2020). However, evidence on the motivational effects of mindfulness-based interventions remains inconsistent across studies. While several studies report increases in mastery-approach goals and intrinsic motivation, others have found negligible effects on avoidance-oriented goals, suggesting that mindfulness may not exert uniform effects across all dimensions of achievement motivation (Donald et al., 2020; Howell & Buro, 2011). Nevertheless, these studies suggest that mindfulness practices can help individuals pursue mastery-oriented goals and strengthen intrinsic motivation over extrinsic forms. Specifically, the 2x2

achievement goal orientation model developed by Elliot and McGregor (2001) provides a comprehensive framework for understanding how individuals set goals in academic and professional contexts. The structure comprises two central dimensions: the content of the goal, which distinguishes between mastery-oriented and performance-oriented goals, and the orientation of the goal, defined by approach-driven or avoidance-driven motivation. Mastery-approach goals reflect individuals' intrinsic motivation to increase their competence and knowledge. Mastery-avoidance goals express efforts to maintain the current level of competence.

On the other hand, performance-approach goals focus on the individual's desire to surpass others. However, performance-avoidance goals encompass strategies aimed at minimizing the fear of appearing unsuccessful (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & McGregor, 2001). In the literature, it has been demonstrated that a mastery-approach orientation is positively related to academic self-regulation, the effective use of learning strategies, and academic achievement (Diseth, 2011; Pintrich, 2000). In contrast, a performance-avoidance orientation is associated with the use of superficial learning strategies, low self-perception, and increased test anxiety (Bartels & Magun-Jackson, 2009; Senko et al., 2011). In this context, supporting mastery-based and approach-oriented goals, particularly in terms of the professional development of prospective teachers, has the potential to enhance their pedagogical competence and teaching motivation in the long term.

Mindfulness practices can be an effective strategy for developing a mastery-oriented approach. Mindfulness enables individuals to engage with their experiences in a non-judgmental and constructive manner in times of failure or difficulty. This allows individuals to develop a positive perspective toward learning by reducing performance pressure. Non-judgmental awareness and acceptance help individuals focus on the learning process rather than external rewards, thereby supporting intrinsic motivation and the adoption of mastery-oriented achievement goals (Dweck, 1986; Lee, 2020; Serçekman et al., 2024; Si et al., 2024).

Mindfulness has been linked to students' motivational orientations in academic settings. Within the framework of the 2×2 achievement goal model (Elliot & McGregor, 2001), individuals with higher levels of trait mindfulness are more likely to adopt mastery-approach goals, which emphasize learning for its intrinsic value, personal growth, and the development of competence. Rather than striving for external validation, these individuals prioritize self-improvement and active involvement with educational content (Greeson et al., 2014). This orientation is frequently linked to greater academic engagement, self-determined motivation, and persistence in the face of academic challenges (Donald et al., 2020; Kuroda et al., 2022). Recent empirical findings further suggest that mindfulness contributes to motivational outcomes, reinforcing its relevance in supporting adaptive learning behaviors and outcomes.

Mastery-approach. Conceptual and empirical work has linked mindfulness to motivational processes relevant to achievement goal orientations—including attentional self-regulation, acceptance, and reduced reactivity (Bishop et al., 2004; Shapiro et al., 2006). For example, Mrazek et al. (2013) have shown that mindfulness training improves students' self-regulation and academic functioning. One prominent area of focus is the mastery-approach orientation, which emphasizes learning, personal growth, and the development of competence. Roeser et al. (2013) pointed out that prospective teachers who participated in mindfulness training were more likely to adopt mastery-oriented goals. This orientation enabled them to engage in the learning process with greater intrinsic motivation and a deeper sense of meaning. These individuals also demonstrated stronger commitment and were more inclined to interpret academic challenges or critical feedback as opportunities for

development rather than threats to their competence.

According to the theory of achievement goal orientations proposed by Ames and Archer (1988), individuals' attitudes toward the learning process are directly related to the type of motivation they have. In this context, mindfulness supports individuals' intrinsic motivation, increases interest in the learning process, and makes success a means of intrinsic satisfaction. This approach reduces individuals' stress and anxiety levels, directing them toward long-term development-oriented goals (Ames & Archer, 1988).

Mastery-avoidance. In contrast to mastery-approach orientations, which emphasize personal growth and competence enhancement, mastery-avoidance orientations reflect individuals' concerns about failing to achieve personal standards or fully mastering a task (Elliot & McGregor, 2001). Recent literature has explored how mindfulness training interacts with these orientations (Howell & Buro, 2011; Neff et al., 2005; Roeser et al., 2013). Individuals characterized by mastery-avoidance orientations typically perceive learning contexts through the views of potential inadequacy, experiencing heightened anxiety over making mistakes or falling short of their own expectations (Van Yperen et al., 2015). MBIs, by fostering present-moment awareness and acceptance of negative emotions, appear to buffer against these maladaptive patterns (Howell & Buro, 2011). Specifically, mindfulness training shifts attention away from excessive self-critical evaluations toward non-judgmental engagement with the learning process, thereby reducing stress and anxiety associated with mastery-avoidance goals (Brown et al., 2007; Neff et al., 2005).

Performance-approach. Performance-approach orientations emphasize demonstrating competence relative to others and achieving externally defined standards (Elliot & Murayama, 2008). While these orientations often yield positive academic outcomes such as enhanced effort and achievement, they can simultaneously increase anxiety due to their inherently competitive nature and social evaluative pressure (Senko et al., 2011). Recent studies indicate mindfulness training positively interacts with performance-approach orientations by improving emotional regulation, consequently reducing performance-related anxiety and promoting sustained engagement in challenging academic contexts (Brown & Ryan, 2003; Shapiro et al., 2006). Mindfulness practices may also help individuals maintain a balanced perspective regarding their self-worth independent of immediate performance feedback, thus facilitating resilience in response to academic stressors (Howell & Buro, 2011; Roeser et al., 2013). In this respect, supporting prospective teachers with mindfulness-based approaches enables them to maintain their professional competence in a more balanced manner, thereby mitigating the impact of external evaluations. It contributes to the development of a more resilient and sensitive attitude toward the performance pressures they will encounter in future teaching environments.

Performance-avoidance. Performance-avoidance orientations involve striving to avoid appearing incompetent relative to peers, driven largely by concerns about negative evaluations and potential failure (Elliot & McGregor, 2001). This orientation is consistently linked to maladaptive academic outcomes, including anxiety, decreased persistence, and intrinsic motivation (Senko et al., 2011). Recent studies suggest that mindfulness training may help mitigate the negative consequences associated with performance-avoidance orientations by fostering emotional regulation, reducing the fear of failure, and supporting an adaptive reaction to criticism (Howell & Buro, 2011; Shapiro et al., 2006). Through enhanced present-moment awareness, individuals may become less preoccupied with potential negative evaluations, thereby decreasing avoidance behaviors and improving their

ability to cope effectively with performance-related stressors (Brown & Ryan, 2003; Roeser et al., 2013). In this context, supporting prospective teachers with mindfulness-based approaches may not only enhance their academic success and psychological well-being but also strengthen their capacity to cope with the stress factors they will encounter in the future classroom environment and their pedagogical flexibility.

In recent years, a growing number of MBIs have been implemented in teacher education programs to promote emotional and psychological well-being by enhancing skills such as emotion regulation, stress management, and resilience (Beuchel et al., 2022; Corthorn et al., 2024; Farb et al., 2010; Janssen et al., 2024; Jennings et al., 2013; Zenner et al., 2014). These interventions have shown promising effects on reducing stress and improving teachers' emotional functioning (Sperling et al., 2023). However, much of the existing research has primarily focused on immediate emotional processes, overlooking dispositional psychological traits such as trait mindfulness, perceived self-compassion, and achievement goal orientations, factors that play a crucial role in long-term well-being and professional competence (Brown & Ryan, 2003; Ferrari et al., 2019). Trait mindfulness has been associated not only with improved emotional regulation and self-awareness but also with the adoption of adaptive achievement goal orientations, such as mastery-approach goals, which support intrinsic motivation and persistence (Donald et al., 2020; Howell & Buro, 2011). Likewise, self-compassion contributes to greater resilience and psychological health across diverse populations (Ferrari et al., 2019). On the other hand, studies conducted with prospective teachers remain limited, and the effects of MBIs on these variables have not been sufficiently examined.

In response to this gap, the present study aims to examine the impact of an MBI on prospective teachers' levels of perceived mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations. By doing so, we aim to expand the current understanding of how mindfulness-based practices can impact critical competencies that support both personal growth and professional preparedness in future educators.

Method

Design and Participants

In this quasi-experimental study, a non-equivalent control group pretest–posttest design was employed. Using nonprobability convenience sampling, prospective teachers from a public university in Türkiye were recruited. An announcement for the 8-week online mindfulness-based program was published on the university website, and 46 applications were received. Random assignment was not feasible due to fairness considerations, as all applicants had already expressed their intention to receive the intervention. Therefore, groups were formed according to the order of applications to ensure fair access. To facilitate effective implementation, participation in the intervention group was limited to 21 individuals who received the program. At the same time, the remaining 25 participants comprised the control group and completed only the measurement instruments. Before the intervention, both groups completed pretest questionnaires assessing trait mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations. Ethics approval for this study was obtained from the Human Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University (March 28, 2023; No. 143).

Measurement Instruments

Three measurement instruments were administered to both the intervention and control groups at

two time points to assess changes in perceived trait mindfulness, achievement goal orientations, and self-compassion levels.

The Mindful Attention Awareness Scale (MAAS). The MAAS (Brown & Ryan, 2003) is a 15-item self-report scale that measures trait mindfulness. Responses are rated on a six-point Likert scale, ranging from 1 (almost always) to 6 (almost never). The items are framed as negative statements, reflecting the concept of mindlessness (e.g., “I find myself doing things without paying attention”). Thus, lower scores indicate a higher level of trait mindfulness.

The MAAS (Brown & Ryan, 2003) was used in this study because it assesses dispositional present-moment attention, a core mechanism targeted by MBI. The scale is sensitive to changes following such programs and provides a brief and practical format suitable for pre–post experimental designs. The Turkish adaptation by Özyeşil et al. (2011) demonstrated satisfactory reliability and construct validity in Turkish samples. The Cronbach’s alpha coefficient of internal consistency and the correlation of test-retest stability for the Turkish version of the scale were 0.80 and 0.8, respectively (Özyeşil et.al, 2011).

The 2 x 2 Achievement Goal Orientations Scale (AGOS). Achievement goal orientations were measured in line with the 2x2 achievement goal model proposed by Elliot and McGregor (2001). We used the Turkish 2x2 Achievement Goal Orientations Scale developed by Akın (2006) to operationalize mastery- and performance-based approach and avoidance goals. The instrument comprises 26 items on a five-point Likert scale with four subdimensions: mastery-approach (8 items), mastery-avoidance (5 items), performance-approach (7 items), and performance-avoidance (6 items). Each dimension score is calculated by summing the scores of the corresponding items. Higher scores indicate a stronger orientation toward that achievement goal. In the original Turkish validation, Cronbach’s alpha coefficients were 0.92, 0.97, 0.97, and 0.95 for the respective subscales (Akın, 2006). This instrument provides a comprehensive framework for examining motivation within the achievement goal theory and allows for distinguishing adaptive (e.g., mastery–approach) from less adaptive (e.g., performance–avoidance) tendencies.

The Self-Compassion Scale (SCS). The SCS is a five-point Likert scale (1 = almost never to 5 = almost always) designed to assess self-compassion using 26 self-report items (Neff, 2003b). The scale consists of six subscales: self-kindness, self-judgment, common humanity, isolation, mindfulness, and over-identification. The total self-compassion score is obtained by summing the mean score for each of the six subscales, then summing the mean scores of the subscales. Higher total scores indicate a high level of self-compassion. The subscale scores are used as measures of six dimensions (Neff et. al, 2019). Self-compassion represents a key psychological mechanism cultivated through MBIs and is conceptually linked to reduced self-criticism and enhanced emotional regulation. The Turkish version of the SCS has 24 items, as two items were removed due to unsatisfactory item statistics (Deniz et al., 2008). The Cronbach’s alpha and test-retest stability coefficients of the Turkish version of the SCS were 0.89 and 0.83, respectively.

Intervention Procedure

The mindfulness-based intervention was implemented by the first researcher, who had over seven years of experience in MBSR and had undergone specialized training and supervision in the field. The researcher’s instructional methods were assessed based on the Mindfulness-Based Intervention Teaching and Learning Criteria (Crane et al., 2013). The intervention was implemented between May

4 and June 22, 2023, concluding with the final session. During the program, participants engaged in a series of mindfulness practices designed to deepen their understanding and practice of mindfulness. Additionally, an orientation session was held two days prior to the first session of the intervention, which included greetings and introductions to the participants. The program was delivered online via Zoom.

The mindfulness program consisted of eight sessions designed to help participants enhance their mindful awareness and integrate these skills into their daily lives. Each session lasted approximately 3 hours, except for the sixth, which was the silent retreat session. In the first session, participants were provided with an overview of the mindfulness practices, including grounding meditation, body scan, and mindful eating, aimed at cultivating present-moment awareness and encouraging daily practice. The second session elaborated on mindful breathing, sitting meditation, and a five-phase breath meditation, supported by mindfulness-based movement practices to enhance somatic awareness and integrate mindfulness into daily practices. The third session incorporated mindfulness into yoga, facilitating the shift from cognitive processes to bodily awareness. It included grounding meditation, mindfulness-based movement, body awareness practice, and group discussion. The fourth session focused on self-compassion, incorporating self-compassion-oriented grounding meditation and trauma-sensitive movements to enhance emotional well-being. In the fifth session, participants explored strategies for handling difficult emotional states with compassion, facilitated by self-compassion-based meditation, grounding meditation, and trauma-sensitive movements. The sixth session focused on enhancing awareness of stress responses through body scan, mindful movement, and sitting meditation. Within the same session, a brief segment reviewed stress-management techniques and emphasized the experiential understanding of stress. Following the sixth session, a 6-hour silent retreat included a structured sequence of practices, body scan, sitting meditation, walking meditation, mindful movement, and mindful eating, designed to deepen mindfulness and integrate self-compassion. The seventh session prompted participants to reflect on the silent retreat and internalize their practice, introducing the concept of neuroplasticity to highlight how mindfulness can influence brain plasticity. Finally, the eighth session emphasized the importance of maintaining practices beyond the program, reflecting on the entire mindfulness experience, and introducing concepts such as wisdom for embedding mindfulness in everyday life. The participants were encouraged to continue applying mindfulness as a transformative way of life, reinforcing that mindfulness is not just a skill learned over 8 weeks but an ongoing practice that extends beyond the program into everyday life. One week after the last session of the program, the participants were administered the same measurement instruments to obtain the posttest measures.

All participants completed both the pretest and posttest measures and attended every session of the program, resulting in full participation with no attrition or missing data. Although home practice time was not formally monitored, participants were reminded at the end of each session to engage in self-directed practice during the week. They were encouraged at the beginning of the next session to reflect on and share their experiences.

Data Analysis

To evaluate the effectiveness of the 8-week MBI on trait mindfulness, self-compassion, and the four types of achievement goal orientation (mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach, performance-avoidance), analysis of covariance (ANCOVA) was conducted on the adjusted posttest scores of each outcome variable, using the pretest scores as covariates. Prior to

conducting the analyses, relevant assumptions of ANCOVA were examined, including normality, homogeneity of variances, homogeneity of regression slopes, and linearity between the covariate and dependent variables. The Shapiro-Wilk tests indicated that all outcome variables were approximately normally distributed ($p > .05$), except performance-avoidance ($W = 0.96, p = .008$). However, the QQ plot and histogram for the performance-avoidance scores did not show extreme deviations from normality. Furthermore, the skewness and kurtosis coefficients of this outcome's scores were 1.08 and 1.41, respectively, both within acceptable ranges of normality (Tabachnick & Fidell, 2013). Levene's tests for equality of variances revealed no significant differences in the group variances for all outcome variables ($p > .05$). Visual inspections of the scatterplots of pretest and posttest scores indicated linear relationships for all outcome variables. Homogeneity of regression slopes was assessed by testing the interaction effects between the pretest scores and the grouping variable. The interaction terms were not significant in any of the ANCOVA models ($p > .05$). In the final models, the parameters were estimated after removing the interaction terms. The partial eta-squared values were reported as an effect size index and interpreted according to Cohen's (1988) guidelines: small (< 0.06), medium (< 0.14), and large (≥ 0.14). The JAMOVI software was used for all statistical analyses (The Jamovi Project, 2025).

Results

Mindfulness: The descriptive statistics showed that the intervention group ($M = 37.2, SD = 11.5$) had lower posttest scores of perceived mindlessness than the control group ($M = 44.8, SD = 11.0$), meaning that the intervention group had higher perceived mindfulness. The results indicated that the pretest scores were significant predictors of the posttest scores ($F(1, 39) = 33.1, p < .001$), suggesting that the participants' initial beliefs about their mindfulness predicted their subsequent perceived mindfulness level. After adjusting for the pretest scores, the effect of intervention remained significant, $F(1, 39) = 17.2, p < .001$, with a large effect size; $\eta^2_p = .31$, reflecting that the intervention accounted for approximately 31% of the variance in the posttest scores beyond the influence of participants' initial mindfulness levels. The adjusted means indicated that the intervention group ($M_{adj} = 35.5, SE = 1.85$) had lower scores than the control group ($M_{adj} = 46.5, SE = 1.85$). These results suggest that the 8-week mindfulness intervention program had a positive and significant effect on participants' perceived mindfulness levels.

Self-compassion: The intervention group ($M = 73.4, SD = 10.8$) had higher posttest scores of perceived self-compassion than the control group ($M = 63.6, SD = 13.1$). The pretest scores were significantly related to the posttest scores, $F(1, 39) = 4.39, p = .04$, suggesting that the initial self-compassion views of the participants had an impact on their subsequent self-compassion levels. The difference between the posttest scores was still found significant after controlling for the pretest differences between the groups, $F(1, 39) = 10.09, p = .003$, with a large effect size; $\eta^2_p = .21$, indicating that approximately 21% of the variance in posttest scores was attributable to the intervention after controlling for participants' initial self-compassion levels. The adjusted mean of the intervention group ($M_{adj} = 74.3, SE = 2.55$) was higher than that of the control group ($M_{adj} = 62.7, SE = 2.55$). Thus, we conclude that the 8-week mindfulness intervention program had a strong positive effect on perceived self-compassion.

Mastery-approach: The intervention group ($M = 4.36, SD = 0.28$) achieved higher posttest scores on the mastery-approach goal orientation than the control group ($M = 3.71, SD = 0.51$). The results highlighted that the pretest score was a significant predictor of the posttest score, $F(1, 39) = 20.3, p <$

.001, suggesting that the participants' mastery approach goal orientation predicted their subsequent mastery-approach goal orientation. The effect of intervention on the posttest scores was still significant after controlling for the pretest differences between the groups, $F(1, 39) = 18.0, p < .001$ with a large effect size; $\eta^2_p = .31$, indicating that approximately 31% of the variance in the posttest scores was explained by the intervention beyond the influence of participants' initial mastery-approach goal orientation levels. Based on the adjusted means, the intervention group ($M_{adj} = 4.27, SE = 0.08$) had higher scores than the control group ($M_{adj} = 3.80, SE = 0.08$). These results suggest that the 8-week mindfulness intervention program had a strong positive effect on mastery-approach goal orientation.

Mastery-avoidance: The intervention group ($M = 2.97, SD = 0.73$) had slightly higher post-test scores on the mastery-avoidance goal orientation than the control group ($M = 2.85, SD = 0.64$). The results indicated that the pretest scores were significantly related to the posttest scores, $F(1, 39) = 17.77, p < .001$, suggesting that the participants' initial mastery-avoidance goal orientation predicted their subsequent mastery-avoidance goal orientation. However, the effect of the intervention on the posttest scores was not significant, $F(1, 39) = 0.02, p = .885, \eta^2_p = 0.001$. The adjusted means of the intervention group ($M_{adj} = 2.90, SE = 0.13$) and the control group ($M_{adj} = 2.92, SE = 0.13$) were similar to one another. These results suggest that the 8-week mindfulness intervention program did not affect mastery-avoidance goal orientation levels after adjusting for pretest differences.

Performance-approach: The descriptive statistics revealed that the treatment group ($M = 2.14, SD = 0.84$) achieved lower posttest scores for performance-approach goal orientation compared to the control group ($M = 2.31, SD = 0.78$). The pretest score was a significant predictor of the posttest score, $F(1, 39) = 49.45, p < .001$. After adjusting for the pretest scores, the effect of intervention on the posttest scores was still significant, $F(1, 39) = 5.34, p = .026$ with a moderate effect size; $\eta^2_p = .12$, indicating that the intervention accounted for approximately 12% of the variance in the posttest scores beyond the influence of participants' initial performance-approach goal orientation levels. The adjusted mean of the treatment group ($M_{adj} = 2.03, SE = 0.12$) was lower than that of the control group ($M_{adj} = 2.42, SE = 0.12$). These results suggest that performance-approach goal orientation diminished after the intervention.

Performance-avoidance: The intervention group ($M = 2.13, SD = 0.84$) had lower posttest scores of performance-avoidance goal orientation than the control group ($M = 2.32, SD = 0.65$). The participants' initial performance-avoidance goal orientation predicted their subsequent performance-avoidance goal orientation, $F(1, 39) = 20.78, p < .001$. However, the effect of the intervention on the posttest scores was not significant, $F(1, 39) = 2.37, p = .132, \eta^2_p = .057$. The adjusted means of the intervention group ($M_{adj} = 2.08, SE = 0.13$) and the control group ($M_{adj} = 2.37, SE = 0.13$) were similar. Therefore, we conclude that the 8-week mindfulness intervention program did not have an impact on performance-avoidance goal orientation.

Additionally, we examined the potential gender effect on the pretest and posttest scores of all outcome variables. The independent groups t-tests were conducted for most outcomes, while the Welch test was used for the pretest scores of mastery-approach goal orientation due to the violation of the homogeneity of variances assumption. All tests produced nonsignificant results at the .05 significance level. Thus, we conclude that the pretest and posttest scores did not differ by gender.

Discussion

The purpose of this study was to examine the effects of the 8-week MBI on prospective teachers' trait mindfulness, self-compassion, and achievement goal orientations. The findings yielded three main results. First, the mindfulness program appeared to be an effective intervention in nurturing mindfulness, self-compassion, and mastery-approach goal orientation. Second, the performance-approach goal orientation level diminished after the intervention. Third, MBI did not substantially impact mastery-avoidance and performance-avoidance goal orientations.

The results of the current study confirmed our initial hypothesis, revealing that the 8-week MBI had a significantly positive effect on the levels of trait mindfulness among prospective teachers. This finding is consistent with previous studies, which have reported that MBIs can lead to measurable increases in dispositional mindfulness over time (Brown & Ryan, 2003; Carmody & Baer, 2008; Liu et al., 2024a). Furthermore, a growing number of recent empirical studies focusing on undergraduate populations have confirmed that MBIs significantly enhance trait mindfulness, offering further support for the present findings (Alrashdi et al., 2023; Josefsson et al., 2014; Kuroda et al., 2022; Liu et al., 2024b; Zuo et al., 2023). The increase in trait mindfulness observed in this study suggests that regular mindfulness practice may support the development of sustained present-moment awareness and attentional control, which are essential components of psychological functioning in educational contexts (Brown & Ryan, 2003). Notably, Liu et al. (2024b) demonstrated similar outcomes among university nursing students, highlighting that an 8-week MBI significantly improved trait mindfulness levels even up to six months after the intervention. These findings collectively underscore the efficacy of MBIs in promoting enduring changes in mindfulness traits among university populations, including prospective teachers.

In contrast to our findings, Leggett (2010) reported no significant change in mindfulness after a three-session intervention, suggesting that the brief duration may have offered insufficient exposure. Similarly, several recent studies have also reported negligible or short-lived improvements in mindfulness following brief or low-dose interventions (Alrashdi et al., 2023; Si et al., 2024; Sperling et al., 2023; Taylor et al., 2021), suggesting that duration and sustained practice are critical for measurable gains. Likewise, Gockel et al. (2013) found no post-test gains on the MAAS; an increase emerged only at follow-up on the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI), alongside improvements in self-efficacy. This pattern likely reflects the modest, course-embedded dose and irregular home practice, as well as elevated anxiety during the early practicum phase. It may also stem from differences between measures—the MAAS, which taps attentional monitoring (Brown & Ryan, 2003), and the FMI, which captures attitudinal facets such as acceptance and nonjudgment (Walach et al., 2006)—which can delay or mute observable changes in mindfulness.

The second hypothesis that the 8-week mindfulness intervention had a positive effect on perceived self-compassion was supported by the findings of the present study. As Kabat-Zinn (1993) suggests, the goal of mindfulness is to confront and embrace present-moment reality, encompassing physical and psychological distress and pain. Additionally, this implies that improving mindfulness may facilitate the cultivation of self-compassion, as mindfulness practice promotes acceptance of one's thoughts and emotions. Neff & Dahm (2015) stated that mindfulness and self-compassion are interrelated and reinforcing concepts. While mindfulness cultivates present-moment awareness and encourages individuals to acknowledge emotional experiences without judgment, it simultaneously supports the development of self-compassion by fostering a kinder and more accepting attitude

toward one's own complex thoughts and emotions. Consistent with the present findings, recent meta-analytic and experimental evidence demonstrates that MBIs reliably enhance self-compassion across educational, clinical, and community contexts (Evans et al., 2018; Felton et al., 2015; Newsome et al., 2012; Schutte & Malouff, 2025; Shapiro et al., 2007). Such improvements appear to be a central mechanism through which MBIs foster emotional balance and adaptive coping, reflecting an increased capacity for nonjudgmental awareness and self-kindness.

The findings of this study suggest that MBIs may facilitate a meaningful shift in participants' achievement goal orientations by encouraging greater endorsement of mastery-approach goals, which reflect a self-determined focus on learning, personal growth, and the intrinsic value of developing competence. Students who adopt mastery goals are more likely to use a range of strategies to monitor and regulate their cognition (Pintrich, 2000). Attention and self-regulation skills play a crucial role in the development of metacognitive processes. At this point, mindfulness practices increase individuals' cognitive awareness by allowing them to focus on their immediate experiences with an open and non-judgmental attitude, enabling them to notice and manage their thoughts and emotions more consciously (Bishop et al., 2004; Hölzel et al., 2011). Therefore, individuals with high levels of mindfulness are likely to exhibit more adaptive and strategic behaviors in the process of achieving their academic goals. In this way, mindfulness may help individuals regulate their cognitive processes more effectively, thereby enhancing the use of learning strategies and fostering academic engagement commonly associated with mastery-oriented students. As described by Dweck and Leggett (1988), students who adopt a mastery goal orientation tend to interpret their academic successes and failures in more adaptive ways, such as attributing failure to effort rather than to fixed ability. For instance, a prospective teacher with a mastery goal orientation may mindfully reflect on student feedback without defensiveness, using it as an opportunity for professional growth and skill development. This enables them to adapt their approach and refine their cognitive strategies as they encounter challenges. Despite experiencing failure, mindfulness enables the student to confront the setback with a non-judgmental perspective, perceiving it as an opportunity for growth rather than a personal defeat. By maintaining focus and reflection, individuals may evaluate the failures, modify their techniques, and persist in refining their approach. This resilience, cultivated via mindfulness, enables individuals to remain dedicated to their mastery objective and ultimately enhance their performance over time. These findings can be interpreted through the lens of Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), which posits that mindfulness supports the fulfillment of basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness—needs that underlie intrinsic motivation and sustained goal engagement.

While specific studies directly linking MBIs to significant improvements in mastery-approach goal orientation are limited, existing research suggests a positive relationship between mindfulness and achievement-oriented goals. In line with the findings of this study, Howell and Buro (2011) found that students who maintain a present-focused and receptive state of consciousness are more inclined to embrace a mastery-approach goal orientation. Lesniak (2020) also observed a significant and positive correlation between mindfulness and mastery-approach goals. This conclusion may be attributed to participants in the mindfulness condition demonstrating a higher level of mastery motivation, enhanced by the nonjudgmental awareness fostered by mindfulness techniques in learning. Wolters (1998) found that college students' adoption of mastery goals was positively associated with the regulation of intrinsic motivation, such as self-efficacy, interests, and values. However, mastery-approach goals were negatively related to the use of external regulation strategies, such as using rewards to regulate effort and motivation. Regulation of intrinsic

motivation also plays a crucial role in mindfulness practice, as it enables one to be more attentive and open to one's internal processes and emotions. This can help individuals understand their self-efficacy and natural interests. External regulation strategies can conflict with mindfulness, as mindfulness encourages one to explore motivation based on internal experiences rather than external rewards and validation. Thus, mindfulness practice can guide one to explore one's own intrinsic motivation and self-worth, rather than relying on external rewards. From the perspective of Achievement Goal Theory (Elliot & McGregor, 2001), the observed increase in mastery-approach orientations suggests that mindfulness may facilitate more self-determined forms of motivation by reducing performance-contingent concerns and promoting adaptive goal regulation.

Our findings suggested that participants' performance-approach goal orientation became less prominent following the 8-week mindfulness intervention. This shift aligns with evidence suggesting that mindfulness primarily supports adaptive goal regulation by fostering intrinsic, mastery-oriented motivations rather than externally driven, competitive aims. For instance, Kappes et al. (2023) demonstrated that mindfulness enhances autonomous goal regulation processes, which often reduce emphasis on performance-approach motives. Additionally, Kuroda et al. (2022) found that increases in trait mindfulness predicted decreases in externally validated goals, including performance-approach orientations. These findings suggest that MBIs may facilitate a transition away from achievement strategies centered on social comparison toward more internally regulated, growth-focused motivations. As individuals engage in mindfulness practices, they cultivate a non-judgmental awareness of their thoughts and behaviors, which can decrease the emphasis on external validation and comparison with others (Kabat-Zinn, 1990). In turn, this shift encourages students to focus on intrinsic goals, such as personal growth and mastery, rather than performance-driven goals aimed at surpassing others. This process is supported by research showing that mindfulness can lead to a greater orientation toward mastery goals and intrinsic motivation (Lesniak, 2020). Therefore, it is reasonable to conclude that the mindfulness intervention in this study facilitated a shift away from a performance-approach goal orientation to a mastery-approach orientation.

The findings of our study indicate that an 8-week MBI yielded no statistically significant change in mastery-avoidance or performance-avoidance goals. This result is consistent with existing theoretical frameworks regarding the mechanisms of mindfulness. Mindfulness is conceptualized as a combination of attentional control, as well as curiosity, openness, and acceptance orientations toward experience (Bishop et al., 2004). The Intention-Attention-Attitude (I-A-A) model, developed by Shapiro and colleagues, proposes that these components enhance self-regulation, action aligned with personal values, and flexible responses through "reperceiving," thereby fostering an approach-goal orientation (Shapiro et al., 2006). Avoidance-oriented goals (mastery-avoidance and performance-avoidance) are, on the other hand, associated with higher anxiety and lower self-efficacy profiles, characterized by sensitivity to evaluation, fear of failure, and rumination (Elliot & McGregor, 2001; Senko et al., 2011). This psychological profile may make it difficult for short-term, generalized MBIs to induce rapid and direct restructuring of such avoidance goals. The inherent nature of avoidance goals, which involves resisting or attempting to control internal experiences, may conflict with the fundamental principles of mindfulness: acceptance and non-judgment. MBIs may produce qualitative changes in attitudes toward avoidance goals (e.g., reduced reactivity to fear of failure) while being less effective at altering the goals themselves; this suggests a shift in appraisal rather than a quantitative reduction in the endorsement of avoidance-goal orientations. Conversely, the same intervention may more readily activate approach-goal orientations through mechanisms such as acceptance and self-compassion. The comparatively greater improvements observed in

approach-oriented outcomes in this study are consistent with this theoretical account. Nevertheless, these patterns may not generalize uniformly across cultural contexts, as cultural norms surrounding self-compassion, achievement, and failure are likely to moderate how MBIs influence approach- and avoidance-related motivations (Heine et al., 1999; Neff et al., 2008).

The lack of significant change in avoidance-oriented goals may also be related to the duration and intensity of our intervention. Mindfulness-based interventions typically produce gradual changes through sustained practice and repeated exposure to mindfulness principles, which lead to cognitive restructuring over time. It is therefore plausible that a longer or more intensive mindfulness practice might be required to influence the deeper motivational and affective mechanisms underlying avoidance goals. Moreover, avoidance-oriented tendencies often reflect persistent cognitive and emotional patterns, such as fear of failure or sensitivity to negative evaluation, which the standard components of our intervention may not fully address. Integrating elements that explicitly target these mechanisms—such as cognitive restructuring, value-based goal clarification, or graded exposure exercises inspired by cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy—may impact the effectiveness of mindfulness approaches in modifying avoidance dimensions.

The present findings carry meaningful implications for teacher education policy and curriculum development. Integrating mindfulness-based components into prospective teacher training can enhance emotional regulation, self-awareness, and reflective practice—competencies increasingly recognized as essential for effective teaching and professional resilience (Darling-Hammond & Hyler, 2020; OECD, 2025). Embedding structured MBIs within teacher preparation curricula may thus contribute to cultivating emotionally balanced and self-regulated educators who can sustain well-being and instructional quality in demanding educational contexts. Such integration aligns with contemporary policy and research directions emphasizing teacher well-being, professional growth, and socio-emotional competence as central dimensions of quality education (Greenberg et al., 2016; Jennings et al., 2019; UNESCO & International Task Force on Teachers for Education 2030, 2024).

Limitations and Future Directions

This study has several limitations that should be considered when interpreting the findings, particularly regarding the generalizability of the results. The first limitation concerns the scope of its sampling. Due to constraints in participant access, a non-probability convenience sampling method was employed. The total sample consisted of only 46 participants. Although the small sample size was intentionally kept limited to maintain the integrity of the intervention process, it restricts the generalizability of the findings. It may have affected the robustness of the statistical analyses. Also, the individuals who expressed interest in participating were likely particularly inclined toward mindfulness. Such a tendency may have introduced self-selection bias, thereby limiting the generalizability of the findings. Furthermore, group allocation was not determined through random assignment, which may have further constrained the external validity of the results. Future studies employing randomized controlled designs are recommended to strengthen causal inferences and enhance generalizability.

In this study, we intentionally excluded an intervention for the control group to isolate the effects of the mindfulness program relative to participants who did not engage in any structured activity. However, the absence of an active control condition limits the ability to determine whether the

observed effects were specific to mindfulness practice or reflected general effects of participating in a structured program, such as increased social interaction or expectations of improvement. Future studies could address this limitation by including an active control group engaging in alternative interventions. For instance, Falsafi (2016) compared an 8-week MBI with a yoga-only intervention and found that self-compassion increased exclusively in the mindfulness group. Likewise, Modrego-Alarcón et al. (2021) demonstrated that a mindfulness-based program yielded greater reductions in stress and more substantial gains in self-compassion than a relaxation-based active control. Collectively, these findings highlight the importance of incorporating active comparison groups (e.g., yoga, relaxation) in future MBI research to isolate mindfulness-specific mechanisms more precisely.

This study was conducted with prospective teachers. Therefore, the findings may not be directly generalizable to other educational populations. Future research could extend this work to practicing teachers and even educational administrators to explore potential differences across professional contexts. Moreover, as the intervention was delivered online, the variability in participants' physical environments during mindfulness practice may have influenced the outcomes. Replicating the intervention in a face-to-face setting would help determine whether delivery mode affects the outcomes. Additionally, it is crucial to assess the sustainability of the observed benefits of MBIs on perceived mindfulness and self-compassion. Longitudinal follow-up studies are necessary to determine whether the positive impacts achieved in the intervention group are sustained over time.

Conclusions

The present study examined the effects of an 8-week MBI on mindfulness, perceived self-compassion, and achievement goal orientations among prospective teachers. Two key findings emerged. First, participation in the MBI was associated with increased levels of mindfulness, self-compassion, and mastery-approach orientation. Second, the intervention did not influence avoidance goals and was accompanied by a decrease in performance-approach goals. Taken together, mindfulness-based programs serve as a potentially useful approach for supporting personal and motivational resources in teacher education. However, further research is needed to confirm the robustness and generalizability of these effects.

Ethics Committee Approval: The study was reviewed and approved by the Human Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University at its meeting on 7 April 2023, with protocol number 143.

Author Contributions: The first author: Abstract, introduction, methodology, data collection, discussion, and conclusion sections. The second author: Methodology, data analysis, results, discussion, and conclusion sections.

Conflict of Interest: Authors declare that they have no conflict of interest.

Bilinçli Farkındalık Temelli Müdahalenin Öğretmen Eğitiminde Bilinçli Farkındalık, Öz-Şefkat ve Başarı Hedef Yönelimleri Üzerine Etkisi

Esmâ Nur Gözütok^a  Ahmet Serhat Gözütok^b 

^a Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye, enur.gozutok@gmail.com

^b Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye, ahmetserhatg@gmail.com

ÖZET

Bilinçli farkındalık, öğretmenlerin öz-düzenleme becerilerini ve genel iyi oluşlarını güçlendirmeye yönelik kanıta dayalı bir yaklaşım olarak eğitim alanında giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu yarı deneysel çalışmada, sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli müdahalenin, öğretmen adaylarının algılanan bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Katılımcılar deney ve kontrol gruplarına atanmış; veri toplama araçları ön test ve son test aşamalarında uygulanmıştır. ANCOVA analizleri, deney grubunun kontrol grubuna kıyasla bilinçli farkındalık ve öz-şefkat düzeylerinde anlamlı artışlar ile ustalık-yaklaşma hedef yöneliminde yükselme gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna karşılık, müdahalenin ustalık-kaçınma ve performans-kaçınma hedefleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamış, performans-yaklaşma hedeflerinde ise düşüşle ilişkilendirilmiştir. Bulgular, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin öğretmen eğitimi programlarına entegre edilmesinin kişisel kaynakları ve motivasyonel yönelimleri güçlendirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Müdahalenin kalıcılığını ve etki mekanizmalarını değerlendirebilmek için daha geniş örneklerle ve izlem ölçümleri içeren randomize çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma, öz-şefkat ve başarı motivasyonu perspektiflerini bütünleştirerek öğretmen eğitiminde bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar üzerine yapılan çalışmalara katkı sunmakta ve bu yaklaşımların öğretmen adaylarının kişisel uyum ile motivasyon becerilerini nasıl güçlendirebileceğine dair anlayışı derinleştirmektedir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü
Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim tarihi:
26.08.2025
Kabul tarihi:
03.11.2025

Anahtar Kelimeler
Bilinçli Farkındalık,
Öz-şefkat, Başarı
Hedef Yönelimi,
Öğretmen Adayları,
Yarı Deneysel Desen

Atıf Bilgisi: Gözütok, E. N., & Gözütok, A. S. (2025). Bilinçli farkındalık temelli müdahalenin öğretmen eğitiminde bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri üzerine etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (3), 2044-2089. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1772648>

Sorumlu yazar: Esmâ Nur Gözütok, e-posta: enur.gozutok@gmail.com

Giriş

Son yıllarda eğitim alanında öğretmenlerin bütüncül olarak desteklenmesi gerektiğine ilişkin farkındalık giderek artmaktadır. Bu bakış açısı, öğretmenliğin yalnızca teknik bir etkinlikten ibaret olmadığını, kişisel ve mesleki boyutları bütünleştiren kapsamlı bir yaklaşım gerektirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar mesleki yeterlikleri ve kişisel iyi oluşu destekleyen stratejiler sunarak öğretmen eğitimi alanında rol oynamaktadır (Carroll ve diğerleri, 2022; Emerson ve diğerleri, 2017; Roeser ve diğerleri, 2013). Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların incelenmesi bakımından öğretmen adayları, önemli bir araştırma grubu olarak görülmektedir; çünkü hizmet öncesi dönem, kişisel farkındalık, duygu düzenleme ve motivasyonel yönelimlerin biçimlenmeye başladığı kritik bir gelişimsel dönem olarak kabul edilmektedir (Greenberg, 2009; Roeser ve diğerleri, 2012). Bu yeterliklerin erken dönemde geliştirilmesi, bireylerin öğretmenlik mesleğine adım attıklarında daha yüksek düzeyde iyi oluş ve mesleki uyum yetkinliği sergilemelerine katkı sağlayabilmektedir. Türkiye bağlamında, öğretmen adayları örneğinde bilinçli farkındalık ve ilişkili kavramlara yönelik ampirik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Aslan-Gördesli ve Örnek, 2022; Demirci Seyrek ve diğerleri, 2025; Gürpınar ve İkiz, 2022). Ayrıca, öğretmen eğitimi programlarında iyi oluş ve öz-düzenleme bileşenlerinin yer alması, ancak son yıllarda önem kazanmaya başlamıştır (Aslan-Gördesli, 2022). Bu gruba odaklanmak, ulusal ve uluslararası bilinçli farkındalık literatüründe var olan bir boşluğun giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal denge, psikolojik dayanıklılık ve pedagojik yeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu önceki araştırmalarda ortaya konmuştur (Flook ve diğerleri, 2013; Jennings ve diğerleri, 2011; Meiklejohn ve diğerleri, 2012). Ayrıca, bu stratejilerin öz farkındalığın gelişimini ve öz-şefkatin güçlenmesini desteklediğini, dolayısıyla öğretmen adaylarının duygusal dengeyi korumalarına katkı sağladığını gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Hwang ve diğerleri, 2019; Neff ve Germer, 2013). Duygusal dayanıklılık ve öz-şefkatin desteklenmesi, yalnızca iyi oluşa değil, aynı zamanda bireyin öğrenme sürecine yönelik tutum ve yaklaşımına da katkı sağlamaktadır (Jennings ve diğerleri, 2013). Bu bağlamda, başarı hedef yönelimi; bireylerin öğrenmeye ilişkin eğilimlerini, motivasyon düzeylerini, akademik amaçlarını ve mesleki tutumlarını etkileyen temel bir yapı olarak öne çıkmaktadır (Dweck ve Leggett, 1988; Midgley ve diğerleri, 2001). Bu değişkenlerin birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının duygusal ve mesleki gelişimlerini destekleyen eğitim programlarının gerekliliğine işaret etmektedir (Jennings ve Greenberg, 2009). Ancak, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğinin stresli yönleriyle başa çıkma konusunda donatmayı amaçlayan programların sayısı sınırlıdır (Roeser ve diğerleri, 2012). Öğretmenlerin iyi oluşunu desteklemeye yönelik mesleki gelişim araçlarının yetersiz düzeyde kullanımı, tükenmişlik riskini artırmakta ve mesleğe yönelik olumsuz tutumların gelişimine zemin hazırlamaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009). Eğitim psikolojisi alanındaki son gelişmeler, özellikle öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu üzerindeki etkisi hâlâ yeterince aydınlatılmamış bir alan olarak görülen bilinçli farkındalığın daha derinlemesine anlaşılması gereğini vurgulamaktadır (Nataraj ve Reddy, 2022).

Öz-düzenleme kuramı çerçevesinde, bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri; uyarlanabilir motivasyon ile psikolojik iyi oluşun birbiriyle ilişkili bileşenleri olarak değerlendirilmektedir. Bilinçli farkındalık, bireyin düşünce ve duygularıyla aşırı özdeşleşmeden, açıklık ve yargısızlıkla şimdiki an deneyimine sürekli dikkat yöneltmesini ve bu yolla farkındalık geliştirmesini içermektedir (Brown ve Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 1994). Bu alıcı farkındalık, öz-şefkatin

gelişimi için bir temel oluşturmaktadır. Öz-şefkat, bireyin zorluklar karşısında aşırı öz eleştiriye yönelmek yerine, kendine nezaketle yaklaşmasını ve ortak insanlık halini denge ile kabul etmesini içermektedir (Neff, 2003a). Bilinçli farkındalık ve öz-şefkat, duygusal dengeyi ve psikolojik esnekliği güçlendirerek öğrenmeye yönelik yaklaşımı desteklemekte ve performanstan kaçınma eğilimlerini azaltmaktadır (Howell ve Buro, 2011; Mosewich ve diğerleri, 2019). Bu yaklaşıma göre, bilinçli farkındalık öz-şefkat içeren tepkiler için gerekli olan farkındalığı geliştirirken, öz-şefkat bu farkındalığı destekleyici bir motivasyon eğilimine dönüştürmektedir. Sonuç olarak, bu nitelikleri geliştiren bireyler, daha yüksek düzeyde içsel motivasyon, kararlılık ve iyi oluşla öğrenme hedeflerini sürdürmekte; öğretmen eğitimi bağlamında ise farkındalık temelli becerilerini uyumlu hedef yönelimleriyle bütünleştirmektedir.

Bilinçli Farkındalık

Genel olarak, bilinçli farkındalık; bireyin dikkatini bilinçli olarak şimdiki ana yöneltmesi ve yaşantılarını açık, yargısız bir tutumla kabul etmesi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Kabat-Zinn, 1994). Bu kavram, bireylerin düşüncelerini nesnel olarak gözlemlemelerine olanak tanıyarak bilişsel süreçleri desteklemekte, dayanıklılığı artırarak duygu düzenlemeye katkı sağlamakta ve stres yönetimini iyileştirerek psikolojik iyi oluşu güçlendirmektedir (Guendelman ve diğerleri, 2017; Hölzel ve diğerleri, 2011; Zhang ve Fathi, 2024). Bishop ve diğerlerine (2004) göre, bilinçli farkındalık iki temel bileşenden oluşmaktadır: şimdiki ana yönelik farkındalık ve bilişsel kalıplar ile duygusal durumların yargısızca kabulü. Bu iki bileşen, eğitimcilerin zihinsel süreçleri, duygusal durumları ve bedensel duyularına yönelik farkındalık geliştirmelerine olanak tanımakta ve bu farkındalık sınıf iklimine de olumlu yansımaktadır (Jennings ve Greenberg, 2009).

Eğitimde Bilinçli Farkındalığın Rolü

Son yıllarda, eğitimcilerin mesleki zorluklarla başa çıkma ve duygusal dayanıklılıklarını güçlendirme süreçlerinde bilinçli farkındalığın etkisine yönelik ilgi artmaktadır (Beuchel ve diğerleri, 2022; de Carvalho ve diğerleri, 2021; Roeser ve diğerleri, 2022; Taylor ve diğerleri, 2021). Kabat-Zinn'in (1994) ortaya koyduğu bilinçli farkındalık ilkeleri, eğitimcilerin dikkatlerini şimdiki ana yöneltmelerine, öğrencileri yargılamadan dinlemelerine ve daha bilinçli öğretim kararları almalarına olanak tanıyarak öğretim ve öğrenme süreçleri arasındaki uyumun güçlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu ilkeler; şimdiki ana yönelik farkındalık, yargısızlık ve kabulden oluşmaktadır. Bilinçli farkındalık, stres yönetimi, dikkat ve sabır geliştirme gibi temel süreçlere odaklanmakta (Bishop ve diğerleri, 2004; Flook ve diğerleri, 2013; Lutz ve diğerleri, 2008) ve bu yönüyle eğitimcilerin mesleki ortamlarda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmalarını desteklemektedir. Öğretmenler, bilişsel ve duygusal dengeyi korumak, sınıf içi stresi azaltmak ve öğrencilerle sakin, olumlu bir etkileşim kurmak amacıyla bilinçli farkındalık temelli stratejiler uygulayabilirler (Emerson ve diğerleri, 2017; Jennings ve diğerleri, 2017; Taylor ve diğerleri, 2022). Son araştırmalar, bilinçli farkındalığın, geleceğin eğitimcilerinin psikolojik iyi oluşunun önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir (Birchinall ve diğerleri, 2019; Hue ve Lau, 2015; Kyte, 2016; Lomas ve diğerleri, 2017). Örneğin, Birchinall ve diğerleri (2019), bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının stresle daha iyi başa çıktıklarını ve tükenmişliğe karşı daha dirençli olduklarını ortaya koymuştur. Hue ve Lau (2015), öğretmenlerin duygusal iyi oluşlarını desteklemek amacıyla bilinçli farkındalık temelli yaklaşımların eğitim sistemine sistematik olarak dahil edilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Buna paralel olarak, Kyte (2016), bilinçli farkındalık eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliliklerini güçlendirdiğini ve sınıf yönetiminde daha etkili olmalarını sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, son araştırmalar öğretmenlerin

bilinçli farkındalık düzeyleri ile öğretmen-öğrenci ilişkisi arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir (Becker ve diğerleri, 2017; Wang, 2023). Bilinçli farkındalığa yönelik artan ilgi ve farklı gruplar üzerindeki olası yararları göz önünde bulundurulduğunda, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların öğretmenler üzerindeki etkilerinin kapsamlı değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu tür değerlendirmeler, özellikle psikolojik desteğin güçlendirilmesinin yararlı olabileceği öğretmen adayları gibi gruplarda, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların iyi oluş, duygu düzenleme ve mesleki performans üzerindeki etkilerine dair önemli bilgiler sunarak mesleki etkililiğin artmasına katkı sağlayabilir. Ancak, bu alandaki araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır.

Üniversite öğrencileri üzerinde yürütülen sistematik tarama araştırmaları, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların depresyon, anksiyete ve stres düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığını; duygu düzenleme, öz-şefkat ve genel yaşam kalitesiyle de olumlu yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Alrashdi ve diğerleri, 2023; Grossman ve diğerleri, 2004; Hofmann ve diğerleri, 2010; Khoury ve diğerleri, 2013, 2015; Zuo ve diğerleri, 2023). Özellikle öğretmenlik gibi stres düzeyi yüksek mesleklere hazırlanan bireylerde, öz farkındalık, duygusal tepkilerini yönetebilme ve tükenmişlikten korunma becerileri gibi alanlarda bu tür programların önemli katkılar sağladığı literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Khoury ve diğerleri, 2015; Zhang ve diğerleri, 2021).

Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma programının öğretmenler ve öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini inceleyen uygulamalı araştırmalar, olumsuz psikolojik belirtilerin azalmasının yanı sıra sınıf yönetimi, empati becerileri ve öğretim motivasyonu gibi mesleki yeterlik alanlarında da olumlu etkiler yarattığını göstermiştir (Hwang ve diğerleri, 2017; Zhang ve diğerleri, 2021). Ayrıca, farklı ortamlarda (örneğin yüz yüze veya çevrimiçi) uygulanan bilinçli farkındalık temelli programların kısa vadeli etkilerinin, psikolojik iyi oluş ve mesleki hazırbulunuşluk açısından sürdürülebilir katkılar sunduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Alrashdi ve diğerleri, 2023; Hofmann ve diğerleri, 2010).

Son on yılda, Türkiye’de eğitim bağlamında yürütülen bilinçli farkındalık araştırmalarında belirgin bir artış gözlenmektedir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalar, öğretimde bilinçli farkındalığın tükenmişliği azalttığını ve bu ilişkinin kısmen sınıf yönetimi öz yeterliğindeki artışla açıklanabildiğini göstermektedir (Aslan-Gördesli, 2022). Benzer şekilde, güncel bulgular, bilinçli farkındalık temelli öğretimin, öğretmenlerin prososyal davranışlarını güçlendirerek olumlu kişisel özelliklerini desteklediğini ortaya koymaktadır (Aslan-Gördesli ve Örnek, 2022). Metodolojik açıdan, Öğretimde Bilinçli Farkındalık Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması, bu yapıların Türkiye bağlamında incelenmesi için geçerli bir ölçme aracı sunmaktadır (Aslan-Gördesli ve diğerleri, 2019). Öğretmen adayları arasında bilinçli farkındalığın daha yüksek bilişsel esneklik ve daha düşük düzeyde psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu belirtilirken (Gürpınar ve İkiz, 2022), diğer bir araştırma, Türk öğretmenler arasında psikolojik esnekliğin, bilinçli farkındalık ve şefkatle ilişkili süreçleri birbirine bağlayan bir mekanizma olduğunu göstermektedir (Demirci Seyrek, 2025). Tüm bu bulgular değerlendirildiğinde, eğitimde bilinçli farkındalık üzerine Türkçe literatürün giderek genişlediği, ancak öğretmen eğitimi alanında henüz yeterince derinleşmediği görülmektedir. Bu durum, konunun sistematik olarak incelenmesine ve program düzeyinde entegrasyonuna duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştığı artan kaygı ve stres göz önünde bulundurulduğunda (Corthorn ve diğerleri, 2024; Doan ve diğerleri, 2023; Janssen ve diğerleri, 2024; Kush ve diğerleri, 2022), bilinçli farkındalık uygulamalarının öğretmenlerin iyi oluşlarını ve mesleki etkinliklerini artırmada önemli katkılar sağlayabileceği belirtilmektedir. Roeser ve diğerleri (2012), bilinçli farkındalık eğitiminin

öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde temel bir destek sistemi işlevi görüp görmediğini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, bilinçli farkındalık temelli eğitime katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik belirtilerinde azalma yaşadığını, stresi daha sağlıklı yönettiklerini ve sınıf içi davranış yönetiminde daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu tür uygulamalar, öğretmenlerin mesleki zorluklar karşısında daha dirençli hale gelmelerine ve olumlu bir duygusal iklimde çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlar, öğretmenlerin hem duygusal hem de mesleki dayanıklılıklarını güçlendiren bir destek aracı olarak öne çıkmakta ve aynı zamanda öğretmen adaylarının gelecekte karşılaşacakları mesleki zorluklarla daha etkili düzeyde başa çıkmalarına yardımcı olabilecek bir potansiyel taşımaktadır.

Bilinçli Farkındalık ve Öz-şefkat Arasındaki İlişki

Bilinçli farkındalık ve öz-şefkat kavramları, bireylerin psikolojik sağlıkları üzerinde olumlu etkiler yaratan iki temel unsur olarak kabul edilmektedir. Neff (2003a), öz-şefkati bireyin kendine empati, kabul ve içsel destek göstermesini içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu kavramsallaştırma, bireylerin kendilerine karşı daha anlayışlı olabilmeleri için gerekli üç temel bileşene dayanmaktadır: öz-şefkat, ortak insanlık hali ve bilinçli farkındalık.

Öz-şefkat, bilinçli farkındalıkla yakından ilişkili bir beceridir ve bireyin içinde bulunduğu ana yargısızca yaklaşmasını desteklemektedir. Bilinçli farkındalık, bireyi mevcut deneyimlerini açık bir tutumla kabullenmeye teşvik ederken; öz-şefkat, kişinin zorluklar karşısında kendine karşı daha anlayışlı, destekleyici ve kabul edici bir tutum benimsemesini sağlayarak bu süreci derinleştirmektedir (Germer ve Neff, 2013; Neff, 2003a; Neff ve Dahm, 2015). Önceki araştırmalar, bilinçli farkındalığın öz-şefkatin gelişimi için bir temel oluşturduğunu ve her iki kavramın birlikte uygulandığında psikolojik iyi oluşu desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bluth ve Blanton, 2014; Hofmann ve diğerleri, 2010). Bu bağlamda, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların, bireylerin içsel deneyimlerine yargısızca yaklaşmayı öğrenmelerini ve sonuç olarak kendilerine karşı daha şefkatli ve hoşgörülü bir tutum geliştirmelerini sağlayarak öz-şefkati destekleyen bir mekanizma işlevi gördüğü kabul edilmektedir (Neff, 2003a).

Meta-analiz bulguları, bilinçli farkındalık uygulamalarının öz-şefkat düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını ve bunun dolaylı olarak duygu düzenleme, stresle başa çıkma ve psikolojik dayanıklılık üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Bluth ve Eisenlohr-Moul, 2017; Khoury ve diğerleri, 2013; Zuo ve diğerleri, 2023). Özellikle üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalarda, artan öz-şefkatin hem akademik hem de duygusal işleyişte aracı bir rol üstlendiği saptanmıştır (Alrashdi ve diğerleri, 2023; Hwang ve diğerleri, 2017).

Öğretmenler sıklıkla stres, zaman yönetimi güçlükleri ve mesleki belirsizliklerle karşılaşmakta; tüm bu etmenler, özellikle mesleğin ilk yıllarında, duygusal dayanıklılığı zayıflatabilmektedir. Meta-analiz bulguları, öğretmenlerin bu tür mesleki stres kaynaklarına maruz kaldıklarında tükenmişlik, kaygı ve psikolojik sıkıntı yaşama risklerinin arttığını göstermektedir (Zarate ve diğerleri, 2019; Zhang ve diğerleri, 2021). Bu durum, mesleki yeterlik algısını ve sınıf içi etkileşimlerin niteliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Eğitim sürecinde öz-şefkat becerilerinin geliştirilmesi, mesleki motivasyonun sürdürülmesinde ve zorluklarla daha uyumlu olarak başa çıkılmasında önleyici bir rol oynayabilmektedir. Nitekim araştırmalar, öz-şefkatin yalnızca duygusal dayanıklılığı artırmakla kalmayıp öğretmen adaylarının mesleki gelişimini desteklediğini, daha olumlu bir benlik algısının oluşumuna katkıda bulunduğunu ve bütüncül gelişimi desteklediğini ortaya koymaktadır (Beaumont ve diğerleri, 2016; Bluth ve Blanton, 2014; Neff ve Germer, 2013). Sonuç olarak, bilinçli

farkındalık bireylerin içsel deneyimlerini yargılamadan kabul etme kapasitesini güçlendirmektedir. Öz-şefkat ise, daha nazik ve empatik bir kendine yönelik tutumu desteklemektedir. Bu iki kavram birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu ve mesleki dayanıklılığı güçlenmektedir.

Son yıllarda gerçekleştirilen deneysel ve meta-analitik araştırmalar, bilinçli farkındalık ile öz-şefkat arasında pozitif ilişkiye işaret etmektedir (Neff ve Germer, 2013; Schutte ve Malouff, 2025; Wasson ve diğerleri, 2020). Bu doğrultuda, Schutte ve Malouff (2025) meta-analiz çalışmasında, 41 bağımsız örneklemden elde edilen bulgulara dayanarak, bilinçli farkındalık ve öz-şefkat arasında orta ila güçlü düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Benzer olarak, Neff ve Germer'in (2013) randomize kontrollü çalışmasında, Bilinçli Farkındalık Temelli Öz-şefkat programına katılımın bilinçli farkındalık ve öz-şefkat düzeylerinde anlamlı artışlar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, Wasson ve diğerleri (2020) meta-analiz çalışmasında, bilinçli farkındalığa dayalı uygulamaların sağlık profesyonellerinin öz-şefkat düzeyini artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalık ile öz-şefkatin birbirini tamamlayan yapılar olduğu anlaşılmaktadır. Her iki becerinin geliştirilmesinin, öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluşu ve mesleki dayanıklılığı üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği düşünülmektedir.

Bu etkileşim, öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından da temel bir dayanak oluşturmaktadır. Araştırmalar, bilinçli farkındalık ve öz-şefkatin birlikte geliştirilmesinin öğretmenlerin stresle başa çıkma, öz-yeterlik, tükenmişliği önleme ve sınıf yönetimi becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığını göstermektedir (Jennings ve diğerleri, 2017; Neff ve Germer, 2013; Roeser ve diğerleri, 2012). Özellikle duygusal emeğin yüksek olduğu öğretmenlik gibi mesleklerde, bireyin kendi içsel deneyimlerine karşı açık, kabullenici ve destekleyici bir tutum benimsemesinin psikolojik dayanıklılık ve mesleki işlevsellik açısından önleyici bir rolü vardır. Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin, öğretmen adaylarının öz-şefkat düzeylerini ve sınıf içi etkileşimlerinin niteliğini artırmada etkili olduğu ortaya konmuştur (Emerson ve diğerleri, 2017; Jennings ve Greenberg, 2009). Bu doğrultuda, öğretmen eğitiminde bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimi kavramlarını temel alan yaklaşımlar, öğretmen adaylarının mesleki kimliklerinin güçlendirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bilinçli Farkındalık ile Başarı Hedef Yönelimleri Arasındaki İlişki

Bireylerin öğrenme süreçlerinde ve hedef belirleme yöntemlerinde motivasyonlarını etkileyen temel yaklaşımlardan biri Başarı Hedef Yönelimi Kuramı'dır (Elliot ve McGregor, 2001). Bu kuram, bireylerin hedeflerine ulaşma sürecindeki motivasyonel örüntüleri açıklamak amacıyla geliştirilen öz-belirleme kuramına dayanmaktadır (Deci ve Ryan, 1985). Öz-belirleme kuramı, bireylerin davranışlarını yönlendiren süreçlerin içsel motivasyonla ya da dışsal düzenlemelerle nasıl yapılandığını açıklayan ve kontrol algısını belirleyen bir değişken olarak görmektedir. Dweck (1986) ile Ames ve Archer (1988), başarı hedef yönelimlerini iki temel boyutta ele almaktadır: ustalık yönelimi ve performans yönelimi. Ustalık yönelimi, bilgi edinme ve yetkinlik geliştirme konusundaki içsel motivasyonu yansıtmakta; bu yönelimi benimseyen bireyler hataları ve zorlukları öğrenme fırsatları olarak görme eğiliminde bulunmaktadır (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck ve Leggett, 1988; VandeWalle, 1997). Buna karşılık, performans yönelimine sahip bireyler, başkalarının kendileri hakkındaki değerlendirmelerine ve dışsal ödüllere daha fazla odaklanmakta; bu nedenle hata yapma korkusu ve başarısızlık kaygısı bu bireylerde daha yaygın olarak görülmektedir (Ames ve Archer, 1988).

Son yıllarda yapılan çalışmalar, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların başarı hedef yönelimleriyle ilişkili motivasyonel profilleri şekillendirebileceğini öne sürmektedir (Kappes ve diğerleri, 2023; Lee, 2020). Ancak, bu müdahalelerin motivasyonel etkilerine ilişkin bulgular çalışmalar arasında tutarsızlık göstermektedir. Bazı araştırmalarda, ustalık-yaklaşma hedeflerinde ve içsel motivasyonda artış görülürken; bazılarında kaçınma yönelimli hedeflerde anlamlı değişimlere rastlanmamıştır. Bu durum, bilinçli farkındalığın başarı motivasyonunun tüm boyutlarında tek tip etki göstermeyebileceğini düşündürmektedir (Donald ve diğerleri, 2020; Howell ve Buro, 2011). Bununla birlikte, genel olarak bulgular, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların bireylerin ustalık yönelimli hedefleri sürdürmelerine ve içsel motivasyon biçimlerini güçlendirmelerine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Elliot ve McGregor (2001) tarafından geliştirilen 2x2 başarı hedef yönelimi modeli, bireylerin akademik ve mesleki bağlamlarda nasıl hedef belirlediklerini anlamak için kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Bu model iki temel boyut içermektedir: hedefin içeriği (ustalık yönelimli ve performans yönelimli hedefler) ve hedefin yönelimi (yaklaşma yönelimli veya kaçınma yönelimli motivasyon). Uсталık-yaklaşma hedefleri, bireylerin yeterliliklerini ve bilgilerini artırmaya yönelik içsel motivasyonlarını yansıtmaktadır. Uсталık-kaçınma hedefleri, mevcut yeterlilik düzeyini koruma çabalarını ifade etmektedir. Performans-yaklaşım hedefleri, bireyin başkalarından önde olma arzusuna odaklanmakta; performans-kaçınma hedefleri ise başarısız görünme korkusunu en aza indirmeyi amaçlayan stratejileri kapsamaktadır (Elliot ve Harackiewicz, 1996; Elliot ve McGregor, 2001). Alanyazında, ustalık-yaklaşma yöneliminin akademik öz-düzenleme, etkili öğrenme stratejilerinin kullanımı ve akademik başarıyla pozitif ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Diseth, 2011; Pintrich, 2000). Buna karşılık, performans-kaçınma yöneliminin yüzeysel öğrenme stratejileri, düşük öz-algı ve artan sınav kaygısıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Bartels ve Magun-Jackson, 2009; Senko ve diğerleri, 2011). Bu kapsamda, özellikle öğretmen adaylarının mesleki gelişimi açısından ustalık ve yaklaşma yönelimli hedeflerin desteklenmesi, uzun vadede pedagojik yeterlik ve öğretim motivasyonunun artırılmasına katkı sağlayabilecek bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir.

Bilinçli farkındalık uygulamaları, ustalık yönelimli bir yaklaşımın gelişimini destekleyen etkili bir yöntem olarak görülmektedir. Bilinçli farkındalık, bireylerin başarısızlık ya da zorluk yaşadıkları durumlarda deneyimleriyle yargılayıcı olmayan ve yapıcı bir şekilde etkileşim kurmalarına olanak tanımaktadır. Bu tutum, performans baskısını azaltarak bireylerin öğrenme sürecine yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yargılayıcı olmayan farkındalık ve kabul, bireylerin dışsal ödüller yerine öğrenme sürecine odaklanmalarını desteklemekte; böylece içsel motivasyonu ve ustalık yönelimli başarı hedeflerinin benimsenmesini güçlendirmektedir (Dweck, 1986; Lee, 2020; Serçekman ve diğerleri, 2024; Si ve diğerleri, 2024).

Bilinçli farkındalık, öğrencilerin akademik ortamlardaki motivasyonel yönelimleriyle ilişkilendirilmektedir. 2x2 başarı hedef yönelimi modeli (Elliot ve McGregor, 2001) çerçevesinde, daha yüksek düzeyde bilinçli farkındalığa sahip bireylerin, içsel değerleri, kişisel gelişimi ve yetkinliklerini artırmaya yönelik ustalık-yaklaşma hedeflerini benimseme olasılıklarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu bireyler, dışsal onay arayışına girmek yerine kişisel gelişimlerine odaklanmakta ve öğrenme sürecine etkin katılım göstermektedir (Greeson ve diğerleri, 2014). Bu yönelim, genellikle daha yüksek düzeyde akademik katılım, motivasyon ve akademik zorluklar karşısında sebatla ilişkilendirilmektedir (Donald ve diğerleri, 2020; Kuroda ve diğerleri, 2022). Araştırmalar, bilinçli farkındalığın motivasyonel süreçlerini güçlendirerek bireylerin işlevsel öğrenme davranışlarını ve sonuçlarını desteklediğini göstermektedir.

Uсталık-Yaklaşma Yönelimi. Araştırmalar, bilinçli farkındalığın başarı hedef yönelimleriyle ilişkili

motivasyonel süreçlerle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreçler arasında dikkatin öz-düzenlenmesi, kabul ve azalmış tepkisellik yer almaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004; Shapiro ve diğerleri, 2006). Örneğin, Mrazek ve diğerleri (2013), bilinçli farkındalık eğitiminin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini ve akademik işlevselliklerini geliştirdiğini göstermiştir. Bu bağlamda, öne çıkan temel alanlardan biri öğrenmeyi, bireysel gelişimi ve yeterli kazanımını vurgulayan ustalık-yaklaşma yönelimidir. Roeser ve diğerleri (2013), bilinçli farkındalık temelli bir eğitime katılan öğretmen adaylarının ustalık-yaklaşma hedeflerini benimseme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu yönelim, bireylerin öğrenme sürecine daha güçlü bir içsel motivasyon ve derinleşmiş bir anlam duygusu ile katılmalarını sağlamaktadır. Bu bireyler, öğrenme sürecine daha güçlü bir bağlılık göstermekte ve akademik zorluklar ile eleştirel geribildirimleri, yeterliklerine yönelik bir tehditten ziyade gelişim fırsatları olarak değerlendirmeye daha yatkın görünmektedirler.

Ames ve Archer'ın (1988) başarı hedef yönelimleri kuramına göre, bireylerin öğrenme sürecine yönelik tutumları, sahip oldukları motivasyon türüyle doğrudan ilişkilidir. Bu çerçevede, bilinçli farkındalık, bireylerin içsel motivasyonunu güçlendirmekte, öğrenme sürecine yönelik ilgiyi artırmakta ve başarıyı içsel bir tatmin kaynağına dönüştürmektedir. Böylece bireyler, stres ve kaygı düzeylerini azaltarak uzun vadeli, gelişim odaklı hedeflere yönelme eğilimi göstermektedir (Ames ve Archer, 1988).

Uсталık-Kaçınma Yönelimi. Bireysel gelişim ve yeterlik kazanımını vurgulayan ustalık-yaklaşma yönelimlerinin aksine, ustalık-kaçınma yönelimi, bireylerin kendi belirledikleri standartlara ulaşamama ya da bir görevi tam olarak yerine getirememeye konusundaki kaygılarını yansıtmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Literatürde, bilinçli farkındalık eğitimi ile bu yönelim arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar bulunmaktadır (Howell ve Buro, 2011; Neff ve diğerleri, 2005; Roeser ve diğerleri, 2013). Uсталık-kaçınma yönelimi baskın olan bireyler, öğrenme durumlarını çoğu zaman olası yetersizlikler açısından değerlendirir ve hata yapma ya da kendi beklentilerini karşılayamama endişesiyle daha yoğun bir kaygı yaşarlar (Van Yperen ve diğerleri, 2015). Bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin, anlık farkındalığı artırarak ve olumsuz duyguların kabulünü teşvik ederek bu işlevsiz bilişsel kalıplara karşı bir tampon işlevi gördüğü öne sürülmektedir (Howell ve Buro, 2011). Bilinçli farkındalık eğitimi, dikkati aşırı özeleştirel değerlendirmelerden uzaklaştırarak bireylerin öğrenme sürecine yargısız ve esnek katılımını desteklemekte; böylece ustalık-kaçınma hedefleriyle ilişkili stres ve kaygıyı azaltmaktadır (Brown ve diğerleri, 2007; Neff ve diğerleri, 2005).

Performans-Yaklaşma Yönelimi. Performans-yaklaşma yönelimi, bireylerin başkalarına kıyasla yeterliklerini göstermeye ve dışsal ölçütlerle tanımlanan standartlara ulaşmaya odaklandığını ifade etmektedir (Elliot ve Murayama, 2008). Bu yönelim, artan çaba ve başarı gibi olumlu akademik çıktılarla ilişkilendirilmekte; ancak rekabetçi doğası ve sosyal değerlendirme baskısı nedeniyle kaygı düzeyini de artırabilmektedir (Senko ve diğerleri, 2011). Literatürde, bilinçli farkındalık eğitiminin duygu düzenlemeyi güçlendirerek performans-yaklaşma yönelimiyle olumlu bir etkileşim gösterdiği; bu sayede performansla ilişkili kaygıyı azalttığı ve zorlu akademik bağlamlarda sürdürülebilir katılımı desteklediği görülmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Shapiro ve diğerleri, 2006). Ayrıca bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin anlık performans geribildirimlerinden bağımsız olarak öz-değerleriyle ilgili daha dengeli bir bakış açısı sürdürmelerine yardımcı olmakta; böylece akademik stres kaynakları karşısında dayanıklılığı artırmaktadır (Howell ve Buro, 2011; Roeser ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlarla desteklenmesi, mesleki yeterliklerini dışsal değerlendirmelere karşı daha dengeli sürdürmelerine olanak sağlamak ve gelecekteki öğretmenlik ortamlarında karşılaşılabilecekleri performans baskılarına karşı daha dirençli ve farkındalıklı bir tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Performans-Kaçınma Yönelimi. Performans-kaçınma yönelimi, bireylerin çoğunlukla olumsuz değerlendirmeler ve potansiyel başarısızlıkla ilgili kaygılar tarafından yönlendirildiği; akranlarına göre yetersiz görünmekten kaçınma eğilimini yansıtmaktadır (Elliot ve McGregor, 2001). Bu yönelim, genellikle artan kaygı, azalan sebat ve zayıflayan içsel motivasyon gibi işlevsiz akademik sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Senko ve diğerleri, 2011). Literatürde, bilinçli farkındalık eğitiminin, duygu düzenlemeyi teşvik ederek, başarısızlık korkusunu azaltarak ve eleştirilere karşı daha uyumlu tepkileri destekleyerek performans-kaçınma yönelimiyle ilişkili olumsuz sonuçları hafifletebileceği öne sürülmektedir (Howell ve Buro, 2011; Shapiro ve diğerleri, 2006). Gelişmiş anlık farkındalık sayesinde, bireyler potansiyel olumsuz değerlendirmelere daha az odaklanmakta; böylece kaçınma davranışları azalmakta ve performansla ilişkili stres faktörleriyle daha iyi başa çıkabilmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Roeser ve diğerleri, 2013). Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık temelli yaklaşımlarla desteklenmesi, onların akademik başarılarını ve psikolojik iyi oluşlarını artırmanın yanında, gelecekteki öğretmenlik ortamlarında karşılaşılabilecekleri performans baskılarına karşı daha esnek ve dirençli olmalarına katkı sağlamaktadır.

Son yıllarda öğretmen eğitimi programlarında, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarını desteklemek, ayrıca duygu düzenleme, stres yönetimi ve dayanıklılık becerilerini geliştirmek amacıyla bilinçli farkındalık temelli müdahalelere giderek daha fazla yer verilmektedir (Beuchel ve diğerleri, 2022; Corthorn ve diğerleri, 2024; Farb ve diğerleri, 2010; Janssen ve diğerleri, 2024; Jennings ve diğerleri, 2013; Zenner ve diğerleri, 2014). Bu müdahalelerin stres düzeyini azalttığı ve öğretmenlerin duygusal işlevselliğini güçlendirdiğine ilişkin önemli bulgular vardır (Sperling ve diğerleri, 2023). Ancak mevcut çalışmaların önemli bir bölümü anlık duygusal süreçlere odaklanmakta; uzun vadeli iyi oluş ve mesleki yeterlik açısından belirleyici olan eğilimsel bilinçli farkındalık, algılanan öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri gibi eğilimsel psikolojik özellikleri çoğunlukla göz ardı etmektedir (Brown ve Ryan, 2003; Ferrari ve diğerleri, 2019). Bilinçli farkındalık, yalnızca gelişmiş duygu düzenleme ve öz-farkındalıkla değil, içsel motivasyonu ve sebatı destekleyen ustalık-yaklaşma yöneliminin benimsenmesiyle de ilişkilendirilmiştir (Donald ve diğerleri, 2020; Howell ve Buro, 2011). Öz-şefkat de benzer şekilde, farklı örneklerde yüksek dayanıklılık ve psikolojik iyi oluşla bağlantılı bulunmuştur (Ferrari ve diğerleri, 2019). Buna karşılık, öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalar sınırlı kalmakta ve bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin bu değişkenler üzerindeki etkileri yeterince incelenmemiştir.

Bu çalışma, bilinçli farkındalık temelli bir müdahalenin, öğretmen adaylarının algılanan bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylece, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların geleceğin öğretmenlerinde hem kişisel gelişimi hem de mesleki hazırlığı destekleyen bu temel yetkinlikleri nasıl etkileyebileceğine ilişkin mevcut bilgi birikimini genişletmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni ve Katılımcılar

Bu araştırma, yarı deneysel desen kapsamında, kontrol gruplu ön test-son test model ile yürütülmüştür. Uygun örneklem yöntemiyle, Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adayları çalışmaya dâhil edilmiştir. Sekiz haftalık çevrimiçi bilinçli farkındalık temelli müdahale programı, üniversitenin web sayfası aracılığıyla duyurulmuş ve toplam 46 başvuru alınmıştır. Katılımcıların tamamı gönüllü olarak programa katılmak istediğini

belirttiğinden, rastgele atama yapılması uygun görülmemiştir. Bu nedenle, katılımcıların başvuru sırasına göre gruplar oluşturulmuş; programın etkili yürütülebilmesi için deney grubu 21 kişiyle sınırlandırılmış, kalan 25 kişi ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubundaki katılımcılar herhangi bir müdahaleye dâhil olmamış, yalnızca ölçme araçlarını doldurmuştur. Uygulama öncesinde her iki gruptaki katılımcılara, bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri düzeylerini belirlemeye yönelik ön testler uygulanmıştır. Bu çalışma için etik onay, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır (28 Mart 2023; No. 143).

Veri Toplama Araçları

Deney ve kontrol gruplarına, bilinçli farkındalık, başarı hedef yönelimleri ve öz-şefkat düzeylerindeki değişimi değerlendirmek amacıyla iki farklı ölçüm zamanında üç veri toplama aracı uygulanmıştır.

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ). Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ; Brown ve Ryan, 2003), eğilimsel bilinçli farkındalık düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 15 maddelik bir öz-bildirim aracıdır. Katılımcılar, her bir maddeyi 1 (neredeyse her zaman) ile 6 (neredeyse hiçbir zaman) arasında değişen 6'lı Likert tipi bir ölçek üzerinde derecelendirmiştir. Maddeler, bilinç dışı otomatik işleyiş (mindlessness) kavramını yansıtan olumsuz ifadeler biçiminde hazırlanmıştır (örneğin, "Yaptığım şeyin farkında olmaksızın otomatikçe bağlanmış gibi yapıyorum."). Bu nedenle, ölçekten elde edilen düşük puanlar daha yüksek düzeyde eğilimsel bilinçli farkındalığa işaret etmektedir.

Bu çalışmada BİFÖ (Brown ve Ryan, 2003) kullanılmıştır; çünkü ölçek, bilinçli farkındalık temelli uygulamaların hedeflediği temel mekanizma olan eğilimsel anlık farkındalığı ölçmekte, ayrıca bu tür programlar sonrasında ortaya çıkan değişimlere duyarlı olması ve ön test-son test desenlerine uygun, kısa ve pratik bir format sunması nedeniyle tercih edilmiştir. Özyeşil ve diğerleri (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin, Türk örneklemelerinde yeterli düzeyde güvenilirlik ve yapı geçerliğine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Türkçe formu için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 ve test-tekrar test korelasyonu .81 olarak rapor edilmiştir (Özyeşil ve diğerleri, 2011).

2 × 2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği. Başarı hedef yönelimleri, Elliot ve McGregor'un (2001) geliştirdiği 2 × 2 başarı hedef modeline dayalı olarak ölçülmüştür. Uсталık ve performans temelli yaklaşım ile kaçınma hedeflerini işlevselleştirmek amacıyla, Akın (2006) tarafından geliştirilen Türkçe 2 × 2 Başarı Hedef Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ustalık-yaklaşma (8 madde), ustalık-kaçınma (5 madde), performans-yaklaşma (7 madde) ve performans-kaçınma (6 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşan, 5'li Likert tipinde toplam 26 maddelik bir ölçektir. Her bir alt boyut puanı, ilgili maddelerin puanlarının toplanmasıyla elde edilmiştir; yüksek puanlar, bireyin o hedef yönelimine daha güçlü eğilim gösterdiğini ifade eder. Akın'ın (2006) orijinal geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .92, .97, .97 ve .95 olarak rapor edilmiştir. Bu ölçek, başarı hedef yönelimleri kuramı çerçevesinde bireylerin motivasyonel yönelimlerini değerlendirmek için kapsamlı bir yapı sunmakta ve uyarlanabilir (örneğin, ustalık-yaklaşma) yönelimlerin daha az uyarlanabilir (örneğin, performans-kaçınma) yönelimlerden ayırt edilmesine olanak sağlamaktadır.

Öz-Şefkat Ölçeği (ÖŞÖ). Ölçek, bireylerin öz-şefkat düzeylerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş, 26 maddeden oluşan 5'li Likert tipinde bir öz-bildirim aracıdır (1 = neredeyse hiç, 5 = neredeyse her zaman; Neff, 2003b). Ölçek altı alt boyuttan oluşmaktadır: öz-şefkat, öz-yargılama, ortak insanlık, izolasyon, farkındalık ve aşırı özdeşleşme. Toplam öz-şefkat puanı, her alt boyutun ortalama puanlarının birleştirilmesiyle hesaplanır; yüksek puanlar, daha yüksek düzeyde öz-şefkat

eğilimini göstermektedir. Alt boyut puanları, ilgili alt boyutların ayrı ölçütleri olarak kullanılabilir (Neff ve diğerleri, 2019). Öz-şefkat, bilinçli farkındalık temelli müdahaleler aracılığıyla geliştirilen temel bir psikolojik mekanizma olup, kavramsal olarak azalmış öz-eleştiri ve gelişmiş duygu düzenleme becerileriyle ilişkilidir. Ölçeğin Türkçe formu, iki maddenin çıkarılmasıyla 24 maddeden oluşmaktadır (Deniz ve diğerleri, 2008). Türkçe formun Cronbach alfa ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları sırasıyla .89 ve .83 olarak rapor edilmiştir.

Müdahale Süreci

Bilinçli farkındalık temelli müdahale, alanda yedi yılı aşkın deneyimi bulunan ve kapsamlı eğitim ile süpervizyon sürecini tamamlamış olan birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacının bilinçli farkındalık temelli programlardaki eğitim geçmişi ve uygulayıcı yeterliği, Bilinçli Farkındalık Temelli Uygulama Öğretme ve Öğrenme Ölçütleri (Crane ve diğerleri, 2013) esas alınarak değerlendirilmiştir. Program 4 Mayıs–22 Haziran 2023 tarihleri arasında yürütülmüş ve sekiz oturum sonunda tamamlanmıştır. Program süresince katılımcılar, farkındalık becerilerini derinleştirmeye ve günlük yaşantılarına dâhil etmeye yönelik çeşitli uygulamalara katılmıştır. Programın başlamasından iki gün önce, katılımcıların sürece hazırlanmasını ve programa uyumunu kolaylaştırmak amacıyla bir tanıtım ve oryantasyon oturumu gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar çevrimiçi ortamda, Zoom platformu üzerinden yapılmıştır.

Bilinçli farkındalık programı, katılımcıların farkındalık becerilerini geliştirmelerini ve bu becerileri günlük yaşamlarına yerleştirmelerini desteklemeyi amaçlayan sekiz oturumdan oluşmuştur. Altıncı oturum dışındaki tüm oturumlar yaklaşık üç saat sürmüştür. İlk oturumda katılımcılar, köklenme meditasyonu, beden taraması ve farkındalıklı yeme uygulamalarıyla tanışarak farkındalık kavramına genel bir giriş yapmışlardır. Bu uygulamalar, anda kalma becerisini güçlendirmeyi ve farkındalık pratiğini gündelik yaşama taşımaya hedeflemiştir. İkinci oturumda farkındalıklı nefes alma, oturma meditasyonu ve beş aşamalı nefes meditasyonu üzerinde durulmuş; bedensel farkındalığı artırmak amacıyla farkındalık temelli hareket uygulamaları eklenmiştir. Üçüncü oturumda ise farkındalığın yogaya dâhil edilmesiyle bilişsel süreçlerden bedensel farkındalığa geçiş desteklenmiştir. Bu oturumda köklenme meditasyonu, farkındalık temelli hareketler, beden farkındalığı egzersizleri ve grup paylaşımları yer almıştır. Dördüncü oturumda öz-şefkat teması üzerine odaklanılmış, öz-şefkat temelli köklenme meditasyonu ve duygusal iyilik hâlini destekleyen travmaya duyarlı hareketler bir araya getirilmiştir. Beşinci oturumda katılımcılar, zorlayıcı duygusal durumlarla başa çıkarken öz-şefkat geliştirmeye yönelik meditasyon ve hareket uygulamalarıyla desteklenmiştir. Altıncı oturum, beden taraması, farkındalık temelli hareket ve oturma meditasyonu aracılığıyla stres tepkilerinin farkına varmaya odaklanmıştır. Aynı oturumda stres yönetimi teknikleri gözden geçirilmiş ve stresin deneyimsel olarak anlaşılması üzerinde durulmuştur. Bu oturumun ardından, farkındalığı derinleştirmek amacıyla altı saatlik sessizlik inzivası gerçekleştirilmiştir. İnziva programı, beden taraması, oturma ve yürüme meditasyonları, bilinçli hareket ve farkındalıklı yeme uygulamalarını içermiştir. Yedinci oturumda, sessizlik inzivası deneyimi üzerine yansıtma yapılmış; katılımcıların farkındalık uygulamalarını içselleştirmelerine destek olunmuştur. Bu oturumda ayrıca nöroplastisite kavramı tanıtılmış ve farkındalık uygulamalarının beyin üzerindeki etkilerine dikkat çekilmiştir. Sekizinci ve son oturumda, farkındalık uygulamalarının program sonrasında da sürdürülmesinin önemi vurgulanmış, edinilen deneyimlere bütüncül olarak odaklanılmış ve farkındalığı yaşamın doğal akışına yerleştirmeye ilişkin bilgelik kavramı tartışılmıştır. Katılımcılar, farkındalığı yalnızca sekiz haftalık bir öğrenme süreci değil, yaşam boyu sürdürülebilir bir farkındalık biçimi olarak uygulamaya devam etmeleri yönünde desteklenmiştir. Son oturumdan bir hafta sonra, müdahalenin etkilerini değerlendirmek

amacıyla katılımcılara ön testte kullanılan ölçme araçları son test olarak yeniden uygulanmıştır.

Tüm katılımcılar hem ön test hem de son test uygulamalarını tamamlamış ve programın tüm oturumlarına eksiksiz katılmıştır. Böylece herhangi bir katılımcı kaybı ya da veri eksikliği yaşanmamıştır. Evde yapılan uygulamalar resmi olarak izlenmemekle birlikte, her oturumun sonunda katılımcılara hafta boyunca bireysel pratiklerini sürdürmeleri hatırlatılmış; bir sonraki oturumun başında ise bu deneyimlerini gözden geçirip paylaşmaları teşvik edilmiştir.

Veri Analizi

Sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli programın bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve dört tür başarı hedef yönelimi (ustalık-yaklaşma, ustalık-kaçınma, performans-yaklaşma, performans-kaçınma) üzerindeki etkisini incelemek amacıyla, her bir bağımlı değişkenin düzeltilmiş son test puanları üzerinde kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Analizlerde ön test puanları kontrol değişkeni olarak modele dâhil edilmiştir.

Analiz öncesinde, normallik, varyansların homojenliği, regresyon eğimlerinin homojenliği ve kontrol değişkeni ile bağımlı değişken arasındaki doğrusallık varsayımları kontrol edilmiştir. Shapiro–Wilk testleri, performans-kaçınma ($W = 0.96, p = .008$) dışındaki tüm bağımlı değişkenlerin yaklaşık normal dağılım gösterdiğini ($p > .05$) ortaya koymuştur. Bununla birlikte, performans-kaçınma puanlarına ilişkin QQ grafiği ve histogram, normallikten belirgin bir sapma göstermemiştir. Bu değişkenin çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla 1,08 ve 1,41 olup, her ikisi de kabul edilebilir aralıkta yer almaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Levene testi, tüm bağımlı değişkenler için grup varyansları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir ($p > .05$). Ön test ve son test puanlarının saçılım grafikleri, değişkenler arasında doğrusal ilişkiler olduğunu göstermiştir. Regresyon eğimlerinin homojenliği, ön test puanları ile grup değişkeni arasındaki etkileşimlerin test edilmesiyle değerlendirilmiş; etkileşim terimlerinin hiçbirinin anlamlı olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Nihai modellerde, bu etkileşim terimleri çıkarıldıktan sonra parametre tahminleri yeniden hesaplanmıştır.

Kısmi eta kare (η^2_p) değerleri etki büyüklüğü ölçütü olarak raporlanmış ve Cohen'in (1988) yönergelerine göre küçük ($< .06$), orta ($< .14$) ve büyük ($\geq .14$) etki düzeyleri şeklinde yorumlanmıştır. Tüm istatistiksel analizler JAMOVI yazılımı (The Jamovi Project, 2025) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bilinçli Farkındalık: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 37.2, SD = 11.5$) kontrol grubuna ($M = 44.8, SD = 11.0$) kıyasla son testte daha düşük bilinçli farkındalık puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, ölçekte düşük puanların daha yüksek bilinçli farkındalık düzeyini temsil etmesi nedeniyle, deney grubunun algılanan bilinçli farkındalık düzeyinin kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. ANCOVA sonuçları, ön test puanlarının son test puanlarını anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur, $F(1, 39) = 33.1, p < .001$. Bu durum, katılımcıların başlangıç aşamasındaki bilinçli farkındalık düzeylerinin, program sonundaki bilinçli farkındalık algıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ön test puanlarının etkisi kontrol edildikten sonra, müdahalenin etkisi anlamlı kalmış, $F(1, 39) = 17.2, p < .001$, ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2_p = .31$). Buna göre, müdahale programı, başlangıçtaki bilinçli farkındalık düzeylerinin ötesinde, son test puanlarındaki varyansın yaklaşık %31'ini açıklamaktadır.

Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubunun ($M_{adj} = 35.5$, $SE = 1.85$) kontrol grubuna ($M_{adj} = 46.5$, $SE = 1.85$) göre daha düşük puanlara sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli programın katılımcıların algılanan bilinçli farkındalık düzeyini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir.

Öz-Şefkat: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 73.4$, $SD = 10.8$) kontrol grubuna ($M = 63.6$, $SD = 13.1$) kıyasla son testte daha yüksek öz-şefkat puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Ön test puanları son test puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur, $F(1, 39) = 4.39$, $p = .04$; bu sonuç, katılımcıların başlangıçtaki öz-şefkat düzeylerinin program sonundaki öz-şefkat algılarını etkilediğini göstermektedir. Gruplar arasındaki ön test farkları kontrol edildikten sonra, müdahalenin etkisi anlamlı kalmıştır, $F(1, 39) = 10.09$, $p = .003$, ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2_p = .21$). Bu bulgu, katılımcıların başlangıç düzeyleri kontrol edildiğinde, son test puanlarındaki varyansın yaklaşık %21'inin müdahaleye atfedebileceğini göstermektedir. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubunun ($M_{adj} = 74.3$, $SE = 2.55$) kontrol grubuna ($M_{adj} = 62.7$, $SE = 2.55$) göre daha yüksek puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının algılanan öz-şefkat düzeyi üzerinde anlamlı ve güçlü bir olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Uсталık–Yaklaşma Hedef Yönelimi: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 4.36$, $SD = 0.28$) kontrol grubuna ($M = 3.71$, $SD = 0.51$) kıyasla son testte daha yüksek ustalık–yaklaşma hedef yönelimi puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Ön test puanları son test puanlarını anlamlı düzeyde yordayarak, $F(1, 39) = 20.3$, $p < .001$, katılımcıların başlangıçtaki ustalık–yaklaşma eğilimlerinin program sonundaki yönelimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Gruplar arasındaki ön test farklılıkları kontrol edildikten sonra da, müdahalenin etkisi anlamlı kalmıştır, $F(1, 39) = 18.0$, $p < .001$, ve etkinin büyük düzeyde olduğu görülmüştür ($\eta^2_p = .31$). Bu bulgu, başlangıçtaki ustalık–yaklaşma düzeylerinin ötesinde, son test puanlarındaki varyansın yaklaşık %31'inin müdahale tarafından açıklandığını göstermektedir. Düzeltilmiş ortalamalara göre deney grubunun ($M_{adj} = 4.27$, $SE = 0.08$) puanları kontrol grubundan ($M_{adj} = 3.80$, $SE = 0.08$) daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, 8 haftalık farkındalık temelli müdahale programının ustalık-yaklaşma hedef yönelimi üzerinde olumlu ve güçlü bir etki oluşturduğunu göstermektedir.

Uсталık–Kaçınma Hedef Yönelimi: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 2.97$, $SD = 0.73$) kontrol grubuna ($M = 2.85$, $SD = 0.64$) göre son testte daha yüksek ustalık–kaçınma hedef yönelimi puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Ön test puanları son test puanlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur, $F(1, 39) = 17.77$, $p < .001$; bu sonuç, katılımcıların başlangıçtaki ustalık–kaçınma eğilimlerinin program sonundaki yönelimlerini etkilediğini göstermektedir. Buna karşılık, müdahalenin etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, $F(1, 39) = 0.02$, $p = .885$, $\eta^2_p = .001$. Düzeltilmiş ortalamalar, deney grubunun ($M_{adj} = 2.90$, $SE = 0.13$) ve kontrol grubunun ($M_{adj} = 2.92$, $SE = 0.13$) benzer düzeylerde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, ön test farklılıkları kontrol edildikten sonra sekiz haftalık bilinçli farkındalık temelli programın ustalık–kaçınma hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir.

Performans–Yaklaşma Hedef Yönelimi: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 2.14$, $SD = 0.84$) kontrol grubuna ($M = 2.31$, $SD = 0.78$) göre son testte daha düşük performans–yaklaşma hedef yönelimi puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Ön test puanları son test puanlarını anlamlı düzeyde yordayarak, $F(1, 39) = 49.45$, $p < .001$, katılımcıların başlangıçtaki performans–yaklaşma düzeylerinin program sonundaki yönelimlerini etkilediğini ortaya koymuştur. Ön test puanları kontrol edildikten sonra da müdahalenin etkisi anlamlı kalmıştır, $F(1, 39) = 5.34$, $p = .026$, ve orta

düzye bir etki büyüklüğü bulunmuştur ($\eta^2_p = .12$). Bu bulgu, müdahalenin, başlangıçtaki performans–yaklaşma düzeylerinin ötesinde, son test puanlarındaki varyansın yaklaşık %12’sini açıkladığını göstermektedir. Düzeltmiş ortalamalar, deney grubunun ($M_{adj} = 2.03$, $SE = 0.12$) kontrol grubuna göre ($M_{adj} = 2.42$, $SE = 0.12$) anlamlı düzeyde daha düşük puanlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının ardından performans–yaklaşma hedef yönelimi düzeylerinde azalma görüldüğünü göstermektedir.

Performans–Kaçınma Hedef Yönelimi: Betimsel istatistikler, deney grubunun ($M = 2.13$, $SD = 0.84$) kontrol grubuna ($M = 2.32$, $SD = 0.65$) göre son testte daha düşük performans–kaçınma hedef yönelimi puanlarına sahip olduğunu göstermiştir. Katılımcıların başlangıçtaki performans–kaçınma düzeyleri, program sonundaki düzeyleri anlamlı düzeyde yordayarak, $F(1, 39) = 20.78$, $p < .001$, ön test ve son test puanları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşılık, müdahalenin etkisi anlamlı bulunmamıştır, $F(1, 39) = 2.37$, $p = .132$, $\eta^2_p = .057$. Düzeltmiş ortalamalar, deney grubunun ($M_{adj} = 2.08$, $SE = 0.13$) ve kontrol grubunun ($M_{adj} = 2.37$, $SE = 0.13$) birbirine yakın düzeylerde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının performans–kaçınma hedef yönelimi üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir.

ANCOVA analizlerine ek olarak, tüm sonuç değişkenlerinin ön test ve son test puanları üzerindeki olası cinsiyet etkisi incelenmiştir. Değişkenlerin büyük bir kısmı için bağımsız örneklem t testleri uygulanmış, ancak varyansların homojenliği varsayımının ihlali nedeniyle ustalık–yaklaşma hedef yönelimi ön test puanları için Welch testi kullanılmıştır. Tüm test sonuçları, .05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bulgular, ön test ve son test puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bulgular, üç temel eğilimi ortaya koymaktadır. Öncelikle, programın katılımcıların bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve ustalık–yaklaşma yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı artışlar sağladığı görülmüştür. Ayrıca, program sonrasında performans–yaklaşma yönelimi düzeylerinde belirgin bir azalma ortaya çıkmıştır. Son olarak, bilinçli farkındalık programının ustalık–kaçınma ve performans–kaçınma yönelimleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

Mevcut çalışmanın sonuçları, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını ortaya koyarak ilk hipotezi doğrulamıştır. Bu bulgu, bilinçli farkındalık temelli programların zaman içinde eğilimsel bilinçli farkındalıkta ölçülebilir artışlar sağladığını belirten önceki çalışmalarla tutarlıdır (Brown ve Ryan, 2003; Carmody ve Baer, 2008; Liu ve diğerleri, 2024a). Ayrıca, üniversite öğrencileriyle yürütülen güncel deneysel araştırmalar da bu sonucu desteklemekte; bilinçli farkındalık temelli programların bilinçli farkındalık düzeylerini anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Alrashdi ve diğerleri, 2023; Josefsson ve diğerleri, 2014; Kuroda ve diğerleri, 2022; Liu ve diğerleri, 2024b; Zuo ve diğerleri, 2023). Bu araştırmada gözlenen artış, düzenli bilinçli farkındalık uygulamalarının, eğitim ortamlarında psikolojik işleyişin iki temel bileşeni olan anlık farkındalık ve dikkat denetimi süreçlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Brown ve Ryan, 2003). Benzer olarak, Liu ve diğerleri (2024b) hemşirelik öğrencileriyle yürüttükleri araştırmada, sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının etkilerinin müdahaleden altı ay sonra dahi sürdüğünü ve katılımcıların bilinçli

farkındalık düzeylerinde anlamlı iyileşmelerin devam ettiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, bilinçli farkındalık temelli programların yalnızca kısa vadeli bir farkındalık artışı sağlamadığını, aynı zamanda öğretmen adayları da dâhil olmak üzere üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalıkta kalıcı ve derinleşen bir dönüşümü desteklediğini göstermektedir.

Mevcut bulguların aksine, Leggett (2010), üç oturumluk kısa süreli bir bilinçli farkındalık programının ardından bilinçli farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir; bu durum, kısa süreli müdahalelerin katılımcılara yeterli düzeyde deneyim kazandırmamış olabileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde, son yıllarda yapılan bazı araştırmalar da kısa süreli ya da düşük yoğunluklu bilinçli farkındalık uygulamalarının ardından bilinçli farkındalıkta ya çok sınırlı ya da kısa ömürlü gelişmeler olduğunu göstermiştir (Alrashdi ve diğerleri, 2023; Si ve diğerleri, 2024; Sperling ve diğerleri, 2023; Taylor ve diğerleri, 2021). Bu bulgular, program süresi ve uygulamanın sürekliliğinin gözle görülür kazanımlar elde edebilmek için önemli olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Gockel ve diğerleri (2013), Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nde (BİFÖ) son testte herhangi bir artış saptamamış; ancak takip ölçümlerinde, Freiburg Bilinçli Farkındalık Envanteri (FBFÖ) puanlarında ve öz-yeterlik düzeylerinde anlamlı bir artış belirlemişlerdir. Bu örüntü, müdahalenin kısa süresi, evde yapılan uygulamaların düzensizliği ve öğretmenlik uygulamasının erken dönemine özgü yüksek kaygı düzeyleriyle açıklanabilir. Ayrıca, kullanılan ölçme araçlarının kavramsal farklılıkları da bu duruma katkıda bulunmuş olabilir: BİFÖ, daha çok dikkatin izlenmesi boyutuna odaklanırken (Brown ve Ryan, 2003), FBFÖ kabullenme ve yargılamama gibi tutumsal bileşenleri değerlendirir (Walach ve diğerleri, 2006). Bu nedenle, bilinçli farkındalıktaki değişimlerin bazı çalışmalarda gecikmeli ya da daha zayıf olarak ortaya çıkması olasıdır.

Sekiz haftalık bilinçli farkındalık programının algılanan öz-şefkat üzerindeki olumlu etkisine ilişkin ikinci hipotez, bu çalışmanın bulgularıyla desteklenmiştir. Kabat-Zinn'in (1993) belirttiği gibi, bilinçli farkındalık yaklaşımının özü, fiziksel ya da psikolojik sıkıntı ve acı dâhil olmak üzere mevcut anın gerçekliğiyle yüzleşmek ve onu kabullenmektir. Bu yaklaşım, kişinin düşünce ve duygularını bastırmak yerine fark etmesini ve kabul etmesini teşvik ettiği için, bilinçli farkındalık uygulamalarının öz-şefkat gelişimini kolaylaştırabileceği öne sürülmektedir. Neff ve Dahm (2015), bilinçli farkındalık ile öz-şefkatin birbirini tamamlayan ve karşılıklı olarak güçlendiren iki kavram olduğunu vurgulamıştır. Bilinçli farkındalık, bireyin mevcut ana odaklanmasını ve duygusal deneyimlerini yargılamadan kabul etmesini desteklerken, bu süreç aynı zamanda kişinin kendi zorlayıcı düşünce ve duygularına karşı daha nazik, anlayışlı ve kabullenici bir tutum benimsemesine olanak tanır. Mevcut bulgularla tutarlı olarak, son dönem meta-analitik ve deneysel araştırmalar, bilinçli farkındalık programlarının eğitim, klinik ve toplumsal bağlamlarda öz-şefkati anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Evans ve diğerleri, 2018; Felton ve diğerleri, 2015; Newsome ve diğerleri, 2012; Schutte ve Malouff, 2025; Shapiro ve diğerleri, 2007). Bu tür gelişmeler, bilinçli farkındalık programlarının duygusal dengeyi ve uyumlu başa çıkma becerilerini desteklerken, bilinçli farkındalık ve öz-şefkat kapasitesinde meydana gelen artışları yansıtan temel bir psikolojik mekanizmaya işaret etmektedir.

Mevcut araştırmanın bulguları, bilinçli farkındalık programlarının, katılımcıların öğrenme, kişisel gelişim ve yeterlik ediniminin içsel değerine kendi istekleriyle odaklanmalarını destekleyerek, ustalık-yaklaşma hedef yöneliminin benimsenmesini teşvik etmekte olduğunu göstermektedir. Başka bir ifadeyle, bilinçli farkındalık uygulamaları, öğrencilerin dışsal değerlendirme ya da rekabet yerine öğrenme sürecinin kendisine odaklanmalarını kolaylaştırmakta ve bu yolla başarı hedef yönelimlerinde anlamlı bir değişimi desteklemektedir. Uсталık hedeflerini benimseyen öğrenciler,

bilişsel süreçlerini izlemek ve düzenlemek için çeşitli stratejiler kullanma eğiliminde bulunmaktadır (Pintrich, 2000). Dikkat ve öz-düzenleme becerileri, bu tür üstbilişsel süreçlerin gelişiminde temel bir rol oynamakta ve öğrenme sürecinin kalitesini belirlemektedir. Bu noktada, bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin anlık deneyimlerine açık ve yargılayıcı olmayan bir tavırla yönelmelerini sağlamakta, bilişsel farkındalıklarını artırmakta ve düşünce ile duygularını daha bilinçli olarak fark etmelerine ve yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004; Hölzel ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla, yüksek bilinçli farkındalık düzeyine sahip bireylerin, akademik hedeflerine ulaşma sürecinde daha uyumlu, stratejik ve öz-yönelimli davranışlar sergilemeleri olası görünmektedir. Bu bakımdan, bilinçli farkındalık, bireylerin bilişsel süreçlerini daha etkili düzenlemelerine katkıda bulunmakta, öğrenme stratejilerinin kullanımını güçlendirmekte ve böylece genellikle ustalık yönelimli öğrencilerle ilişkilendirilen akademik katılımı artırmaktadır. Dweck ve Leggett'in (1988) de belirttiği üzere, ustalık hedef yönelimini benimseyen öğrenciler, başarı ve başarısızlıklarını daha uyumlu biçimlerde yorumlama eğiliminde bulunmaktadır; örneğin, başarısızlıklarını sabit bir yeteneğin değil, yetersiz çabanın sonucu olarak değerlendirmektedir. Bu perspektif, öz-düzenleme süreçlerinin sürdürülmesine katkıda bulunmakta ve bireylerin öğrenme sürecine daha etkin olarak katılmalarını sağlamaktadır. Örneğin, ustalık hedef yönelimine sahip bir öğretmen adayı, savunmacı tepkilere kapılmadan öğrenci geri bildirimlerini değerlendirmekte ve bunu mesleki gelişim için bir fırsat olarak kullanabilmektedir. Böylelikle, karşılaştığı güçlükler karşısında yaklaşımını uyarlamakta, bilişsel stratejilerini geliştirmekte ve öğrenme sürecini derinleştirmektedir. Bilinçli farkındalık da bu süreci desteklemekte; bireyin başarısızlıkla yargılamadan yüzleşmesini ve durumu kişisel bir yetersizlikten ziyade gelişim fırsatı olarak görmesini mümkün kılmaktadır. Bu farkındalıklı duruş, kişinin odağını korumasına, süreci değerlendirmesine ve stratejilerini bilinçli olarak yenilemesine olanak tanımaktadır. Bu yolla geliştirilen psikolojik dayanıklılık, bireylerin ustalık hedeflerine bağlı kalmalarını ve zaman içinde performanslarını artırmalarını mümkün kılmaktadır. Bu bulgular, Öz-Belirleme Kuramı (Deci ve Ryan, 2000) çerçevesinde değerlendirilebilmektedir. Bu kurama göre, bilinçli farkındalık uygulamaları, bireylerin özerklik, yeterlik ve ilişki kurma gibi temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasını desteklemekte; bu ihtiyaçların karşılanması ise içsel motivasyonun ve sürdürülebilir hedef katılımının temelini oluşturmaktadır.

Bilinçli farkındalık programlarını doğrudan ustalık-yaklaşma hedef yönelimindeki gelişmelerle ilişkilendiren çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, mevcut araştırmalar farkındalık ile başarı hedef yönelimleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak, Howell ve Buro (2011), şimdiki ana odaklanan ve açık bir farkındalık durumu sürdüren öğrencilerin ustalık-yaklaşma hedeflerini benimsemeye daha yatkın olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde, Lesniak (2020) da farkındalık ile ustalık-yaklaşma hedefleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki saptamıştır. Bu sonuçlar, bilinçli farkındalık temelli uygulamalara katılan bireylerin, öğrenme sürecinde yargısız farkındalık geliştirmeleriyle birlikte daha yüksek düzeyde ustalık motivasyonu sergilemelerine bağlanabilir. Wolters (1998), üniversite öğrencilerinin ustalık hedeflerini benimsemelerinin, öz-yeterlik, kişisel ilgi alanları ve değerler gibi içsel motivasyonun düzenlenmesiyle pozitif ilişkili olduğunu; buna karşılık, çabayı ve motivasyonu sürdürmek için dışsal ödüller kullanmanın bu yönelimle negatif ilişkili olduğunu belirtmiştir. İçsel motivasyonun düzenlenmesi, bilinçli farkındalık uygulamalarının da merkezinde yer almaktadır. Bilinçli farkındalık, bireyin kendi içsel süreçlerine ve duygularına karşı daha açık ve dikkatli bir tutum geliştirmesini sağlamaktadır. Bu durum, bireylerin öz-yeterliklerini ve ilgi alanlarını daha iyi tanımalarına yardımcı olabilmektedir. Buna karşılık, dışsal düzenleme stratejileri, bilinçli farkındalık ilkeleriyle çelişebilmektedir; çünkü farkındalık, bireyi motivasyonunu dışsal ödül ya da

onaylara değil, içsel deneyimlerine dayalı olarak keşfetmeye teşvik etmektedir. Dolayısıyla, bilinçli farkındalık uygulamaları bireyin motivasyonunu dışsal pekiştiricilerden arındırarak kendi içsel değerleri ve özyeterlik algısı doğrultusunda yeniden yapılandırmasına katkıda bulunmaktadır. Başarı Hedef Yönelimi Kuramı perspektifinden değerlendirildiğinde, ustalık–yaklaşma yönelimlerinde gözlemlenen bu artış, farkındalığın performansa dayalı kaygıları azaltarak ve uyarlanabilir hedef düzenlemesini teşvik ederek, öz-belirleyici motivasyon biçimlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

Sekiz haftalık bilinçli farkındalık programı sonrasında, katılımcıların performans–yaklaşma hedef yönelimi düzeylerinde belirgin bir azalma gözlenmiştir. Bu eğilim, Başarı Hedef Yönelimi Kuramı çerçevesinde, farkındalığın dışsal ve rekabetçi hedefler yerine içsel, ustalık yönelimli motivasyonları teşvik ederek uyarlanabilir hedef düzenlemesini desteklediğini öne süren önceki kanıtlarla tutarlıdır. Kappes ve diğerleri (2023), bilinçli farkındalığın özerk hedef düzenleme süreçlerini güçlendirdiğini ve bunun da performans–yaklaşma temelli motivasyonlara yönelik vurguyu azalttığını göstermiştir. Benzer şekilde, Kuroda ve diğerleri (2022), bilinçli farkındalık düzeyindeki artışların, performans–yaklaşma yönelimleri de dâhil olmak üzere başkalarının onayına dayalı hedeflerde azalmalarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu örüntü, bilinçli farkındalık programlarının, bireylerin sosyal karşılaştırmaya dayalı başarı stratejilerinden, daha içsel düzenlenmiş ve gelişim odaklı motivasyonlara yönelmelerini kolaylaştırdığını düşündürmektedir. Bilinçli farkındalık uygulamalarına katılan bireyler, düşünce ve davranışlarını yargılamadan fark etme becerisi geliştirmekte; bu da dışsal onay arayışını ve başkalarıyla karşılaştırma eğilimini azaltmaktadır (Kabat-Zinn, 1990). Bu süreç, öğrencileri başkalarının önüne geçmeye dayalı performans yönelimli amaçlar yerine kişisel gelişim ve ustalık edinimi gibi içsel amaçlara yönelmeye teşvik etmektedir. Nitekim, Lesniak (2020), bilinçli farkındalığın ustalık hedeflerine ve içsel motivasyona yönelimi güçlendirdiğini göstermiştir. Sonuç olarak, bilinçli farkındalık programlarının, performans yönelimli hedeflerden ustalık yönelimli hedeflere geçişi kolaylaştırarak, bireylerin daha özerk ve içsel olarak düzenlenmiş motivasyon biçimlerini benimsemelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Sekiz haftalık bilinçli farkındalık programı, katılımcıların ustalık–kaçınma veya performans–kaçınma yönelimlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim ortaya çıkarmamıştır. Bu bulgu, farkındalık mekanizmalarını açıklayan mevcut kuramsal çerçevelerle uyumludur. Bilinçli farkındalık, dikkat kontrolü ile birlikte merak, açıklık ve deneyimlere yönelik kabullenici bir yönelimin bileşimi olarak kavramsallaştırılmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004). Shapiro ve diğerlerinin geliştirdiği Niyet–Dikkat–Tutum (N-D-T) modeli, bu bileşenlerin öz-düzenleme kapasitesini, kişisel değerlerle uyumlu eylemleri ve “yeniden algılama” yoluyla daha esnek tepkileri güçlendirdiğini; dolayısıyla yaklaşma yönelimli hedefleri desteklediğini öne sürmektedir (Shapiro ve diğerleri, 2006). Buna karşılık, kaçınma yönelimli hedefler (örneğin ustalık–kaçınma veya performans–kaçınma), genellikle değerlendirmeye duyarlılık, başarısızlık korkusu ve tekrarlayıcı düşünme gibi bilişsel–duyuşsal örüntülerle ilişkili olup, daha yüksek kaygı ve daha düşük öz-yeterlik düzeyleriyle karakterize edilmektedir (Elliot ve McGregor, 2001; Senko ve diğerleri, 2011). Bu psikolojik profil, kısa süreli ve genelleştirilmiş bilinçli farkındalık uygulamalarının, kaçınma yönelimlerini doğrudan ve hızlı dönüştürmesini güçleştirebilir. Kaçınma hedeflerinin doğasında yer alan içsel deneyimlere direnç ya da duyguları kontrol etme eğilimi, bilinçli farkındalığın temel ilkeleri olan kabul ve yargısızlık tutumlarıyla çelişmektedir. Bu nedenle, bilinçli farkındalık programları hedeflerin kendisini dönüştürmede sınırlı etki gösterebilir; ancak başarısızlık korkusuna verilen tepkilerde azalma gibi niteliksel değişimler üretebilir. Bu durum, kaçınma hedef

yönelimlerinin niceliksel olarak azalmasından ziyade, bireyin bu hedefleri değerlendirme biçiminde bir değişime işaret etmektedir. Buna karşılık, aynı müdahale kabul ve öz-şefkat gibi mekanizmalar aracılığıyla yaklaşma yönelimli hedefleri daha kolay etkinleştirebilmektedir. Bu çalışmada yaklaşma yönelimli sonuçlarda gözlenen görece daha güçlü iyileşmeler, bu kuramsal açıklamayla tutarlıdır. Bununla birlikte, öz-şefkat, başarı ve başarısızlıkla ilgili kültürel normlar, bilinçli farkındalık programlarının yaklaşma ve kaçınma yönelimli motivasyonları etkileme biçimlerini değiştirebilir. Bu nedenle, söz konusu örüntülerin farklı kültürel bağlamlara doğrudan genellenemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır (Heine ve diğerleri, 1999; Neff ve diğerleri, 2008).

Kaçınma yönelimli hedeflerde anlamlı bir değişimin gözlenmemesi, müdahalenin süresi ve yoğunluğu ile ilişkili olabilir. Bilinçli farkındalık temelli müdahaleler, genellikle sürekli uygulama ve bilinçli farkındalık ilkelerine devamlı maruz kalma yoluyla kademeli değişim süreçleri oluşturmaktadır; bu da zaman içinde bilişsel yeniden yapılandırmanın gelişmesine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, kaçınma hedeflerinin altında yatan daha derin motivasyonel ve duyuşsal mekanizmaları etkileyebilmek için, daha uzun süreli ya da daha yoğun bir bilinçli farkındalık uygulaması gerekebilir. Ayrıca, kaçınma eğilimleri genellikle başarısızlık korkusu ya da olumsuz değerlendirilme hassasiyeti gibi kalıcı düşünce ve duygu kalıplarını yansıtmaktadır. Bu tür kalıplar, mevcut araştırmada yürütülen programın temel bileşenleriyle tam olarak hedeflenmemiş olabilir. Bu tür mekanizmaları doğrudan hedefleyen bileşenlerin programa entegre edilmesi, bilinçli farkındalık temelli müdahalelerin kaçınma yönelimlerindeki dönüşümü destekleme kapasitesini artırabilir. Bu bileşenlere bilişsel davranışçı terapi ile kabul ve kararlılık terapisi yaklaşımlarından uyarlanmış bilişsel yeniden yapılandırma, değer temelli hedef belirleme ve kademeli maruz bırakma egzersizleri örnek gösterilebilir.

Mevcut bulgular, öğretmen eğitimi politikaları ve müfredat geliştirme alanları açısından önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bilinçli farkındalık bileşenlerinin, öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerine entegre edilmesi; duygu düzenleme, öz-farkındalık ve yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekleyebilir. Bu yetkinlikler, günümüzde etkili öğretim ve mesleki dayanıklılık için temel önkoşullar arasında görülmektedir (Darling-Hammond ve Hyler, 2020; OECD, 2025). Bilinçli farkındalık temelli eğitimlerin, öğretmen yetiştirme müfredatına yapılandırılmış biçimde yerleştirilmesi; zorlu eğitim ortamlarında refahını sürdürebilen, öz-düzenleme becerileri gelişmiş ve duygusal açıdan dengeli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu tür bir bütünleştirme, öğretmen refahı, mesleki gelişim ve sosyo-duygusal yetkinlikleri, kaliteli eğitimin temel boyutları olarak vurgulayan güncel politika ve araştırma yönelimleriyle örtüşmektedir (Greenberg ve diğerleri, 2016; Jennings ve diğerleri, 2019; UNESCO and Education International Task Force on Teachers 2030, 2024).

Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar İçin Öneriler

Bu çalışma, özellikle sonuçların genellenebilirliği açısından dikkate alınması gereken bazı sınırlılıklar içermektedir. İlk sınırlılık, örneklemin kapsamı ve temsil gücüyle ilişkilidir. Katılımcılara erişimde yaşanan sınırlılıklar nedeniyle uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve çalışma 46 katılımcıdan oluşan bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Müdahale sürecinin bütünlüğünü korumak amacıyla örneklem boyutu bilinçli olarak sınırlı tutulmuş olsa da, bu durum bulguların genellenebilirliğini sınırlamış ve istatistiksel analizlerin gücünü zayıflatmış olabilir. Ayrıca, çalışmaya katılmaya gönüllü olan bireylerin bilinçli farkındalığa ve kişisel gelişime daha yatkın olma olasılığı, seçim yanlılığına neden olmuş olabilir. Bu durum, sonuçların daha geniş öğretmen adayı popülasyonuna genellenmesini sınırlamaktadır. Buna ek olarak, gruplar rastgele

atama yoluyla belirlenmemiştir; bu da sonuçların dış geçerliliğini daha da kısıtlamış olabilir. Nedensel ilişkilerin daha doğru sınanabilmesi ve bulguların genellenebilirliğinin artırılabilmesi için, gelecek araştırmalarda rastgele kontrollü deneysel desenlerin kullanılması önerilmektedir.

Bu çalışmada, bilinçli farkındalık programının etkilerini yapılandırılmış bir etkinliğe katılmayan bireylerle karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek amacıyla, kontrol grubuna kasıtlı olarak herhangi bir müdahale uygulanmamıştır. Ancak, aktif bir kontrol koşulunun bulunmaması, gözlemlenen etkilerin gerçekten bilinçli farkındalık uygulamalarına özgü mü yoksa artan sosyal etkileşim, beklenti etkisi ya da yapılandırılmış bir programa katılımın genel yararları gibi faktörlerden mi kaynaklandığını ayırt etmeyi güçleştirmektedir. Gelecekteki araştırmaların, bu sınırlılığı gidermek amacıyla alternatif müdahaleleri içeren aktif kontrol gruplarını desene dâhil etmesi önerilmektedir. Örneğin, Falsafi (2016) sekiz haftalık bir bilinçli farkındalık programını yalnızca yoga temelli bir müdahaleyle karşılaştırmış ve öz-şefkat düzeyindeki artışın yalnızca bilinçli farkındalık grubunda gerçekleştiğini bulmuştur. Benzer şekilde, Modrego-Alarcón ve diğerleri (2021), bilinçli farkındalık temelli bir programın, gevşeme temelli aktif kontrol koşuluna göre stres düzeylerinde daha belirgin azalmalar ve öz-şefkate daha güçlü kazanımlar sağladığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, bilinçli farkındalığa özgü etki mekanizmalarının daha açık ortaya konulabilmesi için, gelecekteki araştırmalara, yoga, gevşeme ya da benzeri alternatif müdahaleleri içeren aktif karşılaştırma gruplarının dâhil edilmesi önem taşımaktadır.

Bu çalışma öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür; bu nedenle bulguların diğer eğitim kademelerine doğrudan genellenmesi sınırlı olabilir. Gelecekteki araştırmaların, mesleki bağlamlar arasındaki olası farklılıkları incelemek amacıyla bu çalışmayı aktif öğretmenler ya da eğitim yöneticileri gibi farklı örneklemelere genişletmesi yararlı olacaktır. Ayrıca, müdahalenin çevrimiçi ortamda uygulanmış olması, katılımcıların bilinçli farkındalık uygulamaları sırasında içinde buldukları fiziksel koşulların çeşitliliğinin sonuçlar üzerinde etkili olma olasılığını düşündürmektedir. Müdahalenin yüz yüze olarak uygulanması, uygulama bağlamının etkilerini daha sağlıklı değerlendirmeye katkı sağlayabilir. Son olarak, bilinçli farkındalık programlarının farkındalık ve öz-şefkat üzerindeki olumlu etkilerinin sürdürülebilirliğini incelemek önem taşımaktadır. Müdahale grubunda gözlemlenen kazanımların zaman içinde korunup korunmadığını belirlemek amacıyla boylamsal çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

Sonuç

Bu çalışma, sekiz haftalık bir bilinçli farkındalık programının, öğretmen adaylarının bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve başarı hedef yönelimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Bulgular, programa katılımın bilinçli farkındalık, öz-şefkat ve ustalık–yaklaşma yönelimi düzeylerinde artışla ilişkili olduğunu; buna karşılık performans–yaklaşma yönelimi düzeylerinde azalma olduğunu göstermiştir. Kaçınma yönelimli hedeflerde ise anlamlı bir değişim saptanmamıştır. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, bilinçli farkındalık temelli programların öğretmen eğitiminde kişisel ve motivasyonel kaynakları güçlendirmeye yönelik etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, bu etkilerin genellenebilirliğini sınamak için yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Etik Kurul Onayı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Komisyonunun 07.04.2023 tarihli ve 143 protokol sayılı toplantısında görüşülmüş olup etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Birinci yazar: Özet, giriş, yöntem, verilerin toplanması, tartışma ve sonuç. İkinci yazar: Yöntem, veri analizi, bulgular, tartışma ve sonuç.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Akın, A. (2006). 2X2 Başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [2X2 Achievement goal orientations scale]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115755>
- Alrashdi, D. H., Chen, K. K., Meyer, C., & Gould, R. L. (2023). A systematic review and meta-analysis of online mindfulness-based interventions for university students: An examination of psychological distress and well-being, and attrition rates. *Journal of Technology in Behavioral Science*, 9, 211–223. <https://doi.org/10.1007/s41347-023-00321-6>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Aslan-Gördesli, M. (2022). Mindfulness in teaching and job burnout: The mediating role of self-efficacy. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 551–560. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.3.1080>
- Aslan-Gördesli, M., Arslan, R., Çekici, F., Sünbül, Z. A., & Malkoç, A. (2019). The psychometric properties of the Mindfulness in Teaching Scale in a Turkish sample. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 381–386. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070210>
- Aslan-Gördesli, M., & Örnek, D. B. (2022). Mindfulness in teaching and positive characteristics in teachers: Prosocial behaviors as mediator. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 12(65), 189–200. <https://doi.org/10.17066/tpdrd.1138253>
- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S. (2009). Approach–avoidance motivation and metacognitive self-regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 459–463. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.03.008>
- Beaumont, E., Durkin, M., Hollins Martin, C. J., & Carson, J. (2016). Measuring relationships between self-compassion, compassion fatigue, burnout and well-being in student counselors and student cognitive behavioural psychotherapists: A quantitative survey. *Counselling and Psychotherapy Research*, 16, 15–23. <https://doi.org/10.1002/capr.12054>
- Becker, B. D., Gallagher, K. C., & Whitaker, R. C. (2017). Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms. *Journal of School Psychology*, 65, 40–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.004>
- Beuchel, P., Groß Ophoff, J., Cramer, C., & Hautzinger, M. (2022). Promoting occupational health and teaching quality: The impact of a mindfulness intervention in teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 114, Article 103703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103703>
- Birchinall, L., Spendlove, D., & Buck, R. (2019). In the moment: Does mindfulness hold the key to improving the resilience and well-being of pre-service teachers? *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102919. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102919>

- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bph077>
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2014). Mindfulness and self-compassion: Exploring pathways to adolescent emotional well-being. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1298–1309. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9830-2>
- Bluth, K., & Eisenlohr-Moul, T. A. (2017). Response to a mindful self-compassion intervention in teens: A within-person association of mindfulness, self-compassion, and emotional well-being outcomes. *Journal of Adolescence*, 57, 108–118. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.04.001>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822–848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31(1), 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carroll, A., Hepburn, S.-J., & Bower, J. (2022). Mindful practice for teachers: Relieving stress and enhancing positive mindsets. *Frontiers in Education*, 8, Article 954098. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.954098>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Corthorn, C., Pedrero, V., Torres, N., Reynaldós-Grandón, K., & Paredes, P. (2024). Mindfulness, teacher mental health, and well-being in early education: A correlational study. *BMC Psychology*, 12, Article 428. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01930-3>
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J. M. G., Bartley, T., Evans, A., Silverton, S., Soulsby, J. G., & Surawy, C. (2013). Development and validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20(6), 681–688. <https://doi.org/10.1177/1073191113490790>
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457–465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness*, 12(7), 1719–1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- 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. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Demirci Seyrek, Ö., Genç, A., & Ersanlı, E. (2025). The mediating role of psychological flexibility in the relationship between fears of compassion and mindfulness in teachers. *Psychology in the Schools*, 62(6), 1902–1912. <https://doi.org/10.1002/pits.23440>

- Deniz, M. E., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(9), 1151–1160. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.9.1151>
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191–195. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Doan, S., Steiner, E. D., Pandey, R., & Woo, A. (2023). *Teacher well-being and intentions to leave: Findings from the 2023 State of the American Teacher Survey*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RRA1108-8>
- Donald, J. N., Bradshaw, E. L., Ryan, R. M., Basarkod, G., Ciarrochi, J., Duineveld, J.J., Guo, J., & Sahdra, B.K. (2020). Mindfulness and its association with varied types of motivation: A systematic review and meta-analysis using Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(7), 1121–1138. <https://doi.org/10.1177/0146167219896136>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136–1149. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Evans, S., Wyka, K., Blaha, K. T., & Allen, E. S. (2018). Self-compassion mediates improvement in well-being in a mindfulness-based stress reduction program in a community-based sample. *Mindfulness*, 9(4), 1280–1287. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0872-1>
- Falsafi, N. (2016). A randomized controlled trial of mindfulness versus yoga: Effects on depression and/or anxiety in college students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/1078390316663307>
- Farb, N. A. S., Anderson, A. K., Mayberg, H., Bean, J., McKeon, D., & Segal, Z. V. (2010). Minding one's emotions: Mindfulness training alters the neural expression of sadness. *Emotion*, 10(1), 25–33. <https://doi.org/10.1037/a0017151>
- Felton, T. M., Coates, L., & Christopher, J. C. (2015). Impact of mindfulness training on counseling students' perceptions of stress. *Mindfulness*, 6(2), 159–169. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0240-8>
- Ferrari, M., Hunt, C., Harrysunker, A., Abbott, M. J., Beath, A. P., & Einstein, D. A. (2019). Self-compassion interventions and psychosocial outcomes: A meta-analysis of randomised controlled trials. *Mindfulness*, 10(8), 1455–1473. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01134-6>

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182–195. <https://doi.org/10.1111/mbe.12026>
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856–867. <https://doi.org/10.1002/jclp.22021>
- Gockel, A., Burton, D., James, S., & Bryer, E. (2013). Introducing mindfulness as a self-care and clinical training strategy for beginning social work students. *Mindfulness*, 4(4), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0134-1>
- Greenberg, M. T., Brown, J. L., & Abenavoli, R. M. (2016). *Teacher stress and health: Effects on teachers, students, and schools*. Edna Bennett Pierce Prevention Research Center, Pennsylvania State University.
- Greeson, J. M., Juberg, M., Maytan, M., James, K., & Rogers, H. (2014). A randomized controlled trial of Koru: A mindfulness program for college students and other emerging adults. *Journal of American College Health*, 62(4), 222–233. <https://doi.org/10.1080/07448481.2014.887571>
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Guendelman, S., Medeiros, S., & Rampes, H. (2017). Mindfulness and emotion regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00220>
- Gürpınar, A. C., & İkiz, F. E. (2022). The investigation of mindfulness, cognitive flexibility and mental symptoms of teacher trainees. *International Journal of Progressive Education*, 18(2), 275–290. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.431.18>
- Heine, S. J., Lehman, D. R., Markus, H. R., & Kitayama, S. (1999). Is there a universal need for positive self-regard? *Psychological Review*, 106(4), 766–794. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.4.766>
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 78(2), 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>
- Howell, A. J., & Buro, K. (2011). Relations among mindfulness, achievement-related self-regulation, and achievement emotions. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9241-7>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Hue, M., & Lau, N. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381–401. <https://doi.org/10.1080/13664530.2015.1049748>
- Hwang, Y.-S., Bartlett, B., Greben, M., & Hand, K. A. (2017). A systematic review of mindfulness interventions for in-service teachers: A tool to enhance teacher wellbeing and performance. *Teaching and Teacher Education*, 64, 26–42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.015>
- Hwang, Y. S., Medvedev, O. N., Krägeloh, C., Hand, K., Noh, J. E., & Singh, N. N. (2019). The role of dispositional mindfulness and self-compassion in educator stress. *Mindfulness*, 10(8), 1692–1702. <https://doi.org/10.1007/s12671-019-01183-x>
- Janssen, M., Heerkens, Y., Van der Heijden, B., Korzilius, H., Peters, P., & Engels, J. (2024). Effects of mindfulness training on teachers' expectations and experiences regarding their mental health

- and mindfulness/prosocial competencies. *Mindfulness*, 15, 3153–3170. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02477-5>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Foltz, C., Snowberg, K. E., Sim, H., & Kemeny, M. E. (2011). *The influence of mindfulness and emotion skills training on teachers' classrooms: The effects of the Cultivating Emotional Balance training*. ERIC (ED518584). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518584.pdf>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Josefsson, T., Lindwall, M., & Broberg, A. G. (2014). The effects of a short-term mindfulness-based intervention on self-reported mindfulness, decentering, executive attention, psychological health, and coping style: Examining unique mindfulness effects and mediators. *Mindfulness*, 5(1), 18–35. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0142-1>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delacorte Press.
- Kabat-Zinn, J. (1993). Mindfulness meditation: Health benefits of an ancient Buddhist practice. In D. Goleman & J. Gurin (Eds.), *Mind/body medicine* (pp. 259–275). Consumer Reports Books.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life*. Hyperion.
- Kappes, C., Marion-Jetten, A. S., Taylor, G., Schad, D. J., Dreßler, B., El-Hayek, S., Hansemann, J., Heine, R., Lindner, S., Melzner, L., Meyer, C., Pfister, B., Rogowski, K., Rose, R., Simson, K., & Stach, P. (2023). The role of mindfulness and autonomous motivation for goal progress and goal adjustment: An intervention study. *Motivation and Emotion*, 47, 946–964. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10033-2>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.-A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(6), 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Khoury, B., Sharma, M., Rush, S. E., & Fournier, C. (2015). Mindfulness-based stress reduction for healthy individuals: A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 78(6), 519–528. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2015.03.009>
- Kuroda, Y., Yamakawa, O., & Ito, M. (2022). Benefits of mindfulness in academic settings: Trait mindfulness has incremental validity over motivational factors in predicting academic affect, cognition, and behavior. *BMC Psychology*, 10, Article 48. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00746-3>
- Kush, J. M., Badillo-Goicoechea, E., Musci, R. J., & Stuart, E. A. (2022). Teachers' mental health during the COVID-19 pandemic. *Educational Researcher*, 51(9), 593–597. <https://doi.org/10.3102/0013189X221134281>
- Kyte, D. (2016). Toward a sustainable sense of self in teaching and teacher education: Sustainable happiness and well-being through mindfulness. *McGill Journal of Education*, 51(3), 1143–1162. <https://doi.org/10.7202/1039632ar>

- Lee, Y. H. (2020). The role of mindfulness and occupational stress in the goal orientations of development and winning. *Sport Management Review*, 23(4), 626–639. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2019.08.004>
- Leggett, D. K. (2010). *Effectiveness of a brief stress reduction intervention for nursing students in reducing physiological stress indicators and improving well-being and mental health* [Doctoral dissertation]. University of Utah. <https://collections.lib.utah.edu/ark:/87278/s62b9csv>
- Lesniak, A. (2020). *Mindfulness training's effect on stress, attention, and perfectionism and their relationship to achievement goals* [Unpublished undergraduate thesis]. Hollins University.
- Liu, T., Liu, Z., Zhang, L., & Mu, S. (2024a). Longitudinal associations between conscientiousness, dispositional mindfulness, and anxiety and depression in Chinese adolescents. *Current Psychology*, 43, 11604–11615. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05249-x>
- Liu, Y.-L., Lee, C.-H., & Wu, L.-M. (2024b). A mindfulness-based intervention improves perceived stress and mindfulness in university nursing students: A quasi-experimental study. *Scientific Reports*, 14, Article 13220. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-64183-5>
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupprecht, S., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on the well-being and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education*, 61, 132–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.008>
- Lutz, A., Brefczynski-Lewis, J. A., Johnstone, T., & Davidson, R. J. (2008). Regulation of the neural circuitry of emotion by compassion meditation: Effects of expertise. *PLOS ONE*, 3(3), e1897. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001897>
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Modrego-Alarcón, M., López-del-Hoyo, Y., García-Campayo, J., Pérez-Aranda, A., Navarro-Gil, M., Beltrán-Ruiz, M., Morillo, H., Delgado-Suarez, I., Oliván-Arévalo, R., & Montero-Marín, J. (2021). Efficacy of a mindfulness-based programme with and without virtual reality support to reduce stress in university students: A randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, 142, 103866. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2021.103866>
- Mosewich, A. D., Ferguson, L. J., McHugh, T. L. F., & Kowalski, K. C. (2019). Enhancing capacity: Integrating self-compassion in sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(4), 241–249. <https://doi.org/10.1080/21520704.2018.1557774>
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B., & Schooler, J. W. (2013). Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776–781. <https://doi.org/10.1177/0956797612459659>
- Nataraj, B. M., & Reddy, K. J. (2022). Psychological well-being of school teachers: Predictive role of mindfulness and emotional intelligence. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 12(2), 242–262. <https://doi.org/10.52634/mier/2022/v12/i2/2224>
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85–101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223–250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>

- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2263-5_10
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of Clinical Psychology, 69*(1), 28–44. <https://doi.org/10.1002/jclp.21923>
- Neff, K. D., Hsieh, Y.-P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity, 4*(3), 263–287. <https://doi.org/10.1080/13576500444000317>
- Neff, K. D., Tóth-Király, I., Yarnell, L. M., Arimitsu, K., Castilho, P., Ghorbani, N., Guo, H. X., Hirsch, J. K., Hupfeld, J., Hutz, C. S., Kotsou, I., Lee, W. K., Montero-Marin, J., Sirois, F. M., de Souza, L. K., Svendsen, J. L., Wilkinson, R. B., & Mantzios, M. (2019). Examining the factor structure of the Self-Compassion Scale in 20 diverse samples: Support for use of a total score and six subscale scores. *Psychological Assessment, 31*(1), 27–45. <https://doi.org/10.1037/pas0000629>
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K., & Hsieh, Y.-P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(3), 267–285. <https://doi.org/10.1177/0022022108314544>
- Newsome, S., Waldo, M., & Gruszka, C. (2012). Mindfulness group work: Preventing stress and increasing self-compassion among helping professionals in training. *The Journal for Specialists in Group Work, 37*(4), 297–311. <https://doi.org/10.1080/01933922.2012.690832>
- OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarılama çalışması [Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish]. *Education and Science, 36*(160), 224–235. <https://educationandscience.ted.org.tr/article/view/940>
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness training and teachers' professional development: An emerging area of research and practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167–173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. <https://doi.org/10.1037/a0032093>
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P., Pinela, C., Robbeloth, J., Saxton, E., Weiss, E., Cullen, M., & Sorenson, J. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology, 114*(2), 408–425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2025). The link between mindfulness and self-compassion: A meta-analysis. *International Journal of Applied Positive Psychology, 10*, 34. <https://doi.org/10.1007/s41042-025-00228-y>
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist, 46*(1), 26–47. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538646>

- Serçekman, M. Y. (2024). Exploring the sustained impact of the Mindfulness-Based Stress Reduction program: A thematic analysis. *Frontiers in Psychology, 15*, 1347336. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347336>
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*(2), 105–115. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105>
- Si, X. W., Yang, Z. K., & Feng, X. (2024). A meta-analysis of the intervention effect of mindfulness training on athletes' performance. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1375608. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1375608>
- Sperling, E. L., Hulett, J. M., Sherwin, L. B., Thompson, S., & Bettencourt, B. A. (2023). The effect of mindfulness interventions on stress in medical students: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE, 18*(10), e0286387. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286387>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taylor, S. G., Roberts, A. M., & Zarrett, N. (2021). A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout. *Teaching and Teacher Education, 100*, Article 103284. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103284>
- Taylor, S. B., Kennedy, L. A., Lee, C. E., & Waller, E. K. (2022). Common humanity in the classroom: Increasing self-compassion and coping self-efficacy through a mindfulness-based intervention. *Journal of American College Health, 70*(1), 142–149. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1728278>
- The Jamovi Project (2025). *jamovi* (Version 2.6) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- UNESCO, & International Task Force on Teachers for Education 2030. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. Paris, France: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2015). A meta-analysis of the impact of situationally induced achievement goals on task performance. *Human Performance, 28*(2), 165–182. <https://doi.org/10.1080/08959285.2015.1006772>
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences, 40*(8), 1543–1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
- Wang, X. (2023). Exploring positive teacher–student relationships: The synergy of teacher mindfulness and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1301786. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1301786>
- Wasson, R. S., Barratt, C., & O'Brien, W. H. (2020). Effects of mindfulness-based interventions on self-compassion in health care professionals: A meta-analysis. *Mindfulness, 11*, 1914–1934. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01342-5>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 224–235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools, 56*(10), 1700–1715. <https://doi.org/10.1002/pits.22308>

-
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, Article 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>
- Zhang, L. J., & Fathi, J. (2024). The mediating role of mindfulness and emotion regulation in the relationship between teacher self-compassion and work engagement among EFL teachers: A serial mediation model. *System*, 125, Article 103433. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103433>
- Zhang, D., Lee, E. K. P., Mak, E. C. W., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. S. (2021). Mindfulness-based interventions: An overall review. *British Medical Bulletin*, 137(1), 1–17. <https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005>
- Zuo, X., Tang, Y., Chen, Y., & Zhou, Z. (2023). The efficacy of mindfulness-based interventions on mental health among university students: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1259250. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1259250>