



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

## Investigation of The Mediator Role of Mindfulness in The Relationship Between Perceived Parental Pressure for Academic Achievement and Life Satisfaction in Adolescents in Relation to Gender

Osman Cırcır  
Özlem Tagay

### Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1284042

Received: 16.04.2023

Revised: 05.08.2023

Accepted: 19.08.2023

### Keywords:

Parental Pressure for  
Academic Achievement,  
Life Satisfaction,  
Mindfulness

### Abstract

The purpose of the current study is to determine whether mindfulness has a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction in adolescents. The study employed the relational survey model. The study group of the current study is comprised of 425 students attending high schools in the city of Konya in the 2022-2023 school year. The data collected within the scope of the research were analyzed in the computer environment. The findings obtained from the analyses revealed that the perceived parental pressure for academic achievement in adolescents negatively and significantly predicted their life satisfaction both directly and indirectly. Thus, it was concluded that mindfulness had a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction. In addition, it was found that gender had a regulatory role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction and that while the effect of gender in this relationship was insignificant in boys, it was negatively significant in girls. These findings were discussed and suggestions were made.

## Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracı Rolünün Cinsiyete Göre İncelenmesi

### Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1284042

Yükleme: 16.04.2023

Düzeltilme: 05.08.2023

Kabul: 19.08.2023

### Anahtar Kelimeler:

Ebeveyn Akademik Başarı  
Baskısı,  
Yaşam Doyumu,  
Bilinçli Farkındalık

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ergenlerde algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü olup olmadığını belirlemesidir. Bu araştırma, ilişkisel modelde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Konya ilinde liselerde öğrenim gören 425 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı bilinçli farkındalıklarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, bilinçli farkındalığın ise yaşam doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı yaşam doyumlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla algılanan ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolü olduğu, erkeklerde bu ilişki anlamsızken kızlarda negatif yönde anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular alanyazın bilgisiyle tartışılmış, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Osman Cırcır, Dr., Naciye Mumcuoğlu Anadolu Lisesi, Türkiye, [osmancircir@hotmail.com](mailto:osmancircir@hotmail.com), ORCID ID: 0000-0002-7847-9205

Yazar 2: Özlem Tagay, Prof. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye, [ozlemtagay@gmail.com](mailto:ozlemtagay@gmail.com), ORCID ID: 0000-0002-9821-5960

Atf için: Cırcır, O., & Tagay, Ö. (2023). Ergenlerde algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün cinsiyete göre incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1923-1951.

## Giriş

Lise yıllarına denk gelen, çocuklukla yetişkinlik arasında geçişin yaşandığı ergenlik döneminde, ilgilerin değişmesi ile birlikte okula yönelik görev ve sorumlulukların yerine getirilmesinde düşüş yaşanmaktadır. Bir yandan çocuksu yaşantılarını devam ettiren bir yandan da yetişkin rollerini üstlenmeye çalışan ergenler, yoğun stres ve kaygı yaşamaktadırlar. Bu dönemde ayrıca, akademik beklentilerin artması ergenlerde bitkinliğe neden olabilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yaşam doyumunu etkileyebilmektedir.

Yaşam doyumunu, Diener (1984) tarafından kişinin yaşamının olumlu değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Yaşam doyumunu, her bireyin iyi bir yaşamı neyin oluşturduğunu belirleyen standartlarına dayanmaktadır (Diener, 1984). Bradley ve Corwyn (2004) yaşam doyumunu, bireyin hayatının özel bir kısmına ya da geneline yönelik, yaşantısından duyduğu memnuniyet ve tatmin düzeyi olarak tanımlamışlardır. Yaşam doyumunu, bireylerin yaşamlarının sadece belirli bir alanındaki gelişmelerinin yanı sıra yaşantılarının tüm alanlarındaki gelişim sürecini ifade etmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Özer ve Özsoy Karabulut, 2003). Okul dönemindeki çocuk ve ergenlerde yaşam doyumunu, arkadaş, okul, aile gibi bir çok yaşam alanındaki memnuniyet seviyesini bütününe ifade eder (Gilligan ve Huebner, 2007).

Yaşam doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalar, yetişkinlerden farklı olarak ergenlerde, okul bağlılığı, akademik performansla (Lyons ve Huebner, 2016) ve öğrenci not ortalaması ile pozitif bir ilişkiye sahip olan gençlerin mutluluğu (Suldo, 2016) üzerine yapılan araştırmalarda refahın temel bir göstergesi olduğu (Ng, Huebner ve Hills, 2015) ve stresli yaşam olayları karşısında koruyucu bir faktör olduğu belirtilmektedir (Suldo ve Huebner, 2004). Bunun yanı sıra bazı çalışmalarda, öğrencilerin okuldaki duygusal deneyimlerinin akademik başarıyı artırma veya engelleme potansiyeline sahip olduğunu belirlenmiştir (Lewis, Haviland-Jones ve Barrett, 2008; Pekrun, Elliot ve Maier, 2009; Raver, 2002). Akademik baskı, akran zorbalığı gibi stres kaynaklı öfke ve hayal kırıklığı, öğrenmeye karşı bir kaçınma veya direnç gibi öğrenci hoşnutsuzluğunu ve ilgisizliğini artırır (Skinner, Furrer, Marchand ve Kindermann, 2008). Bu bağlamda, ebeveyn akademik başarı baskısı da ergenlerin yaşam doyumunu olumsuz etkileyebileceği düşünülerek araştırmanın bağımsız değişkeni olarak ele alınmıştır.

Ebeveyn akademik başarı baskısı, ebeveynlerin çocuklarını, kendilerince belirledikleri başarı kriterlerini sağlamaları için zorlamaları şeklinde tanımlanır (Kapıkıran, 2016). Ebeveyn baskısının akademik başarı üzerindeki etkisi, eğitimin refaha giden bir geçit olduğu ve başkalarını geride bırakma ve ilerleme arzusunun keskin olduğu toplumlarda daha fazla önem kazanabilmektedir (Srivastava, 2017). Merkezi sınav sisteminin olduğu Kore (Kim ve Park, 2006), Hindistan (Deb, Strodl ve Sun, 2015) ve Türkiye (Yıldırım ve Ergene, 2003) gibi ülkelerde öğrenciler ve veliler akademik stresi birlikte yaşarlar. Bazen anne babalar yaşadıkları stresi çocuklarına yansıtırlar ve bu yansıma

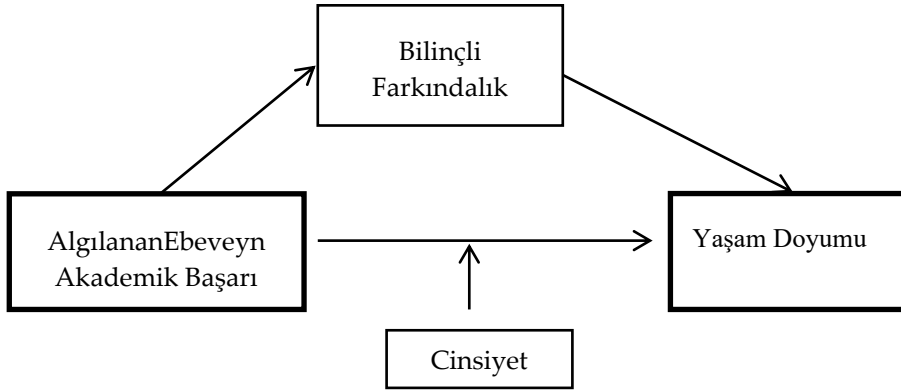
çocukların yoğun bir anne baba baskısı hissetmelerine neden olur (Kaynak, Sevgili-Koçak ve Kaynak, 2021). Ergenlerin yaklaşık üçte ikisi, daha iyi akademik performans için ebeveynlerinden baskı hissettiklerini bildirmektedir (Deb, Strodl ve Sun, 2015). Zhou ve diğerleri (2021) tarafından Çinli ergenler üzerinde yürütülen çalışmada 3724 ergenin 244'ü maksimum, 786'sı yüksek düzeyde akademik başarı baskısına maruz kaldıklarını, yüksek düzeyde akademik başarı baskısına maruz kalan ergenlerden %8,1'inin; maksimum düzeyde akademik başarı baskısına maruz kalan ergenlerden ise %13,1'inin depresif semptomları gösterdiği tespit edilmiştir. Kapıkıran'a (2016) göre akademik başarı baskısı, çocukların daha çok çalışma isteği şeklinde ya da gerçekçi olmayan başarı ya da çocuklarının seviyelerine uygun olmayan not beklentileri şeklinde kendini gösterebilmektedir. Nagpal ve Sinha (2016) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ailelerinden algıladıkları baskı arttıkça akademik başarılarının düştüğünü bulmuşlardır.

Lazaratou ve diğerleri (2010) tarafından lise öğrencilerinin depresif semptomlarına ilişkin risk faktörlerinin incelendiği çalışmada, akademik başarı baskısının önemli bir risk faktörü olduğu lise son sınıfta öğrenim gören erkek ergenlerin aile ve eğitim sistemi tarafından yoğun bir akademik başarı baskısına maruz kalmaları nedeniyle erkeklerin sahip oldukları depresif semptom puanlarının kızlara nazaran daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Gülbetekin ve Tunç (2022) da ebeveyn akademik başarı baskısının kızlara göre erkeklerde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda, akademik başarı baskısının kız ve erkek ergenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisinin de farklılaşacağı düşünülmekte olup cinsiyet düzenleyici değişken olarak ele alınmıştır.

Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık görevi üstlenecek değişkenlerin belirlenmesi, ergenlere yönelik yürütülecek olan koruyucu ve önleyici çalışmalarda kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda hem ebeveyn akademik başarı baskısı hem de yaşam doyumu üzerinde etkili olabileceği düşünülen bilinçli farkındalık kavramı araştırmanın aracı değişkeni olarak ele alınmıştır. Brown ve Ryan'a (2003) göre farkındalık, huzuru artırdığına inanılan bir bilinç unsurudur. Baer (2003), farkındalık pratiğinin ya da kişinin şu anda meydana gelen iç ve dış deneyimlere bilinçli olarak dikkat etmesinin çeşitli meditasyon uygulamalarıyla öğretilebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, bilinçli farkındalık meditasyondan daha fazlasıdır. Bilerek ve şimdiki zamana dikkat etmeyi içerir. Kişinin her an deneyimine bilinçli olarak katılmasını içeren "doğası gereği bir bilinç durumudur" (Brown ve Ryan, 2003). Başka bir ifadeyle bilinçli farkındalık, bireyin içinde bulunduğu anda duyu organları aracılığıyla elde ettiği bilgileri zihninde sentezleyerek ortaya çıkan deneyimleri her hangi bir şekilde yargılamadan kabul etmesi olarak adlandırılır (Kabat-Zinn, 2013). Yapılan araştırmalarda, bireyin günlük yaşamda dikkatli olmaya yönelik genel eğilimi olan bilinçli farkındalığın, daha az duygu tepkiselliği (Arch ve Craske, 2010), daha fazla duygusal farkındalık (Erisman ve Roemer 2010), daha fazla yaşam doyumuna (Yıkılmaz ve Demir, 2015), daha düşük depresyon belirtileri (Dixon ve Overall, 2016) içerdiği ortaya konmuştur.

Bu araştırmanın amacı ergenlerde algılanan ebeveyn akademik başarı baskısıyla yaşam doyumu arasındaki ilişkide, bilinçli farkındalığın aracı rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Bu sayede ergenlerin yaşam doyumu üzerinde etkisi olabilecek ebeveyn akademik başarı baskısının olası sonuçlarının tespit edilmesi, koruyucu faktör olarak bilinçli farkındalığın işe koşulması, ergenlerin akademik başarıları ve yaşam doyumları açısından önem taşımaktadır.

Yukarıda belirtilen araştırmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda kurulan hipotetik model ve hipotezler aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Hipotetik Model

**H<sub>1</sub>:** Ergenlerin algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalıklarının aracı rolü vardır.

**H<sub>2</sub>:** Ergenlerin algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide cinsiyet değişkeninin düzenleyici rolü vardır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

İlişkisel model, nicel araştırma yöntemlerinden olup, iki veya daha fazla değişkenden eş zamanlı olarak birlikte değişimin yaşanıp yaşanmadığını ve bu değişimin oranının ne düzeyde olduğunu saptanmasını amaçlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2012). İlişkisel model, yordayıcı, keşfedici ve kesitsel desenler ile yürütülmektedir. Bu çalışmada yordayıcı ilişkisel araştırma deseni kullanılmış ve tüm değişkenler bütünsel bir yaklaşımla ele alınarak analize dahil edilmiştir. Aracılık etkisinin istatistiksel olarak hesaplanmasında kullanılan iki temel yaklaşım olan Baron ve Kenny'nin (1986) nedensellik yaklaşımı ve çağdaş yaklaşımlardan, bu çalışmada, daha güçlü hesaplamalar yapılmasına imkan sunan çağdaş yaklaşım kullanılacaktır. Çağdaş yaklaşımda, aracılık model analizinde öncelikli odak noktası, dolaylı etkinin hesaplanıp çıkarımlar yapılmasıdır (Gürbüz, 2020).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Konya ilindeki ortaöğretim kurumlarında 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden 266'sı (%62.6) kız, 159'u (%37.4) erkek olmak üzere toplam 425 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyaç duydukları örneklem büyüklüğüne ulaşabileceği kadar en erişilebilir katılımcılardan başlayarak çalışma gruplarını oluşturmalarına imkan sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Katılımcıların 14'ü (%3.3) 13 yaşında, 46'sı (%10.8) 14 yaşında, 165'i (%38.8) 15 yaşında, 104'ü (%24.5) 16 yaşında, 71'i (%16.7) 17 yaşında ve 25'i (%5.9) 18 yaşındadır. Katılımcıların 78'i (%18.4) 9. sınıf, 169'u (%39.8) 10. sınıf, 119'u (%28.0) 11. sınıf ve 592u (%13.9) 12. sınıftır.

## Veri Toplama Araçları

**Yaşam doyumu ölçeği:** Yaşam Doyumu Ölçeği Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye ilk olarak Köker (1991) tarafından 7'li likert tipi ve yetişkinlere yönelik olarak uyarlanmış. Daha sonra, Dağlı ve Baysal (2016) tarafından ergenlere yönelik 5'li likert tipi olarak tekrar uyarlanmıştır. Ters madde bulunmayan ölçekten alınan puan arttıkça ergenin yaşam doyumu da artmaktadır. Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında test- tekrar test güvenirliği ise .97 ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,88 olarak hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda, Yaşam Doyumu Ölçeği'nin orijinal ölçekte olduğu gibi 5 madde ve tek faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Bu araştırma verileri ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değerinin .807 olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın veri seti ile yapılan DFA sonucunda model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2 = 16.32$ ,  $sd=5$  RMSEA= .073, CFI=.99, GFI=.98, AGFI= .95, NFI=.98, NNFI=.97).

**Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ölçeği:** Ergenlerde algılanan ebeveyn akademik baskısını ölçen Kaynak, Sevgili-Koçak ve Kaynak (2021) tarafından geliştirilmiştir. Toplamda 20 madde ve 3 alt boyuttan (psikolojik baskı, kısıtlama, aşırı yüksek beklenti) oluşan ve 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ters madde bulunmayan ölçekten alınan puan arttıkça ergenin ebeveynlerinden algıladığı akademik başarı baskısının düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin geneline ilişkin olarak iç tutarlılık kat sayısı .92 olarak hesaplanmış olup; psikolojik baskı, kısıtlama ve aşırı yüksek beklenti alt boyutları için Cronbach Alpha değerleri sırası ile .87, .85 ve .81 olarak belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda geliştirilen ölçme aracının model uyumunun iyi olduğu belirlenmiştir. ( $\chi^2 = 443.95$ ,  $p < .001$ ; RMSEA = .066 (90% CI [.059 to .074]); SRMR = .060, CFI = .98, NNFI = .97, GFI = .90, ve AGFI = .87). Bu araştırma verileri ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri psikolojik baskı altboyutu için .882, kısıtlama altboyutu için .885, aşırı yüksek beklenti altboyutu için .860 ve ölçeğin tamamı için .944 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmanın

veri seti ile yapılan DFA sonucunda model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=508.56$ ,  $sd=149$ ,  $RMSEA=.075$ ,  $CFI=0.98$ ,  $GFI=.89$ ,  $AGFI=0.86$ ,  $NFI=0.97$ ,  $NNFI=0.98$ ).

**Bilinçli farkındalık ölçeği ergen formu:** Brown ve Ryan (2003) tarafından yetişkinlere yönelik olarak geliştirilen Bilinçli Farkındalık ölçeği, Brown, West, Loverich, ve Biegel (2011) tarafından ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla, öz bildirim dayalı ergenlere için uyarlanmıştır. Bilinçli Farkındalık Ölçeği Ergen Formunun Türk kültürüne uyarlanması Turan (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, orijinalinde olduğu gibi 6'lı Likert tipi, 14 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir ölçme aracıdır. Ters madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde kişilik özelliği olarak bilinçli farkındalığı yansıtmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .78, test-tekrar test güvenirlik katsayısı .98 ve iki yarı test güvenirliği .77 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma verileri ile yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha değerinin .869 olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmanın veri seti ile yapılan DFA sonucunda model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir ( $\chi^2=216.89$ ,  $sd=76$ ,  $RMSEA=.066$ ,  $CFI=.97$ ,  $GFI=.93$ ,  $AGFI=.91$ ,  $NFI=.95$ ,  $NNFI=.96$ ).

### **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle, veri toplama araçlarının kullanımı için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapan araştırmacılardan e-mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır. İzinler alındıktan sonra, araştırma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 05.04.2023 tarih ve GO 2023/237 sayısı ile) onay alınmış ve araştırmanın yürütüldüğü kurumlardan araştırma izni alınmış, araştırma süreci boyunca yayın etiğinden taviz verilmemiştir.

2022-2023 eğitim öğretim yılında, Konya ilinde, çeşitli ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam eden ergenlerden araştırmanın verileri toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması için, araştırmacılar tarafından üç farklı ölçme aracının birleştirilerek oluşturulan yaklaşık olarak 15 dakika sürede cevaplanabilen formlar kullanılmıştır. Uygulama esnasında araştırmacılar tarafından ölçeğin nasıl doldurulacağı konusunda katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü olan katılımcılara ölçek formu uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde toplanan verilerin hatasızlığı kontrol edilmiş ve tüm maddelerin normal ranj aralığında olduğu yanlış girilen madde bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, veri setinin tek değişkenli ve çok değişkenli normallik analizleri yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi z testi aracılığıyla incelenmiş, örneklem sayısı 100'ün üzerinde olduğundan z puanlarının referans aralığı -4.00 ile +4.00 arası olarak ele alınmış ve bu aralık dışında kalan veriye rastlanılmamıştır (Mertler ve Vannatta, 2016). Çok değişkenli uç değerlerin belirlenmesinde Mahalanobis uzaklık katsayısı testi yapılmış ve veri setinde .001'den küçük değere sahip çok değişkenli uç değer ifade eden

1 (398; .0004) veri çalışma kapsamında çıkarılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). 1 katılımcıya ait veri, analiz dışı bırakılmış ve analizler kalan 425 katılımcıdan oluşan veri seti üzerinde yapılmıştır. Veri setinin homojen bir dağılımının olup olmadığı basıklık-çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Hair ve diğerlerine (2009) göre veri setinin normal dağılımı .01 düzeyinde anlamlılık için  $\pm 2.58$ , .05 düzeyinde anlamlılık içinse  $\pm 1.96$  aralığında olması gerekir. Yapılan normallik testleri sonucunda çarpıklık değerlerinin  $-.091$  ve  $.075$  arasında, basıklık değerlerininse  $-.455$  ve  $-.229$  arasında değiştiği, normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca yapılan korelasyon analizi ile veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığı belirlenmiş olup değişkenler arasında orta düzeyde ilişki olduğu, değişkenler arasında .90 ve üzerinde ilişki olmadığından çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

### Araştırmanın Etik İzinleri

Yürütülen bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilmekte olan eylemlerden hiçbiri gerçekleşmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri:** Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 05.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: GO 2023/237

### Bulgular

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmadan önce araştırmanın değişkenleri olan yaşam doyumu, algılanan ebeveyn başarı baskısı ve bilinçli farkındalığa yönelik hesaplanan betimleyici istatistikler, çarpıklık basıklık değerleri ile değişkenler arası korelasyon değerleri aşağıdaki Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ergenlerin yaşam doyumu, algılanan ebeveyn başarı baskısı ve bilinçli farkındalıkları arasındaki korelasyon analizine ilişkin bulgular

Değişkenler	n	$\bar{x}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	1.	2.	3.
1- YD	425	14,557	4,559	,075	-,278	1		
2- AEBB	425	56,776	18,478	,037	-,455	-.235 ***	1	
3- BF	425	52,484	13,243	-,091	-,229	.270***	-.319***	1

YD: Yaşam Doyumu, AEBB: Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı, BF: Bilinçli Farkındalık, \*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, ergenlerin yaşam doyumları ile algılanan ebeveyn başarı baskısı ( $r = -.235$ ,  $p < .001$ ) arasında negatif yönde, bilinçli farkındalıkları ( $r = .270$ ,  $p < .001$ ) arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı ile bilinçli farkındalıkları ( $r = -.319$ ,  $p < .001$ ) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Bu bulgular, kurulan regresyon modelinde, değişkenler arasındaki korelasyon ilişkisinin, .90 ve üzerinde olmadığından çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Çokluk vd., 2014).

Ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün olup olmadığını belirlemek için (H<sub>1</sub>'i test etmek için) amacıyla Hayes Proses makrosu Model 4 ile aracılık analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Bootstrapping testine ilişkin regresyon analizi sonuçları*

Yordayıcı Değişkenler	M (BF)		Y (YD)	
	<i>b</i>	S.E.	<i>b</i>	S.E.
AEBB (X)	-.2288***	.0330	-.0408***	.0120
M (BF)			.0748***	.0168
Sabit	65.4747	1.9715	12.9480	1.2937
	R <sup>2</sup> =.1019		R <sup>2</sup> =.0976	
	F (1; 423)= 48.0009; p<.001		F (2; 422)= 22.8140; p<.001	
	Güven Aralığı			
	<i>b</i>	SE	LLCI	ULCI
Toplam Etki	-.0579	.0117	-.0809	-.0350
Doğrudan Etki	-.0408	.0120	-.0645	-.0172
Dolaylı Etki	-.0171	.0049	-.0272	-.0084

\*\*\*p<.001; \*\*p<.01; \*p<.05, k=5000, S.E.=Standart hata

Tablo 2 incelendiğinde, algılanan ebeveyn başarı baskısının bilinçli farkındalığı negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (b= -.2288, SE= .0330, p<.001). Bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (b=.0748, SE= .0168, p<.001). Ayrıca algılanan ebeveyn başarı baskısı, bilinçli farkındalığıtaki varyansın % 10.19'unu açıkladığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra, algılanan ebeveyn başarı baskısı, bilinçli farkındalık ile birlikte yaşam doyumundaki varyansın %9.76'sını açıkladığı belirlenmiştir. Algılanan ebeveyn başarı baskısının yaşam doyumundaki toplam etkisinin (b = -.0579, SE=.0117, 95% GA [-.0809, -.0350]) negatif yönde anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Basit bir aracılık modelinde, X'in (algılanan ebeveyn başarı baskısı) Y (yaşam doyumunu) üzerindeki toplam etkisi, X'in Y'deki direk etkisi ile X'in M (Bilinçli farkındalık) üzerinden Y'deki dolaylı etkisinin toplamına eşittir (Hayes, 2018). Algılanan ebeveyn başarı baskısının yaşam doyumundaki doğrudan etkisinin (b = -.0408, SE=.0120 GA [-.0645, -.0172]) negatif yönde ve anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak algılanan ebeveyn başarı baskısının bilinçli farkındalık üzerinden yaşam doyumundaki dolaylı etkisinin (b = -.0171, SE=.0049, 95% GA [-.0272, -.0084]) negatif yönde anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Hayes'e (2018) göre dolaylı etki anlamlı olduğunda, M'nin, X'in Y'deki etkisinde aracılık ettiği söylenebilir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü incelendiğinde, % 95 Güven aralığında (GA [-.1104, -.0342])  $\beta = -.0694$  olduğu görülmekte olup Preacher ve Kelley'nin (2011) ifade ettiği gibi .01'e yakın olması düşük düzey



etki, .09'a yakın olması orta düzey etki ve .25'e yakın olması düzey yüksek etki olarak yorumlanabileceği referans alınarak bu değerlerin orta derecede aracılık etkisine yakın olduğu söylenebilir. Dolayısıyla algılanan ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolü üstlendiği söylenebilir. Bu bulgulara göre H<sub>1</sub> doğrulanmıştır.

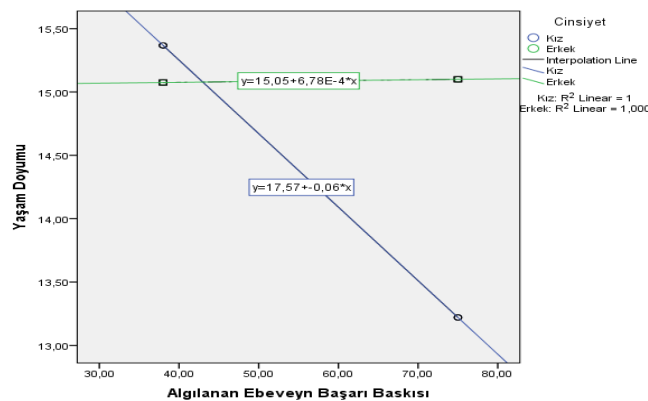
Cinsiyetin, algılanan ebeveyn başarı baskısıyla yaşam doyumu arasındaki ilişkide durumsal aracı rolü olup olmadığının belirlenmesi (H<sub>2</sub>'yi test etmek için) amacıyla Hayes Proses makrosu Model 5 ile durumsal aracılık analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular aşağıda Tablo3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Durumsal aracılık analizine ilişkin sonuçlar

Yordayıcı Değişkenler	Y (YD)			
	b	S.E.		
AEBB (X)	-.1167***	.0343		
Cinsiyet (W)	-2.5230	1.4711		
AEBB(X) x Cinsiyet(W)	.0587*	.0250		
R <sup>2</sup> =.1159; R <sup>2</sup> değişimi = .0116				
Güven Aralığı				
Doğrudan Etki	b	SE	LLCI	ULCI
Kız	-.0580	.0139	-.0854	-.0356
Erkek	.0007	.0214	-.0414	.0428

YD: Yaşam Doyumu, AEBB: Algılanan Ebeveyn Başarı Baskısı, BF: Bilinçli Farkındalık, \*\*\*p<.001; \*\*p<.01; \*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, algılanan ebeveyn başarı baskısının (b= -.1167; SE=.0343; p<.001) yaşam doyumu üzerinde negatif yönde anlamlı düzeyde etkisi olduğu görülmektedir. Cinsiyetin ise yaşam doyumu üzerindeki etkisi (b= -2.5230, SE= 1.4711; p>.05) anlamsızken algılanan ebeveyn başarı baskısı\*cinsiyet etkileşiminin ([X\*W] b=-.0722; p<.05) yaşam doyumu üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir. Algılanan ebeveyn başarı baskısı cinsiyet etkileşiminin (X\*W) anlamlı olması cinsiyetin düzenleyici etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir (Gürbüz, 2021). Cinsiyetin düzenleyici etkisinin detayları incelendiğinde, algılanan ebeveyn başarı baskısının yaşam doyumu üzerindeki etkisinin kızlarda (b= -.0580, SE= .0139; GA [-.854, -.0356]) anlamlı olduğu, erkeklerde ise (b=.0007, SE=.0214; GA [-.0414, .0428]) anlamlı olmadığı görülmektedir. Cinsiyetin düzenleyici etkisine ilişkin analiz sonuçlarının grafiksel gösterimi aşağıda Şekil 2 de verilmiştir.



Şekil 2. Cinsiyetin Düzenleyici Rolüne İlişkin Bulgular (\*p<.05)

## Tartışma ve Sonuç

Yapılan analizlerden elde edilen bulgularda, ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı bilinçli farkındalıklarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı, bilinçli farkındalığın ise yaşam doyumlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Ergenlerin algılanan ebeveyn başarı baskısı yaşam doyumlarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Dolayısıyla algılanan ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolünün olduğu, erkeklerde bu ilişki anlamsızken kızlarda negatif yönde anlamlı olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu bulgular, aşağıda tartışılmıştır.

Ebeveyn başarı baskısı bilinçli farkındalıklarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı bulunmuştur. Güldal (2019) ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyleriyle genel not ortalamaları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu belirlemiştir. Bilinçli farkındalık, öğrencilerin hafıza ve konsantre olmalarını artırırken zihin dalgınlığın azaltarak öğrencilerin başarılarını artırmaktadır (Docksai, 2013). Ancak ebeveyn akademik başarı baskısı öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Grolnick, Gurland, DeCoursey ve Jacob, 2002; Koutsoulis ve Campbell, 2001). Ebeveynlerin çocuklarından yüksek başarı beklentisi, öğrencilerde yetersizlik ve sınav kaygısına neden olabilmektedir. Dolayısıyla bilinçli farkındalıkla sınav kaygısı arasındaki negatif ilişki, bilinçli farkındalığın başarı üzerindeki etkisini düşürmektedir (Beauchemin, Hutchins ve Patterson, 2008; Bellinger, DeCaro ve Ralston, 2015). Burdan hareketle ebeveyn akademik başarı baskısının ergenlerin bilinçli farkındalıklarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Literatürde bir çok araştırma sonucu da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir bilinçli farkındalık ile yaşam doyumları arasında pozitif ilişki olduğu (Avşar, 2020; Brown ve Ryan, 2003; Brown, Ryan, ve Creswell, 2007; Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017; Howell, Digdon, Buro ve Sheptycki, 2008; Schutte ve Malouff, 2011; Şahin, 2018), bazı araştırmalarda da (Dönmez, 2018; Nam, 2020; Yıkılmaz ve Güdül, 2015) bilinçli farkındalığın yaşam doyumunu pozitif yönde yordadığını belirlemiştir. Bilinçli farkındalık bireyin yargılamadan içinde bulunduğu anı deneyimlemesini içerir (Alidina, 2014). Birey yaşamın her anında farkındalığının yüksek olması, yaşamından daha fazla doyum almasına neden olabilir.

Algılanan ebeveyn başarı baskısı ile yaşam doyumları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolünün olduğu bulunmuştur. Ulu (2017) aile desteğiyle yaşam doyumları arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Selen (2022) üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarıyla yaşam doyumları arasında pozitif ilişki olduğunu belirlemiştir. Ebeveyn akademik başarı baskısı ise sıkıntıya (Luthar ve Becker, 2002; Ngai ev Cheung, 2000), depresyona (Zhou, 2021), yüksek başarıya rağmen

kendinden şüphe duymaya ve kendini küçük görmeye (Archer ve Francis, 2006) neden olur. Dolayısıyla bireylerin kendi yaşantıları için belirlemiş oldukları standartlar çerçevesinde süren yaşamlarını yorumlayarak bir bir sonuca varması, bireyin yaşamayı istediği ile sürdürdüğü yaşam arasında kıyaslama yapma durumu olarak ifade edilen (Yıldız ve Baytemir, 2016) yaşam doyumuna da azalır. yüksek yaşam doyumuna sahip öğrencilerin yüksek akademik motivasyon düzeyine sahip olması beklenir (Koç, 2018). Ancak ebeveynleri tarafından başarılı olmaları için baskı gören ergenlerin yaşam doyumlarında azalmalar görülebilir. Yaşam doyumuna ile pozitif ilişkisi olan (Griebel, 2015; Wang ve Kong, 2014), ebeveyn akademik başarı baskısı ile negatif ilişkili olan bilinçli farkındalık ise bu ilişki de aracı bir rol oynayarak ebeveyn başarı baskısının yaşam doyumuna üzerindeki olası olumsuz etkilerini azaltmakta, bir nevi tampon rol üstlendiği söylenebilir.

Son olarak ebeveyn başarı baskısıyla yaşam doyumuna arasındaki ilişkide cinsiyetin düzenleyici rolünün olduğu, erkeklerde bu ilişki anlamsızken kızlarda negatif yönde anlamlı olduğu saptanmıştır. Alan yazında benzer çalışma sonuçları incelendiğinde, Çamurcu (2022) tarafından yürütülen çalışmada, ergenlerin ebeveyn akademik başarı baskısının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş olup ergenlerin psikolojik baskı, kısıtlama ve ebeveyn başarı baskısı algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken aşırı yüksek beklenti boyutunda anlamlı fark olduğu erkek ergenlerin puanlarının kızlara göre daha yüksek belirlenmiştir. Gülbetekin ve Tunç (2022) da ebeveyn akademik başarı baskısının kızlara göre erkeklerde daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Corey ve Chen (2019) tarafından 20 genç kadınla yaptıkları çalışma sonucunda ebeveynlerinden algılamış oldukları baskı deneyimleri ile genç kadınların 9'unun kariyer ortamlarının seçimi konusunda ebeveyn baskısı nedeniyle kısıtlanmış oldukları, ebeveynlerinin isteklerini yerine getirmelerinin genç kadınların duygusal iyi oluşlarında ve kariyer keşif süreçlerinin gelişiminde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Zeytin (2015) tarafından yapılan çalışmada kız ergenlerin akademik beklentilere ilişkin stres düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Aynı çalışmada kız ergenlerin hem kendi akademik beklentilerinden kaynaklanan stres hem de öğretmen/veli beklentilerinden kaynaklanan stres açısından erkeklere göre daha yüksek akademik strese sahip oldukları bulunmuştur. Anne babalar kız ergenler üzerinde ders çalışmak, ödev yapmak, sınavlara hazırlanmak gibi akademik konularda daha fazla baskı uygulama eğiliminde olabilirler (Pamuk, 2022). Bu bağlamda, akademik başarı beklentisi erkeklere göre yüksek olan kız ergenlere uygulanan ebeveyn akademik başarı baskısı da yetersizlik hissetmelerine, sıkıntı yaşamalarına ve dolayısıyla yaşam doyumlarının azalmasına neden olabilir.

### Öneriler

Yürütülen bu araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırma bulguları 2022-2023 eğitim öğretim yılı ve ergenlerle sınırlıdır. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolü olduğunun tespit edilmesi, ergenlere yönelik yapılacak önleyici çalışmalarında, önemli bir referans olabilir.

-Ulaşılan bulguların benzer araştırmalarla desteklenmesi, üniversite öğrencilerinin ruminatif düşüncelerinin açıklanan varyansını artırmak için bilinçli farkındalık, bilişsel esnek vb değişkenleri de araştırmalara dahil edilerek yeni çalışmalar yapılabilir.

-Yapılacak olan yeni çalışmalar, ortaokul, lise vb. farklı örneklem gruplarına yönelik uygulanarak araştırma bulguları test edilebilir.

-Farklı araştırma desenleri kullanılarak (deneysel vb.) araştırma bulguları yeniden ele alınabilir.

-Araştırma bulguları, nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek çeşitlendirilip zenginleştirilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

# Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

## ENGLISH VERSION

### Introduction

During the adolescent years, which coincide with high school years and involve the transition from childhood to adulthood, there is a decrease in the extent to which school-related tasks and responsibilities are fulfilled due to changing interests. Adolescents who continue their childlike lives on the one hand and who try to assume adult roles on the other experience intense stress and anxiety. Also, increased academic expectations in this period may cause exhaustion in adolescents and this may affect their life satisfaction.

Life satisfaction is defined by Diener (1984) as a person's evaluating his/her life positively. Life satisfaction is based on the individual's standards that determine what constitutes a good life (Diener, 1984). Bradley and Corwyn (2004) defined life satisfaction as the level of contentment and fulfillment that an individual feels from his/her life in general or a specific part of his/her life. Life satisfaction is related to the development of individuals not only in a certain area of their lives, but also in all areas of their lives (Avşaroğlu, Deniz and Kahraman, 2005; Özer and Özsoy Karabulut, 2003) Life satisfaction in school-age children and adolescents refers to the sum of satisfactions in many areas of life including friends, school and family (Gilligan and Huebner, 2007).

Studies on life satisfaction show that, unlike adults, adolescents' happiness (Suldo, 2016), which has a positive relationship with school engagement, academic performance (Lyons and Huebner, 2016) and grade point average, is a basic indicator of well-being (Ng, Huebner and Hills, 2015) and a protective factor against stressful life events (Suldo and Huebner, 2004). In addition, some studies have determined that students' emotional experiences at school have the potential to increase or hinder academic achievement (Lewis, Haviland-Jones and Barrett, 2008; Pekrun, Elliot and Maier, 2009; Raver, 2002). Academic pressure, peer bullying and other stress-related factors such as anger and disappointment contribute to increased student dissatisfaction and disengagement, leading to avoidance or resistance towards learning (Skinner, Furrer, Marchand and Kindermann, 2008). In this context, parental pressure for academic achievement was taken as the independent variable in the current study on the basis of the belief that it can negatively affect adolescents' life satisfaction.

Parental pressure for academic achievement is defined as parents pushing their children to meet certain criteria of success that they have determined (Kapıkıran, 2016). The effect of parental pressure on academic achievement can become more significant in societies where education is seen as a pathway to well-being and there is a strong desire to outperform others and make progress (Srivastava, 2017). In countries with a centralized examination system like South Korea (Kim and Park, 2006), India (Deb, Strodl and Sun, 2015) and Turkey (Yıldırım and Ergene, 2003), students and parents experience academic stress together. Sometimes, parents may project their own stress onto their children, and this projection can lead to children feeling a significant level of parental pressure (Kaynak, Sevgili-Koçak and Kaynak, 2021). Approximately two-thirds of adolescents report feeling pressure from their parents for better academic performance (Deb, Strodl and Sun, 2015). In a study conducted by Zhou et al. (2021) on Chinese adolescents, out of 3724 participants, 244 experienced maximum and 786 experienced a high level of pressure for academic achievement. From among the adolescents exposed to high pressure for academic achievement, 8.1% of them exhibited depressive symptoms, while among those exposed to the maximum level of pressure for academic achievement, 13.1% showed signs of depressive symptoms. According to Kapıkıran (2016), pressure for academic achievement can manifest itself in the form of children's desire to work harder or in the form of unrealistic success or grade expectations that are not suitable for children's levels. In their study on high school students, Nagpal and Sinha (2016) found that as the perceived pressure from their families increased, their academic achievement decreased.

In a study by Lazaratou et al. (2010) that examined risk factors for depressive symptoms among high school students, pressure for academic achievement was identified as a significant risk factor and depressive symptom scores of the male adolescents in their final year of high school who were subjected to intense pressure for academic achievement from their families and the education system were found to be higher compared to the female students. Gülbetekin and Tunç (2022) also found that parental pressure for academic achievement is higher in boys than girls. In this context, it was thought that the effect of parental pressure for academic achievement might differ between boys and girls and thus gender was taken as the moderator variable in the current study.

Identifying the variables that mediate the relationship between parental pressure for academic achievement and life satisfaction in adolescents holds critical importance for conducting protective and preventive interventions targeting adolescents. In this context, the concept of mindfulness, believed to potentially impact both parental pressure for academic achievement and life satisfaction, was taken as the mediator variable in the current study. According to Brown and Ryan (2003), mindfulness is an element of consciousness that is believed to increase peace of mind. Baer (2003) states that mindfulness or conscious attention to the inner and outer experiences that are occurring at the moment can be taught through various meditation practices. However, mindfulness is more than meditation. It involves being intentionally and attentively present in the current moment. It is

inherently a state of consciousness that involves actively participating in one's moment-to-moment experience (Brown and Ryan, 2003). In other words, mindfulness is defined as the individual's acceptance of the experiences that arise from the synthesis of the information obtained through the sense organs in his/her mind, without judging them in any way (Kabat-Zinn, 2013). Studies have shown that mindfulness, which is the general tendency of the individual to be attentive in daily life, leads to less emotional reactivity (Arch and Craske, 2010), more emotional awareness (Erisman and Roemer 2010), more life satisfaction (Yıkılmaz and Demir, 2015) and fewer depression symptoms (Dixon and Overall, 2016).

The purpose of the current study is to determine whether mindfulness has a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic success and life satisfaction in adolescents. It is important to determine the possible consequences of parental pressure for academic achievement, which may have an impact on adolescents' life satisfaction, and to capitalize on mindfulness as a protective factor in terms of adolescents' academic achievement and life satisfaction.

The hypothetical model and hypotheses established in line with the above-mentioned purpose of the study are given below.

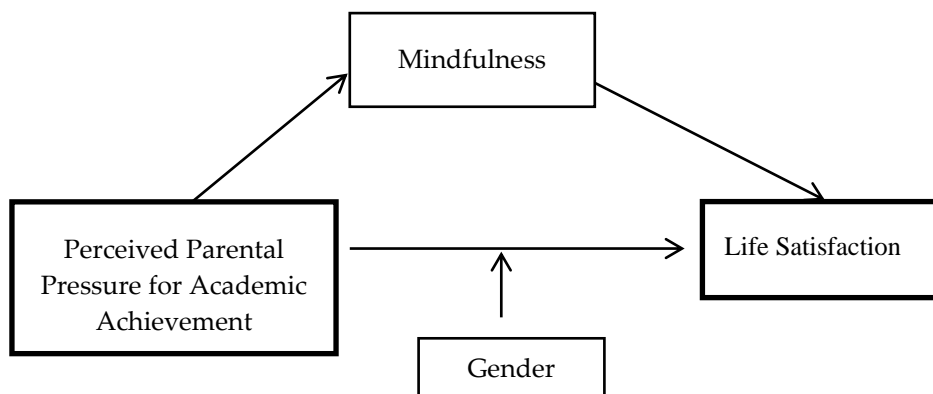


Figure 1. Hypothetical Model

**H<sub>1</sub>:** Mindfulness has a mediator role in the relationship between adolescents' perceived parental pressure for academic success and life satisfaction.

**H<sub>2</sub>:** The gender variable has a moderator role in the relationship between adolescents' perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction.

## Method

### Research Model

The correlational model is a quantitative research method that aims to determine whether simultaneous co-variation occurs among two or more variables and to assess the degree of this co-variation, if there is any (Karasar, 2012). The correlational model is conducted using predictive, exploratory and cross-sectional designs. In the current study, a predictive correlational research

design was used. One is the casual approach proposed by Baron and Kenny (1986), and the other is the more contemporary model developed by Hayes (2018). In the current study, the contemporary approach of Hayes (2018) was used as it allows for more robust calculations. In the contemporary approach, the primary focus in the mediation model analysis is to calculate the indirect effect and make inferences (Gürbüz, 2020).

### **Study Group**

The study group consists of a total of 425 high school students, 266 (62.6%) girls and 159 (37.4%) boys, who continue their education in secondary education institutions in the province of Konya in the 2022-2023 school year. The study group was constructed by using the convenience sampling method, one of the non-random sampling methods. The convenience sampling method allows the researcher to form study groups, starting with the most accessible participants, until he/she reaches the sample size needed (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2016). Of the participating high school students, 14 (3.3%) are 13 years old, 46 (10.8%) are 14 years old, 165 (38.8%) are 15 years old, 104 (24.5%) are 16 years old, 71 (16.7%) are 17 years old and 25 (5.9%) are 18 years old and 78 (18.4%) are 9<sup>th</sup> graders, 169 (39.8%) are 10<sup>th</sup> graders, 119 (28.0%) are 11<sup>th</sup> graders and 59 (13.9%) are 12<sup>th</sup> graders.

### **Data Collection Tools**

**Life satisfaction scale:** The Life Satisfaction Scale was developed by Diener et al. (1985) and was first adapted to Turkish by Köker (1991) as a 7-point Likert scale and for adults. It was later adapted as a 5-point Likert type and for adolescents by Dağlı and Baysal (2016). Higher scores taken from the scale not having reverse-scored items indicate higher life satisfaction. In the reliability studies of the scale, the test-retest reliability was calculated as .97 and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient as 0.88. As a result of the factor analysis performed within the scope of the validity study, it was determined that the Life Satisfaction Scale consisted of 5 items and a single factor, as in the original scale. As a result of the reliability analysis made on the data of the current study, the Cronbach Alpha value was found to be .807. In addition, it was determined that the model fit was at an acceptable level as a result of the CFA conducted with the data set of the current study ( $\chi^2 = 16.32$ ,  $sd = 5$  RMSEA = .073, CFI = .99, GFI = .98, AGFI = .95, NFI = .98, NNFI = .97).

**Perceived parental pressure for academic achievement scale:** The scale was developed by Kaynak, Sevgi-Koçak and Kaynak (2021) to measure the perceived parental pressure for academic achievement in adolescents. It is a 5-point Likert-type measurement tool consisting of 20 items and 3 sub-dimensions (psychological pressure, restriction, excessively high expectations). Higher scores taken from the scale not having reverse-scored items indicate higher levels of perceived parental pressure for academic achievement. The internal consistency coefficient for the whole scale was calculated as .92, and the Cronbach Alpha values for the psychological pressure, restriction and excessively high



expectations sub-dimensions were determined as .87, .85 and .81, respectively. As a result of the confirmatory factor analysis, it was determined that the model fit of the measurement tool developed is good ( $\chi^2= 443.95$ ,  $p < .001$ ; RMSEA = .066 (90% CI [.059 to .074]); SRMR = .060, CFI = .98, NNFI = .97, GFI = .90, and AGFI = .87). As a result of the reliability analysis made on the data of the current study, the Cronbach Alpha value was calculated as .882 for the psychological pressure sub-dimension, .885 for the restriction sub-dimension, .860 for the excessively high expectations sub-dimension and .944 for the whole scale. In addition, it was determined that the model fit was at an acceptable level as a result of the CFA conducted with the data set of the current study ( $\chi^2 =508.56$ ,  $sd=149$ , RMSEA= .075, CFI=0.98, GFI= .89, AGFI=0.86, NFI=0.97, NNFI=0.98).

**Mindfulness scale adolescent form:** The Mindfulness scale developed by Brown and Ryan (2003) for adults was adapted by Brown, West, Loverich and Biegel (2011) for adolescents as a self-report scale to measure the level of mindfulness in adolescents. The scale was adapted to Turkish by Turan (2020). The scale, as in the original, is a 6-point Likert type, one-dimensional measurement tool consisting of 14 items. Higher scores taken from the scale not having reverse-scored items indicate higher levels of mindfulness. In the reliability studies of the scale, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated as .78, the test-retest reliability coefficient as .98 and the split-half test reliability as .77. As a result of the reliability analysis made on the data of the current study, the Cronbach Alpha value was found to be .869. In addition, it was determined that the model fit was at an acceptable level as a result of the CFA conducted with the data set of the current study ( $\chi^2 =216.89$ ,  $sd=76$  RMSEA= .066, CFI=.97, GFI=.93, AGFI= .91, NFI=.95, NNFI=.96).

### Data Collection

During data collection, first, necessary permissions were obtained from the researchers who conducted the validity and reliability studies of the scales to use them in the current study via e-mail. After obtaining the necessary permissions, ethical approval was obtained from the Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee of Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Approval No: GO 2023/237, dated 05.04.2023). Additionally, research permits were obtained from the institutions where the study would be conducted. Throughout the research process, adherence to publication ethics was upheld.

In the 2022-2023 school year, the data of the study were collected from adolescents who were attending various secondary education institutions in the city of Konya. For the administration of the data collection tools, they were collected in a form that could be answered in approximately 15 minutes. During the application, necessary information was given to the participants by the researchers about how to fill in the form, and the form was administered to adolescents participating on a volunteer basis.

## **Data Analysis**

The accuracy of the data collected during the research process was checked and it was determined that all the items were in the normal range and that no items were entered incorrectly. In addition, univariate and multivariate normality analyses of the data set were performed. Determination of univariate outliers was made through the z test, since the number of participants was over 100, the reference range of z scores was considered as between -4.00 and +4.00, and no data outside this range were found (Mertler and Vannatta, 2016). Mahalanobis distance coefficient test was used to determine multivariate outliers and 1 (398; .0004) data which indicates a multivariate outlier with a value less than .001 in the data set was excluded from the scope of the study (Tabachnick and Fidell, 2013). The data of 1 participant was excluded from the analysis and the analyses were performed on the dataset of the remaining 425 participants. Whether the data set has a homogeneous distribution or not was examined with the kurtosis-skewness values. According to Hair et al. (2009), for a dataset to have a normal distribution, it should fall within the range of  $\pm 2.58$  for significance at the .01 level and within the range of  $\pm 1.96$  for significance at the .05 level. As a result of the normality tests, it was determined that the skewness values ranged between -.091 and .075, and the kurtosis values ranged between -.455 and -.229, and these values indicated a normal distribution. In addition, with the correlation analysis, it was determined that there was no multicollinearity problem in the data set. It can be said that there is a moderate relationship between the variables and there is no multicollinearity problem since there is no correlation of .90 or more between the variables (Çokluk, Şekercioğlu and Büyükoztürk, 2014).

## **Ethical Procedures**

In the current study, all the rules stipulated by the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were adhered to. None of the actions specified under the second section of the directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” were performed.

**Ethics committee approval:** The name of the ethical evaluation committee: Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee

Date of the ethical evaluation decision: 05.04.2023

Ethical evaluation document serial number: GO 2023/237

## **Findings**

Before presenting the findings related to the hypotheses of the study, the descriptive statistics calculated for the variables of life satisfaction, perceived parental pressure for academic achievement and mindfulness, skewness kurtosis values and correlation values between the variables are presented in Table 1.

Table 1. Findings obtained from the analysis of the correlations between adolescents' life satisfaction, parental pressure for academic achievement and mindfulness

Variables	n	$\bar{x}$	SS	Skewness	Kurtosis	1.	2.	3.
1- LS	425	14,557	4,559	,075	-,278	1		
2- PPAA	425	56,776	18,478	,037	-,455	-.235***	1	
3- M	425	52,484	13,243	-,091	-,229	.270***	-.319***	1

LS: Life Satisfaction, PPAA: Parental Pressure for Academic Achievement, M: Mindfulness,

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$

As seen in Table 1, the adolescents' life satisfaction is negatively and significantly correlated with perceived parental pressure for academic achievement ( $r = -.235$ ,  $p < .001$ ) and positively and significantly correlated with mindfulness ( $r = .270$ ,  $p < .001$ ). In addition, it was found that there is a negative and significant correlation between perceived parental pressure for academic achievement and mindfulness ( $r = -.319$ ,  $p < .001$ ).

In order to determine whether mindfulness has a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction of the adolescents (to test H1), a mediation analysis was performed with the Hayes Process macro Model 4 and the findings are given in Table 2.

Table 2. Regression analysis results for the Bootstrapping test

Predictor Variables	M (M)		Y (LS)	
	<i>b</i>	S.E.	<i>b</i>	S.E.
PPAA (X)	-.2288***	.0330	-.0408***	.0120
M (M)			.0748***	.0168
Constant	65.4747	1.9715	12.9480	1.2937
	R <sup>2</sup> =.1019		R <sup>2</sup> =.0976	
	F (1; 423)= 48.0009; $p < .001$		F (2; 422)= 22.8140; $p < .001$	
	Confidence Interval			
	<i>b</i>	SE	LLCI	ULCI
Total Effect	-.0579	.0117	-.0809	-.0350
Direct Effect	-.0408	-.0120	-.0645	-.0172
Indirect Effect	-.0171	.0049	-.0272	-.0084

\*\*\* $p < .001$ ; \*\* $p < .01$ ; \* $p < .05$ ,  $k=5000$ , S.E.=Standard error

When Table 2 is examined, it is seen that perceived parental pressure for academic achievement negatively and significantly predicts mindfulness ( $b = -.2288$ ,  $SE = .0330$ ,  $p < .001$ ). It is also seen that mindfulness positively and significantly predicts life satisfaction ( $b = .0748$ ,  $SE = .0168$ ,  $p < .001$ ). It was also found that perceived parental pressure for academic achievement explains 10.19% of the variance in mindfulness. In addition, it was determined that perceived parental pressure for academic achievement, together with mindfulness, explain 9.76% of the variance in life satisfaction. It was also determined that the total effect of perceived parental pressure for academic achievement on life

satisfaction is negative and significant ( $b = -.0579$ ,  $SE=.0117$ , 95% CI  $[-.0809, -.0350]$ ). In a simple mediation model, the total effect of X (perceived parental pressure for academic achievement) on Y (life satisfaction) is equal to the sum of the direct effect of X on Y and the indirect effect of X on Y through M (Mindfulness) (Hayes, 2018). The direct effect of perceived parental pressure for academic achievement on life satisfaction ( $b = -.0408$ ,  $SE=.0120$ , 95% CI  $[-.0645, -.0172]$ ) was found to be negative and significant. Finally, the indirect effect of perceived parental pressure for academic achievement on life satisfaction through mindfulness was found to be negative and significant ( $b = -.0171$ ,  $SE=.0049$ , 95% CI  $[-.0272, -.0084]$ ). According to Hayes (2018), when the indirect effect is significant, it can be said that M mediates the effect of X on Y. When the fully standardized effect size of the mediation effect is examined, it is seen that (CI  $[-.1104, -.0342]$ )  $\beta = -.0694$  at the 95% Confidence interval. According to Preacher and Kelley (2011), values close to .01 indicate a low-level effect, values close to .09 indicate a medium-level effect, and values close to .25 indicate a high-level effect, thus it can be said that this value is indicative of a medium level of mediation effect. Therefore, it can be argued that mindfulness plays a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction. According to these findings, H1 was confirmed.

Causal mediation analysis was performed with Hayes Proce macro Model 5 to determine whether gender has a causal moderator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction (to test H2). Results from the analysis are presented in Table 3.

Table 3. *Results from the causal mediation analysis*

Predictor Variables	Y (LS)	
	<i>b</i>	S.E.
PPAA (X)	-.1167***	.0343
Gender (W)	-2.5230	1.4711
PPAA(X) x Gender (W)	.0587*	.0250
	R <sup>2</sup> =.1159; R <sup>2</sup> adjustment = .0116	
	Confidence Interval	
Direct Effect	<i>b</i>	SE
Girl	-.0580	.0139
Boy	.0007	.0214
	LLCI	ULCI
	-.0854	-.0356
	-.0414	.0428

LS: Life Satisfaction, PPAA: Parental Pressure for Academic Achievement, M: Mindfulness, \*\*\* $p<.001$ ; \*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

When Table 3 is examined, it is seen that perceived parental pressure for academic achievement ( $b= -.1167$ ;  $SE=.0343$ ;  $p<.001$ ) has a significant and negative effect on life satisfaction. While the effect of gender on life satisfaction ( $b= -2.5230$ ,  $SE= 1.4711$ ;  $p>.05$ ) is insignificant, the effect of perceived parental pressure for academic achievement\*gender interaction ( $[X*W]$   $b=-.0722$ ;  $p<.05$ ) on life satisfaction is significant. The fact that the perceived parental pressure for academic achievement and gender interaction ( $X*W$ ) is significant indicates that gender has a moderating effect (Gürbüz, 2021). When the details of the moderator effect of gender are examined, it is seen that the effect of

perceived parental pressure for academic achievement on life satisfaction is significant in girls ( $b = -.0580$ ,  $SE = .0139$ ;  $CI [-.854, -.0356]$ ), whereas it is not significant in boys ( $b = .0007$ ,  $SE = .0214$ ;  $CI [-.0414, .0428]$ ). The graphical representation of the analysis results regarding the moderator effect of gender is given in Figure 2 below.

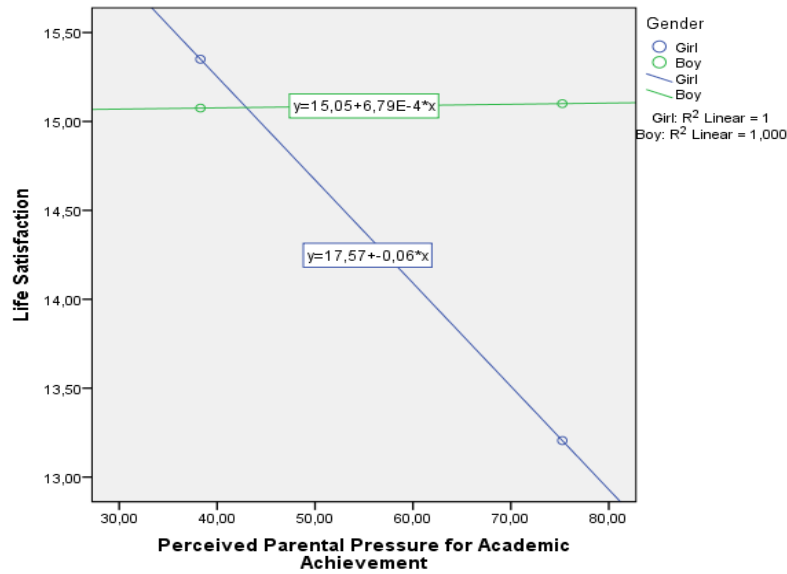


Figure 2. Findings on the moderator effect of gender (\* $p < .05$ )

## Discussion and Results

In the findings obtained from the analyses, it was found that the perceived parental pressure for academic achievement negatively predicts mindfulness in adolescents and that mindfulness predicts their life satisfaction positively and significantly. Perceived parental pressure for academic achievement negatively and significantly predicts life satisfaction both directly and indirectly in adolescents. Thus, it was concluded that mindfulness plays a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction. In addition, it was determined that gender has a moderator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction, and that while this relationship is not significant in boys, it is negatively significant in girls. These findings are discussed below.

Perceived parental pressure for academic achievement was found to negatively and significantly predict mindfulness in adolescents. Güldal (2019) determined that there is a positive correlation between the mindfulness levels of adolescents and their general grade point averages. While mindfulness increases students' memory and concentration, it increases students' success by reducing distraction (Docksai, 2013). However, it is shown that parental pressure for academic achievement negatively affects students' academic achievement (Grolnick, Gurland, DeCoursey and Jacob, 2002; Koutsoulis and Campbell, 2001). Parents' high expectation of success from their children may cause feeling of inadequacy and test anxiety in students. Therefore, the negative relationship

between mindfulness and test anxiety reduces the effect of mindfulness on success (Beauchemin, Hutchins and Patterson, 2008; Bellinger, DeCaro and Ralston, 2015). Thus, it can be said that parental pressure for academic achievement negatively affects mindfulness in adolescents.

Mindfulness was found to positively and significantly predict life satisfaction. Findings of many studies in the literature support this finding of the current study. In many studies, a positive and significant correlation was reported between mindfulness and life satisfaction (Avşar, 2020; Brown and Ryan, 2003; Brown, Ryan and Creswell, 2007; Deniz, Erus and Büyükcebeci, 2017; Howell, Digdon, Buro and Sheptycki, 2008; Schutte and Malouff, 2011; Şahin, 2018), while in some studies, it was reported that mindfulness positively and significantly predicts life satisfaction (Dönmez, 2018; Nam, 2020; Yıkılmaz and Güdül, 2015). Mindfulness involves the individual experiencing the present moment without judging it (Alidina, 2014). An individual's high mindfulness in every moment of his/her life can cause him/her to get more satisfaction from his/her life.

Mindfulness was found to have a mediator role in the relationship between perceived parental pressure for academic achievement and life satisfaction. Ulu (2017) determined that there is a positive correlation between family support and life satisfaction. Selen (2022) determined that there is a positive correlation between academic motivation and life satisfaction of university students. Parental pressure for academic achievement causes distress (Luthar and Becker, 2002; Ngai ev Cheung, 2000), depression (Zhou, 2021) and self-doubt and self-contempt despite high achievement (Archer and Francis, 2006). When individuals evaluate their lives, if they see a big gap between the life they desire and the life they have, then their life satisfaction decreases (Yıldız and Baytemir, 2016). Students with high life satisfaction are expected to have a high level of academic motivation (Koç, 2018). However, adolescents who are pressured by their parents to be successful may experience a decrease in their life satisfaction. Mindfulness, which is positively correlated with life satisfaction (Griebel, 2015; Wang and Kong, 2014) and negatively correlated with parental pressure for academic achievement, plays a mediator role in this relationship and thus reduces the possible negative effects of parental pressure for academic achievement on life satisfaction.

Finally, it was found that gender has a moderator role in the relationship between parental pressure for academic achievement and life satisfaction and that while this relationship is not significant in boys, it is significant in girls. In the study conducted by Çamurcu (2022), it was examined whether parental pressure for academic achievement in adolescents varies significantly depending on gender. While no significant correlation was found between the psychological pressure and restriction sub-dimensions and gender, in the sub-dimension of excessively high expectations, a significant gender-based difference was found due to higher scores of boys than girls. Gülbetekin and Tunç (2022) also found that parental pressure for academic achievement is higher in boys than girls. In the study conducted by Corey and Chen (2019) involving 20 young women, it was revealed that nine

of these 20 women felt restricted in the selection of their career settings due to parental pressure and that their well-being and career exploration processes were negatively affected as they tried to fulfil their parents' wishes. In the study conducted by Zeytin (2015), it was determined that the stress levels of female adolescents regarding academic expectations are higher than males. In the same study, it was found that female adolescents have higher academic stress than males in terms of both the stress stemming from their own academic expectations and the stress stemming from teacher/parent expectations. Parents may tend to put more pressure on girls in academic matters such as studying, doing homework, and preparing for exams (Pamuk, 2022). In this context, parental pressure for academic achievement put on female adolescents who have higher academic success expectations than boys may cause them to feel inadequate, experience distress and thus decrease their life satisfaction.

### **Suggestions**

The current study has some limitations. The findings of the study are limited to the 2022-2023 school year and adolescents. In light of the findings of the current study, the following suggestions were made for researchers and practitioners:

- Determining that mindfulness has a mediator role in the relationship between parental pressure for academic achievement and life satisfaction in adolescents can be an important reference in preventive works directed to adolescents.

- In order to support the findings with similar studies and to increase the variance explained in the ruminative thoughts of university students, new studies can be carried out by including different variables such as cognitive flexibility.

- Research findings can be tested by conducting similar studies on different samples such as middle school students.

- Research findings can be evaluated by using different research designs (experimental etc.). - Research findings can be diversified and enriched by using qualitative research methods.

## Kaynakça

- Alidina, S. (2014). *Mindfulness for dummies*. West Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2010). Laboratory stressors in clinically anxious and non-anxious individuals: the moderating role of mindfulness. *Behaviour Research and Therapy*, 48(6), 495–505. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.02.005>
- Archer, L., & Francis, B. (2006). Challenging classes? Exploring the role of social class within the identities and achievement of British Chinese pupils. *Sociology*, 40(1), 29–49. <https://doi.org/10.1177/0038038506058434>
- Avşar, N. (2020). *Yaşam doyumunun yordanmasında bilinçli farkındalık ve sosyal beceriler* (yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Bellinger, D. B., DeCaro, M. S., & Ralston, P. A. (2015). Mindfulness, anxiety, and highstakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and Cognition*, 37, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2015.09.001>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385–400. <https://doi.org/10.1080/01650250444000072>
- 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. ve 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>
- Brown, K. W., West, A. M., Loverich, T. M., & Biegel, G. M. (2011). Assessing adolescent mindfulness: Validation of an adapted mindful attention awareness scale in adolescent normative and psychiatric populations. *Psychological Assessment*, 23(4), 1023–1033. <https://doi.org/10.1037/a0021338>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çamurcu, Ş. (2022). *Ergenlerde kişilik özellikleri ve algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ile psikolojik istismar arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Corey, P., & Chen, C. P. (2019). Young women's experiences of parental pressure in the context of their career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 151–163. <https://doi.org/10.1177/1038416219830102>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlı, A., & Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59): 1250-1262. <https://doi.org/10.17755/esosder.263229>
- Deb, S., Strodl, E., & Sun, J. (2015). Academic stress, parental pressure, anxiety, and mental health among Indian high school students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 5(1), 26–34. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20150501.04> .
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Dixon, H. C., & Overall, N. C. (2016). Dispositional mindfulness attenuates the link between daily stress and depressed mood. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 35(3), 255–268. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.3.255> .
- Docksai, R. (2013). A mindful approach to learning. *Futurist*, 47(5), 8-10.

- Dönmez, Ş. (2018). *Çevrimiçi oyun bağımlılığının bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu ile ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erisman, S. M., & Roemer, L. (2010). A preliminary investigation of the effects of experimentally induced mindfulness on emotional responding to film clips. *Emotion, 10*(1), 72-82. <https://doi.org/10.1037/a0017162>
- Gilligan, T.D., & Huebner, S. (2007). Initial Development and Validation of the multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-Adolescent Version. *Applied Research Quality Life 2*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11482-007-9026-2>
- Griebel, C. (2015). *Emotional intelligence as a mediator in the relationship between mindfulness and subjective well-being*. Yayınlanmamış doktora tezi, Eastern Illinois University, Illinois.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W., & Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology, 38*, 143-155. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.143>.
- Gülbetekin, E., & Tunç, Y. (2022). The relationship between parental academic success pressure and support and academic motivation of high school students. *In Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health, 29*(3), 174-188. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2021.86658>
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gürbüz, S. (2020). *Sosyal Bilimlerde, Aracı, Düzenleyici ve Durumsal Etki Analizleri* (2.Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. Ed.). Saddle River: NJ: Pearson.
- Hayes, A. F. (2018). Partial, conditional, and moderated moderated mediation: Quantification, inference, and interpretation. *Communication Monographs, 85*(1), 4-40. <https://doi.org/10.1080/03637751.2017.1352100>
- Howell, A. J., Digdon, N. L., Buro, K., & Sheptycki, A. R. (2008). Relations among mindfulness, well-being, and sleep. *Personality and Individual Differences, 45*, 773-777. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.005>
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* (Revised and updated edition. ed.). New York: Bantam Books trade paperback.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24.Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Kaynak, S., Sevgili Koçak S., & Kaynak, Ü. (2021). Measuring adolescents' perceived parental academic pressure: A scale development study. *Current Psychology*. Springer Science and Business Media LLC. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01347-w>
- Kim, U., & Park, Y. S. (2006). Indigenous psychological analysis of academic achievement in Korea: The influence of self-efficacy, parents, and culture. *International Journal of Psychology*, 41(4), 287-292. <https://doi.org/10.1080/00207590544000068>.
- Koç, K. (2018). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin yaşam doyum düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 58-65. <https://doi.org/10.26466/opus.639999>
- Koutsoulis, M. K., & Campbell, J. R. (2001). Family processes affect students' motivation and science and math achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling*, 8, 108-127. [https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801\\_6](https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0801_6)
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.
- Lazaratou, H., Dikeos, D.G., Anagnostopoulos, D.C., & Soldatos, C.R. (2010). Depressive symptomatology in high school students: The role of age, gender and academic pressure. *Community Mental Health Journal*, 46(3). <https://doi.org/10.1007/s10597-010-9296-2>
- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F., Eds. (2008). *Handbook of emotions (3rd ed.)*. New York: Guilford.
- Luthar, S. S., & Becker, B. E. (2002). Privileged but pressured? A study of affluent youth. *Child Development*, 73, 1593-1610. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00492>
- Lyons, M. D., & Huebner, E. S. (2016). Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research In Quality Of Life*, 11(3), 757-771. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9394-y>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6.publish). CA: Pyrczak Publishing. <https://doi.org/10.4324/9781315266978>
- Nagpal, M., & Sinha, C. (2016). Perceived parental pressure and academic achievement among students: Exploring the mediating effect of test anxiety among school students. *Open Journal of Educational Psychology*, 2, 13-20.
- Nam, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: Beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Mersin.

- Ng, Z. J., Huebner, S. E., & Hills, K. J. (2015). Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal Of School Psychology, 53*(6), 479-491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>
- Ngai, N., & Cheung, C. (2000). Family stress on adolescents in Hong Kong and the mainland of China. *International Journal of Adolescence and Youth, 8*, 183-206. <https://doi.org/10.1080/02673843.2000.9747850>.
- Özer, M., & Özsoy-Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatry, 6*(2), 72- 75.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 225-235.
- Srivastava, A. (2017). Impact of Parental Pressure on Academic Achievement. *Shodh Prerak, 3*, 301-303.
- Pamuk, M. (2022). The role of parental academic pressure in adolescent-parent conflict: An Investigation by Gender. In *International Online Journal of Educational Sciences, 14*(5). <https://doi.org/10.15345/iojes.2022.05.005>
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135. <https://doi.org/10.1037/a0013383>
- Preacher, K. J., & Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods, 16*, 93-115. <https://doi.org/10.1037/a0022658>
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Society for Research in Child Development, 16*, 3-18. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2002.tb00041.x>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 50*(7), 1116-1119. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037>
- Selen, S. (2022). *Psikolojik ihtiyaç doyumu, yaşam doyumu ve tükenmişliğin üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Ankara.
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765-781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>
- Suldo, S. M. (2016). *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools*. New York, NY: The Guilford Press.

- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Şahin, A. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (5.Basım). Boston, MA: Pearson.
- Ulu, V. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal destek algısı, yaşam doyumu ve akademik özyeterliliklerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul.
- Wang, Y., & Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Social Indicators Research*, 116(3), 843-852. <https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- Yıkılmaz M., & Demir-Güdül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşamda anlam, bilinçli farkındalık, algılanan sosyoekonomik düzey ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 297-315. <https://doi.org/10.12984/eed.09530>
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Social support, submissive acts, and test anxiety as predictors of academic achievement among high school students. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 224-234.
- Yıldız, M. A. ve Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17181627>
- Zeytin, Y. (2015). *An investigation on the levels of academic expectations stress and subjective well-being of the students prepared to the university entrance exams*. Unpublished Master's thesis, Gaziantep University Educational Sciences Institute, Gaziantep.
- Zhou, T., Cheng, G., Wu, X., Li, R., Li, C., Tian, G., & Yan Y. (2021). The associations between sleep duration, academic pressure, and depressive symptoms among chinese adolescents: Results from china family panel studies. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6134. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116134>