

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE FARKINDALIK DÜZEYİ VE YAŞAM
DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGUSAL ZEKA İLE SOSYAL
KARŞILAŞTIRMANIN ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞURA ÇETİN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÜMİT SAHRANÇ

MAYIS 2021

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE PSİKOLOJİK HİZMETLER BİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE FARKINDALIK DÜZEYİ VE YAŞAM
DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGUSAL ZEKA İLE SOSYAL
KARŞILAŞTIRMANIN ARACI ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ŞURA ÇETİN

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ ÜMİT SAHRANÇ

MAYIS 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Şura ÇETİN

ÖN SÖZ

Bu araştırmanın seçimine kadar geçen sürede, planlamasında, araştırılmasında ve ortaya çıkış sürecinde bana etki eden ve üzerimde emeği olan kişilerin sayısı pek çoktur. Bu aşamada öncelikle Sevgili Tez Danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ’a nezaketi, bilgi birikiminin aktarımı ve motive edici desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Ayrıca kendisine her danışmak istediğimde aradan ne kadar zaman geçmiş olursa olsun bilgi, deneyim ve zamanını çekinmeden paylaşan Değerli Hocam Eyüp ÇELİK’e; akademik çalışmalar yapma konusunda istidadımı farkederek ufkumu genişleten ve yolumu açan, bu süreçte sorduğum hiçbir soruyu cevapsız bırakmayan, pek çok kişinin de kendisinden ilham aldığını bildiğim Kıymetli Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK’e en içten şükranlarımı sunarım. Lisans ve yüksek lisans sürecim boyunca psikolojik danışmanlık yolculuğumda akademik birikimleri ve deneyimlerinden faydalandığım, samimiyetlerini fazlaca hissettiğim Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündeki tüm hocalarıma teşekkür ederim. Ayrıca ilköğretimimden başlayarak üniversiteyi kazanana kadar olan süreçte kendilerini hayranlıkla izlediğim ve öğretmen olma, öğrenme ve öğretme isteğini içimde yeşerten tüm öğretmenlerime sonsuz saygılarımı sunarım.

Öğrencilere daha faydalı olabilmek adına önümüzü her daim açan Sevgili Hocam Sakarya Milli Eğitim Müdürü Fazilet DURMUŞ’a, tüm meslek yaşantım boyunca daha iyi bir insan ve psikolojik danışman olabilmem adına desteklerini yanımda hissettiğim okul müdürlerim Kader KARADİRİM, Ali ALTAY ve Murat YEŞİLBAŞ’a ve arkadaşım Tuğba OKUDAN’a, tez sürecim boyunca Sakarya Veri Bilimi ve Öğrenme Analitiği Merkezi’nde beraber çalışmaktan keyif aldığım başta Milli Eğitim Müdür Yardımcım Pınar BULUT’a, bilgi ve birikimini hiç yılmadan fazlasıyla aktaran pek sevgili abim Cemil KURT’a, derin bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım Seda YAZAR KIRAÇ’a, kültürel birikim ve olaylara farklı açılardan bakabilme noktasında feyz aldığım Dr. Öğrt. Hasan Hakan GENÇ ve Dr. Öğrt. Mustafa GÜNAYDIN’a, kalender oluşuyla hepimize umut aşılayan ve bilgisini esirgemeyen Dr. Öğrt. Mücahit AYRA’a teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte desteğini her zaman yanımda hissettiğim, daha konuya giriş yaparken beni anlayıp yardım isteme zahmetinden kurtaran, düşünemediğim noktaların varlığından haberdar eden, yüksek lisans sürecim boyunca neredeyse tüm adımlarda fikir alışverişinde

bulduğum çok sevgili meslektaşım Uzm. Klinik Psikolog Tuğsat ERCAN’a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Daha küçük yaşlarda iken “okuma” nın sadece kendim için değil, iyi, erdemli ve merhametli bir insan olabilmek için gerekli olduğu bilincini aşıl原因an, bu ve bundan önceki süreçte her daim sevgi, yardım ve desteklerini kalbimde hissettiğim canım ailem, sevgili annem Beraat ÇETİN’e, kıymetli babam Erdal ÇETİN’e ve canım kardeşim Muhammet Fatih ÇETİN’e kelimelerin kifayetsiz kalacağı kadar çok teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmanın hazırlanabilmesi için gerekli olan zeka, sabır, gayret, minnet ve adını sayamadığım tüm kabiliyetleri lütfeden, insanların değişik isimlerle andığı yaratıcıya sonsuz övgü ve şükranlarımı sunarım.



ÖZET

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNDE FARKINDALIK DÜZEYİ VE YAŞAM DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİDE DUYGUSAL ZEKA İLE SOSYAL KARŞILAŞTIRMANIN ARACI ROLÜ

Şura ÇETİN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr.Öğr. Üyesi Ümit SAHRANÇ

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim öğrencilerinin farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin yaşam doyumları ile ilişkisinin ve farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunun bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve okul türü) açısından farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı Sakarya İli ortaöğretim okullarında okuyan 794 kız 599 erkek olmak üzere 1393 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 14-19 arasında değişmektedir.

Araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi, okul türü) ilişkin bilgileri almak amacıyla oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ile farkındalık seviyelerine ilişkin veriler için “*Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ)*”, duygusal zeka seviyesine ilişkin veriler için “*Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Form (DZÖÖ-KF)*”, sosyal karşılaştırmaya ilişkin veriler için “*Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)*” ve yaşam doyumunu için “*Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ)*” kullanılmıştır.

Araştırmada farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunun cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenlerine göre sayıları elde etmek için betimleyici istatistik analizinden faydalanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilebilmesi için pearson korelasyon testi kullanılmıştır. Farkındalık ve yaşam doyumunu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmının aracılık rolünün tespit edilebilmesi için çoklu sıralı aracı model kullanılmıştır. Cinsiyet açısından farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunu düzeyindeki farklılıkların tespit edilebilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Yaş, sınıf seviyesi ve okul türü gibi ikiden çok bağımsız değişkeni olan gruplarda farklılık olup olmadığının

belirlenebilmesi için tek tönü varyans analizi (ANOVA), varyans homojenliğin tespit edilmesi için Levene ve Welch testleri kullanılmıştır. Devamında Tamhanes'2 ve Games Howell testi uygulanmıştır.

Veri analizi sonucunda ortaöğretim öğrencilerinde çoklu sıralı aracı modele göre duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma değişkenleri farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ayrıca farkındalık cinsiyet değişkenine, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Farkındalık, Duygusal Zeka, Sosyal Karşılaştırma, Yaşam Doyumu



ABSTRACT

THE MEDIATING ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND SOCIAL COMPARISON IN THE RELATIONSHIP BETWEEN MINDFULNESS AND LIFE SATISFACTION IN SECONDARY EDUCATION STUDENTS

Şura ÇETİN, Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Ümit SAHRANÇ

Sakarya University, 2021

The purpose of this study is to examine the relationship between the levels of mindfulness, emotional intelligence and social comparison of secondary school students with their life satisfaction and whether mindfulness, emotional intelligence, social comparison and life satisfaction differ in terms of some variables (gender, age, class level and school type). The sample of the study consists of 1393 students, 794 girls and 599 boys, who study at secondary schools in Sakarya in the 2019-2020 academic year. Students' ages range from 14-19.

In the study, the "Personal Information Form", which was created to obtain information about some demographic variables (gender, age, class level, school type) of secondary school students, and the "Adolescent and Adult Mindfulness Scale (AAMS)" for data on mindfulness level "Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF)" for data on emotional intelligence level, "Social Comparison Scale (SCS)" for data on social comparison, and "The Satisfaction with Life Scale" for data on life satisfaction were used.

In the study, descriptive statistical analysis was used to obtain numbers of mindfulness, emotional intelligence, social comparison and life satisfaction according to the variables of gender, age, grade level and school type. Pearson Correlation analysis was used to for the relationships between variables considered in the study. A multi-order mediation model was used to determine the mediating role of emotional intelligence and social comparison in the relationship between awareness and life satisfaction. Independent samples t test was used to determine the differences in terms of gender in mindfulness, emotional intelligence, social comparison and life satisfaction. One-way analysis of variance

(ANOVA) and Welch tests were used to determine whether there was a difference in groups with more than two independent variables such as age, grade level and school type, and Levene tests was used to determine variance homogeneity. Subsequently, Tamhanes' 2 and Games Howell tests were applied.

As a result of the multi-order mediation model, emotional intelligence and social comparison variables mediate the relationship between mindfulness and life satisfaction. In addition, there is a statistically significant difference according to the mindfulness gender variable, emotional intelligence, social comparison and life satisfaction by school type.

Keywords: Mindfulness, Emotional Intelligence, Social Comparison, Life Satisfaction



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	1
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	5
1.3.Problem cümlesi	8
1.4. Alt problemler	8
1.5. Varsayımlar	8
1.6. Araştırmanın sınırlılıkları	8
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II	10
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1.Yaşam doyumu	10
2.1.1.Yaşam doyumu ile ilgili çalışmalar	12
2.1.1.1.Yaşam doyumu ile ilgili yurtdışı çalışmalar.....	12
2.1.1.2.Yaşam doyumu ile ilgili yurtiçi çalışmalar.....	13
2.2. Farkındalık.....	14
2.2.1. Farkındalığın tarihçesi	14

2.2.2. Farkındalık nedir?	16
2.2.3. Farkındalık bileşenleri	18
2.2.3.1. Dikkat	18
2.2.3.2. Niyet	18
2.2.3.3. Tutum	19
2.2.4. Farkındalık temelli terapiler	20
2.2.4.1. Farkındalık temelli stres azaltma programı (MBSR)	21
2.2.4.2. Mindfulness temelli bilişsel terapi (MBCT).....	22
2.2.4.3. Kabul ve kararlılık terapisi (ACT)	23
2.2.4.4. Diyalektik davranış terapisi (DBT)	24
2.2.5. Farkındalık ile ilgili çalışmalar.....	25
2.2.5.1.Farkındalık ile ilgili yurtdışı çalışmalar	25
2.2.5.2. Farkındalık ile ilgili yurtiçi çalışmalar	27
2.3. Duygusal zeka	28
2.3.1.Duygusal zeka modelleri	32
2.3.1.1.Beceri temelli duygusal zeka modeli.....	32
2.3.1.2.Bar-On duygusal zeka modeli	34
2.3.1.3.Goleman modeli	35
2.3.2.Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar.....	37
2.3.2.1.Duygusal zeka ile ilgili yurtdışı araştırmalar.....	37
2.3.2.2.Duygusal zeka ile ilgili yurtiçi çalışmalar	38
2.4. Sosyal karşılaştırma.....	38
2.4.1. Sosyal karşılaştırmanın gelişimi ve tanımı.....	38
2.4.2.Sosyal karşılaştırma çeşitleri	43
2.4.2.1.Aşağı doğru sosyal karşılaştırma.....	43
2.4.2.2.Yukarı doğru karşılaştırma	44

2.4.3.Sosyal karşılaştırma ile ilgili çalışmalar	46
2.4.3.1.Sosyal karşılaştırma ile ilgili yurt dışı çalışmalar.....	46
2.4.3.2.Sosyal karşılaştırma ile ilgili yurt içi çalışmalar	46
BÖLÜM III.....	48
YÖNTEM	48
3.1.Araştırmanın yöntemi	48
3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	48
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	50
3.3.1. Kişisel bilgi formu	50
3.4. Verilerin analizi	52
BÖLÜM IV	53
BULGULAR	53
4.1. Farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık rolüne ilişkin bulgular.....	53
4.4. Farkındalığın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	57
4.5. Duygusal zekanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	62
4.6. Sosyal karşılaştırmanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular.....	66
4.7. Yaşam doyumunun cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular	71
BÖLÜM V	76
SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76
5.1. Sonuç ve tartışma	76
5.1.1.Farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık rolüne ilişkin bulguların sonuçları ve tartışması.....	76

5.1.2. Farkındalığın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması.....	79
5.1.3. Duygusal zekanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması.....	81
5.1.4. Sosyal karşılaştırmanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması.....	82
5.1.5. Yaşam doyumunun cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması.....	84
5.2. Öneriler.....	86
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	86
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	88
KAYNAKLAR.....	90
EKLER	119

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Disiplin Alanına Göre Duygusal Zeka ile İlgili Makale Sayısı ve Yüzdeleri	29
Tablo 2. Beceri Temelli Duygusal Zeka.....	33
Tablo 3. Tabakalı Örnekleme göre Öğrenci Sayıları.....	49
Tablo 4. Betimleyici İstatistik ve Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar	53
Tablo 5. Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 6. Çoklu Sıralı Aracı Modele İlişkin Bulgular	55
Tablo 7. Çoklu Sıralı Aracı Modelde Farkındalığın Yaşam Doyumu İle İlişkisinde Duygusal Zeka ve Sosyal Karşılaştırmanın Aracılık Etkilerine İlişkin Değerler.....	57
Tablo 8. Farkındalığın Cinsiyete göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	58
Tablo 9. Yaş Seviyelerine göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeyleri Betimsel İstatistik Tablosu	58
Tablo 10. Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Yaşa göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	59
Tablo 11. Sınıf Seviyelerine göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeyleri Betimsel İstatistik Tablosu	59
Tablo 12. Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesine göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	60
Tablo 13. Farkındalığın Okul Türüne göre Betimsel İstatistik Sonuçları	60
Tablo 14. Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	61
Tablo 15. Duygusal Zekanın Cinsiyete göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	62
Tablo 16. Duygusal Zekanın Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları	62

Tablo 17. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	63
Tablo 18. Duygusal Zekanın Sınıf Seviyesine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	63
Tablo 19. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	64
Tablo 20. Duygusal Zekanın Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	64
Tablo 21. Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Okul Türlerine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Welch Sonuçları	65
Tablo 22. Tamhane's T2 testi sonuçları	66
Tablo 23. Sosyal Karşılaştırmanın Cinsiyete göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	66
Tablo 24. Sosyal Karşılaştırmanın Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları	67
Tablo 25. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırmalarının Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	67
Tablo 26. Sosyal Karşılaştırmanın Sınıf Seviyesine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	68
Tablo 27. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırmalarının Sınıf Seviyesine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 28. Sosyal Karşılaştırmanın Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	69
Tablo 29. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırma Puanlarının Okul Türüne göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 30. Games-Howell Sonuçları	70
Tablo 31. Yaşam Doyumunun Cinsiyete göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular	71
Tablo 32. Yaşam Doyumunun Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları	71

Tablo 33. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Welch Sonuçları	72
Tablo 34. Yaşam Doyumunun Sınıf Seviyesine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	72
Tablo 35. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Sınıf Seviyesine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73
Tablo 36. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları	73
Tablo 37. Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Okul Türüne göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 38. Games-Howell Sonuçları	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. MBSR oturumları (Atalay, 2019).....	21
Şekil 2.MBCT Oturumları (Atalay, 2019).....	23
Şekil 3. Normal Dağılım Grafiği	54
Şekil 4. Çoklu Sıralı Aracı Modele İlişkin Şekil	56



KISALTMALAR

$\bar{X}$: Ortalama

Akt: Aktaran

B: Regresyon katsayısı

Çev.: Çeviren(ler)

Ed.: Editör(ler)

M.Y.O: Meslek yüksek okulu

n: Örneklem/gruptaki örneklem sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

r: Pearson korelasyonu

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SS : Standart sapma

t: t değeri

β : Standardize regresyon katsayısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem durumu

Ergenlik dönemi bireyin bedensel, psikolojik, sosyal ve zihinsel gelişim dönemleri açısından çocukluktan yetişkinliğe geçişte kritik önem arz etmektedir. Diğer psikososyal gelişim dönemleri ile ele alındığında ise psikolojik ihtiyaçların etkisinin daha çok görüldüğü (Şahin ve Owen, 2009) ve bu ihtiyaçların ne derece karşılandığı durumuna bağlı olarak ruh sağlığının etkilenebileceği (Yazıcı-Çelebi ve Çelebi, 2018) bilinmektedir. Bu dönem bireyin üstüne düşen görev ve sorumluluklarla birleştiğinde iç dünyasında ve kişilerarası ilişkilerinde çatışma içerisine girmesi beklenebilir. Bu noktada ruh sağlığı (Gündoğar ve diğerleri, 2007), ergenlik dönemindeki bireyin otorite ile yaşaması muhtemel çatışmalar, olumsuz duygulanım ve duygulardaki iniş çıkışların yaşam doyumuyla (Yazıcı-Çelebi ve Çelebi, 2018) olan ilişkisi kavramı önemli hale getirmektedir.

Yaşam doyumu denildiğinde bireyin belirlemiş olduğu kriterlere uygun bir şekilde yaşamının tümünü pozitif değerlendirmesi akla gelir. Başka bir ifadeyle ise yaşam doyumu, kişinin olmasını istedikleri ile meydana gelen olayların karşılaştırılması durumundan elde edilen sonucu ortaya koyar. Kavram kişilerin belirli bir duruma veya sürece ilişkin doyumu ile kısıtlı olmayıp, tüm deneyimlerinin genel bir tatminini kapsamaktadır. Yaşam doyumu ile yaş, cinsiyet, çalışma koşulları, eğitim ve kültür seviyesi, dini inanış, etnik köken, maddi durum, aile ve sosyal yaşamı, kişisel özellikleri ile biyolojik etkenlerle de ilişkilidir (Dilmaç ve Ekşi, 2008).

Yaşam doyumu yüksek olan kişilerin akademik başarılarının, kişiler arası ilişkilerinin, stresle başa çıkma düzeylerinin yüksek olduğu ve mutluluk gibi olumlu duyguların söyleminin sıklığının arttığı gözlemlenmiştir (Gilman ve Huebner, 2006; Huebner, 2004; Baker, Terry, Bridger, Winsor, 1997; Veenhoven, 1989). Gilman ve Huebner (2003) düşük yaşam doyumu seviyesinin alkol, uyuşturucu, depresyon ve kaygı ile ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu noktada geçmişle ilgili takıntılı düşünceler ve gelecekle ilgili hayaller ergeni içinde bulunduğu durumdan kurtaracak yöntemler olarak seçilebilir. Ancak bu, sosyal gelişim basamakları açısından incelendiğinde kimlik oluşturma görevini sağlıklı bir

şekilde yerine getirmesi beklenen birey için yaşanan günün kazanımlarının takıntılar nispetinde yitmesi anlamına gelebilir.

Yıkılmaz ve Gdl (2015) yapmış oldukları araştırmada yaşam doyumun yordayıcıları olarak farkındalık ve yaşamda anlamı ele almışlar ve bunun sonucunda farkındalığın yaşam doyumunu yordadığı bulgusuna erişmişlerdir. Aynı zamanda şahin (2019) ve Nam'ın (2020) niversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları da farkındalığın yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Farkındalığın yaşam doyumunu ile olan ilişkisiyle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Chen, Wu ve Chang (2017) minnettarlığın yaşam doyumunu arttırdığını bununla beraber yüksek farkındalık seviyesine sahip bireylerin yaşam doyumunu seviyelerinin de daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka çalışma farkındalık eğitiminin otomatik düşünceleri azaltarak yaşam doyumunu arttırdığını ne sürmüştür (Ritvo ve diğerleri, 2013). Farkındalığın yaşam doyumunu ile olan bu ilişkisi onu önemli bir değişken olarak karşımıza çıkarmaktadır.

Sabır, şefkat, akışına bırakma, kendi yargılarını fark etme durumlarını da kapsayan farkındalığı (Atalay, 2019) bireyin dikkatini yaşanan anda gerçekleşen deneyimlerine, hem kendi iç dünyasını hem de dış dünyayı yargılamaksızın, kabul eden bir yaklaşımla odaklaması olarak özetleyebiliriz (Alidina, 2019; Brown ve Ryan, 2003; Brown, Ryan ve Creswell, 2007). Bununla birlikte ise günümüz insanında odaklanmak g bir hal almıştır. Aynı anda pek çok şeye vakit ayırma gerekliliği özellikle öğrencilerde öğretmenin verdiği dev ya da sayfa kadarıyla yetinme durumu yzeyssel de olsa öğrenmeye yettiğinden ergen, konunun vermek istediği düşünceye odaklanma gereği duymayabilir. Bu durumda da bireyin odaklanmayı ve sabretmeyi gerektirecek ulvi bir amaç edinemediğini ya da bir fikre, konuya, düşünceye odaklanırsa ait olma fikrinin kendini yitirmeye neden olacağından korkmasıyla eşleştirebiliriz (Fromm,1989).

Farkındalık temelli çalışmalara bakıldığında (Brown ve Ryan, 2003; Salovey ve Mayer, 1990; Wang ve Kong, 2014; Deniz, Erus ve Büyükcebeci, 2017) duygusal zeka, iyi oluş, yaşam doyumunu gibi olumlu değişkenlerle pozitif korelasyon içinde olduğu görülmektedir. Birey hayatının her anında umutsuzluk, mutsuzluk, başarısızlık gibi olumsuz duyguları gösterir ve bunlarla başa çıkabilmek için sakinleşip rahatlamaya ve bu tür olumsuz duygulardan zarar görmeden kurtulmaya ihtiyaçları olur (Deniz ve diğerleri, 2017).

Farkındalığın bu noktada ergenlik dönemindeki öğrencilere fayda sağlayarak etki edebileceği söylenebilir.

Farkındalığın etkili olduğu bir diğer başlık duyguları düzenlemedir (Koole, 2009). Bu aşamada duygularını yönetebilen bireylerin var olan sorunlara karşı farklı davranış biçimleri oluşturup bilinçli bir şekilde düşünerek en uygun tepkiyi vermeleri beklenir. Caruso ve Salovey'e göre duygularına kapılmadan davranış örüntülerini sergileyebilme özelliği gösteren bireyler bu davranışların oluşturabileceği etkileri anlayabilmek için kendi duygularını düşünebilmektedirler (Doğan ve Şahin, 2007). Bu noktada bireyin kendinin ve diğerlerinin duygularını izleme, onları değerlendirme, değerlendirilen duygu bilgisini düşünerek davranışlarına yön vermek için kullanma yeteneği (Salovey ve Syurter, 1997) olarak tanımlanan duygusal zeka kavramını ele almanın uygun olacağı düşünülmektedir.

Duygusal zeka bireyin kendi duygularının farkına varabilme, insanların duygularına da anlayarak çevresindeki bireylerle ilişkisini başarılı şekilde yönetebilme becerisidir (Petrides ve Fumham, 2000). Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde duygusal zekanın yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu (Çelik, 2008; Deniz ve diğerleri, 2007; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Köker, 1991; Gannon ve Ranzijn, 2005; Palmer ve diğerleri, 2002; Tümkiye ve diğerleri, 2008) sonucu ortaya çıkmaktadır. Demir (2019), problem çözme becerileri ile yaşam doyumunun ilişkili olduğunu, Büyüksahin-Çevik, Yavuz ve Güzel-Yüce (2016) ise problem çözme becerisinin yaşam doyumunu yordadığını ileri sürmüşlerdir. Tümli ve Recepoğlu'na göre (2013), psikolojik dayanıklılık yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu durumda duygusal zekanın problem çözme becerisi ve psikolojik dayanıklılığın artmasına neden olarak bireylerin yaşam doyumunu yükselteceği düşünülebilir.

Yapılan araştırmalar duygusal zekanın stresle başa çıkma (Deniz ve Yılmaz, 2006), öz saygı, yaşam doyum, psikolojik iyi oluş (Carmeli, Yitzhak-Halevy ve Weisberg, 2009), akademik başarı (Newsome, Day ve Catano, 2000) gibi değişkenlerle aralarında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Baer, Smith ve Allen (2004) ise çalışmalarında duygusal zeka ve farkındalık arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulmuşlardır. Yapılan araştırmaya göre farkındalık ile duygusal zeka arasındaki en güçlü ilişkiler ise bireyin deneyimlerini etiketleme yeteneği ve eğilimi ile ilgilidir. Testa'nın (2014) edindiği sonuçlarda benzer niteliktedir. Buna göre farkındalık seviyesi arttıkça duygusal zeka seviyesi de artış göstermektedir. Chu (2009) çalışmasında daha fazla

meditasyon yapan bireylerin duygusal zekalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu açılardan incelendiğinde duygusal zekanın farkındalık ve yaşam doyumuyla olan ilişkisi onu bu araştırma için önemli bir değişken haline getirmektedir.

Duygusal zeka tanımında yer alan başlıklar incelendiğinde duygusal zekası yüksek kişilerin toplumun bir çok alanında başarılı ilişkiler geliştiren, kendini ve duygularını tanıyan, buna göre davranış kalıpları sergileyerek isteklerine ulaşan bireyler olduklarını görürüz (Goleman, 2002; Salovey ve Mayer, 1990). Çocukluktan itibaren sosyalleşen birey için ergenlik dönemi kritik önem arz etmektedir. Özerkliğini ilan etmeye çalışan ergen ailesinden uzaklaşarak akranlarıyla daha çok vakit geçirmeye başlar. Bu aşamada ait olduğu dönemin psikososyal sorumluluklarını olumlu bir şekilde yerine getirebilmesi için duygusal zekanın gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Akranlarıyla geçirdiği vakit artan ergen bir gruba ait olabilme isteğini içinde duyar. Dâhil olmak istediği gruba benzerliği nispetinde kabul görmesi beklenebilir. Bu aşamada ergenlik çağındaki bireyler başta olmak üzere her insanda, kendi yetenek ve görüşlerini değerlendirme eğilimi bulunmaktadır. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi içinse objektif ölçütlerin bulunmadığı durumlarda kendi yetenek ve görüşlerini diğer insanların yetenek ve görüşleri ile karşılaştırılmasına ihtiyaç vardır (Festinger,1954). Bu karşılaştırma ise kendine yakın görüş ve yeteneğe sahip bireyler arasından seçilir. Kimliğini oluşturmaya çalışan ergen, çevresindeki kişilerle kendini kıyaslayarak toplumsal beklentiler, arkadaş grupları, sosyal medya aracılığı ile kendine bir rol biçer (Festinger, 1954; Shaw ve Costanzo, 1982).

Ergenlik döneminin genel getirisi olarak bireyler özellikle vücut yapıları ile ilgili karşılaştırma yapmaktadırlar (Montemayor ve Eisen, 1977). Alanyazın incelendiğinde de ergenlik döneminde sosyal karşılaştırma araştırmalarının daha çok beden imajı ile ilgili olduğu görülmektedir. Buna göre, Demir (2019) lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada yaşam doyumunun beden memnuniyeti değişkenine göre farklılaştığını, Gönenir-Erbay ve diğerleri (2018) beden memnuniyeti ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ileri sürmüşlerdir. Çivitçi ve Şahin-Baltacı (2018) geçmişe dönük olumsuz boyutun yaşam doyumunu ve sosyal karşılaştırmayı yordadığını bulmuştur. Çivitçi ve Çivitçi (2015) ise sosyal karşılaştırma eğilimi az olan bireylerin çok olan bireylere göre yaşam doyumlarının daha çok olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Frieswijk, Buunk, Steverink ve Slaets (2004a, 2004b) aşığı doğru karşılaştırma yapan bireylerin yukarı doğru karşılaştırma yapanlara oranla daha yüksek yaşam doyumuna sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Pepping, O'Donovan ve Davis (2013) tarafından yapılan deneysel çalışma farkındalığın benlik saygısını doğrudan ve olumlu bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Jianfeng ve diğerleri (2016) olumlu öz değerdendirmenin daha yüksek farkındalık ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ergenin üstün gördüğü kişilerle kendini karşılaştırması yetersizlik duygularına yol açarken kendinden altta gördüğü kişilerle karşılaştırması ise benlik algısı üzerinde olumlu etkilere sahip olacaktır (Festinger, 1954) ki burada yer alan üstünlük kıstasının kendince nasıl belirlendiğı, ilgi, yetenek ve toplumun onay verdiği davranışlara uygun olup olmadığı ayrı bir problem durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kendine ve toplumsal ahlak ilkelerine uygun olmayan davranış kalıplarını yaptığı sosyal karşılaştırmalar neticesinde benimseyen ergenin yaşam doyumunun azalacağı düşünülmektedir. Sosyal karşılaştırmının benlik saygısına yönelik eğilimi onu farkındalık düzeyi ile de ilişkili önemli bir unsur haline getirmektedir.

Yaşam doyumunu kavramını ilk olarak ortaya atan Neugarten (1974) bireyin yaşamdan doyum alması açısından bazı kıstaslar belirlemiştir. Buna göre bireyin günlük yaşam aktivitelerinden haz duyarak, yaşamıyla ilgili amaçlarının olması, geçmişine dair sorumluluk alması, edinmiş olduğu amaçlara ulaşabileceğine dair umudunun olması ile birlikte olumlu bir beden imgesine sahip olması ve hayata karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesi bu kıstasları kapsamaktadır (Akt. Kaya, 2006). Bu açıklama kapsamında yaşam doyumunun doğası gereğı farkındalık ve sosyal karşılaştırma ile ilişkili olduğu, bu değişkenlerin düzeyinin artması halinde yaşam doyumunun da artacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın amacı ve önemi

Bireylerin olay ve durumlar karşısındaki tutum ve tepkileri farklılık gösterebileceğı gibi buna bağılı olarak yaşamdan almış oldukları doyumun bu tutum ve tepkiler yoluyla etkilenebileceğı söylenebilir. Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin bu evredeki deneyimleri ve bu deneyimlere yönelik geliştirmiş oldukları anlayış kabiliyeti ile tutum ve davranış kalıplarının ileriki yaşamlarını etkilemesi olasıdır. Bu tutum ve davranış kalıplarının ise ergenlik döneminin getirmiş olduğu özellikler ile birlikte bireyin sonraki yaşantısını etkileme noktasında kaplamış olduğu alan bakımından, kişinin yaşam doyumunu etkileyen önemli bir unsur haline geleceğı düşünülmektedir.

Ergen bireylerin yaşamlarının geri kalanını olumlu değerlendirmesi için bugünün deneyimlerinden edindikleri sonuçlardan hareketle geleceğe yönelik planlarını yapması beklenmektedir. Özellikle bu dönemde yaşamdan alınan doyum sonraki yaşam evrelerinde psikolojik açıdan daha sağlıklı bireylerin oluşmasına zemin hazırlayarak, toplumsal refahın artması gibi çok önemli bir sosyal faydaya yol açacaktır. Yaşam doyumunu ile ilgili araştırmalara bakıldığında kavramın olumlu değişkenlerle ilişkisinin pozitif yönde olduğu görülmektedir. Ancak bu ilişkiyi artırma noktasında bilimsel temelli uygulamaların görece azlığı göze çarpmaktadır. Buradan hareketle daha önce yapılmış araştırma sonuçları doğrultusunda farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma durumlarının yaşam doyumuna etkisinin hangi yollarla olacağının araştırılmasının alanyazında önemli bir çalışma olarak yer alacağı, ayrıca araştırma sonrasında elde edilen bulguların, bu değişkenlere ait uygulama temelli etkinliklerin oluşturulmasına da zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Ünal ve Şahin (2013) yapmış oldukları çalışmada, öğretmen sosyal desteğinin öğrencinin yaşam doyumunu etkilediğini bulmuşlardır. Psikolojik danışma ve rehberlik servisi ise bu noktada okullarda önem arz etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular aracılığı ile oluşturulacak etkinliklerin okul psikolojik danışmanlarınca okullarda uygulanması yukarıda adı geçen değişkenlere etki edebileceği gibi ergenlik dönemindeki öğrencilere sosyal destek olarak da fayda sağlayabilir.

Bir başka bakış açısıyla ise alanyazın taraması esnasında farkındalık ile ilgili araştırmalar yetişkin psikolojik literatüründe kendisine yer edinmişken çocuk ve ergen başlıklarında yeterli araştırmanın yapılmadığı veya nispeten daha az yapıldığı gözlemlenmiştir. Ergenler için farkındalık temelli müdahalelerin hazırlanması bu konudaki ampirik bilgilere göre şekilleneceğinden ve aynı zamanda yetişkin ve ergenlerdeki gelişimsel farklılıklar nedeniyle farklı bir yaş grubundaki ölçümlerin farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerekmektedir (West, 2008). Ülkemizde de durum bundan farklı değildir. Bu noktada farkındalık ile ilgili çalışmaların da kimlik gelişimi (Güldal, 2019), problemli internet kullanımı (Alçay,2019; Çay, 2017, Şehidoğlu,2014), telefon bağımlılığı (Güner, 2019) konuları etrafında şekillendiğini söyleyebiliriz.

Gelişen teknoloji ve iletişim ağının ise ergenlerin kültürel olgular yerine dizi-film, sosyal medya ve çeşitli dergiler aracılığıyla devamlı olarak önlerine sürülen modellemeler ile karşı karşıya kalmalarına, bunun doğal bir sonucu olarak da olumsuz sosyal

karşılaştırmalar yapmalarına sebebiyet verdiği görülmektedir (Carson ve Langer, 2006). Yapılan araştırmalar kendinden daha başarılı olan bu insanların görüntülerine sık sık maruz kalmanın kişinin benlik kavramı üzerinde olumsuz etkisi olabileceğini söylemektedir (Gutierrez, Kenrick ve Partch, 1999). Bu açıdan incelendiğinde kimlik gelişimi noktasında kritik önem gösteren bu yaş grubuna ait bireylerin çevresinde bulunan uyaranlarla geçirdikleri vakit oranında sosyal karşılaştırmalar yapmasının olası olduğu düşünülmektedir. Sosyal karşılaştırmaların tutumsal ve davranışsal sonuçları, konuyu okullar ve toplum için önemli kılmaktadır. Bu bağlamda okullarda olumlu bir okul ikliminin oluşabilmesi için sosyal karşılaştırmaya etki eden değişkenlerin araştırılması gerekmektedir. Duygusal zekanın da kendini çevresindeki bireyleri doğru algılayıp davranışlarına yön verme ve başarılı ilişkiler sürdürme gibi gereklilikleri göz önünde bulundurulduğunda sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumuna etki etmesi beklenmektedir.

Okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinin işleyişi gereği duygusal zeka ile ilgili çalışmalarda okul psikolojik danışmanın bilgi ve beceri donanımının yeterli olması ve okula liderlik etmesi beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2001). Bununla birlikte okulda bulunan öğretmenlerin baskın nitelikte olduğu, rehberlik başlığı altında iyi ilişkiler sürdürüp geliştirilmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle öğretmenlerin *‘benimsediği etkileşim tarzı, duygusal olgunluğu, tutarlı davranışları, psikolojik sağlığı, espri yeteneği, insancıl tutumu ve iletişim becerileri gibi birçok özelliğine’* bağlı olarak ders etkinliklerinde öğrencilerin bu özelliklerine yönelik etki etmesi beklenmektedir (Yeşilyaprak, 1999). Bu açıdan incelendiğinde ortaöğretim öğrencileri üzerinde duygusal zeka konusunun araştırılması hem psikolojik danışma ve rehberlik alanına hem de eğitim sistemindeki tüm paydaşlara fayda sağlayacaktır.

Yapılan araştırmalar farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunu düzeylerinin bireylerin olumlu duyguları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bu çalışmaların farklı değişken ve yaş grupları ile yapıldığı, özellikle ikili ilişkilere dayandırıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmaların genellikle üniversite ve yetişkin örneklemini kapsadığı ve ortaöğretim grubundaki öğrencilerle sınırlı sayıda olduğu da görülmektedir. Bu açıdan bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerinin farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunu arasındaki aracılık durumlarının ele alınarak bu yapının daha ayrıntılı incelenmesini sağlayan bir çalışma olması nedeniyle önem taşımaktadır

Yukarıdaki bilgiler ışığında araştırmanın amacı ergenlerde farkındalık düzeyi ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık rollerinin incelenmesi ve bu değişkenlerin cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

1.3.Problem cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin farkındalık ve yaşam doyumları arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık etkisi var mıdır?

1.4. Alt problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin farkındalık düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal karşılaştırma düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü olarak dâhil oldukları ve sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın sınırlılıkları

- 1) Araştırmada elde edilecek veriler Sakarya ili 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 1393 ortaöğretim öğrencisi ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma verileri Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği Kısa Form (DZÖÖ-KF), Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ), Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ) tarafından ölçülen nitelikler ile kısıtlıdır.

1.7. Tanımlar

Farkındalık: Kişinin geçmişte olan olaylara ve gelecekte olabilecek olanlara takılı kalmaksızın dikkatini şimdiye çekmesi ve yargılamadan o anı kabullenmesidir (Atalay, 2019). Terimin Japonca yazımı incelendiğinde ise zihin ve kalbi temsil eden simgelerin bir

araya geldiğini görürüz ki, bu da kuru bir farkındalık olmaktan ziyade kalpten gelen farkındalık anlamını taşır (Alidina, 2019, çev. 2019).

Duygusal Zekâ: IQ'dan ayrı olarak duygularını doğru bir şekilde anlayıp onları ifade edebilme, olaylara ve getirilerine uygun duygusal tavır takınabilme ve bireyin çevresindeki insanlarla iletişim kurma şeklidir (Goleman, 1995, çev. 2011).

Sosyal Karşılaştırma: Bireyin kendi görüş ve yeteneklerini sınamak güdüsüyle hareket etmesi kapsamında ihtiyaç duyduğu kriterleri diğer insanların görüş ve yeteneklerini kullanarak değerlendirmesi durumudur (Festinger,1954).

Yaşam Doyumu: Bireyin tüm yaşamını ve bu yaşama dair tüm boyutları ele alarak kişinin beklentileri neticesinde bu beklentilerin ne kadarını elde edebildiği durumudur (Avşaroğlu, Deniz, Kahraman, 2005).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, yaşam doyumu, farkındalık, bilişsel farkındalık stratejileri, farkındalık temelli tedavi yöntemleri, duygusal zeka ve duygusal zeka modelleri ile sosyal karşılaştırma hakkında kuramsal açıklamalara ve bu kavramlarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Yaşam doyumu

İnsanlar ilk zamanlardan itibaren iyi bir yaşam isteğinin sonucunda yaşam kalitesini belirleyen durumun bireyin haz aldığını düşündüğü bir yaşamının olması halinde oluşacağını düşünmüşlerdir. Öznel iyi oluş olarak isimlendirilen kavram kimi filozoflar tarafından erdem, ahlak gibi durumlarla ele alınırken kimisi tarafından ise keyifli duygular olarak ele alınmıştır (Diener, 2009).

Yapılan çalışmalar psikolojik iyi oluşun “başarılı” bir şekilde yaşlanmak olduğunu varsaymış bunu da açık bir şekilde gözlenebilir sosyal katılım ve yeterlik düzeyine bağlamışlardır. Bir başka yaklaşım ise bireyin içsel süreçlerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşıma göre “bireyin mevcut ya da geçmiş yaşamı, memnuniyeti ya da mutluluğu hakkındaki kendi değerlendirmeleri” iyi oluşunu etkilemektedir (Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961, s1). Ryan ve Deci (2001) de iyi oluşu, mutluluk (Hedonik iyi oluş) ve insan potansiyeli (eudaimonik iyi oluş) olarak iki başlık halinde ele almışlardır.

Öznel iyi oluş, yaşam kalitesinin arttırılmasını amaçlayan çalışmalar sonucunda ortaya çıkmış bir kavramdır. Araştırmacılar iyi oluş koşullarının eşit seviyede olmasına rağmen bireyin kendine ait olan öznel iyi oluş seviyesinin yaşam kalitesini belirlediğini öne sürmüşlerdir. 60’lı yıllarda araştırmacılar yaşam kalitesinin bileşenleri olarak yaşam doyumunu ve mutluluğu vurgulamıştır (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002).

Sonuç olarak araştırmacılar öznel iyi oluşun aslında en yüksek iyi olup olmadığına bakmaksızın iyi olduğunu kabul edip bunun neden ve sonuçlarına odaklanmış ve özellikle mutluluk tanımına yönelenerek onun tek boyutlu geniş bir tanımını yapmaya çalışmışlardır (Diener, 2009).

Bradburn ve Caplovitz (1965), mutluluğu “*tek bir boyut açısından anlaşılabilir basit bir fenomen değil, memnuniyet ve memnuniyetsizliklerin, tatmin edici ve sinir bozucu duygusal deneyimlerin karmaşık bir sonucu*” (s.8) olarak ele alır. Başka bir deyişle mutluluk tek boyuttan oluşmayıp olumlu ve olumsuz etkilerden kaynaklanır. Bu etkiler farklı faktörlerden kaynaklanmakta ve farklı sonuçlar getirmektedir (Diener, 2009).

Yaşam doyumu kavramını ilk olarak Neugarten ve diğerleri (1961) tarafından yaşlı bireylerle yaptıkları bir çalışmada kullanılmıştır. Onlara göre yaşam doyumu, bireyin elinde olanlar ile olmasını istediklerinin arasındaki karşılaştırmanın sonucunda ortaya çıkan durumdur (Akt: Erol, 2017). Campbell, Converse ve Rodgers (1976), yaşam doyumunun bireylerin isteklerinden algıladıkları mesafeyi yansıtmakta olduğu görüşünü savunur.

Öznel iyi oluş, yaşamın olumlu ve olumsuz etki arasında, memnuniyet ve denge açısından değerlendirilmesidir (Keyes ve diğerleri, 2002). Olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu olarak üç boyuttan oluşur (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Keyes ve diğerleri, 2002). Diener ve diğerleri (1985), yaşam doyumunu öznel iyi oluşun bileşenlerinden biri olarak ele almışlardır. Yaşam doyumu bireyin tüm yaşamını değerlendirmesidir (Diener ve Diener, 1995). Sahranç (2007, s.102), yaşam doyumunu “*öznel iyi oluşun bir alt boyutu olarak, bireyin genel yaşamını değerlendirmesi sonucunda rapor ettiği doyum miktarı*” olarak tanımlamıştır.

Alan yazındaki araştırmalardan da anlaşılacağı gibi yaşam doyumu, kişinin hayatının yargısal, uzun vadeli bir değerlendirmesidir. Mutluluk ise anlık deneyimindeki hoş ve hoş olmayan etkilerin bir yansımasıdır (Keyes ve diğerleri, 2002, s.1008). Bununla birlikte birey geçmiş yaşamını değiştiremeyeceği ve gelecek yaşantısına dair algı ve tutumlarının değişebileceği durumu göz önünde bulundurularak yaşam doyumu düzeyinin farklılaşabileceği, en gerçekçi değerlendirmenin ise şimdiki zamanda olduğu düşünülmektedir (Ehrhardt, Saris ve Veenhoven, 2000).

Bilişsel değerlendirme ve duyuşsal değerlendirme olarak iki ana süreç içerisinde yaşam doyumunu ele alan araştırmacılar, bireyin tüm hayatını kapsayan genel yaşam doyumunu bilişsel değerlendirmeyle, olumlu ve olumsuz duygulanım süreçlerini ise duyuşsal değerlendirme ile ele almaktadırlar (Sahranç, 2007, s.101). Bir başka yaklaşım olarak ele alındığında öznel iyi oluş sadece mutluluğun duygusal göstergelerini değil yaşam doyumunun bilişsel süreçlerini içermektedir (Keyes ve diğerleri, 2002).

Bireyin iyi oluşu yakın geçmişindeki olumlu ve olumsuz duyguların göreceli güçlü yanlarının bir fonksiyonu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradaki görecelilik olumsuz duyguların olumlu duygularla ne denli telafi edilebildiği ile ilgilidir. Sonuç olarak birey olumsuz duyguları olumluları ile telafi edebildiği ölçüde mutluluğuna etki etmektedir (Bradburn ve Caplovitz, 1965).

Yaşam doyumu ile ilişkili bir diğer kavram olan psikolojik iyi oluşu, bireyin ihtiyaç ve kişilik özelliklerinden farklı şekilde duygusal denge durumu olarak ele almak mümkündür (Bradburn ve Caplovitz, 1965). Aynı zamanda yaşamın getirmiş olduğu varoluşsal zorluklar ile ilgili bireyin algılama stilini de kapsamaktadır (Keyes ve diğerleri, 2002).

Peterson, Park ve Seligman (2005) yaşam doyumunun zevk yönelimiyle içiçe geçecek kadar anlam bütünlüğü sergilemediğini ancak birbirlerinden ayrı da olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bireyin yaşam doyumu sağlayabilmesi için katılım açısından zengin bir yaşam, eksik bir yaşamdan çıkarılan anlam ve değeri temsil etmektedir. Bunu ise zevk yönelimi sağlar.

Yukarıda ele alınan iyi oluş (Bradburn ve Caplovitz, 1965; Diener vd, 1985; Ryan ve Deci, 2001), mutluluk (Argyle, 1994; Bradburn ve Caplovitz, 1965; Diener, 2009; Keyes ve diğerleri, 2002;), psikolojik iyi oluş (Bradburn ve Caplovitz, 1965; Keyes ve diğerleri, 2002; Vitterso, 2003) ve öznel iyi oluş (Diener, 2009) kavramları yaşam doyumuyla ilişkili olduğu gibi cinsiyet, ırk ve gelir durumu gibi değişkenlerin yaşam doyumunu yordamada etkili olmadıkları bilinmektedir (Myers ve Diener, 1995). Bu durum ise yaşam doyumunun daha çok içsel süreçler ve hayata bakış açısıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Baykoçak, 2002; Day, 1987, akt: Rojas, 2006; Neugarten, 1974, akt: Kaya, 2006) .

2.1.1.Yaşam doyumu ile ilgili çalışmalar

Yaşam doyumu ile ilgili çalışmalar bu araştırmanın değişkenleri çerçevesinde araştırılarak verilmiştir.

2.1.1.1.Yaşam doyumu ile ilgili yurtdışı çalışmalar

Suldo ve diğerleri, (2006) çocuk ve ergenler ile yapmış oldukları araştırmada akademik başarı ve yaşam doyumunun ilişkisini ele almışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin akademik yeteneklerine ilişkin algıları, olumlu okul deneyimleri ile kendisine etki eden yetişkin ve öğretmenlerin şefkatli ve destekleyici tutumu yaşam doyumlarına

olumlu etki etmektedir. Bununla birlikte zeka, not ortalaması, teşhis edilen öğrenme güçlükleri akademik mücadeleleri öngörürken, yaşam doyumunun yordayıcıları değildir.

Edwards ve Klemmack (1973) bir çok değişkeni dahil ettikleri araştırmalarında gayriresmi katılım (akraba ve çocuk ziyaretleri) yaşam doyumu ile ilişkili değilken, sosyo-ekonomik statü (eğitim ve gelir), kişisel demografik değişkenler (yaş, evlilik ve aile büyüklüğü), sağlık durumu, ailevi olmayan katılım (komşuları ziyaret, telefonla konuşmak ve komşu sayısı), formal katılım (gönüllü dernek ve dini faaliyetler) yaşam doyumu ile ilişkilidir. Bununla birlikte sosyo-ekonomik durum kontrol edildiğinde diğer değişkenlerin etkisinin bittiği (yaş, evlilik, aile büyüklüğü) ya da azaldığı gözlemlenmiştir.

An ve diğerlerinin (2020) yaş gruplarını kesitsel olarak ele aldıkları ve sağlık sorunlarını dikkate almadıkları çalışmada fiziksel aktivitenin yaşam doyumu ve mutlulukla ilişkili olduğunu, yaş ve yaşam doyumu ile mutluluk arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir. Bunlarla birlikte yüksek eğitim seviyesi orta yaşlı ve yaşlılar için, gelir durumu orta yaşlı yetişkinler için ve evli olma durumları ise genç ve orta yaşlı yetişkinler için yaşam doyumu ve mutluluğu arttıran önemli birer değişken olarak bulunmuştur.

Wang ve Kong (2020) Çinli iki ayrı ergen grubunda yapmış oldukları çalışmada farkındalık, dayanıklılık, benlik saygısı ve yaşam doyumunun pozitif yönde ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Farkındalık yaşam doyumunu benlik saygısının aracılığı ile yordadığı gibi, dayanıklılık ve benlik saygısı zincir aracılık etkisi yoluyla da yordamaktadır.

Schoeps, Montoya-Castilla ve Raufelder (2019) 7-8 ve 9-10. Sınıftaki öğrencileri grupladıkları çalışmalarında kız ve erkek öğrenci grupları arasında algılanan stresin duygusal zeka ile yaşam doyumu arasında tam aracılık etkisinin farklılaşmadığını, bununla birlikte kız öğrencilerin duyguları daha iyi anlayıp ifade ettiklerini ve ileri yaşlarda daha yüksek miktarda stres algıladıklarını belirtmişlerdir.

2.1.1.2.Yaşam doyumu ile ilgili yurtiçi çalışmalar

Yaşamda anlam varlığının yaşam doyumunu anlamlı bir şekilde yordarken, anlam arayışının yordamadığı neticesine ulaşılmıştır (Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015). Erol (2017) ise utangaçlığın yaşam doyumuna olumsuz, öz yeterlik algısının yüksek oluşunun ise olumlu etki ettiğini gözlemlemiştir.

Çelebi ve Çelebi (2018) lise öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada ebeveynlerden duyulan memnuniyet ile yaşam doyumu arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönlü ve yüksek bir ilişki olduğunu, yaşam doyumunun cinsiyet, okul türü, kardeş sayısı ve akademik başarıya göre farklılaşmadığını sınıf seviyesi arttıkça yaşam doyumunun azaldığını öne sürmüşlerdir.

Gülcan (2014) yaşam doyumunun devlet üniversitesinde okuyan öğrencilerin vakıf üniversitesinde okuyanlara göre daha yüksek olduğunu, cinsiyet, yaş, medeni durum, sınıf seviyesi, babanın öğrenim durumu ve yaşanılan yer değişkenlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Ayrıca iyimserlik, mutluluk ve yaşam doyumunun pozitif ilişkili olduğunu, iyimserliğin yaşam doyumunu düşük düzeyde yordadığını ileri sürmüştür.

Demir (2019) araştırmasında, lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının problem çözme becerileri ile pozitif, algılanan stresle negatif yönlü ilişkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yaşam doyumu; akademik başarı durumu, arkadaşlık ilişkileri, yaşam memnuniyeti, beden memnuniyeti, psikolojik yardım alma durumu, psikolojik iyilik durumu, algılanan anne ve algılanan baba tutumuna göre farklılaşmaktadır.

Yetim (1991) yapmış olduğu meta-analiz çalışmasında öğrenci örnekleminde yaşam doyumunun, kişi (planlılık, kişisel kontrol, haz kapasitesi, kendine güven, tutarlılık), çevre (sosyal onay, sosyal katılım) ve sistem (projelerin birbirini engellemesi ve projelerin uyum değerleri) öğelerinden etkilendiğini ancak yetişkin örnekleminde durumun farklılaştığını ileri sürmüştür. Üniversite mezunu yetişkin örnekleminde projenin duyurulması (bilinirlik), ona daha çok zaman ayırmayı sağlarken, bireyin yaşam stiline uygunluğu bireysel bağlanmayı sağlayarak yaşam doyumunu etkilemektedir. Bununla birlikte projelerin sayısı, stres ve objektif engel sayısı yaşam doyumunu olumsuz yönde etkileyen kritik değişkenlerdendir.

2.2. Farkındalık

2.2.1. Farkındalığın tarihçesi

Farkındalık genellikle Budizm meditasyonunun kalbi olarak görülür. Ancak farkındalığın geliştirilmesini bir Budist aktivitesi olarak ele almak doğru değildir (Alidina, 2019; Kabat-Zinn, 2017). Aynı zamanda hiçbir dini ya da felsefi akımla bağlantısı bulunmamaktadır. Bilimsel açıdan desteklenmiş olması farkındalığın en güçlü yanıdır (Atalay, 2018). Aslına bakıldığında farkındalık (mindfulness) evrenseldir çünkü tüm insanlar içinde farkındalığın

(mindfulness) özü olan farkındalık (awareness) ve dikkati barındırır. Bununla birlikte tarihsel söylemler, farkındalığı anlamak, değerlendirmek ve inceliklerinin farkına varabilmek için farkındalığın en rafine ve eklemlenmiş halinin Budist geleneğinden geldiğini belirtir. Budist metinler ve öğretileri derinleşebilmek için çok önemli bir kaynaktır (Kabat-Zinn, 2017). Farkındalık Buda ve takipçileri tarafından geliştirilmiş olduğundan Budist metinlerde daha fazla bilgiye ulaşılabilir. Ancak Sufizm, Hinduizm, Taoizm gibi dini kaynaklarda da farkındalık ile ilgili birçok bilgi bulunur. Buda'nın kendisini ‘*söylediklerime öylece inanmayın- kendi deneyimlerinizle kendiniz görün*’ demiştir. Bu açıdan incelendiğinde kişi sadece kendi farkındalığını kullanarak yeni birçok deneyim elde etmiş olur (Alidina, 2019). Budizm incelendiğinde akıl sağlığının yerinde olduğunu varsaymak için acılardan tamamen arınmış olmak gerekir ve bu da aydınlanmaya işaretler. Bu açıdan bakıldığında Budist psikolojisine göre hiçbirimiz akıl sağlığı açısından sağlıklı değiliz (Germer, 2005).

Farkındalık kavramı ilk olarak Budist felsefesinde yer almış olsa da son zamanlarda batı dünyasının da giderek artan bir şekilde ilgisini çekmeye başlamıştır (Vreeswijk, Broersen ve Schurink, 2014). İngilizce kullanımı mindfulness olan terim Buda'nın öğretilerinin ilk defa yazılmış olduğu Pali dilinde ‘‘Sati’’ olarak yer almaktadır. Sati kelimesi farkındalık, dikkat ve anımsama anlamlarını karşılamaktadır (Germer, 2005; Kabat-Zinn, 2017). Buda'nın kendisi uyanıklığın vücut bulmuş halini sembolize eder. Buda'nın Pali dilindeki anlamı uyanmış olandır (Kabat-Zinn, 2017).

Türkçeye çevrilmesi esnasında ise birçok kavram öne sürülmüştür. Konuyla ilgilenen kişiler bilgece farkındalık (Ayalp ve Hisli Şahin, 2018), farkındalık (Çatak ve Ögel, 2010), kendinelik (Adıyaman, 2019; Yavuz, 2015) ve bilinçli farkındalık (Atalay, 2019) ifadelerini kullanmaktadırlar. İngilizce çevirisine bakıldığında ‘‘mind’’ zihin, ‘‘fulness’’ ise doluluk, dolgunluk anlamlarına gelmektedir. Farkındalık kelimesi ise ‘‘awareness’’ olarak ele alınmaktadır. Bu aşamada ‘‘Bilinçli Farkındalık’’ kavramı bazı araştırmacılarca farkındalığın zaten bilinçli olacağını savunmalarından, kimilerininse bilinçli farkındalığın bilincin bilincinde olma anlamı taşıdığını söylemesinden dolayı tartışmalar devam etmektedir (Atalay, 2018). Bu araştırmada anlam karmaşalarının önüne geçmek adına kavram ‘‘*Farkındalık*’’ olarak ele alınacaktır.

2.2.2. Farkındalık nedir?

Langer’a göre (2014) farkındalık, kişiyi dünyaya ve şimdiki ana bağlayan, yeni şeylerin aktif olarak farkına vardığımız süreçtir. Beard (2017), her şeye odaklanmak her ne kadar zor ve stresli gibi gözükse de insanları asıl zora sokan ve stres yaratan faktörün “*dikkatsizce yapılan negatif değerlendirmeler ve çözümsüz sorunlarla karşılaşma kaygısı*” olduğunu belirtir.

Mindfulness Temelli Stres Azaltma programını temellendiren kişi olan Kabat-Zinn (1994) farkındalık kavramını kabullenici ve yargılayıcı olmayacak biçimde şu ana odaklanmak olarak ele almıştır. Vreeswijk, Broersen ve Schurink (2014) farkındalığı, deneyimlenen her şeyin gözlemcisi olarak düşünce ve davranış kalıplarına otomatik tepki vermeden izin verebilmek olarak tanımlar. Çarmıklı’ya göre (2018) farkındalık, kişisel gelişim olmaktan ziyade kişisel bir kabuldür. Bir başka deyişle daha sakin ve huzurlu bir insana “dönüşmek” değil aksine gelen her deneyimi ve kendini olduğu gibi açık ve net bir şekilde yargılamadan kabullenmeye gayret göstermektir.

Bir başka tanım olarak farkındalık geçmiş ve gelecek kaygılarını arkada bırakıp şimdiki zamanla uyum içerisinde yaşayabilmektir. Her yeni deneyimi merak, kabul ve nezaket gibi kavramları içimizde taşıyarak şu ana odaklanabilmektir (Alidina, 2019). Farkındalık, kişinin dikkatini geçmiş ve gelecek ile ilgili düşüncelerden ayırarak, yargılamadan ve açık yürekli bir şekilde şu anda meydana gelen olaylara odaklamasıdır. Bu şekildeki dikkat enerji, mutluluk ve akliselim olmayı meydana getirir. Bu beceri herkeste bulunmaktadır (Germer, 2005).

Farkındalık daha fazla dikkat etmek değil, bedenın tüm kaynak ve duyularını kullanarak tüm zihin ve kalple daha farklı yollardan ve daha akıllıca dikkat etmektir (Williams, Teasdale, Segal, Kabat-Zinn, 2007). Farkındalığın artmasını sağlayan ilk egzersiz nefes alıp verme olsa dahi odak noktası olarak almak doğru olmayacaktır. Aksine farkındalık hayatın tek bir anına değil, her anına ve bu anlarda yapılan her işe odaklanarak yaşamak anlamına gelir. Böyle bir durumda birey için her deneyim otomatik ve ritüelleşmiş olmaktan çıkarak gerçek ve somut bir hale gelir (Fromm, 1989).

An’da kalma deneyimi sadece hoş giden durumlarla sınırla değildir. Bu açıdan bakıldığında anı yaşama ile an için yaşama kavramlarının içini doldurmak gerekir. Bizi şimdiki andan alıkoyan şey, geçmiş ve gelecekle ilgili yargılarımız ve beklentilerimiz gibi

şimdiki anın hoşumuza gitmeyen bir an olması ile ilgili olabilir. Bu aşamada farkındalık, hoş giden ve gitmeyen her şeyi şuan da yaşandığı gibi kabul edip yaşayabilmektir. (Atalay, 2019)

Farkındalık sadece şimdiyi yaşamak olarak görülmemelidir. Çeşitli alanlardaki bilimsel araştırma ve deneyimlerle kanıta dayalı (mutluluk, iş, ilişkiler, sağlık ile ilgili pozitif inanışlar) bir yaşam biçimidir. Kimsenin inanışlarını değiştirmek zorunda olmadığı ve herkesin kolaylıkla öğrenip uygulayabileceği bir yöntemdir. Dünyada artan karmaşıklık ve belirsizliğe karşın esnek, düşük maliyetli ve etkili olabilmeyi bir yöntem olarak yeniliğe yol açabilir. Bu şekilde sosyal bir olgu olarak dönüşümü başlatır (Mindful, 2013).

Farkındalık temelli müdahaleler için gerekli becerilerin meditasyondan alınıyor olmasına rağmen bu şekildeki farkındalık sadece meditasyon ile sınırlı değildir. Bu beceriler bir kez öğrenildikten sonra birçok durumda dikkat düzenlenmekte ve kişi olumsuz duygularla başa çıkmaktadır (Bishop ve diğerleri, 2004).

Kişi her zaman farkındadır, bunun için çaba harcamaya gerek yoktur. “*Bazen bu farkındalık hali düşüncelerde ve hayallerde kaybolur; bazen duyularla bağlantı kurar.*” Farkında olmadan hiçbir deneyim kişi için var olamaz ancak bu sayede yaşanan her deneyimin parçası olunur. Farkındalık (awareness), düşünce ve kavramlardan önce gelir ve dikkatten farklıdır. Dikkat veya farkındalık (mindfulness) geliştirilip eğitilmesi gereken kavramlardır (Alidina, 2019).

Farkındalık batı dünyasında 1960’lı yıllardan itibaren etkisini göstermeye başlamıştır. Bununla birlikte işlevsel mekanizmalarını inceleyen araştırmalarsa oldukça yenidir (Vreeswijk ve diğerleri, 2014). Baer (2010), işlevsel mekanizmalarla ilişkili etmenleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

1. *Mindfulness*: Farkındalık egzersizleri günlük yaşamdaki farkındalığı arttırarak iyi olma halinde artış meydana getirir.
2. *Merkezsizleştirme*: Duygulara bir tepki ya da kişisel yatırım gerektirmeyen, gerçek ya da önemli olmak zorunda olmayan olgular olarak bakılır.
3. *Psikolojik Esneklik*: Hoş olmayan duygu ve düşüncelerle, yapıcı olamayan savunma mekanizmaları ile başa çıkılmaya çalışılmasını yerine onlara izin verilir. Böylece birey kendi değer yargıları ve hedefleri doğrultusunda hareket edebilme imkanı bulur.

4. *Değerler*: Kişinin önemli bulduğu değerleri keşfederek o doğrultuda yaşamayı öğrenmesidir.
5. *Duygu düzenleme*: Deneyimlenen olguların yol açtığı duygulara otomatik bir şekilde tepki vermek yerine duyguların farkına varmak ve onlara izin vermektir.
6. *Öz şefkat*: Kişinin acı veren durumlar karşısındaki duygularının utanç verici olmadığını, yargılama ya da kınama gerektirmediğini, bu deneyimlerden kaçınmadan ya da onların içinde tamamen kaybolmadan kendine dostça davranabilmesi durumudur.
7. *Beyin Değişimi*: Egzersizler beyinde artan bilişsel ve duygusal işlevlere yol açan yapısal ve işlevsel değişimler meydana getirmektedir.

8. *Dikkat ve kısa süreli bellekteki değişimler*: Farkındalık sayesinde gelişen dikkat ve kısa süreli bellek kapasitesi psikolojik işlevselliğin iyileşmesine katkıda bulunur. (Baer, 2010. Akt. Vleerwick ve ark. 2014)

2.2.3. Farkındalık bileşenleri

2.2.3.1. Dikkat

Tanımlar incelendiğinde farkındalıkta önemli olan üç adım; dikkat, niyet ve tutumdur. Dikkat ilk adımdır çünkü dikkat etmediğimiz bir şeyin farkına varmamız mümkün olmayacaktır (Atalay, 2018). Dikkat farklı şekillerde odaklanabilir. Dar dikkat odaklanmış ve keskin iken, geniş dikkat daha açık ve yayılmıştır. Sebze doğramak dar dikkate örnek olabilecekken geniş dikkat kişinin araba sürerken sergilediği dikkat durumudur. Dış dikkat ise duyularımız aracılığıyla dış dünyaya yöneliktir. İç dikkat, kişinin duygu ve düşüncelerine yönelmiş olduğu farkındalıktır. Gözlemci veya şahit farkındalığı ise tüm bu türlerden hangisinin kullanıldığının tespit edilmesi kapasitesidir (Alidina, 2019).

2.2.3.2. Niyet

Bireyin çevresinde çok sayıda uyaran bulunmakta ve bunlara bir de içsel uyaranlar eşlik etmektedir. Her birine dikkat edebilmemiz mümkün olmadığından ikinci adım olarak niyet gelir (Atalay, 2018). Niyet sözcüğü Latince *intendere* kelimesinden gelmektedir ve dikkati yönlendirmek anlamını taşır. Niyet davranışlarımızda neyi başarmayı amaçladığımızı ifade eder. Niyet doğrultusunda eylem aynı olsa dahi niyetin kendisi eylemin doğasını şekillendirir. Bu şekilde her an deneyim ve zihinsel durum güçlü şekilde etkilenir. Bu sebeple doğru niyet farkındalıkta da önem taşımaktadır (Alidina, 2019).

2.2.3.3. Tutum

Üçüncü olarak ele almamız gereken kavram tutumdur. Kişi her an etrafındaki her şeyin farkında olabilir. Birey farkında olduğu zaman olumsuz uyaranları da sıkça fark eder ve acı çeker. Fark etmemekse mümkün değildir, hoş giden deneyimlerin yanında mutlaka hoş gitmeyen uyaranlar da yer alır. Bu aşamada farkındalık devreye girerek yaşamın diyalektiğini vurgular. Geçmiş yaşantılar ve geleceğe dair beklentiler deneyimlere karşı yargıları meydana getirir. Farkındalık yargıları fark etmeyi, kendine ve başkalarına karşı şefkatli olmayı esas alır. Burada maksat bireyin acı çekmemeyi amaçlaması değil karşısına çıkan deneyimleri nasıl karşıladığını keşfedebilmesidir (Atalay, 2018).

Atalay'a (2018) göre; tutumu ayrıntılı inceleyecek olursak; anda kalabilme, yargıları fark etme, kabul, sabır, şefkat, akışına bırakma ve başlangıç ruhu kavramlarıyla karşılaşırız.

Anda kalabilme, kişinin geçmişe ya da geleceğe gitme eğiliminde olan dikkatini nazikçe şimdiye getirme çabasıdır (Atalay,2018; Germer, 2005).

Yargıları fark etmek; belli deneyimlerden geçen bireyin deneyimlerini zihin hoş giden ve gitmeyen olarak kategorize etmektedir. Bu sınıflandırma uyarıcının algılanması açısından önemli olsa da yanlış bir şekilde görmemizi sağlayarak durumu bulanıklaştırır. Yargıları fark etmekten kasıt, yargılamamak ya da düşünmemek değil, yargıların etkisini gözlemleyebilmektir. Bireyin olayı ilk defa yaşıyormuşçasına alternatif tutumlar geliştirmesine fırsat sağlar (Atalay, 2018). Kişi eğer yaşadığı durumların farklı olmasını diliyor ve bunları yargılıyorsa farkındalığın rahat bir şekilde oluşması beklenmez (Germer, 2005). Bu aşamada önemli bir nokta da bireyin yargıladığını fark edince birden bire yargılamayı kesmesidir ki bu yargılamayı yargılamak anlamına geleceğinden onu daha güçlü bir duruma getirmesi muhtemeldir.

Kabul, bireyin kişiliğinin saklamak veya yok saymak isteyeceği alanlara öncelikle evet diyerek onu kendisini tanımlayan esas özellikler olmaktan çıkarmasıdır. Stres, üzüntü, depresyon gibi hoş gitmeyen durumların üstesinden gelinmesini kolaylaştırır.

Sabır, her şeyin bir vakti olduğunu kabul ederek onu anlamaktır. Farkındalık uygulamalarının doğasında beklemek, boşluğa tahammül edebilmek, değişimin zamanla gerçekleşeceğini kabul ederek sabretmek vardır.

Şefkat, kişinin kendini ya da başkalarını başından geçenler için dezavantajlı, eksik, beceriksiz vb. görmek yerine acının evrenselliğine odaklanması bakımından merhametten

farklıdır. Bireyi ya da çevresindeki kişileri üzen duygu ve durumlar karşısında bunları bastırmadan ve onlarla özdeşleşmeden kabul edebilmeyi içerir. Şefkat basamağı, başkalarına duyulan, başkalarından gelen şefkate açık olma ve kendine şefkatli (öz-şefkat) olma özelliklerini içinde barındırır.

Akışına bırakmak, yaşanan deneyimin gelip geçici olduğunu düşünüp unutmak, önemsememek ya da hissetmemek değil sadece bu durumla özdeşleşmemektir. Yaşanılan durum şartlarında tutunduğumuz şeyleri fark ederek geçmiş ve gelecek bağlantılarını anlayıp onlara karşı mesafeli olmaktır.

Başlangıç ruhu, her deneyimi daha önce hiç yaşanmamışçasına en baştan merakla karşılayabilmektir. Birey bebeklik evresinde her şeye bir merak içerisinde bakar ve büyüdükçe bu merakın yerini düşünceler alır. Ancak burada oluşan otomatik düşünceler ve entelektüel birikim bireyin şimdiki anla olan bağlantılarının kesilmesine ve yaşama heyecanının azalmasına neden olabilir.

2.2.4. Farkındalık temelli terapiler

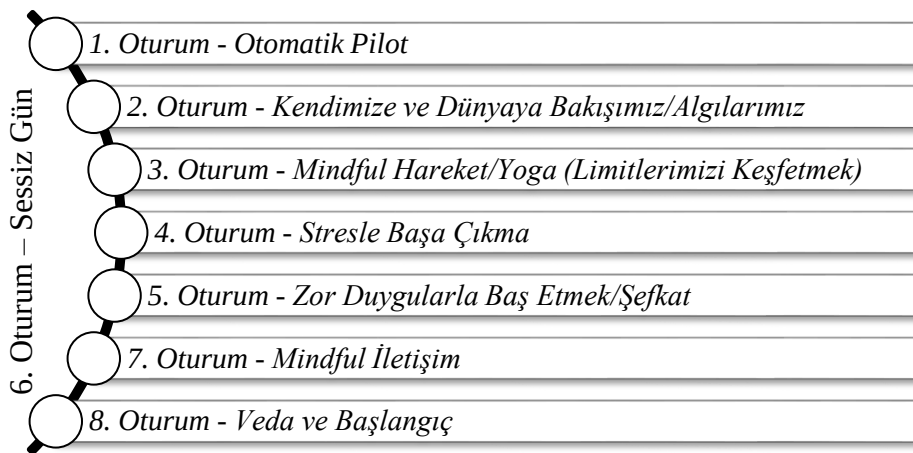
Bilişsel terapi ile bilişsel bilim arasındaki bağların zayıf olması, geliştirilen etkinliklerin doğrudan bilişsel bilim laboratuvarlarında geliştirilmediğinin bilinmesi, geleneksel davranış terapisinin duygu ve düşüncelerden yoksun olması, bir yandan da BDT ile beraber bilişsel terapinin klinik iyileşme için bilişsel değişimin gerekli olduğu düşüncesi modelin karışık destek alması durumunu ortaya çıkarmıştır. Bilişsel davranışçı terapiler bağlamında “Üçüncü dalga” müdahaleler olarak Farkındalık temelli terapilerin bu karmaşık durumun üstesinden gelebileceğine dair göstergeler bulunmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lilis, 2006).

Farkındalık temelli terapileri incelediğimizde dört başlık altında toplandığını görürüz. Bunlar; Kabat-Zinn (1982) tarafından geliştirilen bir grup terapisi olan *mindfulness temelli stres azaltma programı*, depresyon geçirmiş kişilerde depresyonun nüksünü önlemek için geliştirilen *mindfulness temelli bilişsel terapi* (Segal, Williams ve Teasdale, 2002), kabullenme özelliğinin vurgulanarak farkındalığı günlük yaşama adapte etmeye dayanan etkinliklerin kullanıldığı *kabul ve kararlılık terapisi* (Hayes, Strosahl ve Wilson, 1999), sınır kişilik bozukluklarının tedavisinde ve duygu düzenleme de kullanılan *diyalektik davranış terapisi* (Linehan, 1993) dir.

2.2.4.1. Farkındalık temelli stres azaltma programı (MBSR)

MBSR, Farkındalık temelli müdahale ve yaklaşımların ilkidir. Jon Kabat-Zinn'in Vipassana (iç görü) ve Zen meditasyonlarının yanı sıra yogadan ilham alarak 1979'da geliştirdiği MBSR kursu, sekiz hafta boyunca sıklıkla iki buçuk-üç saatlik seanslar halinde -altıncı ve yedinci haftaları ise tam bir gün sessiz farkındalık uygulamaları ile- öğretilir (Lehrhaupt ve Meibert, 2017). Program en başta kronik ağrıları olan bireylerin ağrı ile olan ilişkilerini değiştirmek için kullanılmış, devamında ise bunlara ek olarak, stres, zorlayıcı durum ve duygularla mücadeleyi kolaylaştırıcı bir destek sağlayıcı duruma gelmiştir (Kabat-Zinn, 1994). Stres, anksiyete ve depresyon belirtilerini azaltmaya yönelik bilişsel süreçlerle yürütülen bir programdır. MBSR'nin bilişsel-duygusal süreçleri değiştirerek duygusal tepkileri de değiştirdiği düşünülmektedir (Goldin ve Gross, 2010). Programın temeli ve bireyin sağlığıyla ilgili en büyük anlamı, bireylerin kendi bedenleri, sağlıkları ve yaşamları noktasında daha fazla sorumluluk almaya ve kendi otoriteleri olmaya teşvik etmeye dayanmaktadır (Kabat-Zinn, 1994).

MBSR programına katılacak olan kişiler ile ön görüşme yapılır ve kişiler bu şekilde belirlenir. Kronik ağrıları olanlar, kaygı, depresyon, AIDS, kanser, baş ağrıları, strese bağlı gastrointestinal problemler, yüksek tansiyon, uyku problemleri ve tükenmişlik yaşayan kişiler ile klinik olmayan öğrenci, terapist ve mahkumlara uygulanmıştır (Atalay,2019; Segal ve diğerleri, 2012). Bunlarla beraber, travma sonrası stres bozukluğu, madde bağımlılığı, psikoz, intihara meyilli olma ve majör psikiyatrik tanıları olan kişilerin MBSR programına katılmaları uygun görülmemektedir. 8 haftalık MBSR programı içeriği Şekil1.'deki gibidir (Atalay, 2019).



Şekil 1. MBSR oturumları (Atalay, 2019)

2.2.4.2. Mindfulness temelli bilişsel terapi (MBCT)

MBCT, Kabat-Zinn'in (1979) MBSR programı ve farkındalık becerileri ile Beck'in (1979) Bilişsel Davranışçı Terapisinin (BDT) bir araya getirilerek stres, kaygı, depresyon ve diğer problemler için Segal, William ve Teasdale (2002, 2012) tarafından geliştirilmiş bir yaklaşımdır (Atalay, 2019; Işık ve Tekinalp, 2019; Sears, 2015; Vreeswijk ve diğerleri, 2014).

Geleneksel BDT bireyin kendisi, diğer insanlar ve dünyada olup bitenlerle ilgili gerçekçi olumsuz düşüncelere meydan okumak ve onları değiştirmekle ilgilenirken, MBCT daha farklı bir yol izler. Burada amaç, düşünceyi değiştirmek ve deneyimden kaçınmak yerine onları nazik ve şefkatli bir şekilde kabul ederek deneyimle birlikte olmaktır (Alidina, 2019).

MBCT'nin %75'i MBSR'den oluşur. Ayrılan noktalara bakıldığında MBSR uygulayıcıları daha çok sürecin içinden gelen yoga, meditasyon ve spiritüel uygulama uzmanları olmakla beraber geleneksel uygulamalarla her türlü problem alanında büyük gruplarda kullanılabilir. MBCT ise ruh sağlığı merkezinde ortaya çıktığından klinisyenler tarafından klinik bağlamda- özellikle tekrarlayan depresyon- uygulanan teorik yönü daha fazla olan bir programdır ve en fazla 12 kişilik gruplarla uygulanır (Atalay,2019).

Kupfer (2001), depresyonun tekrarlayabilen ve kronikleşen bir hastalık olduğunu, ilk epizoddan (majör depresyon bulgularının görüldüğü evre) sonra ortalama % 75- 80 civarı tekrarlama oranı olduğunu ifade etmiştir (Akt: Bağdaççek, 2009) Bir başka çalışma ise bu oranın %50-60 arası olduğunu ifade etmektedir (Judd,1997; Akt: Atalay,2019) Bu aşamada MBCT, majör depresyon hikayesi olan kişilerin depresyonunun tekrarının önlenmesi ve uzun vadede iyi kalma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak için grup tabanlı bir psikososyal yaklaşım olarak geliştirilmiştir. Ulusal Sağlık ve Klinikte Üstün Başarı Enstitüsü (NICE), 2004'ten beri depresyonun nüksetmesini önlemek için iki psikolojik tedaviden biri olarak önermektedir (Atalay, 2019; Rycroft-Malone ve diğerleri, 2007). 2009'da ise aynı kurum tarafından depresyonun tekrarını önlemek için en iyi yöntem olarak seçilmiştir. (Atalay,2019; Brifysgol Bangor Universty, t.y.)

MBCT programı süreci MBSR süreci ile benzerlik gösterir. Bireyler ön görüşme yapılarak programa alınır ve ikişer saatten oluşan 8 hafta boyunca program devam eder. Altıncı haftaya gelindiğinde 6 saatlik sessizlik oturumu tamamlanır. Programın temel

mekanizmalarının işleyişi; zarar veren düşüncelerin yeniden aktif hale gelmesi, ruminasyona müdahale ve düşüncelerin merkezinden uzaklaşma, yaklaşma ve kaçınma modlarının farkına varma, yapma/olma modları olarak ilerler. 8 haftalık program içeriği Şekil.2'deki gibidir.



Şekil 2. MBCT Oturumları (Atalay, 2019)

2.2.4.3. Kabul ve kararlılık terapisi (ACT)

ACT, üçüncü dalga bilişsel davranışçı terapiler bağlamında en yaygın kullanılan ve kanıta dayalı olan yaklaşım olarak görülebilir (Hayes, 2004). ACT modelinde müdahale ve değişim süreçleri, bireyin dil ve kendisine özel olarak tasarlanmış bilişi üzerine yapılan temel psikolojik ve işlevsel araştırmalara dayanmaktadır (Hayes ve diğerleri, 2006).

ACT’de amaç, bireyin zorlayıcı düşünce ve duygularına yakından bakması, buna bağlı olacak şekilde uzun vadeli değerleri doğrultusunda davranışlarını planlaması üzerine odaklanmaktır (Harris, 2006; Yavuz, 2015) İstenmeyen içsel yaşantıların azaltılması çabası ise buna engel olur (Yavuz, 2015).

Hayes’a (2004) göre psikolojik esneklik; bireyin değer verdiği amaçlara ulaşmak için davranışlarını değiştirme ya da sürdürme yolunda şuanla bilinçli olarak iletişim kurma yeteneğidir. ACT’nin psikolojik esneklik kazanmaya dayalı psikopatolojisi 6 temel süreçte dayanır.

-Kabul, birey tarafından istenmeyen deneyimlerden kaçınmanın psikolojik zarara yol açtığını temel alarak bu deneyimleri değiştirmek için çabalamadan “aktif ve bilinçli” olarak benimsemesi alternatif bir yol olarak öğretilir.

-Bilişsel ayrışma, istenmeyen deneyimlerin şiddet ve yaygınlığının değiştirilmesini amaçlamak yerine, bunların yol açtığı durumsal duyarlılık ile ilgili durumların farkına varılmasıdır. Bir başka deyişle deneyimden çok onunla ilgili düşüncelerle ilgilenerek etkileşim şeklini değiştirmektir.

-Mevcut Olmak, (şimdiye odaklanma. Bkz: Ögel, 2015) bireyin sahip olduğu değerler doğrultusunda eylemlerinin daha tutarlı olması için yargılayıcı olmayan bir tutumla dünyayı deneyimlemesini ve onunla temas halinde olmasını teşvik etmektir.

-Bağlam Olarak Benlik, Kişinin dile getirdiği ya da sözel çerçevede sürdürdüğü eylemler kendiyile alakalı bir benlik algısına yol açarak bu perspektif üzerinden kendine manevi bir yol çizmesine yol açar. Bu aşamada bağlam olarak benlik ‘‘ben, şimdi, burada’’ yı kullanmayı teşvik ederek kişinin deneyimleri esnasında bilinçli şekilde ne düşündüğü ve ne hissettiği üzerine kendini izleme halidir.

-Değerler, birey yaşamına yön verirken sosyal uygunluk ve kaçınma gibi durumları eleştirilere karşı duyarlılık ya da sosyal onay bağlamında gerçekleştirebilir. Bu da psikolojik esneklik kazanma durumunda bireyin anlamlı bir hayat yaşamasını zorlaştırır. ACT’de kabul, bilişsel ayrışma, mevcut olma gibi durumlar değerlere ulaşarak tutarlı bir hayat sürdürme noktasında araç olarak ele alınır.

-Taahhütlü Eylem, bu aşama ACT’nin seçilen değerlerle bağlantılı davranış kalıpları geliştirmesini teşvik eder. Bu açıdan incelendiğinde ACT’nin geleneksel davranış terapisinin yöntemlerini kullandığı görülür.

2.2.4.4. Diyalektik davranış terapisi (DBT)

Diyalektik davranış terapisi kendi çocukluk günlerinden başlayarak ergenlik ve yetişkinlik döneminde yaşamış olduğu psikolojik problemler neticesinde ilk olarak Linehan tarafından ortaya çıkarılmıştır. Davranışçı ekolü benimseyen Linehan intihar düşünceleri olan çok fazla hastayla çalışmasına rağmen aldığı sonuçların olumsuz olması neticesinde bu kişilere ulaşmanın tek yolunun davranışlarının mantıklı olduğunu kabul etmek olduğunu fark etmiştir (The New York Times, 2011). DBT ile ilgili ilk uygulamaları borderline kişilik bozukluğu tanısı alan, genellikle kadın hastalar üzerinde olmuş ve verimli sonuçlar elde etmiştir. Günümüzde DBT, borderline ile beraber çocuk suçlular, yeme bozuklukları ve madde bağımlılığı olan bireylere uygulanmaktadır (Linehan, 2015; The New York Times, 2011).

DBT bireysel görüşme, beceri eğitimi, telefon görüşmesi ve konsültasyon görüşmelerinin birleşimiyle oluşmaktadır. Bireysel görüşme haftada bir 60 dakikalık görüşmeler şeklinde hastanın motivasyonunu artırmaya yöneliktir. Bir yandan bireyi kabul ederken bir yandan da beceri eğitiminde öğrenilenlerin hayata aktarılması için alternatifler oluşturulur. Beceri eğitimi bölümü grup sayısı en fazla 10 kişi olacak şekilde haftada bir ve 2 saatten oluşur. Çeşitli becerilerin kazandırıldığı bu bölüm 12 ayda verilir (Linehan,1993). Telefon görüşmeleri beceri eğitiminde verilen ev ödevleri noktasında bireyin zorlandığı noktalarda danışanını en fazla 10 dakika süreyle aramasını amaç edinir. Konsültasyon toplantıları ise, ilgilenilen hasta grubunun terapisti zorlayarak tükenmişliğe yol açabilmesi ihtimaline karşı terapisti motive etme, yeni durumları fark etme ve çözüm yolları arama amacı ile terapistlerin haftada bir olacak şekilde bir araya gelmeleridir(Karaman, 2019; Linehan, 1993; Sargın ve Sargın, 2015)

2.2.5. Farkındalık ile ilgili çalışmalar

Farkındalık ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları öncelikle bu araştırmanın değişkenleri çerçevesinde ele alınacaktır.

2.2.5.1.Farkındalık ile ilgili yurtdışı çalışmalar

Farkındalık uygulamalarının duygusal zeka aracılığı ile (Bao, Wue ve Kong, 2015; Charoensukmongkol, 2014; Schutte ve Malouff, 2011; Vang ve Kong, 2014) bir çok değişkene etki ettiği gözlemlenmiştir. Bunlardan Schutte ve Malouff (2011) duygusal zekanın farkındalık, daha fazla olumlu etki ve yaşam doyumu ile daha düşük olumsuz etki arasında aracılık ettiğini ortaya koymuştur. Bir başka çalışma duygusal zeka bileşenleri olan duyguların düzenlenmesi ve kullanımının, algılanan stres düzeyi ile farkındalık arasında anlamlı olmayan bir ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir (Bao ve diğerleri, 2015). Bir başka çalışma, farkındalık meditasyonlarının duygusal zeka aracılığı ile doğrudan ve dolaylı olarak algılanan stres ile ilişki kurma eğiliminde olduğunu göstermiştir (Charoensukmongkol, 2014). Çin de yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırma, duygusal zekanın kısmen farkındalığın yaşam doyumu ve zihinsel sıkıntı üzerindeki etkisine aracılık ettiğini ortaya koymuş, cinsiyete göre bir farklılık göstermeyen çalışma, yüksek farkındalık düzeyine sahip bireylerin (öğrenci olmayan), yaşam doyumunu öğrencilere göre daha fazla algılamalarının olası olduğunu ortaya koymuştur (Vang ve Kong, 2014).

Teal ve diğerkleri (2019) erkek ergenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada duygusal zekanın duygularını tanıma, duygu yönetimi ve empati alt boyutlarının doğrudan, motivasyon ve sosyal beceri boyutlarının ise kısmen, eğilimsel farkındalık (dispositional mindfulness) ile öznel mutluluk ve psikolojik sıkıntıya aracılık ettiğini gözlemlemişlerdir.

Danışmanlık stajyerleri ile yapılan bir araştırma farkındalık ve duygusal zekanın tükenmişlikle negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Testa ve Sangganjanavanich, 2016). Danışmanlık ve klinik psikoloji lisansüstü eğitimi alan öğrenciler ile yapılan çalışma kapsamında MBSR'den modellenen ve ilişkisel farkındalığa daha çok dayanan 6 haftalık kişiler arası farkındalık programı (Interpersonal mindfulness training-IMT) derslere entegre edilmiş, bunun sonucunda IMT'nin, dikkat, algılanan stres, sosyal bağlılık, duygusal zeka ve kaygıyı olumlu etkileyen etkili bir müdahale olduğu öne sürülmüştür (Cohen ve Miller, 2009).

Jianfeng, Wu, Hongwei ve Yulan (2016) Çin'de ergenlerle yapılan bir araştırmada yaşam doyumunu, farkındalık ve öz değerlendirme düzeylerinin arasında pozitif korelasyon olduğunu gözlemlemişlerdir. Ergenlerle yapılan bir başka çalışmada Farkındalık temelli uygulamadan önce ve sonra öğrencilerin yaşam doyumunu ve algılanan stres düzeyleri ölçülmüş, uygulama sonrası stresin azaldığı görülürken yaşam doyumunun arttığı gözlemlenmiştir (Bluth, Roberson, Gaylord, 2015). Yaşam doyumunu ve psikolojik sıkıntıların azaltılması ile ilgili yapılan grup temelli farkındalık çalışmasının, çalışmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu artırma ve psikolojik sıkıntıyı azaltma noktasında etkili olduğu gözlemlenmiştir (Harnett ve diğerkleri, 2010).

Langer, Pirson ve Delizonna'nın (2010) yaptığı çalışma kapsamında sanatsal performans ile ilgili mindful düşünmenin aşağı ve yukarı doğru yapılan sosyal karşılaştırmaların olumsuz etkilerinden koruyor görüldüğünü ancak bu eğitimin tam olarak etkili olmadığını, eğitim süresinin uzatılarak tekrar test edilmesinin daha uygun olacağını belirtmişlerdir. Aynı çalışma okullarda farkındalık temelli müdahalelerin müfredata eklenmesi gerekliliğini sürdürülebilirlik açısından önemli olduğunu ve kabul edilebilirlik, damgalama sosyal karşılaştırma gibi problem durumları açısından fayda sağlayacağını belirtmişlerdir.

Ortaokul seviyesinde geliştirilen farkındalık etkinlik programının etkililiğini ölçmek için yapılan araştırma sonucunda, program sonrası öğrencilerde daha az depresif semptom, daha düşük stres ve daha fazla iyi oluş olduğunu gözlemlemişlerdir (Kuyken ve diğerkleri, 2013)

Goldin ve Gross (2010)'un sosyal anksiyete bozukluğu olan 16 kişilik deney grubuyla MBSR'nin sosyal anksiyete üzerine etkilerini incelemek için gerçekleştirdiği çalışmanın nörogörüntüleme sonuçları incelendiğinde bu kişilerin depresyon, benlik saygısı ve anksiyete düzeylerinde iyileşme olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmanın diğer verileri incelendiğinde, olumsuz duygu deneyimi ve amigdala aktivitesinin azaldığı bunlarla birlikte dikkatle yerleştirmeye ilgili beyin bölgelerinde aktivitenin arttığı görülmüştür.

Birnie, Speca ve Carlson (2010) MBSR programı uygulanan bir grupta stres ve duygu durum bozukluklarında azalış; dikkat, maneviyat ve öz-şefkat düzeylerinde artış olduğunu gözlemlemişlerdir.

Miller, Fletcher ve Kabat-Zinn (1995) üç yıl süren klinik araştırma sonuçlarına göre MBSR uygulamalarının anksiyete ve depresyon düzeyleri üzerinde anlamlı bir azalmaya neden olduğunu, agorafobi ve panik atak seviyelerinde ise anlamlı olmayan bir iyileşme olduğunu gözlemlemişlerdir.

2.2.5.2. Farkındalık ile ilgili yurtiçi çalışmalar

Deniz v diğerleri (2017), üniversite öğrencilerinde yaptıkları çalışmada farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında duygusal zekanın dolaylı olarak anlamlı etki ettiğini gözlemlemişlerdir.

Üniversite öğrencilerinde yapılan araştırmalar, yaşamda anlamın varlığı ve farkındalığın yaşam doyumunu anlamlı düzeyde yordadığını (Yıkılmaz ve Demir-Güdül, 2015), farkındalık ile yaşam doyumunu ve mental iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu (Şahin, 2018), sosyal anksiyetenin farkındalık ve yaşam doyumuyla negatif ilişkili olduğunu (Tuncer, 2017) ortaya koymuştur.

Yapılan bir araştırma 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin farkındalık temelli öfke eğitim programı sonucunda, deney grubunun öncesi ve sonrası test puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğunu aynı zamanda deney grubu ile kontrol grubu arasında program sonrası öfke düzeyinde de anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur (Yıldızhan, 2019).

Ergenler ile yapılan bir çalışma farkındalık düzeyinin duygu düzenleme güçlüğü için negatif, öz duyarlılık için pozitif yordayıcı olduğunu işaret etmekle birlikte kendini toparlama gücüne etkisini dolaylı olarak anlamlı bulmuştur (Aydın-Sünbül, 2016). Ergenler üzerindeki bir başka çalışma öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin, öz-duyarlılık ve farkındalık düzeyleri ile orta veya düşük seviyede negatif yönde anlamlı bir ilişki içinde

olduğunu gözlemlemiştir (Dinç, 2019). Adıyaman (2019), lise öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada farkındalık ve öznel iyi oluş arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Ergenlerde yapılan bir başka çalışma, başa çıkma stili, empati ve duygusal düzenlemenin birlikte farkındalık düzeyini anlamlı olarak yordadığını söylemektedir (Uygur, 2017). Ankara ilinde lise öğrencileri üzerine yapılan araştırmanın bulgularına göre farkındalık ile işlevsel duygu düzenleme stratejileri ile pozitif, işlevsel olmayan stratejiler ve kaygıyla ise negatif ilişki bulunmaktadır (Kısmetoğlu, 2019).

2.3. Duygusal zeka

Arnold (1960) duyguyu, bir şeyin algılanıp değerlendirildiğinde kişi için iyi ya da kötü olduğuna karar verme süreci olarak isimlendirmiştir. Leeper'a göre (1948) duygular düzensiz bir süreç olmaktan öte bir durumu başlatmak ve sürdürüp yönlendirmek için motive edici güçlerdir ve bu şekliyle aslında örgütlülerdir.

Duygular ve buna bağlı tepkiler kişinin karakter özelliklerinin yansımalarıdır. Duygular bilinçli ve bilinçdışı gereksinimlerin baskısı ile kendini ifade eder. Duygusal tepkiler ise bireyin daha önce göstermiş olduğu davranış kalıpları ve yaşam tarzına uygunluk gösteren durumlarla gerçekleşir. Duygusal tepkiler, birey amacına ulaşmakla ilgili diğer savunma mekanizmalarını ya da olası durumları tükettiğinde gösterdikleri daha baskın ve şiddetli hareketlerdir (Adler, 1927, çev.2017). Beck (1976) ise duygusal tepkileri olaylara yüklenen anlamlar olarak ele alır. Psikolojik sorunlar da bu algılamalar esnasında ortaya çıkan bilişsel çarpıtmalardan kaynaklanır.

Her birey uygun koşullar altında belirli bir duyguyu az ya da çok olacak şekilde dışarı vurma eğilimine sahiptir ve buna duygulanım yetisi denebilir (Adler, 1927, çev.2017) Ancak duygulara sahip olmak tek başına yeterli değildir. Sahip olunan, kendine ve başkalarına dair duyguları doğru bir şekilde anlayıp değerlendirmek ve bunlara uygun biçimde davranıp ifade edebilmek duygusal zekanın özelliğidir. Bir kişinin duygusal açıdan zeki olduğunu varsayıyorsak bu kişinin amaçlarına ulaşma noktasında duygularını düzenleyerek hedefine vardığını belirtmiş oluruz (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekanın gelişiminden önce davranış kalıplarının duygusal bileşenlerden yoksun sadece fizyolojik ve bilişsel süreçlerden oluştuğu görüşü hakim olmuştur (Bechara, Damasio, Damasio ve Anderson, 1994; Goleman,1995; Lazarus,1991; Mayer, Salovey, Caruso, 2002; Salovey ve Mayer, 1990; Tarhan, 2006). Duygu ve biliş üzerindeki

araştırmalar (Beck, 1976; Lazarus,1991; Bechara ve diğerleri, 1994; Damasio, 1994) ile gelişen beyin görüntüleme sistemleri, fiziksel varlığı olmayan ancak fiziksel işleyişin garip sonuçları olarak açıklanabilen duyguların maddesel varlığını gözler önüne sermiştir (Bechara ve diğerleri 1994; Goleman, 2015; Tarhan 2006).

1960-70 yıllarında başlayan bilişsel hareket (Beck, 1976; Miller, Galanter ve Pribram, 1960; Tomkins,1962; Turner,1973) araştırmacıları Aristoteles'in savunduğu insanların duygusal tepkilerinin sosyal durumları algılama biçimlerinden kaynaklandığına dair hipotezine geri döndürmüştür (Lazarus, 1991). Thurndike'ın (1920) öne sürdüğü “sosyal Zeka” ve Gardner'ın (1983) öne sürdüğü *Çoklu zeka kuramında* yer alan “kişiler arası” zeka (Sosyal Zeka) boyutu duygusal zeka kavramının ortaya çıkması için zemin hazırlamıştır (Bar-on, 2006; Salovey ve Mayer, 1990).

Psikoloji literatürüne baktığımızda duygusal zeka başlığı ile ilgili araştırmaların 90lı yıllarla ortaya çıktığını görebiliriz (Matthews, Zeidner, Roberts, 2004; Salovey, Mayer ve Caruso, 2002; Stough, Saklofske ve Parker, 2009; Goleman, 1996). Duygusal zeka kavramı ilk olarak Payne (1985) tarafından kullanılmış, Salovey ve Mayer (1990) tarafından ise ilk defa diğer zeka türlerinden ayrı olduğunun kanıtlanabilmesi için bilimsel araştırma konusu olarak ele alınmaya başlanmıştır. Ancak ciddi anlamda ön plana çıkması Goleman'ın (1995) *Duygusal Zeka* kitabından sonra olmuştur.

1990'da duygusal zeka ile ilgili tek araştırma varken günümüzde başlık altında yüzlerce makale bulunmaktadır. 2009 yılı itibariyle duygusal zeka ile ilgili yayınlanan makaleler şu başlıklar altında ele alınabilir.

Tablo 1.

Disiplin Alanına Göre Duygusal Zeka ile İlgili Makale Sayısı ve Yüzdeleri (Stough ve Diğerleri 2009)

	Makale sayısı	Makale yüzdesi
İş yeri (endüstriyel ve örgütsel psikoloji, yönetim, kişisel psikoloji, eğitim)	337	35.4
Psikometri ve yapı geçerliliği çalışmaları	224	23.5
Nörobilim	31	3.3
Sağlık (psikoloji, psikiyatri, klinik bozukluklar)	157	16.5

Eğitim (ilk, orta ve yükseköğrenim, öğrenci tükenmişliği)	134	14.1
Kültürler arası	17	1.8
Spor	6	0.6
Diğerleri	46	4.8

2020 Nisan ayı itibariyle Yök Tez Merkezinde “duygusal zeka” başlığı ile kayıtlı 485 tez bulunmaktadır. Bu durum neticesinde duygusal zekanın akademik zekadan daha önemli olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır. Ancak belirtmek gerekir ki duygusal zeka akademik zekanın erişemeyeceği soyut alanlarda önem kazanmaktadır. Duygusal özdenetim ve empati gibi duygusal zeka boyutları bireyi bir çok alanda diğerlerinden öne çıkarmaktadır. Bir örnek vermek gerekirse başarılı ve toplumca değer atfedilen yerlerde olan insanların kendi aralarında ortalama bir akademik zekaya sahip oldukları düşünülür. Ancak *liderlik* ya da diğerlerinden daha başarılı olma söz konusunu olduğunda akademik zeka yetersiz kalmakta ve sadece bireyin mevcut durumunu korumak için bir “*eşik niteliği*” taşımaktadır. Duygusal zeka bu aşamada devreye girer (Goleman, 2002).

Yeşilyaprak (2001), eğitimde duygusal zeka ile ilgili araştırma bulgularını şu şekilde özetler:

Duygusal zeka anaokulundan başlayarak yüksek öğrenime kadar öğrencinin eğitim hayatı boyunca önemlidir. Duygusal zekanın akademik yönle ilişkisi bu önemi ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili çalışmaların akademik başarıyı artırma kadar okulda yaşanan sosyal, psikolojik ve disiplinle ilgili problemlerin azalmasına katkı sağlar. Bu açıdan incelendiğinde öğretmenlerin ders içi etkinliklerde duygusal zekaya hitap edecek şekilde konuları ele alması ve gerekirse rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde idarecilerle beraber bu konu üzerinde bilgilendirilmeleri öğrenci açısından fayda sağlar.

Nitekim yapılan bir araştırma duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilerin sınıflarda uygulanan sosyal beceri eğitimi sayesinde yıkıcı davranışlarında iyileşme görüldüğünü bildirmiştir (Meredith-Murphy, Hawkins, Nabors, 2020).

Sosyal zekanın alt alanı olarak değerlendirilen duygusal zeka bireyin kendinin ve diğerlerinin his ve duygularını izleme, bunları ayırt edebilme ve edinilen bu bilgiler üzerinde düşünüp o şekilde harekete geçmesi becerisidir (Salovey ve Mayer, 1990). Bireyin kendinde ve çevresindeki insanlarda olan duygulanımı doğru bir şekilde anlayıp

değerlendirerek ifade etmesini ve bunlar neticesinde duygularını düzenlemesini kapsar (Mayer, DiPaolo, Salovey, 1990). Salovey ve diğerleri (2002) duygusal zekayı, *“duygu yüklü bilgileri yetkin bir şekilde işleme ve problem çözme gibi bilişsel etkinliklere rehberlik etme ve enerjiyi gerekli davranışlara odaklama yeteneği”* olarak ifade eder.

Bar-on (2006) duygusal zekayı, his ve duyguları tanıma, anlama ve ifade etme yeteneği; başkalarının duygularını ve onlarla nasıl ilişki kurduğunu anlama yeteneği, duyguları yönetme ve kontrol etme yeteneği, kişisel ve kişilerarası sorunları yönetme, uyarılma ve çözme becerisi ve olumlu etki yaratma ve kendini motive etme becerisi olarak 5 başlık altında ele alır.

Goleman, duygusal zekayı duyguları bilmek, kendi duygularını yönetmek, kendini motive etmek, diğer insanların duygularını tanımak ve anlamak ve ilişkileri yönetmek, yani başkalarının duygularını yönetmek olarak tanımlar (Mizhar ve Bangun, 2014). Genetik mirastan büyük oranda etkilenen ve çocukluk çağında bir miktar geliştirilebilen mantıksal zekadan (IQ) farklı olarak duygusal zeka becerileri gerekli pratik ve bağlılıkla her yaş kademesinde geliştirilebilir (Delhom, Satorres ve Meléndez, 2020; Goleman, 2000; Mayer ve diğerleri, 2002).

Duygusal zekanın bir yönü de ortamdaki nesnelerin duygusal özellikleri hakkında kabul edilmiş durumlarla uzlaşmaya varabilmektir. Yapılan bir araştırmaya göre, yoğun ve çoğunlukla olumsuz içsel süreç ve deneyimler, belirsiz görsel uyaranlara harici tepkiler verilmesine neden olur. Yüz, renk ve soyut nesnelerden duygusal bilgi çıkarma yeteneğinin empati ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, bu durum kişilerarası ilişkilerde de empati becerisinin gelişmemiş olduğunu ortaya koymuştur (Mayer ve diğerleri, 1990).

Duygusal zeki olmayan birey duygularının esiri olarak hareket eder ve etrafındaki insanlara da zarar vererek dışlanmasına neden olur. Bu aşamada bireyin amaç edindiği durumlara ulaşması noktasında duygusal düzenleme katkı sağlar (Salovey ve Mayer, 1990). Duygusal ve sosyal açıdan zeki olan birey kendinin ve etrafındaki insanların ihtiyaçlarının farkında olarak yapıcı ilişkiler geliştirir. Gelişen bu ilişkiler neticesinde birey kişisel, sosyal ve çevresel süreçlerdeki değişimleri yönetme imkanına sahip olur. Bunun gerçekleşebilmesi için duyguların bireye karşı değil onun için çalışacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Bar-on, 2006).

Duygusal zekası yüksek kişilerin duyguları ve durumları doğru anlayıp uygun zamanda ve uygun şekilde hareket etme becerilerinden dolayı sınırlı da olsa pozitif zihinsel sağlığa sahip oldukları düşünülebilir (Salovey ve Mayer, 1990). Birey bir duruma duygusal zeka becerileri ile yaklaştığında olası problem durumlarını çözebilmek adına daha esnek ve yaratıcı olması beklenir ve ‘‘*alternatifler arasında seçim yaparken duygusal düşüncüyü entegre etmeye daha yatkın olur*’’. Bu sayede bireyin hem kendi hem de çevresindeki insanların içsel deneyimlerine daha nazık ve saygılı olmaları sağlanır (Salovey ve Mayer, 1990).

2.3.1.Duygusal zeka modelleri

Çok fazla çeşitlemesi olan duygusal zeka üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlardan ilki Mayer ve Salovey (1990) tarafından ortaya atılan ve 1997 yılında şekillenen *Beceri Temelli Duygusal Zeka modeli*, ikincisi Bar-on tarafından duygusal sağlık konusunda kendi araştırmalarına dayanan ve duygusal-sosyal yeterlilik ilişkili *Bar-On Duygusal Zeka Modeli* (Bar-On 1997a, 2000), son olarak ise Goleman (1995) tarafından iş yaşamı ve liderlik becerilerini ele alan *Goleman Modelidir* (Bar-on, 2006; Goleman,1995).

2.3.1.1.Beceri temelli duygusal zeka modeli

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekayı önce duyguların ifade ve değerlendirmesi, duygu düzenleme ve duygunun kullanımı olarak 3 ana başlık altında ele almışlardır. İfade ve değerlendirme basamağında sözlü ve sözsüz ifade ile sözsüz karşı tarafı algılama ve empati becerilerini dile getirmişlerdir. Duygu kullanımını ise esnek planlama, dikkati yönlendirme, yaratıcı düşünme ve motivasyon temellerine oturtmuşlardır. Ancak daha sonraları bu kuramı revize ederek duygusal zekayı 4 başlık ile incelemenin daha doğru olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre;

‘‘ *Duygusal zeka doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme becerisi; duygulara erişme ve üretme yeteneğinin düşünmeyi kolaylaştırması; duygu ve duygusal bilgiyi anlama yeteneği; duygusal ve entelektüel büyümeyi teşvik etmek için duyguları düzenleme yeteneğini içerir*’’(Mayer ve Salovey 1990, s.10).

Oluşturulan model ilk başlıktan son başlığa doğru bir gelişim seyri içerisindedir. Her yetenek kendi içinde temsili olarak dört farklı yeteneği kapsamaktadır ve bunlarda kendi içlerinde gelişimsel olarak sıralanırlar. Yani bir önceki yetenek bir sonraki yeteneğin ön koşuludur. Duygusal zekası yüksek olan kişilerin bu yetenek basamaklarını daha hızlı geçmeleri ve daha başarılı olmaları beklenir (Mayer ve Salovey, 1997).

Duygusal zekanın ilk basamağı olan duyguları algılama ve ifade etme alanındaki yetenekler olmadan duygusal zeka imkansızdır. Birey bebekken etrafındaki nesne ve yüzlerle iletişim kurarak onların ne hissettiğini anlamaya ve uygun tepkiler vermeye başlar. İkinci basamak düşüncelerin kolaylaştırılması, duyguların bilişsel süreçlerin üzerindeki etkilerini fark ederek daha yaratıcı problem çözme, akli yürütme ve karar verme yöntemleri ile duruma yaklaşabilme becerisidir. Duyguların çözümlenmesi olarak ele alınan üçüncü bölüm zengin ve karmaşık semboller bütünü olan duyguların arasındaki ilişkiyi tanımlayabilme yeteneğiyle ilgilidir. Son basamak olan duyguları yönetme ve düzenleme duygusal zekanın temeli olarak görülmesine rağmen bunu orta seviyede tutmak en idealidir. Aksi takdirde duygusal zeka çıkmaza girebilir (Salovey ve diğerleri, 2002). Bu bölüm ve yetiler ayrıntılı şekilde Tablo-2 de verilmiştir.

Tablo 2.

Beceri Temelli Duygusal Zeka (Mayer ve Salovey, 1997, s.11)

Duyguları Algılama, Değerlendirme ve İfade Etme	Kişinin fiziksel durumlarında, hislerinde ve düşüncelerinde duyguları tanımlama
	Diğer insanlar ve nesnelerin dil, görüntü ses ve davranışlarla aktardığı duygularını tanımlama
	Duygularını doğru şekilde anlayıp bunlarla ilgili ihtiyaçları ifade etme
	Dürüst ve dürüst olamayan duygusal ifadeleri ayırt etme.
Duyguların düşünmeyi kolaylaştırması	Duygular önemli bir bilgiye ulaşmak için dikkati yöneterek düşünmeyi sağlar.
	Geçmişteki olaylarla ilgili hislere destek olmak üzere duygular yeterince canlı ve hazırdır.
	Ruh hali kişinin algılamasını değiştirir ve farklı açılardan bakmasını sağlar.
	Duygusal durumları belirli problem çözme yaklaşımlarını farklı şekilde teşvik eder
Duyguları anlama ve analiz etme; Duygusal bilgiyi kullanma	Duyguları nitelendirme ve duygular ile duygu ifadeleri arasındaki ilişkiyi tanıma

	Karşılıklı ilişkiler bakımından duyguların içeriğini yorumlama(üzüntünün kayıpla ilişkili oluşu)
	Karmaşık duyguları anlama (Eş zamanlı aşk ve nefret)
	Duygular arası geçişleri tanıma
	Hoşa giden ve gitmeyen durumlara açık olma
	Duygulara yansıtıcı düşünerek işe yararlık ve bilgi sağlayıcısı olma durumuna göre dahil olma veya ayrılma
Duyguların zihinsel ve duygusal gelişimi sağlayacak şekilde yansıtıcı düşünce ile düzenlenmesi	Yansıtıcı düşünme yoluyla kendinin ve başkalarının duygularını gözlemleme
	Olumsuz duyguları azaltıp hoş duyguları artırarak, duyguları taşıyabilecekleri oluşumu bastırmadan veya abartmadan, kendinde ve diğerlerinde duyguları yönetmek

Mayer, Salovey ve Caruso (2002), bu dört alanı kapsayan 141 maddelik *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*'i geliştirmişlerdir.

2.3.1.2.Bar-On duygusal zeka modeli

Modelin ortaya çıkışı (1988) ile son halini alması arasında konuyla ilgili araştırmaların yaygınlaşması ve deneyimlerin artması neticesinde kuram şekillenmiştir. En başta duygusal ve sosyal işlevin psikolojik iyi oluşu yordaması üzerine kurulmuş ancak devamında daha bilimsel bilgilere erişebilmek adına ufak çapta revizeler ile geliştirilmiştir (Bar-on, 2006)

Kuramın kavramsallaştırılması üzerinde ilk etki Darwin'in duygusal ifadeler ile duygusal ve sosyal açıdan zeki davranışların adaptasyon ve hayatta kalma için gerekliliği ile ilgili çalışması olup, devamında Thorndike'in *sosyal zeka* kavramı, Wechsler'in *akıllı davranış* üzerine gözlemleri, Sifneos tarafından duygusal-sosyal zeka ile ele alınan aleksitimi ve devamında Appelbaum'un psikolojik düşüncüyü kavramsallaştırması etki etmiştir (Bar-on, 2006,s.14.)

Bu açıdan incelendiğinde Bar-on (2006), duygusal-sosyal zekayı bir arada ele almıştır. Buna göre duygusal-sosyal zeka, bireyin kendini ve diğer insanları ne derece doğru

anladığını, onlarla kurduğu ilişki şekillerini ve problem çözme yöntemlerini belirleyen birbiriyle ilişkili duygusal ve sosyal yeterlilik ve becerileri kapsar.

Bar-on, (1997a, 2000, 2006) duygusal zekayı beş boyut olarak ele almıştır. *Kişisel, kişiler arası, stres yönetimi, uyumluluk ve genel ruh hali* olarak adlandırdığı boyutlar kendi içlerinde de ayrı yetilere sahiptir. Bu başlık ve yetiler şu şekilde ele alınır;

- *Kişisel beceriler*; kendine saygı, duygusal öz farkındalık, girişkenlik (kendine güven) , bağımsızlık ve kendini gerçekleştirme,
- *Kişilerarası beceriler*; empati, sosyal sorumluluk ve kişilerarası ilişkiler,
- *Stres yönetimi becerileri*; stres toleransı ve dürtü kontrolü,
- *Uyumluluk becerisi*; gerçekliğin sınanması, esneklik ve problem çözme,
- *Genel ruh hali*; iyimserlik ve mutluluk.

Bar-on (1997a) duygusal-sosyal zeka becerilerini ölçebilmek için 133 maddeden oluşan 5li likert tipinde 5 temel, 15 alt ölçekten oluşan Duygusal Zeka Ölçeği'ni (EQ-I) geliştirmiştir. Ölçek 17 yaş üstündeki bireylere uygulanabilir. Ölçekle ilgili açıklayıcı bilgilerin bulunduğu ayrıca bir el kitabı bulunmaktadır (Bar-on, 1997b). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması olan Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği, Mumcuoğlu (2002) tarafından yapılmıştır.

Bar-on (2000) oluşturmuş olduğu duygusal zeka kuramından yola çıkarak çocuk ve ergenlerin duygusal zeka seviyelerini ölçmek amacıyla, Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği Çocuk ve Ergen Formunu 60 maddeden oluşan 5 alt boyutlu 7-18 yaş arası kapsayacak şekilde geliştirmiştir. Uyarlama çalışması Köksal (2007) tarafından yapılmıştır.

2.3.1.3.Goleman modeli

Goleman (1998, 2000), “*duygusal zekayı kendimizi ve ilişkilerimizi etkili bir şekilde yönetme yeteneği*” olarak tanımlar ve öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ve sosyal beceri olarak dört başlık altında inceler. Öz farkındalık ve öz yönetim kişisel yeterlilik olarak ele alınırken, sosyal farkındalık ve sosyal beceri (kişiler arası ilişkiler) sosyal yeterlilikler olarak ele alınır (Goleman, 1998, 2003). Bu başlıklar kendi içlerinde de ayrı yetilerden oluşur.

Öz farkındalık alanı;

- Bireyin, kendi duygularının farkına vararak anlama ve tanıma becerisi ve karşılıklı ilişkiler üzerindeki etkiyi anlama *duygusal öz farkındalığı*,

- Güçlü yönlerin ve sınırların gerçekçi bir şekilde değerlendirilmesi öz *değerlendirmeyi*,
- Güçlü ve olumlu bir öz değer duygusunu *kendine güveni* kapsamaktadır.

Öz yönetim alanı;

- Yıkıcı duygu ve dürtüleri kontrol altında tutma yeteneği *öz kontrolü*,
- Dürüstlük ve bütünlüğün tutarlı oluşu *güvenilirliği*,
- Kendini ve sorumluluklarını yönetme *vicdanlılığı*,
- Değişen durumlara uyum sağlama ve problem çözebilme *uyarlanabilirliği*,
- Mükemmellik standardını karşılama güdüsü *başarı yönelimini*,
- Fırsatları yakalamaya hazır olma *girişimi* kapsamaktadır.

Sosyal Farkındalık alanı;

- İnsanların duygu ve bakış açılarını anlayarak onların kaygılarıyla aktif olarak ilgilenme becerisi *empatiyi*,
- Örgütsel yaşamın akımlarının farkında olma ve buna bağlı olarak karar ağırları oluşturma ve politikada gezinme yeteneği olan *örgütsel farkındalığı*,
- Müşterilerin ihtiyaçlarını tanıma ve karşılama yeteneği *hizmet odaklılığı* kapsamaktadır.

Sosyal Beceri alanı;

- Sorumluluk alma ve ilham verme yeteneği *vizyoner liderliği*,
- İkna edici taktik kullanma yeteneği *etkiyi*,
- Geri bildirim ve rehberlik yoluyla *başkalarını geliştirmeyi*,
- Dinleme ve anlaşılır cevaplar verebilme *iletişimi*,
- Yeni fikirler oluşturarak insanları bunun çevresinde toplamadaki yeterlilik *değişimciliği*,
- Anlaşmazlıkları azaltma ve kararları düzenleme yeteneği *çatışma yönetimini*,
- İlişki ağı oluşturarak sürdürebilme yeterliliği *bağ oluşturmayı*,
- İş birliğine açık olma bunu geliştirme ve ekipler oluşturma konusunda yeterlilik *takım çalışması ve işbirliğini* kapsamaktadır (Goleman, 2000, s.6).

Bireyin bu alanların hepsinde mükemmel olması beklenmez ancak daha geride kalan yeterlik alanlarının geliştirilebileceği, bunun pratiğe ve sürekliliğe dayandığını öne sürülür

(Goleman, 2000, 2003). Duygusal zeka öğrenilen işin pratik becerilerini öğrenme potansiyelini belirler. Dört duygusal zeka alanının altında yatan duygusal yeterlilikler ise becerileri öğrenerek ve zekayı iş başında yeteneklere çevirerek bu potansiyelin ne kadarının gerçekleştirildiğini gösterir (Goleman, 2003).

2.3.2.Duygusal zeka ile ilgili çalışmalar

Duygusal zeka ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları öncelikle bu araştırmanın değişkenleri çerçevesinde ele alınacaktır.

2.3.2.1.Duygusal zeka ile ilgili yurtdışı araştırmalar

Kore’de hemşirelerle yapılan bir araştırmada duygusal zeka ve stres arasındaki ilişki üzerinde farkındalığın aracılık etkisi doğrulanmıştır (Oh ve Koh, 2014).

Sağlık bölümünde okuyan yetişkin kız öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışma yüksek duygusal zekaya sahip olan hemşirelerin daha az algılanan stres ve daha yüksek yaşam doyumu ve mutluluğu bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Algılanan stresin aracılık ettiği çalışmada duygusal zeka seviyesinin stres deneyimini azaltarak sağlık bilimlerindeki kız öğrencilerin refahını arttırabileceği öne sürülmüştür (Ruiz-Aranda, Extremera ve Pineda-Galán, 2014).

Duygusal zeka ve yaşam doyumu arasında bir çok araştırma yapılmış (Bahram, 2007; Extremera, Fernández-Berrocal, 2005; Palmer, Donaldson ve Stough, 2002) ve sonuçlar duygusal zekanın yaşam doyumunu doğrudan ya da dolaylı şekilde pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Ergenlerle yapılan bir araştırma algılanan duygusal zeka ve yaşam doyumu arasında doğrudan olan ilişkiyi farklı bir noktaya taşıyarak benlik saygısının duygusal zeka ve yaşam doyumu arasında aracılık ettiğini ortaya koymuştur (King, Zhao, You, 2012; Rey, Extremera ve Pena, 2011).

Delhom ve diğerlerinin (2020), 65 yaş üstü bireylerle yapmış oldukları çalışmada 10 hafta süren duygusal zeka tabanlı müdahale programı uygulanan grubun duygusal esneklik ve duygusal onarım ve yaşam doyumu ortalama puanlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmalar, ergenlerin duygusal zeka seviyesinin tütün ve alkol kullanımı ile negatif korelasyon kurduğunu (Trinidad ve Jhonson, 2002), cinsel suç işleyen erkek ergenlerin duygularındaki netlik, hoş olmayan ruh hallerinin onarılması ve olumlu ruh

hallerinin uzatılması noktasında daha az yetenekli olduklarını (Moriarty, Stough, Tıdmarsh, Eger, Dennison, 2001), ergenlerin duygusal zekalarının kişilik ve bilişsel yeteneklerini öngördüğünü, yıkıcı davranış ve depresyonla ilişkili olduğunu (Davis, Humphrey, 2012), ergenlerde internetin problemli kullanımı, oyunun kötüye kullanımı başlıklarının yordayıcısı olarak duygusal zekanın rol oynadığını (Parker, Taylor, Eastabrook, Schell, Wood, 2008) gözlemlemiştir.

2.3.2.2.Duygusal zeka ile ilgili yurtiçi çalışmalar

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zeka ve yaşam doyumu ilişkisi; öğretim elemanları (Tümkiye, Hamarta, Deniz, Çelik, Aybek, 2008), üstün zekalı lise öğrencileri (Koçak ve İçmenoğlu, 2012), üniversite öğrencileri (Bakan ve Güler, 2017; Özdemir-Cihan ve Dilekmen, 2016), öğretmen adayları (Sarıçam, Çelik ve Coşkun, 2015) gibi pek çok kitlede araştırılmış ve duygusal zekanın yaşam doyumunu yordadığı gözlemlenmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencileri ile yapılan araştırmalar, duygusal zeka ve yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (İkiz ve Kırtıl Görmez, 2010; Sümeyra, 2009).

Yıldırım ve Önder (2017) yapmış oldukları araştırmada duygusal zekanın alt boyutları olan kişilerarası beceriler, uyum, stres yönetimi, olumlu etki, genel ruh hali alanlarının ergenlerin yaşam doyumlarını anlamlı şekilde yordadığını gözlemlemiştir.

Ergenlerde duygusal zeka ile yapılan çalışmalar incelendiğinde duygusal zekanın mantıklı karar verme ile pozitif, kararsız olmayla ilgili negatif anlamlı (Köksal ve İşmen-Gazioğlu, 2007), internet bağımlılığı ile negatif yönde zayıf ve anlamlı (Sezen ve Murat, 2018), yaratıcılık ile pozitif yönde anlamlı (Şahin, 2018) ilişki olduğu gözlemlenmektedir.

2.4. Sosyal karşılaştırma

2.4.1. Sosyal karşılaştırmının gelişimi ve tanımı

“Sosyal karşılaştırma” ilk olarak Festinger tarafından bir terim ve teorileştirme çabası ile gündeme gelmiş olmasına karşın ilk çağlardan itibaren bu durumun varlığı söz konusudur. Platoncular bireyin kendini değerlendirmesini mutlak standartlarla karşılaştırmadan yapmasını dile getirirken, Aristoteles, Etik’inde insanlar arasındaki karşılaştırmalarla ilgilenmektedir (Suls ve Wheeler, 2000).

Festinger (1950) informal sosyal iletişim kuramında grup içerisindeki görüşlerin tektipleşme baskısının altında oluşunu ve bunun gruptaki bireylere etkisini ele almıştır. Grup içerisinde önemli sayılan konular için tüm grubun üyelerinin benzer görüşe sahip olmaları yönünde bir baskı bulunur ve bu baskı grup içi iletişim vasıtasıyla işlerliğini sürdürür (Akt: Teközel, 2000, s.3)

Sosyal karşılaştırma çalışmalarında sıklıkla adı geçen Festinger, 1950 yılındaki bir araştırmasında farklı yetenek türlerini ele almış ve bu yetenek türlerinin grup standartları ile grup üyelerinin beklentilerine etkisini araştırmıştır. Başka bir araştırmasında ise informal sosyal iletişimi konu almış, bireylerin gruba uyum sağlaması için grup içerisinde fikir birliği oluşmasının önemini vurgulamıştır. Bu iki çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak sosyal karşılaştırma kuramını ileri sürmüştür. İki kuram arasındaki en büyük ayrım sosyal iletişim kuramının hedef kitlesinin gruplar olmasıyken, sosyal karşılaştırma kuramında esas olan bireyin incelenmesidir (Goethals ve Darley, 1987, s.21-22; Suls ve Wheeler, 2000). Buna ek olarak sosyal karşılaştırma kuramında bireyler sadece görüşlerini değil yeteneklerini de değerlendirmeye ihtiyaç duyar. Önceki teoride grubun birey üzerindeki etkileri ele alınırken yeni geliştirilen yaklaşım bireyin grup süreçlerini kendisi için kullanmasını ele almıştır (Suls ve Wheeler, 2000,s.3-4).

Sosyal karşılaştırma kuramı temelde 9 hipotezden oluşmakta ve bunu 8 çıkarsama ile 8 türetim takip etmektedir. Bu hipotezler şu şekilde sıralanmaktadır;

Hipotez I; *“İnsan organizmasında görüş ve yeteneklerini değerlendirme dürtüsü vardır.”*(s.117)

Hipotez II; Görüş ve yetenekler, nesnel fiziki imkanların bulunmadıkları ölçüde diğer görüş ve yetenekler ile karşılaştırılmasıyla değerlendirilir.

Çıkarsama IIA; Bireyin fiziki ya da sosyal karşılaştırma yapamayacağı durumlarda kendisiyle ilgili öznel çıkarımları kararsızlaşır.

Çıkarsama IIB; Objektif ve sosyal olmayan durumlar hazır olduğunda insanlar görüş ve yeteneklerini başkalarıyla kıyaslayarak değerlendirmezler.

Hipotez III; Bireyin görüş ve davranışlarını diğer insanlarla karşılaştırma eğilimi o insanlarla -aşağı ya da yukarı yönde- farklılaştıkça düşer.

Doğal Sonuç IIIA; görüş ve yeteneklerin karşılaştırması için birçok insan içerisinde birey kendine en yakın olanını tercih edecektir.

Doğal Sonuç IIIB; Kişi kendinden çok farklı biriyle kaldığı zaman görüş ve yeteneklerini karşılaştırma noktasında öznel olarak kesin bir değerlendirme yapamaz.

Türetim A(I,II,III'ten); Birey görüş ve yeteneklerini kendine yakın gördüğü biriyle kıyaslama imkanı bulduğunda görüş ve yeteneklerinin öznel değerlendirmesi sabittir.

Türetim B (I,II,III'ten); Görüş ve yetenekleri kendinden biraz farklı biriyle karşılaştırma durumu söz konusu olduğunda bireyler bu konudaki görüş ve yetenekleri ile ilgili öznel değerlendirmelerini değiştirme eğiliminde olurlar.

Türetim C (I,IIIB'den); Birey kendinden çok farklı gördüğü kişilerle karşılaştırma yapmak durumunda kaldığında görüş ve düşüncelerinin değerlendirilmesinin etkisi çok daha az olacaktır.

Türetim D (I,II,III); Bir grup içerisinde görüş ve yetenekler arasında tutarsızlıklar olması durumunda grup içindeki bireyler bu farklılığı azaltmak için harekete geçerler.

Hipotez IV; Görüşlerden farklı olarak yeteneklerde yukarı doğru devamlı bir itme vardır.

Hipotez V; Kişinin yeteneğini sürekli geliştirmesini zorlaştıran ya da imkansız kılan ve sosyal olmayan bazı durumlar vardır ancak bunlar görüşler için söz konusu değildir.

Türetim DI; Birey grup içerisinde görüş ve yeteneklerde bir farklılaşma ve tutarsızlık olduğunda kendi konumunu diğerlerine daha yakın bir duruma getirme eğilimi içinde olur.

Türetim DII; Birey grup içerisinde görüş ve yeteneklerde bir farklılaşma ve tutarsızlık olduğunda diğerlerini kendine yakınlaştırma eğilimi içinde olur.

Türetim DIII; Birey grup içerisinde görüş ve yetenekler noktasında kendinden çok farklı olanlarla ilgili karşılaştırmalarını durdurabilir.

Hipotez VI; Karşılaştırmanın sona ermesine, kıyaslama yapmanın hoş gitmeyen sonuçlarının seviyesine bağlı olarak küçümseme ya da düşmanlık hisleri eşlik eder.

Doğal Sonuç VIA; Görüşlerin karşılaştırılmasının sonlanmasına düşmanlık veya küçümseme eşlik eder ancak aynı durum yetenekler için çoğu zaman geçerli değildir.

Türetim F (I,II,III); Bir görüşün ya da yeteneğin değerlendirilmesi ile ilgili gücünün artması yönündeki faktörler, o görüş ve yeteneğe ait tektipleşmeye yönelik baskıyı da artıracaktır.

Hipotez VII; Bir grubun, belli bir görüş ya da yetenek için karşılaştırma grubu olarak değerlendirilmesini arttıran faktörler aynı zamanda o grubun söz konusu görüş ve yetenekler bakımından tektipleşmeye yönelik baskısını da artırır.

Türetim B'den çıkarsama; Bir görüş ve yeteneğin öneminin artması ya da bu görüş ve yeteneğin şimdiki davranışla ilişkisindeki artış, bu görüş ve yetenekle ilgili tutarsızlıkların ortadan kaldırılması baskısını artırır.

Çıkarsama VIIA; Bir grup bireye ne kadar çekici geliyorsa farklı yollarla tektipleşme için baskı oluşturur.

Çıkarsama VIIB; Bireyin görüş ve yetenekleri grubun oluşumuyla ne kadar ilgili olursa, bu görüş ya da yetenekle ilgili tektipleşme için o derecede baskı oluşur.

Hipotez VIII; Bireyin kendi görüş ve yeteneğinden çok farklı olan kişilerin diğer özellikleri de kendisinden tutarlı olarak farklıysa, karşılaştırma aralığını daraltma eğilimi görülür.

Hipotez IX; Grup içinde belli bir takım görüş ve yetenekler olduğunda tekdüzeliğe yönelik baskılar grubun moduna yakın ve uzak olanlar için farklılık gösterir (Festinger,1954).

Karşılaştırma yapmak ortamda objektif bir değerlendirme aracı olmadığında öz yeteneklerimizi bulmak için gerekir. Bunun bir nedeni de bireyin bu şekilde motive olmasıdır. Karşılaştırma sadece yetenek ve düşüncelerde değil aynı zamanda kişilik kazanımları, duygular ve statüler içinde söz konudur. Aynı zamanda kişilerin dış görünüşlerine bakarak onlarla ilgili bazı yargılara varmamız söz konusudur (Bilgin, 2000; Gökdağ, 2004, s.249). Görüş ve yetenekler arasında işlevsel bir bağ bulunmaktadır buna göre kişi yetenekleriyle bir iş yapabilirken bunu yapabilmesi ya da ne derece başarılı yapabildiği diğerleriyle kıyaslaması neticesinde düşüncesine yansır ve bu da davranışı oluşturur (Festinger, 1954).

Bireyin karşılaştırma yapması için ihtiyaç duyduğu yetenek ve görüşlerin önem arz etmesi gerekmektedir. Bir başka deyişle birey önem vermediği bir görüş ve düşünce için karşılaştırma yapma gereği duymayacaktır (Festinger, 1954).

Görüşlerdeki kıyaslamanın sona ermesinin grubu reddetme neticesinde olduğu düşünülmektedir. Yeteneklerde ise durum böyle olmayabilir üste doğru itme baskısı nedeniyle birey aşağılık duygusuna kapılabilir ya da aşağı doğru kıyaslamada başkalarını küçümseyebilir. Bu aşamada başkalarını kıyaslama yapılamaz hale getirme süreci, başkalarının açıkça üstün ya da düşük olduğu bir “statü tabakalaşması” ile sonuçlanır (Festinger,1954).

İnsanlar doğuştan bir aile grubunun üyesi olmakla beraber çoğu zaman kendi istekleri ile bir gruba dahil olma eğiliminde olurlar. Bunun başlıca nedeni bireyin tek başına üstesinden gelemeyeceği süreçleri grupla beraber aşabilmesidir. Bu açıdan incelendiğinde Festinger insanın bir gruba dahil olmadaki psikolojik ihtiyaçları üzerinde çalışmalarını sürdürmüştür (Orhon ve Eriş, 2012, s.96).

Bireyler bir grup içerisinde görüşler söz konusu olduğunda tutarsızlığı giderince durağanlaşabilirler ancak yetenekler söz konusu olduğunda yukarı doğru kendine yakın olana ulaşmaya çalışırlar. Dolayısıyla grup içerisinde yeteneklerle ilgili değerlendirmelerin durağanlaşması beklenmez. Bunun genel olarak çıkarımı toplumsal açıdan yetenek değerlendirmeleri sürekli daha iyi olma gayreti içerisinde ve hiçbir zaman durağanlaşmaz (Festinger,1954).

Sosyal karşılaştırma iki grup arasında yapılıyorsa gruptakiler kendilerini üstün gördükleri özelliklerini karşılaştırma unsuru yaparlar. Ayrıca gruptaki kişi ya da kişiler olumlu görülen özellikler için kendi gruplarının konumu diğer grubun konumuna göre daha üstün, olumsuz görülen özellikler içinse kendi konumunu daha altta gösterme eğiliminde olurlar. Bu durum doğal olarak üstün sayılacak özellikleri az olan grupların statülerini yükseltmek için güdülenmeleri ile son bulur (Kayaoğlu, 2004).

Sosyal kimlik teorisine göre sosyal kategorileştirme ve sosyal kimlik aşamalarından sonra sonuncu olarak sosyal karşılaştırma gelir. Birey çevresindeki kişileri önce kategorilere ayırır ve devamında kendini uygun gördüğü gruba dahil eder ve grupla özdeşleşir. Bu aşamadan sonra bireyler özsaygılarını korumak maksatlı içinde bulunduğu grubu diğer gruplarla karşılaştırarak rekabete girer (Tajvel ve Turner, 1979’dan, 2004). Aynı zamanda grup içinde grup moduna yakın olanlar grup moduna uzak olanlara göre başkalarının pozisyonlarını değiştirme konusunda güçlü, karşılaştırma aralığını daraltma ve kendi pozisyonunu değiştirme konularında zayıf eğilimlere sahip olurlar (Festinger, 1954).

Birey bir işlemi beklentisinden daha iyi yaptığı takdirde başarılı hissini tadıp o işle ilgili beklenti seviyesi (aspiration level) artarken, beklentisinden daha azını yaptığı takdirde başarısızlık yaşar ve beklenti seviyesi azalır. Aynı durum görüşler içinde geçerlidir. Bireyin bir başkası olana kadar görüşleri dalgalanmalar yaşamaya devam eder (Festinger, 1954).

Festinger'a göre (1954) bireyin kendini kıyaslaması noktasında kendine dayadığı sınırlamalar vardır. Birey yetenek ve görüşlerinin karşılaştırmasını yaparken sahip olduğu yetenek ve görüş bakımından kendine yakın kişileri tercih eder (Bilgin, 2000; Wheeler ve diğerleri, 1969). Kendine uzak kişilerle karşılaştırmalarda durağanlaşmalar olur. Ancak daha önce de değinildiği gibi görüş ve yeteneklerin doğasının farklılığından ve yeteneklerin yukarı doğru baskı yapmasından kaynaklı bu aşamada da davranıştaki duraksamalar arasında fark görülür (Festinger, 1954).

2.4.2.Sosyal karşılaştırma çeşitleri

Bireyler kendileriyle ilgili değerlendirmeler yaparken başkalarıyla karşılaştırma ihtiyacı duyarlar. Bu aşamada iki yönlü karşılaştırmadan söz edilebilir (Festinger, 1954); bireyin kendini şanssız hissettiği durumlarda daha şanssız kişilere bakarak benlik saygısını yükselttiği *aşağı doğru karşılaştırma* (Wills, 1981), özellikle yetenekler söz konusu olduğunda motive olmak ve kendini geliştirmek adına *yukarı doğru karşılaştırma* (Festinger, 1954; Gemlik, Sıgri ve Sur, 2007).

2.4.2.1.Aşağı doğru sosyal karşılaştırma

Festinger (1954), aşağı doğru karşılaştırmaların üst statüde olan bireylerin kendilerine göre daha alt seviyedekilere yardımcı olma ya da onlardan ayrılmamak ve tektipliği bozmamak adına daha az gayret gösterdiklerini belirtmiştir.

Wills (1981) ise, sosyal psikoloji literatüründe yer alan çalışmaların sosyal karşılaştırma kuramıyla bağlantılı olarak *aşağı doğru sosyal karşılaştırma* ile ilişkili olduğunu düşünmüş ve teoriyi geliştirmiştir. Ona göre insanlar kendilerinden daha az şanslı olan diğer insanlarla kendilerini kıyaslayarak kendi öznel iyi oluş seviyelerini arttırabilmektedirler.

Karşılaştırma yapılmasının nedeni kişinin kendini iyi hissetmesidir bu yüzden karşılaştırmalar çoğunlukla kendinden kötü durumda olanlarla aşağı doğru yapılır. Aşağı doğru karşılaştırmaların yapılması bireyi ruhsal olarak rahatlatır ancak bunun sürekli hale

gelmesi karşılaştırmanın doğruluğunu yitirmesine neden olabilir (Gemlik ve diğerleri, 2007).

Wheeler ve Miyake (1992) araştırmalarında Wiils'in motivasyonel kendini geliştirme düşüncesinden ayrı olarak hedefe yönelik karşılaştırma esnasında olumsuz ruh durumunun, yukarı doğru karşılaştırmanın aşağı doğru karşılaştırmaya oranla daha sık olmasına neden olduğunu belirtmektedir. Bu süreç olumsuz benlik algısıyla ilgili seçici bir duygu-biliş modelini destekler.

İnsanların kendini aşağı doğru karşılaştırması, telafisi zor olan şanssızlık ve hayal kırıklığı gibi öznel iyi oluşunu olumsuz etkileyen durumlardan kurtulma isteği neticesinde oluşur. Bunu içsel süreçlerle gerçekleştirebilecekleri gibi başkasını küçümseme ya da ona zarar verme gibi aktif süreçlerle de yapabilirler. Bu açıdan incelendiğinde aşağı doğru karşılaştırmanın benlik saygısı düşük kişilerce daha alt seviyelerdeki diğerlerine yapılma olasılığının daha çok olduğu söylenebilir (Wheeler ve Miyake, 1992; Wills, 1981).

Tehdit gibi durumlar söz konusu olduğunda ise bireyler kendinden daha şanssız biriyle karşılaştırma yapma konusunda isteksiz olurlar. Bir başkasının kötü durumda oluşundan rahatlık hissetmek sosyal açıdan uygunluk göstermediğinden aşağı doğru karşılaştırmalar bireyin kendi içinde çatışma yaşamasına neden olmaktadır. Bir başka bakış açısıyla ise kendinden daha kötü durumda olan biriyle özdeşleşmek bireyde merhamet duygusunun yol açtığı bir sosyal durum olarak ele alınabilir (Taylor ve Lobel, 1989).

Yüksek benlik algısına sahip bireyler ise sanılanın aksine tehlike anında aşağı doğru karşılaştırmaları yukarı doğru olanlara kıyasla daha çok yapar ve gelişimini bu şekilde sürdürür (Wheeler ve Miyake, 1992). Wills'in (1981) önerisinde bulunan benlik değerini arttırmanın yolunun aşağı doğru karşılaştırma yapmaktan çok, Suls ve Wheeler (2000) bunun eylemle ilgili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Akt: Aydoğan, Erden, Bıyık ve Bingöl, 2017).

2.4.2.2.Yukarı doğru karşılaştırma

Yukarı doğru karşılaştırma bireyin kendini var olan durumundan daha üstün durumda olan biriyle kıyaslaması neticesinde oluşur. Özellikle performans ve yeteneğe değer verilen ülkelerde yukarı doğru karşılaştırmalar yapılmaktadır. Böylece bireyler hep daha iyisini yapmaya gayret göstererek kendilerini geliştirirler (Festinger,1954).

Karşılaştırma süreçleri söz konusu olduğunda bireyin benlik saygısı ön planda olacağından bireyler daha çok aşağı doğru karşılaştırma süreçlerini tercih ederler. Buna rağmen iyi bir performansı değer edinenlerce başkalarını geçmek temel motive kaynağıdır. Bu nedenle yukarı doğru karşılaştırmalar bireyin kendini geliştirmesi açısından önem arz eder (Gemlik ve diğerleri, 2007).

Yukarı doğru karşılaştırma bu aşamada öznel iyi oluşu olumsuz etkiler. Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin bunun bir sonucu olarak düşük benlik saygısı olanlara kıyasla daha çok yukarı doğru karşılaştırmalar yapmasından ziyade bu durumdan daha az etkilenmeleri beklenir (Crocker vd. 1987; Wheeler ve Miyake, 1992). Aynı zamanda bu kişiler aşağı doğru karşılaştırmalara kıyasla yukarı doğru karşılaştırmalar neticesinde motive olarak daha olumlu duygulanım yaşamaktadırlar (Aspinwall ve Taylor 1993).

Görüş, fikir ve duygular doğası gereği kendiliğinden değerli olarak ele alınır bu yüzden yukarı doğru karşılaştırma her zaman söz konusu değildir. Ancak yetenekler söz konusu olduğunda bireyler kendine yakın kişilerle karşılaştırma yoluna girerler. Aradaki bant açıldıkça karşılaştırma oranı da azalır ya da hiç olmaz. Bununla birlikte duygu, düşünce ve görüşler söz konusu olduğunda farklı düşüncelere, daha yoğun duygulara ihtiyaç duymazlar (Bilgin, 2000).

Yüksek benlik saygısı ve özgüvene sahip bireylerin yukarı doğru karşılaştırmalarda düşük özgüven seviyesine sahip bireylerin ise aşağı doğru karşılaştırmalarda olumlu duygulanım yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bununla beraber benliğe yönelik tehdit durumları söz konusu olduğunda özgüven seviyesinden ayrı olarak aşağı doğru karşılaştırmalar olumsuz duygulanıma sebebiyet vermektedir (Aspinwall ve Taylor 1993).

Taylor ve Lobel (1989) aşağı ve yukarı doğru karşılaştırmaların keskin sınırları olmadığını var olan durumlar neticesinde duygusal ihtiyaçlarının denetiminin en üst düzeyde olması amacına hizmet etmeye yönelik bu karşılaştırmaların kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu çerçevede alanyazında olan çalışmalardan ayrılmayacak şekilde aşağı doğru karşılaştırmaların bireyin eski benlik saygısını kazanmasına, yukarı doğru karşılaştırmaların ise durumunun iyileşmesine, motive olmasına ve umut seviyesini yükseltmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

2.4.3.Sosyal karşılaştırma ile ilgili çalışmalar

Sosyal karşılaştırma ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmaları öncelikle bu araştırmanın değişkenleri çerçevesinde ele alınacaktır.

2.4.3.1.Sosyal karşılaştırma ile ilgili yurt dışı çalışmalar

Sosyal karşılaştırma konusunda ergenlerde yapılan çalışmalar; beden memnuniyeti ve imajı ile ilişkili olarak ünlü kişilerin karşılaştırmaya hizmet ettiğini, sosyal ve kişilik özellikleri söz konusu olduğunda aynı cinsiyetten olan kendi yaşıtı ile karşılaştırma yapıldığını, kızların hedef ve özellikler bakımından erkeklere göre daha çok karşılaştırma yaptığını (Jones, 2001), depresif özellik gösteren kız öğrencilerin daha çok beden ile ilgili sosyal karşılaştırma yaptığını aynı zamanda yeme bozukluğu ile bedenle ilgili sosyal karşılaştırmaların anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu (Hamel, Zaitsoff, Taylor, Menna ve Grange, 2012), sosyal karşılaştırma yöneliminin algılanan akran alkol kullanımına, içicilerin olumlu görüntülerine ve içme isteğine karşı etki ettiğini (Litt, Stock ve Gibbons, 2014) göstermiştir.

Sosyal karşılaştırma ile ilgili çalışmaların ergenlerde beden memnuniyeti ve imajı üzerine yoğunlaştığı ve ilişkili olduğu görülmektedir (Botta, 1999; Hargreaves ve Tiggemann, 2004; Mueller, Pearson, Muller, Frank ve Turner, 2010; Myers ve Crowther, 2009). Aynı zamanda kadın lisans öğrencileri ile yapılan bir çalışma medya görüntülerinde yer alan modellemelerin zayıf olması durumunun kadınlarda vücut memnuniyetsizliği, olumsuz ruh hali ve depresyon seviyelerini arttırdığı bununla birlikte benlik saygısını düşürdüğü sonucuna ulaşmıştır (Bessenoff, 2006).

Langer ve diğerleri (2010), sanat performansları kapsamında sosyal karşılaştırma yapmayanların sosyal karşılaştırma yapanlara göre performanslarıyla ilgili algılarının anlamlı olarak daha pozitif olduğunu ortaya koymuşlardır.

2.4.3.2.Sosyal karşılaştırma ile ilgili yurt içi çalışmalar

Erol ve Ergin (2011) görme engeli ya da görme bozukluğu olan ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada sosyal karşılaştırma ve umutsuzluk arasında zayıf bir ilişki olduğunu, umutlu ergenlerin umutsuz olanlara kıyasla daha çok karşılaştırma yaptığını, bununla birlikte sosyal karşılaştırmalarını etkileyen faktörlerin babaları, öğretmenleri ve okula karşı duyguları olduğunu gözlemlemişlerdir.

Gemlik ve diğeri (2007) sağık çalışanları ile yaptıkları araştırmada eğitim seviyesinin sosyal karşılaştırma için anlamlı bir fark göstermediğini belirtmişlerdir. Ancak yaşa göre anlamlı fark vardır ve yaş arttı bireyin kendini diğeriğine göre olumlu algılama düzeyi artmaktadır. Bununla birlikte sosyal karşılaştırma ve öğrenilmiş güçlülük arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir.

Aydoğan ve diğeri (2017) araştırma görevlileri ile yapmış oldukları çalışma sosyal karşılaştırma düzeyinin ortalamanın üstünde olduğu, yukarı doğru karşılaştırmaların daha sık yapıldığı, kişilik özelliklerinden uyumluluk ile sosyal karşılaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gözlemlemişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, ilişkili geçerlik güvenirlik bilgileri ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmada farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu aşamada ilişkisel araştırma deseni kullanılmıştır. İlişkisel araştırma deseni iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için kullanılır. Psikolojik danışma araştırmalarında ilgilenilen çoklu değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak için ilişkisel desen kullanılmaktadır (Heppner, Wampold ve Kivlighan, 2008).

İlişkisel araştırma yöntemi iki şekilde kullanılmaktadır. Bunlardan ilki değişkenlerin birbirleri ile olan ilişkilerini ele almak için uygulanan “korelasyon türü ilişki” olarak ele alınırken, bağımsız değişkene göre gruplar oluşturularak bağımlı değişkene göre aralarındaki farkın araştırılması “karşılaştırmayla elde edilen ilişki” olarak ele alınır (Karasar, 2016).

Araştırma daha net bir ifade ile farkında (mindful) olma durumunun yaşam doyumu düzeyine sosyal karşılaştırma ve duygusal zekanın aracı olma durumunu incelemektedir. Bu aşamada farkındalık bağımsız değişken, yaşam doyumu bağımlı değişken duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma ise aracı değişken olarak ele alınmıştır. Aracı değişkenler bağımsız değişkene göre bağımlı, bağımlı değişkene göre ise bağımsız olarak ele alınabilmektedir (Sahranç, 2007, s.107).

Buna göre farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu arasındaki ilişki için korelasyon türü ilişki deseni; yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü ile ilişkinin araştırılmasında ise karşılaştırma türü ilişki deseni kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme

Ergenlerde farkındalığın duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma aracılığı yoluyla yaşam doyumu ile ilişkilerini ortaya koymak için Sakarya ili genelinde 2019-2020 eğitim öğretim

yılında ortaöğretim düzeyinde eğitim gören 46.594 öğrenci çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma grubu tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde örneklem, evrenin alt gruplara ayrılması, söz konusu grupların evrendeki oranı nispetinde örnekleme alınması ile elde edilir. Böylece örneklemin evreni daha iyi temsil etmesi beklenir (Özen ve Gül, 2007). Bu aşamada okul türüne göre tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılması gereken minimum öğrenci sayısı ve ulaşılan öğrenci sayıları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.

Tabakalı Örnekleme göre Öğrenci Sayıları

Okul türü	Öğrenci sayısı		Ulaşılmaması gereken en az öğrenci sayısı	Ulaşılan öğrenci sayısı
Anadolu Lisesi	19.136	%41	427	427
Meslek Lisesi	18.500	%40	417	473
İmam Hatip Lisesi	6.466	%14	146	316
Fen Lisesi	1663	%3	31	77
Sosyal Bilimler Lisesi	338	%1	10	58
Spor Lisesi	310	%1	10	20
Güzel Sanatlar Lisesi	181	%0	0	22
Toplam	46594	%100	1041	1393

Araştırmaya 794 (%57) kadın, 599 (%43) erkek toplam 1393 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14 ve 19 arasında değişmektedir. Katılımcıların yaş dağılımları 14 yaş %5,2, 15 yaş %24,8, 16 yaş %27,9, 17 yaş %30,4, 18 yaş %10,9, 19 yaş %0,7 şeklindedir.

Sınıf düzeyine göre ele alındığında hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmiştir. Bu durumda katılımcıların %0,9’u hazırlık sınıfı, %24,5’i 9. sınıf, %30,1’i 10. sınıf, %22’si 11. sınıf, %22,5’i 12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Araştırmada kullanılan ölçekler için sırasıyla Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli onaylar alınmış gönüllü onam formu okunduktan sonra 429 envanter gönüllü öğrencilerce ders saati içerisinde ortalama 15 dakikada doldurulmuştur. Ancak gelişen pandemi şartları gereğince okulların kapanması kaynaklı geri kalan 983 veri surveey.com üzerinden toplanmıştır. Toplam 1412 veriye ulaşılmıştır.

Bu bilgilerle birlikte veriler girilmeden önce her iki kaynaktan gelen veriler incelenmiş, maddelerin boş bırakılması ya da gelişigüzel doldurulduğunun şüphesinin oluşması üzerine 19 veri çıkartılarak toplam 1393 veri işleme alınmıştır.

Envanterde kişisel Bilgi Formu, Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Duygusal Zeka Ölçeği-Kısa Form, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerle ilgili ayrıntılı bilgi aşağıda yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda değişkenlere etki edebileceği düşünülen yaş, cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü bilgileri yer almaktadır.

3.3.2. Ergen ve yetişkin bilinçli farkındalık ölçeği: Droutmana, Golubb, Oganesyana ve Read (2018) tarafından geliştirilen ölçek Sarıçam ve Çelik (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5li likert tipinde 19 madde ve *dikkat ve farkındalık, tepkisizlik, yargılayıcı olmama, kendini kabullenme* şeklinde 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek 1=Hiçbir zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen, 4=Sık sık, 5=Her zaman şeklinde katılımcılar tarafından değerlendirilmektedir. Ölçekte ters kodlanan ifadeler bulunmaktadır.

Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları; Dikkat ve farkındalık .77, Tepkisizlik .75, Yargısız olma.71, Kabullenme .76 ve ölçeğin bütünü için .84 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği ($\chi^2/sd=2.39$, RMSEA= .066, AGFI=.93, CFI=.96, GFI=.96, IFI=.96, NFI=.94, RFI=.92 ve SRMR=.047), Uyum geçerliği ise dikkat ve farkındalık ile doğayla ilişkili olma ($r=.12$, $p<.001$), öz-yeterlik ($r=.24$, $p<.001$), yaşam planı ($r=.17$, $p<.001$) arasında pozitif ilişkili şekilde görülmüştür. Bu çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Duygusal zeka özelliği ölçeği (Teique-Sf) kısa form: Petrides ve Furnham (2001) tarafından 30 madde olarak geliştirilen ölçek Deniz, Özer ve Işık (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 7li likert tipinde 20 madde ve *iyi oluş, öz kontrol, duygusallık, sosyallik* başlıkları altında 4 alt ölçekten oluşmaktadır. Katılımcılar her bir madde ile ilgili katılım düzeylerini 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 7'ye (kesinlikle katılıyorum) kadar değerlendirmektedir.

Ölçekten alınan yüksek puanlar duygusal zeka düzeyinin yüksek oluşunu ifade etmektedir. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği ($\chi^2/df= 2.46$, GFI=.95, AGFI=.92, CFI=.91, RMSEA=.056 ve SRMR=.060) olarak hesaplanmıştır. Cronbach alpha katsayıları; İyi Oluş.72, Öz kontrol .70, Duygusallık .66, Sosyallik .70 ve ölçeğin bütünü için .81, test tekrar test güvenirliği .86 bulunmuştur. Ölçeği Ergün (2016) ergenler için çalışmasında kullanmış ve Cronbach Alpha katsayısını .89 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı .78 bulunmuştur.

3.3.4. Sosyal karşılaştırma ölçeği: Gilbert ve Trent tarafından geliştirilen ölçek, Şahin ve Şahin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Orijinal ölçekte yer alan 5 madde Türkçeye uyarlanması esnasında farklı maddelerin eklenmesiyle 18 madde halini almıştır. Ölçek 1le 6 arası likertli iki uçlu kişisel değerlendirmeleri içeren tarzdadır.

Ölçekten alınan yüksek puanlar olumlu benlik şemasına işaret ederken düşük puanlar olumsuz benlik şemasına işaret etmektedir. Cronbach alpha katsayısı .87 olarak bulunmuştur. Örneklem grubu 12-14, 15-17 ve 18-26 yaş olarak ele alınmış ve aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür (Akt: Şahin, Durak Batıgün ve Uğurtaş, 2002). Öksüz ve Malhan (2004) çalışmalarında ölçeğin toplam puan için elde edilen Cronbach Alpha katsayısını .89, test-tekrar test güvenirlik değerini .92 ve iç tutarlılık değerini .88 olarak bulmuşlardır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 hesaplanmıştır.

3.3.5. Yaşam doyumu ölçeği: Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilen ölçek Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 7li likert tipinde 5 maddeden oluşan bir ölçektir. Katılımcılar her bir maddeyi 1 (hiç uygun değil) ile 7 (çok uygun) dereceleri arasında değerlendirirler. Ters kodlanan madde bulunmamakta ve tek boyuttan oluşmaktadır.

Alınan yüksek puanlar yüksek yaşam doyumu düzeyine işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .86 olarak bulunmuştur (Yetim, 1993). Test tekrar test sonucu .85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Cronbach Alpha katsayısı .85 bulunmuştur.

3.4. Verilerin analizi

Veriler SPSS 23 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve okul türü ile beraber farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu değişkenleri ile ilgili veriler için betimleyici istatistik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmanın problem durumları doğrultusunda farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon, farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmaların yaşam doyumunu yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Ayrıca farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmaların aracılık rolünün tespit edilebilmesi için çoklu sıralı aracı model kullanılmıştır. Bu aşamada Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS v2.16 eklentisi ile veriler analiz edilmiştir. Cinsiyet açısından farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu düzeyindeki farklılıkların tespit edilebilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Yaş, sınıf seviyesi ve okul türü gibi ikiden çok bağımsız değişkeni olan gruplarda farklılık olup olmadığının belirlenebilmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Welch testi, varyans homojenliğin tespit edilmesi için Levene istatistiği kullanılmıştır. Devamında Tamhanes'2 ve Games Howell testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma problemlerine dayalı verilerin analizlerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma sorularına ilişkin bulgular sırasıyla ele alınarak açıklanmıştır.

4.1. Farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık rolüne ilişkin bulgular

Araştırmanın betimsel istatistik sonuçları Tablo 4’te verilmiştir. Veri analizine geçmeden önce normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerleri ile Şekil 1’deki normal dağılım grafiğinden yararlanılmıştır.

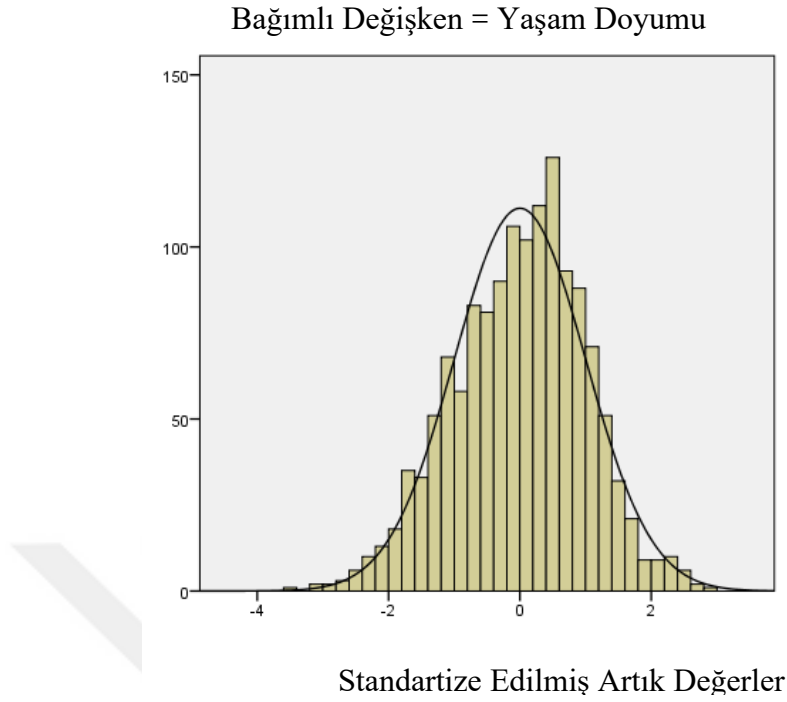
Tablo 4.

Betimleyici İstatistik ve Normal Dağılıma İlişkin Sonuçlar

	<i>N</i>	<i>En Düşük</i>	<i>En Yüksek</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Farkındalık	1393	1.79	4.58	3.2072	.35518	.013	.541
Duygusal Zeka	1393	1.40	6.95	4.7606	.84104	-.176	-.207
Sosyal Karşılaştırma	1393	1.00	6.00	4.2438	.97895	-.753	.842
Yaşam Doyumu	1 93	1.00	7.00	4.5543	1.41339	-.345	-.534

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin farkındalık düzeyinden en düşük 1,79 en yüksek 4,85, ortalama ($\bar{X}$ =3,2072), duygusal zekadan en düşük 1,40 en yüksek 6,95, ortalama ($\bar{X}$ =3,2072), sosyal karşılaştırmadan en düşük 1, en yüksek 6, ortalama ($\bar{X}$ =4,2438) ve yaşam doyumundan en düşük 1, en yüksek 7, ortalama ($\bar{X}$ =4,5543) aldıkları görülmüştür.

Tablo 4 ve Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya konu olan verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin sırasıyla -,753 ile ,013 ve -,534 ile ,842 arasında değiştiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2015) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olmasının normalliği bozmadığını ileri sürmüşlerdir.



Şekil 3. Normal dağılım grafiği

Duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide aracılık rollerinin belirlenebilmesi için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek verilere ait bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	YD	F	DZ	SK
Yaşam Doyumu	1			
Farkındalık	.078**	1		
Duygusal Zeka	.487**	.234**	1	
Sosyal Karşılaştırma	.397**	.063*	.487**	1
$\bar{X}$	4.55	3.21	4.76	4.24
SS	1.41	.36	.84	.98

* p < .05, ** p < .001

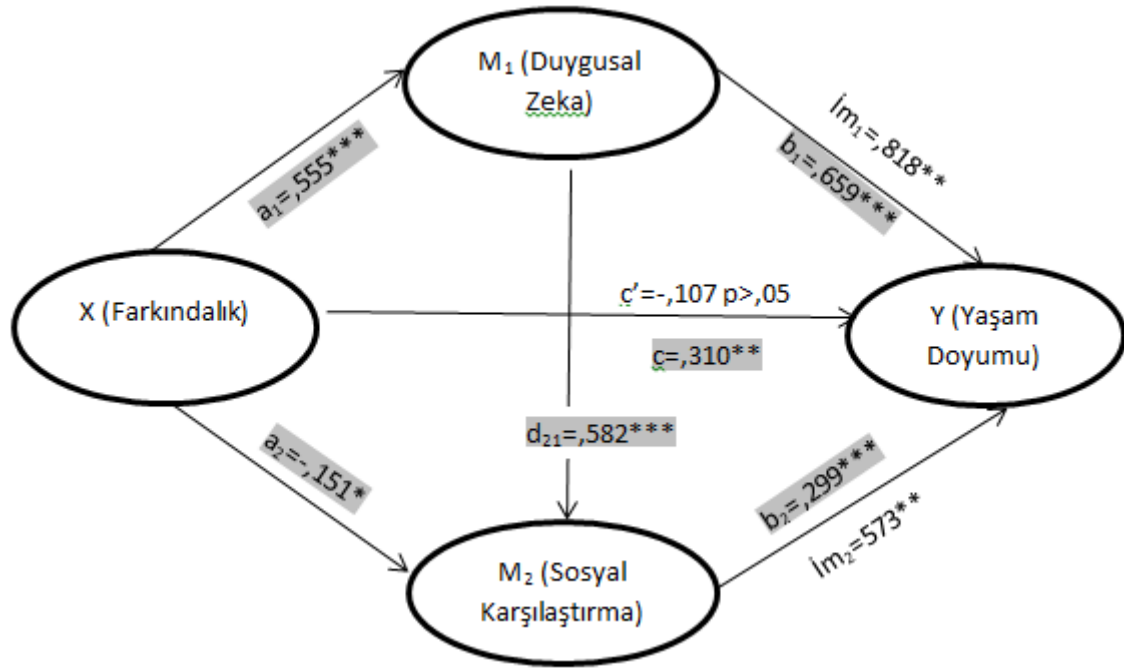
Tablo 5'e göre yapılan korelasyon analizi incelendiğinde katılımcıların yaşam doyumu, duygusal zeka, farkındalık ve sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. 0.00-0,30 arasında alınan r değerleri düşük düzey ilişkiyi, 0,30-0,70 arası orta düzey ilişkiyi, 0,70-1,00 arası değerler ise yüksek düzey ilişkiyi gösterir (Büyüköztürk, 2015). Buna göre; ortaöğretim öğrencilerinde yaşam doyumu ile duygusal zeka arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki vardır [$r=0.487$; $n=1393$]. Yaşam doyumu ile farkındalık arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=0.078$; $n=1393$]. Yaşam doyumu ile sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=0.397$; $n=1393$]. Duygusal zeka ile farkındalık arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=0.234$; $n=1393$]. Duygusal zeka ile sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=0.487$; $n=1393$]. Farkındalık ile sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür [$r=0.063$; $n=1393$].

Değişkenlere ait ilişkiler bulunduğundan sonra aracılık testinin gerçekleştirilmesi için Hayes (2013) tarafından geliştirilen PROCESS makrosunda yer alan model 6 kullanılmıştır. Modele ilişkin bulgular Tablo 6-7 ve Şekil 4 de verilmiştir.

Tablo 6.

Çoklu Sıralı Aracı Modele İlişkin Bulgular

	M ₁ (Duygusal Zeka)				M ₂ (Sosyal Karşılaştırma)				Y (Yaşam Doyumu)			
		B	SH	P		B	SH	p		B	SH	p
X (Farkındalık)	a ₁	.555	.062	.000	a ₂	-.151	.066	.023	c'	-.107	.094	.257
M ₁ (Duygusal Zeka)		----	-----	-----	d ₂₁	.582	.028	.000	b ₁	.659	.045	.000
M ₂ (Sosyal Karşılaştırma)		-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	b ₂	.299	.038	.000
Sabit	İm ₁	.818	.039	.000	İm ₂	.573	.036	.000	c	.310	.106	.004
	R ² =.0549				R ² =.240				R ² =.271			
	F(1,1391)=80.78				F(2,1390)=219.721				F(3,1389)=172.14			
	P=.000; p<.001				P=.000; p<.001				P=.000; p< .001			



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; c, $\hat{\gamma}_1$ ve $\hat{\gamma}_2$ sırasıyla farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın yaşam doyumunu tek başına yordamalarının sonuçlarıdır.

Şekil 4. Çoklu Sıralı Aracı Modele İlişkin Şekil

Tablo 6 ve Şekil 4’de yer alan modele ilişkin bulgular incelendiğinde farkındalığın yaşam doyumuna üzerindeki toplam etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu (c ; $\beta=,310$; $p<,01$), farkındalığın ayrıca duygusal zeka (a_1 ; $\beta=,555$; $p<,001$) ve sosyal karşılaştırma (a_2 ; $\beta=-,151$; $p<,05$) üzerinde anlamlı düzeyde doğrudan etkisi olduğu görülmektedir. Aracı değişken olarak ele alınan duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma arasındaki yol katsayısı da istatistiksel olarak anlamlıdır (d_{21} ; $\beta=,582$; $p<,001$). Aynı zamanda duygusal zeka (b_1 ; $\beta=,659$; $p<,001$) ve sosyal karşılaştırmanın (b_2 ; $\beta=,299$; $p<,001$) yaşam doyumuna ile yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Ancak bu değişkenler sürece dahil edildiğinde farkındalık ve yaşam doyumuna arasındaki yol katsayısının istatistiksel olarak anlamsızlaştığı (c' ; $\beta=-,107$; $p>,05$) gözlemlenmiştir. Farkındalığın yaşam doyumuna üzerindeki etkisinin anlamsızlaşması neticesinde duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın farkındalık ve yaşam doyumuna arasındaki ilişkide tam aracı etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7.

Çoklu Sıralı Aracı Modelde Farkındalığın Yaşam Doyumu İle İlişkisinde Duygusal Zeka ve Sosyal Karşılaştırmaların Aracılık Etkilerine İlişkin Değerler

Aracı Modeller	Katsayılar		%95 Güven Aralığı	
	B	SH	Düşük	Yüksek
Toplam Dolaylı Etki	.4172	.0628	.2987	.5482
F → DZ → YD	.3656	.0520	.2712	.4777
F → DZ → SK → YD	.0966	.0205	.0607	.1406
F → SK → YD	-.0450	.0224	-.0950	-.0058

F= Farkındalık, DZ= Duygusal Zeka, SK= Sosyal Karşılaştırma, YD= Yaşam Doyumu

Tablo 7 incelendiğinde güven aralığının 0 (sıfır) değerinin alt ya da üstünde yer aldıkları görülmektedir. PROCESS makrosu üzerinden anlamlılık değerleri güven aralıklarının her ikisinin 0'ın altında ya da üstünde oluşuyla sağlanmaktadır (Preacher ve Hayes, 2008). Bu durumda oluşturulan aracı modellerin toplam dolaylı etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Özetle farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmaların hem tek başlarına hem de çoklu sıralı aracı etkiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Farkındalığın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Tablo 8'de kız ve erkek öğrencilerin farkındalık düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t testi sonucunda iki grubun farkındalık seviyelerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği bulunmuştur ($p=0,30$; $p<.05$). Buna göre erkek öğrencilerin farkındalık düzeyleri ($\bar{x}=3,2310$) kız öğrencilerin farkındalık düzeylerinden ($\bar{x}=3,1892$) daha yüksektir.

Tablo 8.

Farkındalığın Cinsiyete göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Levene testi			sd	p	95%güven aralığı	
				F	p	t			Düşük	Yüksek
Farkındalık	Kız	794	3.1892	.236	.627	-2.175	1391	.030*	-.07941	-.00449
	Erkek	599	3.2310							

p<,05

Tablo 9.

Yaş Seviyelerine göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeyleri Betimsel İstatistik Tablosu

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Farkındalık	14	73	3.1867	.37103	3.1002	3.2733	2.16	4.42
	15	346	3.2017	.35528	3.1641	3.2393	2.11	4.37
	16	388	3.1955	.36308	3.1592	3.2317	1.79	4.32
	17	424	3.2262	.34337	3.1934	3.2589	2.11	4.58
	18 ve üstü	162	3.2066	.36121	3.1506	3.2627	2.37	4.37
	Toplam	1393	3.2072	.35518	3.1885	3.2259	1.79	4.58

Tablo 9’da 14, 15, 16, 17, 18 ve üstü yaşındaki ortaöğretim öğrencilerinin sayıları, farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve ölçekten alınan en düşük ve yüksek puanlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde farkındalığa dayalı en düşük ortalamanın ($\bar{X}$ =3.1867) 14 yaş grubu öğrencilerine en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X}$ =3.2262) 17 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir. Tablodaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	.247	4	.062		
Farkındalık	.265	.906	Grup içi	175.355	1388	.126	.489	.744
			Toplam	175.602	1392			

p>.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre Tablo 10 incelendiğinde farklı yaş grubundaki katılımcılar arasında farkındalık puan ortalamaları açısından anlamlı farklılık yoktur (p= .841; p > .05).

Tablo 11.

Sınıf Seviyelerine Göre Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeyleri Betimsel İstatistik Tablosu

	Sınıf seviyesi	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Hazırlık-9	355	3.2030	.34650	3.1668	3.2391	2.11	4.42
Farkındalık	10	418	3.1942	.37143	3.1584	3.2299	1.79	4.32
	11	307	3.2282	.34663	3.1893	3.2671	2.11	4.58
	12	313	3.2088	.35170	3.1697	3.2480	2.32	4.37
	Total	1393	3.2072	.35518	3.1885	3.2259	1.79	4.58

Tablo 11’de hazırlık ve 9 sınıf öğrencileri ile 10., 11., ve 12. sınıf ortaöğretim öğrencilerinin sayıları, farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve ölçekten alınan

en düşük ve yüksek puanlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde farkındalığa dayalı en düşük ortalamanın ($\bar{X}=3.1942$) 10. sınıf öğrencilerine en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X}=3.2282$) 11. Sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Tablodaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Sınıf Seviyesine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	.214	3	.071		
Farkındalık	1.010	.388	Grup içi	175.389	1389	.126	.564	.639
			Toplam	175.602	1392			

p>.05

Tablo 12’de yer alan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklı sınıf seviyelerinde okuyan öğrenciler arasında farkındalık puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=.639; p > .05).

Tablo 13.

Farkındalığın Okul Türüne göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Anadolu L.	427	3.2005	.34170	3.1680	3.2330	2.11	4.32
	İmam Hatip L.	316	3.1874	.39657	3.1435	3.2313	2.00	4.58
Farkındalık	Meslek L.	473	3.2267	.34678	3.1953	3.2580	1.79	4.37
	Fen Lisesi	77	3.2324	.37667	3.1469	3.3179	2.32	4.05

Sosyal Bilimler L.	58	3.1760	.29005	3.0998	3.2523	2.58	3.84
Güzel Sanatlar L.	22	3.2464	.32663	3.1016	3.3912	2.47	3.79
Spor Lisesi	20	3.1526	.25379	3.0339	3.2714	2.53	3.53
Toplam	1393	3.2072	.35518	3.1885	3.2259	1.79	4.58

Tablo 13’de farklı okul türlerine devam eden ortaöğretim öğrencilerinin sayıları, farkındalık puan ortalamaları, standart sapmalar ve ölçekten alınan en düşük ve yüksek puanlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde farkındalığa dayalı en düşük ortalamanın ($\bar{X}$ =3.1526) ile spor lisesi öğrencilerine en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X}$ =3.2464) ile güzel sanatlar lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Tablodaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Farkındalık Düzeylerinin Okul Türüne göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	.521	6	.087		
Farkındalık	2.095	.051	Grup içi	175.081	1386	.126	.687	.660
			Toplam	175.602	1392			

p>.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklı okullarda okuyan öğrenciler arasında farkındalık puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (p=.660; p > .05).

4.5. Duygusal zekanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Tablo 15.

Duygusal Zekanın Cinsiyete göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Levene testi			sd	p	95%güven aralığı	
				F	p	t			Düşük	Yüksek
Duygusal zeka	Kız	794	4.7486	.031	.861	-.617	1391	.538	-.11738	-.06123
	Erkek	599	4.7766							

$p > .05$

Kız ve erkek ergen katılımcıların Tablo 15’de yer alan duygusal zeka düzeyi t testi sonuçları incelendiğinde iki grup arasında duygusal zeka puan ortalamaları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p = .538$; $p > .05$).

Tablo 16.

Duygusal Zekanın Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Duygusal Zeka	14	73	4.5479	.88142	4.3423	4.7536	2.75	6.40
	15	346	4.8247	.86843	4.7329	4.9165	1.40	6.75
	16	388	4.7793	.81504	4.6979	4.8606	2.50	6.70
	17	424	4.7215	.84179	4.6411	4.8018	2.20	6.75
	18 ve üstü	162	4.7775	.81191	4.6515	4.9034	2.20	6.95
	Toplam	1393	4.7606	.84104	4.7164	4.8048	1.40	6.95

Tablo 16’da 14, 15, 16, 17, 18 ve üstü yaşındaki ortaöğretim öğrencilerinin sayıları, duygusal zeka puan ortalamaları, standart sapmalar ve ölçekten alınan en düşük ve yüksek puanlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde duygusal zekaya dayalı en düşük ortalamanın

($\bar{X}$ =4.5479) 14 yaş grubu öğrencilerine en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X}$ =4.8247) ise 15 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir. Tablodaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	5.554	4	1.388		
Duygusal Zeka	.463	.763	Grup içi	979.079	1388	.705	1.968	.097
			Toplam	984.633	1392			

p>.05

Tablo 17 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin yaşlarına göre duygusal zeka puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p= .097; p > .05).

Tablo 18.

Duygusal Zekanın Sınıf Seviyesine göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Hazırlık-9	355	4.7576	.89518	4.6642	4.8510	1.40	6.75
Duygusal Zeka	10	418	4.7938	.79676	4.7172	4.8704	2.45	6.70
	11	307	4.6912	.83496	4.5974	4.7850	2.20	6.70
	12	313	4.7879	.84110	4.6943	4.8814	2.20	6.95
	Toplam	1393	4.7606	.84104	4.7164	4.8048	1.40	6.95

Sınıf düzeyine bağlı kişi sayısı, ortalamalar, standart sapma ve puanlar Tablo 18’de duygusal zeka seviyeleri açısından incelendiğinde en düşük ortalamanın ($\bar{X}$ = 4.6912) 11.

sınıf öğrencilerine, en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X} = 4.7938$) 10. sınıf öğrencilerine ait olduğu görülmüştür. Bu farkın anlamlı olup olmadığının anlaşılabilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Sınıf Düzeyine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	2.174	3	.725		
Duygusal Zeka	2.864	.036	Grup içi	982.458	1389	.707	1.025	.381
			Toplam	984.633	1392			

p>.05

Tablo 19’a göre öğrencilerin sınıf düzeyine göre aldıkları duygusal zeka puanlarının anlamlı olarak fark göstermediği bulgusuna erişilmiştir. (p=.381; p>.05)

Tablo 20.

Duygusal Zekanın Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Anadolu L.	427	4.7735	.83385	3.1680	3.2330	2.11	4.32
	İmam Hatip L.	316	4.7348	.88042	3.1435	3.2313	2.00	4.58
Duygusal Zeka	Meslek L.	473	4.7855	.83490	3.1953	3.2580	1.79	4.37
	Fen Lisesi	77	4.7448	.67535	3.1469	3.3179	2.32	4.05
	Sosyal Bilimler L.	58	4.3224	.76452	3.0998	3.2523	2.58	3.84

Güzel Sanatlar L.	22	5.1318	.94220	3.1016	3.3912	2.47	3.79
Spor Lisesi	20	5.2275	.70738	3.0339	3.2714	2.53	3.53
Toplam	1393	4.7606	.84104	3.1885	3.2259	1.79	4.58

Tablo 20’de farklı okul türlerine devam eden ortaöğretim öğrencilerinin sayıları, duygusal zeka puan ortalamaları, standart sapmalar ve ölçekten alınan en düşük ve yüksek puanlar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde duygusal zekaya dayalı en düşük ortalamanın ($\bar{X}$ =4.3224) sosyal bilimler lisesi öğrencilerine en yüksek ortalamanın ise ($\bar{X}$ =5.2275) spor lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Tablodaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Okul Türlerine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Welch Sonuçları

	Levene testi	P	Welch	p	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
					Gruplar arası	19.123	6	3.187		
Duygusal Zeka	2.317	.031	5.196	.000	Grup içi	965.510	1386	.697	4.575	.000
					Toplam	984.633	1392			

Tablo 21 incelendiğinde duygusal zeka puan ortalamaları tek yönlü varyans analizi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark göstermektedir ($p = .000$; $p < 0.001$). Ancak varyansın homojen dağılmaması kaynaklı Welch Testi Uygulanmış ve buradaki farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür [$F_{(6;124,905)} = 5.196$; $p < .001$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Post-Hoc testlerine başvurulmuştur. Varyansın tek yönlü varyans analizine göre homojen olarak dağılmaması ($p = .031$; $p < .05$) sonucu Post-Hoc testlerinden Tamhane’s T2 testi kullanılmıştır.

Tablo 22.

Tamhane's T2 testi sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalama		p	95% Güven Aralığı	
		fark (I-J)	sh		Alt sınır	Üst sınır
Sosyal	Anadolu L.	-.45112*	.10819	.002	-.7903	-.1120
Bilimler L.	İmam Hatip L.	-.41240*	.11194	.008	-.7618	-.0630
	Meslek Lisesi	-.46310*	.10748	.001	-.8003	-.1259
	Fen Lisesi	-.42239*	.12649	.024	-.8145	-.0303
	Güzel Sanatlar	-.80940*	.22457	.022	-1.5482	-.0706
	Spor Lisesi	-.90509*	.18734	.001	-1.5165	-.2937

* p < .05

Tablo 22 incelendiğinde sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka puanları ile anadolu, imam hatip, meslek, fen, güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin duygusal zeka puanlarından anlamlı olarak fark göstermektedir (p < .05). Bu farklılığın Tablo 20 incelendiğinde sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin aleyhine olduğu söylenebilir.

4.6. Sosyal karşılaştırmanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Tablo 23.

Sosyal Karşılaştırmanın Cinsiyete göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Levene testi			sd	p	95%güven aralığı	
				F	p	t			Düşük	Yüksek
Sosyal Karşılaştırma	Kız	794	4.2666	19.168	.000	.973	1147.408	.331	-05377	.15956
	Erkek	599	4.2137							

p>.05

Sosyal karşılaştırma biçimlerine dayalı benlik algılamalarının kız ve erkek öğrencilerde istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermediği sonucu Tablo 23’de verilmiştir ($p=331$; $p>.05$)

Öğrencilerin yaşlarına göre sosyal karşılaştırma durumları Tablo 24’de incelendiğinde 17 yaş grubundaki öğrencilerin en düşük ($\bar{X}=4.2083$), 15 yaş grubundaki öğrencilerin ise en yüksek ($\bar{X}= 4.3258$) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 24.

Sosyal Karşılaştırmanın Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Sosyal Karşılaştırma	14	73	4.2146	.83919	4.0188	4.4104	2.28	6.00
	15	346	4.3258	.97972	4.2222	4.4294	1.00	6.00
	16	388	4.2109	.89662	4.1214	4.3004	1.00	6.00
	17	424	4.2083	1.05028	4.1081	4.3086	1.00	6.00
	18 ve üstü	162	4.2538	1.03081	4.0938	4.4137	1.00	6.00
Toplam		1393	4.2438	.97895	4.1924	4.2953	1.00	6.00

Tablo 25.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırmalarının Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	p	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Sosyal Karşılaştırma			Gruplar arası	3.357	4	.839		
	2.196	0.67	Grup içi	1330.653	1388	.959	.875	.478
			Toplam	1334.010	1392			

$p>.05$

Tabloda yer alan farkların anlamlı olup olmadığının anlaşılabilmesi için tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir. Buradan hareketle tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaöğretimde okuyan 14 ile 18 ve üstü yaş grubunda bulunan öğrencilerin sosyal karşılaştırma puanları anlamlı fark göstermemektedir. ($p=.478$; $p>.05$)

Tablo 26.

Sosyal Karşılaştırmanın Sınıf Seviyesine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Sosyal Karşılaştırma	Hazırlık-9	355	4.2812	.96648	4.1803	4.3821	1.00	6.00
	10	418	4.2630	.92831	4.1738	4.3523	1.00	6.00
	11	307	4.2215	.95999	4.1137	4.3293	1.00	6.00
	12	313	4.1977	1.0749	4.0782	4.3173	1.00	6.00
Toplam		1393	4.2438	.97895	4.1924	4.2953	1.00	6.00

Tablo 26 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin sınıf düzeyine dayalı sosyal karşılaştırma puan sonuçları verilmiştir. 12. Sınıf öğrencilerine ait puan ortalamasının ($\bar{X}=4.1977$) diğer sınıf düzeylerinde okuyan öğrencilere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığının analiz edildiği tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 27’de verilmiştir. Buna göre sosyal karşılaştırma puanları sınıf düzeyine göre anlamlı fark göstermemektedir ($p=.675$; $p>.05$).

Tablo 27.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırmalarının Sınıf Seviyesine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
			Gruplar arası	1.469	3	.490		
Sosyal Karşılaştırma	2.276	.078	Grup içi	1332.541	1389	.959	.510	.675
			Toplam	1334.010	1392			

p>.05

Tablo 28.

Sosyal Karşılaştırmaların Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Anadolu L.	427	4.2361	.92235	4.1484	4.3239	1.00	6.00
	İmam Hatip L.	316	4.2915	.93250	4.1883	4.3947	1.00	6.00
	Meslek L.	473	4.1758	1.1148	4.0751	4.2765	1.00	6.00
Sosyal Karşılaştırma	Fen Lisesi	77	4.4639	.60970	4.3255	4.6023	3.00	5.89
	Sosyal Bilimler	58	4.1801	.70889	3.9937	4.3665	2.61	5.83
	Güzel Sanatlar	22	4.5631	.74581	4.2325	4.8938	3.33	6.00
	Spor Lisesi	20	4.2500	1.3262	3.6293	4.8707	1.00	5.83
	Toplam	1393	4.2438	.97895	4.1924	4.2953	1.00	6.00

Sosyal karşılaştırmaya dayalı öğrenci sayıları, ortalamalar, standart sapmalar ve ölçekten alınan en düşük ve yüksek puanlar Tablo 28’de yer almaktadır. Buna göre en düşük ortalamanın meslek lisesi ($\bar{X}$ =4.1758) en yüksek ortalamanın ise güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}$ =4.2083) gruplarına ait olduğu görülmektedir.

Tablo 29.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Karşılaştırma Puanlarının Okul Türüne göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	p	Welch	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
					Gruplar arası	9.140	6	1.523		
Sosyal Karşılaştırma	8.169	0.00	2.636	.019	Grup içi	1324.870	1386	.956	1.594	.145
					Toplam	1334.010	1392			

p<.05

Tablo 29 incelendiğinde varyansın homojen olarak dağılmaması sonucu Welch analizi yapılmış ve sosyal karşılaştırma puanlarının okul türüne göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. Bu aşamada Post-Hoc testlerinden olan Games-Howell analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

Games-Howell Sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalama (I-J)	Fark Sh	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Meslek Lisesi	Anadolu L.	-.06032	.06797	1.000	-.2669	.1463
	İmam Hatip L.	-.11566	.07334	.924	-.3387	.1074
	Fen Lisesi	-.28810*	.08634	.022	-.5537	-.0225
	Sosyal Bilimler	-.00425	.10626	1.000	-.3351	.3266
	Güzel Sanatlar	-.38730	.16706	.458	-.9490	.1744
	Spor Lisesi	-.07417	.30094	1.000	-1.1161	.9678

*p<.05

Tablo 30’da yer alan Games-Howell analizi sonuçlarına göre fen lisesi ve meslek lisesi öğrencileri arasındaki sosyal karşılaştırma puanlarının fen lisesindeki öğrencilerin lehine olacak şekilde anlamlı fark gösterdiği bulgusuna erişilmiştir. Özetle fen lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik algıları meslek lisesinde okuyanlara oranla daha olumludur.

4.7. Yaşam doyumunun cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili bulgular

Tablo 31.

Yaşam Doyumunun Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Levene testi			sd	p	95%güven aralığı	
				F	p	t			Düşük	Yüksek
Yaşam Doyumu	Kız	794	4.5992	.102	.749	1.366	1391	.172	-.04559	.25442
	Erkek	599	4.4948							

$p > .05$

Tablo 31’de yer alan yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen t testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. ($p = .172$; $p > .05$)

Tablo 32.

Yaşam Doyumunun Yaşa göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Yaşam Doyumu	14	73	4.4822	1.40073	4.1554	4.8090	1.60	7.00
	15	346	4.7179	1.41001	4.5688	4.8670	1.00	7.00
	16	388	4.5979	1.30750	4.4674	4.7284	1.00	7.00
	17	424	4.4434	1.45404	4.3046	4.5822	1.00	7.00
	18 ve üstü	162	4.4235	1.53492	4.1853	4.6616	1.00	7.00
	Toplam	1393	4.5543	1.41339	4.4801	4.6286	1.00	7.00

Tablo 32 incelendiğinde öğrencilerin yaş gruplarına göre yaşam doyumu ortalama puanları, standart sapmaları ile en düşük ve en yüksek puanları yer almaktadır. Buna göre

en düşük ortalamanın ($\bar{x}$ = 4.4235) 18 yaş ve üstüne en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$ = 4.7179) ise 15 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir. Ortalama puanlardaki farklılığın anlamlı olup olmadığı için yapılan analizler Tablo 33’de yer almaktadır.

Tablo 33.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Yaşa göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ve Welch Sonuçları

	Levene testi	p	Welch	p	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
					Gruplar arası	18.370	4	4.592		
Yaşam Doyumu	3.018	0.17	2.213	.067	Grup içi	2762.406	1388	1.990	2.308	.056
					Toplam	2780.776	1392			

p>.05

Tablo 33’de verilen sonuçlar incelendiğinde varyansların homojen olarak dağılmaması sonucu Welch uygulanmış ve yaşam doyumunun ortaöğretim öğrencilerinde yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur (p=.067; p>.05).

Tablo 34.

Yaşam Doyumunun Sınıf Seviyesine göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
	Hazırlık-9	355	4.6479	1.43313	4.4983	4.7975	1.00	7.00
Yaşam Doyumu	10	418	4.6364	1.34325	4.5072	4.7655	1.00	7.00
	11	307	4.4436	1.40226	4.2862	4.6011	1.00	7.00
	12	313	4.4473	1.48318	4.2823	4.6122	1.00	7.00
	Toplam	1393	4.5543	1.41339	4.4801	4.6286	1.00	7.00

Ortaöğretim öğrencilerinin sınıf seviyesine dayalı yaşam doyumu verileri Tablo 34'deki gibidir. Buna göre 11. sınıf öğrencilerinin en düşük yaşam doyumu ortalamasına ($\bar{X}=4.4436$), hazırlık ve 9. sınıfta okuyan öğrencilerin ise en yüksek yaşam doyumu ortalamasına ($\bar{X}=4.6479$) sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 35.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Sınıf Seviyesine göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	P	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
Yaşam Doyumu	2.170	.090	Gruplar arası	13.268	3	4.423	2.220	.084
			Grup içi	2767.508	1389	1.992		
			Toplam	2780.776	1392			

p>.05

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 35'de verilmiştir. Buna göre ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumları sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark göstermemektedir (p=084; p>.05).

Tablo 36.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Okul Türlerine göre Betimsel İstatistik Sonuçları

	Okul türü	N	$\bar{x}$	SS	95%güven aralığı		En düşük	En yüksek
					Alt sınır	Üst sınır		
Yaşam Doyumu	Anadolu L.	427	4.5302	1.40813	4.3963	4.6642	1.00	7.00
	İmam Hatip L.	316	4.7228	1.40154	4.5677	4.8779	1.00	7.00
	Meslek L.	473	4.4748	1.46741	4.3423	4.6074	1.00	7.00
	Fen Lisesi	77	4.6883	1.08990	4.4409	4.9357	2.00	7.00
	Sosyal Bilimler	58	4.1414	1.29073	3.8020	4.4808	1.40	6.60

Güzel Sanatlar	22	4.9273	1.56454	4.2336	5.6210	1.80	7.00
Spor Lisesi	20	4.5600	1.41064	3.8998	5.2202	1.00	6.60
Toplam	1393	4.5543	1.41339	4.4801	4.6286	1.00	7.00

Tablo 36’da ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumlarının okul türüne göre ortalama, standart sapma ile en düşük ve en yüksek puanları verilmiştir. Buna göre en düşük ortalamanın ($\bar{x}$ = 4.1414) sosyal bilimler lisesi öğrencilerine en yüksek ortalamanın ($\bar{x}$ = 4.9273) ise güzel sanatlar lisesi öğrencilerine ait olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olup olmadığının anlaşılması için yapılan analizler Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 37’de yer alan sonuçlar incelendiğinde levene analizine göre varyansın homojen olarak dağılmadığı ($p<.05$) görülmüştür. Yapılan Welch analizi sonuçlarına göre ortaöğretim öğrencilerinde yaşam doyumu okul türüne göre farklılık göstermektedir ($p=.035$; $p<.05$).

Tablo 37.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaşam Doyumlarının Okul Türüne göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Levene testi	p	Welch	p	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p
					Gruplar arası	26.538	6	4.423		
Yaşam Doyumu	2.416	.025	2.341	.035	Grup içi	2754.239	1386	1.987	2.226	.038
					Toplam	2780.776	1392			

$p<.05$

Hangi okul türleri arasında farklılık olduğunun tespiti için Games-howell analizi yapılmıştır. Tablo 38’de gösterildiği üzere sosyal bilimler lisesi ve imam hatip lisesi yaşam

doymu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir. Bu fark imam hatip lisesi lehinedir.

Tablo 38.

Games-Howell Sonuçları

(I) Okul türü	(J) Okul türü	Ortalama Fark (I-J)	Sh	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
İmam Hatip L.	Anadolu L.	.19257	.10421	.516	-.1156	.5007
	Meslek L.	.24794	.10377	.205	-.0589	.5548
	Fen L.	.03447	.14712	1.000	-.4055	.4744
	Sosyal Bilimler L.	.58141*	.18692	.039	.0167	1.1462
	Güzel Sanatlar L.	-.20449	.34275	.996	-1.3075	.8985
	Spor Lisesi	.16278	.32513	.999	-.8920	1.2176

*p<05

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Bu bölümde araştırma problem ve değişkenlerine ilişkin bulgular, ilgili literatürde yer alan bulgu ve değişkenler bağlamında tartışılmıştır.

5.1.1. Farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkide duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık rolüne ilişkin bulguların sonuçları ve tartışması

Araştırma sonuçları bağlamında ortaöğretim öğrencilerinin yaşam doyumu ile duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmaları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde, farkındalıkla ise pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla beraber diğer değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde farkındalık ile duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki vardır. Duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki bulunmaktadır.

Yang, Zhang ve Kou (2016), farkındalığın alt başlıklarından olan öz-şefkat ve yaşam doyumunun pozitif ilişkili olduğunu umut değişkeninin ise bu ilişkiye pozitif aracılık ettiğini bulmuşlardır. Seema, Kumar ve Singh (2016) çalışan bireylerin düzenli şekilde Vipassana meditasyonu yaptıklarında daha yüksek farkındalık ve yaşam doyumuna sahip olduklarını, farkındalık ve yaşam doyumu arasında doğrudan bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir. Başka bir çalışma ise farkındalığın tükenmişlik seviyesini azaltarak yaşam doyumunu arttırdığını bulmuştur (Mackenzie, Poulin ve Seidman-Carlson 2006). Tuncer (2017) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada farkındalık ve yaşam doyumu arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bulgusu olan farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki pozitif yönlü ilişki alan yazında yer alan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Sosyal karşılaştırma ile yaşam doyumu arasındaki pozitif yönlü ilişkiye dair alanyazında öz değerlendirme ile yaşam doyumu arasında pozitif yönlü korelasyon olduğuna dair çalışma mevcuttur (Jianfeng ve diğerleri, 2016). Eryılmaz ve Atak (2011) çalışmalarında yaşam doyumunun alt boyutlarından olan öznel iyi oluş ve özsaygı arasında orta düzeyde

olumlu bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte sosyal karşılaştırma ve özsaygının ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar (Aspinwall ve Taylor, 1993; Cramer, Song ve Drent, 2016; Wood, Giordano-Beech, Taylor, Michela ve Gaus, 1994; Vogel, Rose, Roberts ve Eckles, 2014) alanyazında yer almaktadır. Bu açıdan incelendiğinde sosyal karşılaştırmanın yaşam doyumuyla ilişkili olduğuna dair bulgu alanyazında yer alan diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Sosyal karşılaştırma sonucu bireyler özdeğerlendirme yaparak bir benlik algısı edinirler. Edinilen benlik algısı ise bireyin yaşam doyumuna etki etmektedir.

Duygusal zeka ve yaşam doyumunu arasında bulunan pozitif yönlü ilişki bir çok çalışma (Arslan, 2018; Canbolat, 2017; Kırtıl, 2009; Köker, 1991; Palmer ve diğerleri, 2002; Rey ve diğerleri, 2011; Yıldız, 2016) ile benzer sonuçlar doğurmaktadır. Koçak ve İçmenoğlu (2012) çalışmalarında üstün yetenekli lise öğrencilerinin duygusal zekalarının tüm alt boyutlarının yaşam doyumunu ile ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Yüksek duygusal zeka seviyesine sahip ergenlik dönemindeki bireyler, zorlayıcı veya rahatsız edici durumlar karşısında farklı çözüm yolları belirler (Mikolajczak, Petrides ve Hurry, 2009). Belirlenen bu yollar neticesinde olumlu duygulanım ve olumsuz durumlar karşısında geliştirilen farklı çözüm önerileri ile duygusal zeka, duygusal işlevlerden daha çok bilişsel işlevler yoluyla yaşamın olumlu olarak değerlendirilmesine yol açar (Palmer ve diğerleri, 2002).

Araştırmanın bir diğer bulgusu sosyal karşılaştırma ile duygusal zeka arasındaki pozitif yönlü ilişkidir. Buna göre duygusal zekası yüksek olan ergenlerden daha olumlu sosyal karşılaştırma sonuçları beklenmektedir. Özcan ve diğerleri (2013) ergen ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarla yaptıkları bir çalışmada sosyal görünüş kaygısının benlik saygısı, depresyon ve anksiyete ile ilişkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Oktan ve Şahin (2010) kız öğrencilerin beden imajlarının olumlu olduğu takdirde benlik saygılarının yükseldiğini ileri sürmüştür. Yapılan sosyal karşılaştırmalar neticesinde bireyin olumlu beden imajı, sosyal olarak kabulü ve yeterli duygusunun artması beklenir. Tüm bunlar bireyin benlik saygısına olumlu etki ederken aynı zamanda kişiler arası ilişkileri gelişmiş bireyler olarak sosyal ortamlara uyumlarının daha çabuk ve kolay olması beklenecektir (Karademir, Döşyılmaz, Çoban, ve Kafkas, 2010). Buna göre bireyin sağlıklı ve uyumlu olduğunun kabulü için kendini gerçekçi ve olumlu bir şekilde değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bunun için ise kendinin ve başkaları tarafından başarılı olduğu taraflarının bilinerek kabul görmesi gerekir. Çetinkaya (2004) sosyal karşılaştırma düzeyinin arttıkça benlik saygısının da arttığını öne sürmüştür. Aynı zamanda yapılan araştırmalar

göstermiştir ki benlik saygısı ve duygusal zeka arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Karademir vd.2010).

Buradan hareketle değişkenler arasındaki ilişkinin tespiti üzerine aracılık analizi yapılmış ve araştırma sonuçlarına göre farkındalık değişkeni yaşam doyumuna duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma aracılığı ile dolaylı olarak etki etmekte olduğu görülmüştür. Bir başka ifadeyle duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Ayrıca “farkındalık→duygusal zeka→sosyal karşılaştırma→yaşam doyumu” şeklindeki yol katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rey ve diğerleri, (2011) duygusal zeka ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye benlik saygısının aracılık ettiğini belirtmiştir. Farkındalık sayesinde bireyin içsel yaşantılarının ve var olan potansiyelinin farkına varıp buna uygun nitelikte davranışlar geliştirmesi, duygu ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade etmesi beklenebilir. Aynı zamanda bireyler yaşadıkları zorlu süreçler karşısında sosyal karşılaştırma ile birlikte daha iyi hissedebilmelerine rağmen bu sorunu ortadan kaldırmak için yeterince çaba sarf etmezse başa çıkma gerçekleşmez (Wills ve Sandy, 2001). Sosyal karşılaştırma neticesinde bireyin sadece iyi hissetmesi değil aynı zamanda stresle başa çıkabilme becerisinin gelişmesi halinde yaşam doyumuna katkı sağlar (Çivitçi ve Çivitçi, 2015). Farkındalığın başa çıkma tutumlarını yordadığı (Çelikler, 2017) bilinmektedir. Buna göre farkındalığın arttırılması ile bireyin kendini ve durumları olduğu gibi algılayıp kabullenmesi sağlanacağından stresi azaltması, başa çıkma tutumları geliştirmesi, duygusal zeka düzeyini ve sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik algısını arttırması, bunun da yaşam doyumunu arttırması beklenebilir.

Wang ve Kong’a (2020) göre farkındalık yaşam doyumunu hem benlik saygısı üzerinden hem de dayanıklılık-benlik saygısı zincir aracılık etkisi yoluyla yordamaktadır. Demir (2019) ergenlerde algılanan stres ile yaşam doyumunun negatif ilişkili olduğunu öne sürmüştür. Farkındalık seviyeleri yüksek olan bireylerin “şimdi ve burada” olması, olayları olduğu gibi kabul etmeleri sonucunda içsel dünyalarında çelişkiye düşmeyerek stresten uzak kalmaları mümkün görülebilir. Bu çalışmalar ışığında farkındalığın stres yönetiminde etkili olduğu bu sayede hem doğrudan hem de dolaylı olarak yaşam doyumunu yordadığı bilgisine erişilebilir.

Alanyazın incelendiğinde Wang ve Kong (2014) duygusal zekanın farkındalık ile yaşam doyumu ve zihinsel sıkıntı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini öne sürmüşlerdir.

Deniz vd. (2017) farkındalık ile yaşam doyumunun alt boyutlarından olan psikolojik iyioluş arasındaki ilişkiye duygusal zekanın tam aracı olduğunu belirtmişlerdir. Schutte ve Malouff (2011) ise farkındalık ile yaşam doyumunun bir başka alt boyutu olan öznel iyi oluş arasındaki ilişkiye duygusal zekanın aracılık ettiğini ortaya koymuşlardır. Bu haliyle araştırmadaki bulgular alanyazında yer alan diğer çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir.

Sosyal karşılaştırmaya dayalı öğrencilerin benlik algılarının farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğine dair sonucu Pepping ve diğerleri (2013) araştırmalarında farkındalığın benlik saygısını öngördüğünü bunun da yaşam doyumunu öngördüğünü vurgulamışlardır. Jianfeng ve diğerleri (2016) ise öz değerlendirmenin farkındalık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiğini belirtmişlerdir. Buna göre farkındalıkla birlikte bireyin yaptığı sosyal karşılaştırmaların neticesinde ortaya çıkan benlik algısının değişebileceği bunun da yaşam doyumunu etkileyeceği söylenebilir. Birey farkındalık seviyesini arttırdığında durumları daha geniş bir çerçeveden aslında ne hissettiğine odaklanarak görme durumuna geçtiğinde yaptığı sosyal karşılaştırmalara ilişkin otomatik pilottaki tepkilerini kontrol altına alabilir. Sosyal karşılaştırma sonucu kendine dair yapmış olduğu olumsuz eleştirilerin yerini alternatif düşünce biçimlerine bırakacağı düşünüldüğünden yaşam doyumunun artması beklenebilir.

5.1.2. Farkındalığın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması

Farkındalık ile ilgili bulgular incelendiğinde farkındalığın erkek ortaöğretim öğrencilerinde kız öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte farkındalık yaş, sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

Arslan (2018) farkındalığın arttıkça algılanan stres ve depresyonun azaldığı çalışmasında farkındalığın kız öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılaştığını öne sürmüştür. Cengiz, Serdar ve Donuk, (2016) benzer şekilde kızların farkındalık seviyelerinin erkeklere göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Erkeklerin bazı duygu ve durumların bilincine varmaları, onları yargısız ve kabullenici tutumla ele almaları zor iken kadınların duygularının farkında olma, onlara odaklanma ve duygularla temas süreci toplumsal normlara göre daha kabul edilebilirdir (Arslan, 2018). Kısmetoğlu'na göre (2019), bilinçli farkındalıktan alınan toplam puan cinsiyete göre farklılaşmamakla beraber alt boyutları olan dikkat ve farkındalık boyutu kızların lehine, tepkisizlik, yargılayıcı olmama ve kendini kabul boyutları erkeklerin lehine farklılaşmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları ele

alındığında, günümüzde çeşitli teknolojik aletler aracılığı ile kız ve erkekler için ‘’olmaları gereken birey özellikleri’’ verilmekte, özellikle bu durumun kızların aleyhine olduğu göze çarpmaktadır. Bu yoğun özellikler silsilesinin kız öğrencilerin kendini kabul ve yargılayıcı olmama gibi tutumları göstermelerine engel olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bir başka bulgusuna göre farkındalık sınıf seviyesine göre farklılaşmamaktadır. Çelikler (2017) ilkokul-lise ve üniversite öğrencilerini karşılaştırdığı çalışmasında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığını ileri sürmüştür. Wang ve Kong (2004) araştırmalarında yüksek farkındalık seviyesine sahip öğrenci olmayan ergenlerin, halen okumakta olan ergenlere kıyasla daha fazla yaşam doyumuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu durumda farkındalığın alınan eğitim ya da sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı bununla birlikte yüksek farkındalık seviyesinin yaşam doyumuna katkıda bulunduğunu söylenebilir. Farkındalığın yaşa göre farklılaşmadığı bulgusu alanyazındaki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Çelikler, 2017; Tuncer, 2017). Bununla birlikte farkındalığın yaşa göre farklılaştığını öne süren araştırmalar da (Arslan, 2018) literatürde yer almaktadır.

Araştırmanın bir başka bulgusu farkındalığın okunulan okul türüne göre farklılaşmadığıdır. Şahin (2019) çalışmasında üniversiteli öğrencilere yer vermiş ve farkındalığın okunulan fakülteye göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Tuncer (2017) sosyal bilimler ve mühendislik fakültesinde okuyan öğrencilerin farkındalık seviyelerinin farklılaşmadığını belirtmiştir.

Semaa ve Ajithkumar (t.y.) araştırmalarında farkındalığın demografik değişkenlere göre değişmediğini bunun ise farkındalık meditasyonu ile ilgili süreçlerin içsel özellikleri geliştirmeye yardımcı olarak içsel dönüşüme neden olduğunu öne sürmüşlerdir. Aynı şekilde Çelikler (2017), farkındalığın eğitime göre farklılaşmadığını, daha çok meditasyonla geliştirilen içsel bir süreç olduğunu belirtmiştir. Arslan (2018) farkındalık ile ilgilenme ve bilgi sahibi olmanın farkındalığı etkilemediğini belirtmiştir. Bu bakımdan farkındalığın sonradan edinilen demografik değişkenler aracılığı ile değil, bireyin doğuştan getirdiği cinsiyete özgü özellikler ve farkındalık temelli yaklaşımların özümсенip uygulanması halinde geliştirilen bir süreç olduğu söylenebilir.

5.1.3. Duygusal zekanın cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması

Araştırma bulguları sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin Anadolu, imam hatip, meslek, fen, spor ve güzel sanatlar liselerinde okuyan öğrencilerine göre duygusal zeka seviyelerinin düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte duygusal zeka düzeyi cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre farklılaşmamaktadır.

Bu araştırma kapsamında duygusal zeka okul türüne göre farklılık göstermektedir. Pektaş (2013) farklı lise türlerini dahil ederek duygusal zeka puanlarını karşılaştırdığı çalışmada duygusal zekanın okul türüne göre farklılaştığını belirtmiştir. Erdoğan (2008) farklı alanlarda okuyan üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinde farklılığın *Hukuk Fakültesi, Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü, Fen-Edebiyat Fakültesi, Dış Hekimliği Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Beden Eğitimi M.Y.O.* şeklinde azaldığını öne sürmüştür. Duygusal zekanın okul türüne göre farklılaşmadığını destekleyen çalışmalar da (Karademir vd. 2010; Soykan, 2015) alanyazında yer almaktadır. Budak (2020) hazırlık öğrencileri ile gerçekleştirdiği tez çalışmada yabancı dil öğrenimini duygusal zeka, yabancı dil kaygısı ve demotivasyonel faktörler açısından incelemiş ve üçünün birbirleri ile ilişkili olduğunu ileri sürmüştür. Aynı şekilde hazırlık okuyan öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile duygusal zekaları arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu dair alanyazında çalışmalar yer almaktadır (Gök, 2020; Kılıç, 2018). Araştırmanın bulgularında en düşük duygusal zeka seviyesine sahip okul türü olan sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerin diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerden farklı olarak hazırlık sınıfı eğitimi aldıkları bilinmektedir. Bu noktada yabancı dil kaygısı ile ilgili süreçlerin duygusal zekayı etkilediği düşünülebilir.

Duygusal zekanın cinsiyete göre farklılık göstermediğine dair çalışmalar (Ergün, 2016; Karademir vd. 2010; Köse, 2020; Özden, 2015; Pektaş, 2013; Soykan, 2015; Uğurlular, 2019; Yılmaz, 2019) olduğu gibi aksini iddia eden araştırmalar da (Erdoğan, 2008; Kırtıl, 2009; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Yıldırım, 2015) bulunmaktadır. Yeniad (2019) araştırmasında kızların ve erkeklerin karşısındakinin duygularını anlama ve duygularını yönetme alt boyutlarının benzer olduğunu ancak kendi duygularını anlama boyutunun kızların lehine olduğunu öne sürmüştür. Özkan (2019) ise duygusal zeka genel puanının cinsiyete göre farklılaşmadığını ancak stres yönetimi alt boyutunun erkeklerin lehine olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere duygusal zekanın cinsiyete göre farklılaşp

farklılaşmadığı ile ilgili literatür tutarlılık göstermemektedir. Bu durum sosyo-demografik değişkenlerin duygusal zekaya etki etmesinden kaynaklı olabilir. Bu bakımdan diğer değişkenlerin kontrol edilerek cinsiyetin ölçülmesi fayda sağlayabilir.

Duygusal zekanın sınıf seviyesine göre farklılaşmadığına dair araştırmalar (Schoeps vd. 2019; Buyrukoğlu, 2019; Soykan, 2015; Yıldız, 2016) bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Yılmaz (2019), lise öğrencilerinde duygusal zekanın tüm alt boyutlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmadığını ileri sürmüştür. Ergün (2016) ise 11. sınıfa devam eden öğrencilerin 9. ve 10. sınıfa giden öğrencilere göre duygusal zekalarının anlamlı olarak yüksek olduğu bulgusuna erişmiştir. Alanyazın incelendiğinde sınıf seviyesine göre farklılığın olmadığı çalışmaların yoğunlukta olduğu söylenebilir. Örneklem grubunun lise çağında olması ve çok büyük psiko-sosyo-biyolojik değişkenlerin olmaması nedeniyle duygusal zekanın sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre duygusal zeka yaşa göre farklılaşmamaktadır. Schoeps ve diğerleri (2019) farklı yaş gruplarında yer alan kız ve erkek öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde farklılık olmadığını öne sürmüşlerdir. Uğurlular, (2019) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada aynı bulguya ulaşmıştır. Karademir ve diğerleri (2010) çalışmalarında 18 ile 24 ve üstü yaş grubuna bağlı olarak duygusal zekanın yaşa göre farklılaştığını öne sürmüşlerdir. Mayer, Caruso ve Salovey, (1999) 18-21 yaş grubundaki öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin 13-16 yaş grubundaki öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde farklı gelişim dönemlerindeki bireylerin duygusal zeka seviyelerindeki farklılıklara dikkat çekilmiştir. Bununla birlikte bu araştırma grubundaki öğrencilerin yaşları itibarıyla aynı psiko-sosyal gelişim döneminde yer almalarından dolayı puanların farklılaşmamasının olası olduğu düşünülebilir.

5.1.4. Sosyal karşılaştırmının cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması

Sosyal karşılaştırmaya dayalı veri sonuçları incelendiğinde fen lisesi ile meslek lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre fen lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik algıları meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre daha olumludur. Sosyal karşılaştırma cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre farklılaşmamaktadır.

Çetinkaya (2004) yapmış olduğu araştırmada üniversite mezunu bireylerin üniversite mezunu olmayanlara göre daha çok sosyal karşılaştırma yaptığını ileri sürmüştür. Yılmaz (2010) algılanan akademik başarı ile sosyal karşılaştırma arasındaki ilişkide en yüksek ortalamaya akademik başarısını yüksek algılayan bireylerin sahip olduğuna değinmiştir. Aynı çalışma devlet okulunda ve özel okulda okuyan öğrencilerin sosyal karşılaştırmalarının devlet okulunda okuyanlarda daha olumlu olduğunu, öğrencilerin alanlarına göre fen bilimleri, sosyal bilimler ve türkçe-matematik (sayısal, sözel, eşit ağırlık) şeklinde sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik algılarının azaldığını belirtmektedir. Vidinlioğlu (2010) anadolu lisesi ve düz lisede okuyan öğrencilerin benlik algılarının meslek lisesinde okuyan öğrencilere oranla daha olumlu olduğunu araştırmada ele almıştır. Coşkun ve Altay (2009) öğrencilerin benlik algılarının okul türüne göre değiştiği bulgusuna erişmişlerdir. Sayiner, Savaşan, Sözen ve Köknel (2017) üniversite öğrencilerinin sosyal karşılaştırmaya bağlı benlik algılarının fakülte ve okunan bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını madde bazında ölçmüş ve birçok maddede farklılık bulmuşlardır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgusu ile benzerlik taşımaktadır. Sosyal karşılaştırmının okul türüne göre farklılaşmadığı çalışmalarda alanyazında yer almaktadır (Gülbahçe, 2007; Öztürk, 2016). Cigerci (2006) fen lisesinde okuyan öğrencilerin düz lisede okuyan öğrencilere göre benlik saygılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Günümüzde sınavla öğrenci alan ve üniversiteye daha çok öğrenci kazandıran okullar olması nedeniyle fen liselerine öğrenci, veli ve çevre tarafından daha çok değer atfedildiği bunun tam tersi nedenlerden ötürü de meslek liselerinde bu değer azaldığı bilinmektedir. Bu durumda çevresindeki bireylere göre toplumca daha olumlu özellikler gösteren bireylerin daha çok olumlu sosyal karşılaştırma yaptıkları söylenebilir.

Sosyal karşılaştırmının yaşa göre farklılaşmadığı bulgusu alanyazındaki diğer çalışmalarla (Altuntaş, 2020; Öztürk, 2016; Yılmaz, 2010) tutarlılık arz etmektedir. Savaşlı (2019) yaşları 14 ile 19 arasında değişen lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirterek bunun *“benzer süreçlerden geçen bireylerin benzer yaşantılara sahip olması ve dönemin oluşturduğu ortak algılar”* sonucunda gerçekleşmiş olabileceğini belirtmiştir.

Yaş ile doğru orantılı olduğu varsayılan sınıf değişkenine göre araştırma sonuçları öğrencilerin sosyal karşılaştırma düzeyleri farklılık göstermemektedir. Doğru (2019) ortaokul öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin benlik algılarının sınıf

seviyesine göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Aynı şekilde Özer (2001) çalışmasında ergenlerin benlik imajlarının sınıf seviyesine göre farklılaşmadığını dile getirmektedir. Sosyal karşılaştırmanın sınıf seviyesine göre farklılaştığını öne süren çalışmalar (Aydınlı, 2016; Erözkan, 2004; Savaşlı, 2019) da alinyazında yer almaktadır. Sosyal karşılaştırmanın yaş ve sınıf seviyesine göre farklılaşmaması bulgusu bireylerin birbirine yakın seviyelerde olmalarından kaynaklı olabilir. Bunun için farklı yaş ve öğretim seviyelerinin grup olarak ele alınması farklılık oluşturabilir. Nitekim Karadayı'nın (2018) çalışmasında ergenlik ve ilk yetişkinlik grubundaki bireylerin sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik algılarının ilk yetişkinlik dönemindeki bireylerin lehine olduğu görülmektedir.

Sosyal karşılaştırmanın cinsiyete göre değişmediğine dair çalışmalar (Altuntaş, 2020; Coşkun ve Altay, 2009; Çetinkaya, 2004; Erözkan, 2004; Gül, 2016; Gülbahçe, 2007; İskender ve Tanrıkulu, 2010; Öztürk, 2016; Yılmaz, 2010) olduğu gibi erkek öğrencilerin daha çok sosyal karşılaştırma yaptığına dair çalışmalar (İbili, 2020; Savaşlı, 2019) alanyazında mevcuttur. Bununla birlikte okunan üniversitedeki kız öğrenci popülasyonuna göre kızların daha çok olduğu üniversitelerde kız öğrencilerin görünüş ile ilgili sosyal karşılaştırmaları daha çok yaptığı, kız öğrenci popülasyonunun erkeklerle eşit ve erkeklerden az olma durumuna göre giderek azaldığı görülmüştür (Lindner, Hughes ve Fahy, 2008). Araştırma sonucuna dayalı olarak çevresel faktörlerin cinsiyete yüklediği anlamın günümüzde azalması, görev ve sorumlulukların paylaşılması, kızların eğitim seviyesinin yükselmesi gibi cinsiyet eşitliğinin sağlandığı durumların artması neticesinde sosyal karşılaştırma durumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

5.1.5. Yaşam doyumunun cinsiyet yaş sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığı ile ilgili bulguların sonuçları ve tartışması

Okul türüne dayalı bulgulara göre imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilere oranla daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları görülmüştür. Yaşam doyumu cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesine göre farklılık göstermemektedir.

Yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu pek çok çalışma (Arıdağ ve Seydooğulları, 2019; Çelebi ve Çelebi, 2018; Demir, 2019; Edwards ve Klemmack, 1973; Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007; Huebner vd. 2006; Kırtıl, 2009; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Schoeps ve diğerleri, 2019; Tuncer, 2017) ile örtüşmektedir. Bunun yanında yaşam doyumu kızların lehine (Çam ve Artar, 2014; Gülcan, 2014; Yıldırıncı-

Titiz, 2019) olduğunu belirten çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır. Yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmasının temel nedenlerinden biri içinde bulunulan toplumun cinsiyetlere yüklediği sorumluluk alanları ve anlamdır. Toplumsal cinsiyet rolleri her iki cinsiyet mensubu bireyler için yaşamlarının bir bölümünü etkileyen unsurlar olarak bu aşamada ele alınabilir. Aynı zamanda yaşam doyumunun farklılaşmadığı gruplarda ise ebeveynlerin ve ergenlerin toplumsal cinsiyet eşitsizliği konusundaki bilinçlendirme çalışmaları ile birlikte küreselleşen dünya düzeni neticesinde cinsiyet rollerinin değişiminin gelenekselleşen rol düzeninin önüne geçmiş olması olabilir (Arıdağ ve Seydooğulları, 2019). Bununla birlikte yaşam doyumunun cinsiyetten ve sosyoekonomik durumlardan daha çok bireylerin psikolojik özelliklerinden etkilendiğini (Myers ve Diener, 1995) söylemek olasıdır.

Yaşam doyumunun sınıf seviyesine göre farklılaşmadığı ile ilgili bulgular alanyazında yer alan çalışmalarla (Demir, 2019; Yıldız, 2016) örtüşmektedir. Çelebi ve Çelebi (2018) yaşam doyumunun sınıf seviyesi ilerledikçe azaldığını ileri sürmüştür. Gülcan (2014) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada hazırlık sınıfında bulunan öğrencilerin yaşam doyumlarının üst sınıflara göre anlamlı derecede düşük olduğunu ileri sürmüştür.

Yaşam doyumunun yaşa göre farklılaşmadığı çalışmalar (Recepoğlu, 2013; Edwards ve Klemmack, 1973; Tuncer, 2017) alanyazın ile uyum göstermektedir. Bununla beraber Gülcan (2014) 19-22 yaş aralığındaki öğrencilerin yaşam doyumlarının 23-25 yaş aralığındaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Yıldırıncı-Titiz (2019) ise imam hatip öğrencileri ile yaptığı çalışmada 15 yaşındaki öğrencilerin yaşam doyumlarının 17 yaşındaki öğrencilere göre yüksek olduğunu ileri sürmüştür. Edwards ve Klemmack (1973) yapmış oldukları kapsamlı araştırmada yaşı yaşam doyumunu ile çok az ilişkili olduğunu ancak sosyo-ekonomik durum kontrol edildiğinde etkisini kaybettiğini belirtmişlerdir. Yetim (1991) yapmış olduğu çalışmada yaşam doyumunu ve yaş arasındaki korelasyonun sürece dahil olan diğer değişkenlerin kontrol edilip edilmediğine bakılmaksızın sıfıra yakın olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada yaşam doyumunun ortaöğretim öğrencilerinde okul türüne göre farklılaştığı, imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin yaşam doyumlarının sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna erişilmiştir. Şahin (2019) çalışmasında insan ve toplum bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin

yaşam doyumlarının mühendislik ve doğa bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Aynı şekilde Tuncer (2017) sosyal bilimler bölümünden okuyan öğrencilerin mühendislik bölümünde okuyan öğrencilere göre yaşam doyumlarının arttığını belirtmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde Çelebi ve Çelebi (2018) sosyal bilimler lisesini dahil etmedikleri çalışmalarında yaşam doyumunun okul türüne göre farklılaşmadığı bulgusuna erişmiştir. Yaşam doyumunun dini başa çıkma düzeyine göre farklılaştığını, dini başa çıkma düzeyleri yüksek ve orta seviyede olan bireylerin daha düşük seviyede olanlara göre yaşam doyumlarının daha fazla olduğunu belirten çalışmalar alanyazında yer almaktadır (Batan ve Ayten, 2015; Yıldırıncı-Titiz, 2019). Bu durumda imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin almış oldukları müfredat dahilinde dini başa çıkma düzeylerinin daha fazla olabileceği ve bunun da yaşam doyumlarına etki edebileceği söylenebilir. Ayrıca Gülcan'ın (2014) hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin yaşam doyumlarının diğer sınıflara göre daha düşük olduğu bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, sosyal bilimler lisesinde müfredat dahilinde hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin diğer liselerde okuyanlara kıyasla fazladan ders yükü ve zaman kaybı yaşama düşünceleri yaşam doyumlarını olumsuz etkiliyor olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Araştırma sonuçları farkındalığın ergenlerde duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik algı düzeyini arttırdığı bu yol haritası ile yaşam doyumunu da arttırdığını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu değişkenler birbirlerini etkilerken, farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırma yaşam doyumunu yordamaktadır. Buna göre farkındalıkla ilgili süreçlerin artırılması ile zincirleme bir şekilde bireyin yaşam doyumunun artacağı düşünülmektedir. Yapılan farkındalık temelli egzersizlerin bireyin otomatik tepkiler vermesini azaltarak kendine ve etrafındaki olaylara yargılamadan yaklaşmasını, onlarla ilgili alternatif çözüm önerileri geliştirmesini, durumları olduğu gibi kabullenmesini sağlayacağı aynı zamanda tükenmişlik seviyesini azaltarak kendi ile ilgili olumlu kendilik algısına sahip olacağı ve bu sayede yaşam doyumunu arttıracığı düşünülmektedir.

Bu açıdan okullarda farkındalık temelli etkinliklerin uygulanmasının fayda getirmesi beklenebilir. Bu uygulamaların okulun bir bütün olduğu ve birbirinden etkilendiği

varsayımından yola çıkarak idare, öğretmen, öğrenci ve veli gruplarının her birine uygun psiko-eğitim programları hazırlanarak uygulanabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu olarak farkındalık düzeyi erkek öğrencilerin lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumda farklılığın kaynağı tespit edilerek kız öğrencileri destekleyecek farkındalık temelli çalışmalar planlanabilir.

Araştırma bulgularına göre ortaöğretim öğrencilerinde duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu düzeyi okul türüne göre farklılık göstermektedir. Okul türü değişikçe duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumunu değişkenlerinden her birini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve ergenlik dönemindeki öğrencilere buna uygun etkinlik ve psikoeğitim programları uygulanması sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal karşılaştırma yaşam doyumuna etki etmektedir. Dönem özellikleri açısından öğrencilerin bedensel değişimlerini ve cinsel kimlik özelliklerini kabullenmeleri, akran grubuyla olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri, kimlik kazanımlarının olumlu yönde seyri yaşam doyumları için önem arz etmektedir. Okunulan farklı türdeki okulların farklı meslek alanlarının temelini oluşturduğu ve genelde belli puan aralıklarıyla öğrenci aldıkları da bilinen bir gerçektir. Bu dönemde bireyin kendini, ilgi ve yeteneklerini keşfederek hedefler belirlemesi aynı zamanda süreç içinde başarı sağlayarak hedefine yönelmesi önemlidir. Bu aşamada öğrencilerin akademik başarısının yanında ilgi ve yeteneklerinin de temel alınarak liselere yönlendirilmesi fayda sağlayabilir.

Toplum tarafından okullara atfedilen değerler de hangi okul türü olursa olsun öğrencinin olumsuz etkilenmesine sebebiyet verebilir. Bu bakımdan ailelere yönelik ilgi, yetenek ve mesleki seçim eğitimlerinin yanı sıra gerekli seminerlerin okul psikolojik danışmanı tarafından verilmesi fayda sağlayabilir. Aynı zamanda diğer öğretmenler ve eğitim yöneticileri tarafından öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermesi, okul psikolojik danışmanının konuyla ilgili bireysel ya da grupta psikolojik danışma yapması ve seminer vermesi gibi önlemler alınabilir.

Araştırmada duygusal zekanın hem sosyal karşılaştırmayı hem yaşam doyumunu yordadığı sonucunun bulunması nedeniyle liselerde öğrencilere yönelik duygusal zekayı arttıracak seminer ve eğitim programlarının düzenlenmesi öğrencilerin sosyal karşılaştırmaya dayalı olumlu benlik algılarının artmasına, hem kendisinin doğrudan hem de sosyal karşılaştırma

aracılığıyla yaşam doyumunun artmasına ve uzun vadede ileride topluma örnek teşkil edecek bir profil oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Araştırma bulgularından olan farkındalık, duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın yaşam doyumunu yordaması ve farkındalık ile yaşam doyumuna duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık etmesi durumu ile birlikte alanyazında duygusal zeka ile ilgili pek çok psikoeğitim programı araştırması olmasına rağmen sosyal karşılaştırmaya dayalı benlik algısı ve farkındalıkla ilgili psikoeğitim programlarına az rastlanmıştır. Bu bakımdan psikoeğitim programları hazırlanarak bu programların etkililiği araştırılabilir.

Farkındalık seviyesinin yaş, sınıf seviyesi ve okul türüne göre farklılaşmadığı ancak cinsiyete göre farklılaştığı bulgusundan yola çıkarak farkındalığın daha içsel süreçlerden etkilenebileceği bu yüzden anne-baba tutumları, anne-babaya bağlanma, çocukluk çağı yaşantıları ile ilgili araştırmalar yapılabileceği gibi anne-babanın farkındalık seviyelerinin çocuğa etkileri ile ilgili boylamsal çalışmalar ele alınabilir.

Araştırmanın bulgularında yer alan sosyal bilimler lisesindeki öğrencilerin duygusal zeka ve yaşam doyumu düzeylerinin diğerlerine oranla anlamlı şekilde düşük olması durumu dikkat çekicidir. Bu bakımdan sosyal bilimler lisesinde okuyan öğrencilerle bu durumun nedenlerini araştıran nitel çalışmalar yapılabilir.

Nitel olarak araştırılabilecek bir diğer çalışma alanı, meslek ve fen lisesi öğrencilerine yönelik sosyal karşılaştırma, benlik algıları, ebeveyn tutumları, toplumsal beklentiler vb. başlıklar olabilir.

Araştırma farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye duygusal zeka ve sosyal karşılaştırmanın aracılık ettiğini ve hepsinin birbirleri ile ilişkili olduklarını ortaya çıkarmıştır. Ancak bunu bir neden-sonuç ilişkisi olarak ele almamıştır. Sonraki araştırmalarda bu durumun nedenlerini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Aynı zamanda çalışma örneklemini Sakarya ilinde yer alan ortaöğretim öğrencileri ile sınırlı olduğundan farklı bölge ve daha geniş yaş gruplarında uygulanması literatüre katkı sağlayacaktır.

Bu alışma farkındalık, duygusal zeka, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu değişkenlerinin birbirleri ile ilişkisinin yanı sıra cinsiyet, yaş, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenleri ile sınırlıdır. Bu değişkenlerin değiştirilmesi ve arttırılması durumunda daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabilir.



KAYNAKLAR

- Adıyaman, C. (2019). *Lise Öğrencilerinde Öznel İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Mükemmeliyetçilik ve Kendindelik* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 599865)
- Adler, A. (1927). *İnsan doğasını anlamak*. (28.Baskı). (Çev. Başkaya, D.). İzmir: Lilith.
- Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemlili internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 572345)
- Alidina, S. (2019). *Bilinçli farkındalık for dummies*. (Çev. Z. Babayiğit) (2.Basım). Ankara: Nobel Yaşam
- Altuntaş, F. (2020). *Geç ergenlerde sosyal medya kullanımı, benlik algısı ve ruhsal belirti düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 642312).
- An, H.Y., Chen, W., Wang, C.W., Yang, H.F., Huang, W.T. ve Fan, S.Y. (2020). The relationships between physical activity and life satisfaction and happiness among young, middle-aged, and older adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17, 4817. doi:10.3390/ijerph17134817
- Arslan, İ. (2018). Bilinçli farkındalık, depresyon düzeyleri ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2) , 73-86. doi: 10.20493/birtop.477445
- Aspinwall, L. G. ve Taylor, S. E. (1993). Effects of social comparison direction, threat, and self-esteem on affect, self-evaluation, and expected success. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64 (5), 708–722. doi:10.1037/0022-3514.64.5.708.
- Atalay, Z. (2018). *Mindfulness: Şimdi ve Burada Bilinçli Farkındalık*. İstanbul: Psikonet.
- Atalay, Z. (2019). *Mindfulness, Bilinçli Farkındalık: Farkındalıkla anda kalabilme sanatı*. (4.Baskı) İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/635>

- Ayalp, H. D. ve Hisli Şahin, N. (2018). Beş Faktörlü Bilgece Farkındalık Ölçeği - Kısa Formu'nun (BFBFÖ-K) Türkçe Uyarlaması. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(3), 117-127. DOI: 10.31828/kpd2602443807092018m000002
- Aydın Sünbül, Z. (2016). *In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Department Of Educational Sciences* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 481527)
- Aydoğan, E., Erden, P., Bıyık, Y. ve Bingöl, D. (2017). Örgütsel yaşamda beş faktör kişilik özellikleri açısından sosyal karşılaştırma yönelimi: Akademisyenler üzerinde bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17 (33), 19-29. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/30021/327636>
- Baer, R.A., Smith, G.T. ve Allen, K.B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: the Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206. DOI: 10.1177/1073191104268029
- Bağdaçık S. (2009). *Majör Depresyon ve Panik Bozukluğu Olan Hastaların Erken Disfonksiyonel Şema Aktivasyonlarının Karşılaştırılması* (Uzmanlık Tezi, Haydarpaşa Numune Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Psikiyatri Kliniği) http://www.istanbulsaglik.gov.tr/w/tez/pdf/psikiyatri/dr_sedat_bagdacicek.pdf
- Bahram, J. (2007). The mediating role of resilience in the relationship between general and emotional intelligence and life satisfaction. *Contemporary Psychology*, 2(4), 3-12. <https://www.sid.ir/en/journal/View Paper.aspx?id=252383>
- Bakan, İ. ve Güler, B. (2017). Duygusal zekânın, yaşam doyumu ve akademik başarıya etkileri ve demografik özellikler bağlamında algı farklılıkları. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 19 (33) 1-11, 2017 DOI: 10.18493/kmusekad.399210
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R. ve Winsor, A. (1997). Schools as caring communities: A relational approach to school reform. *School Psychology Review*, 26, 586-602. <https://psycnet.apa.org/record/1997-39023-004> adresinden özet edinildi.
- Bao, X., Xue, S. ve Kong, F. (2015) Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence, *Personality and Individual Differences*, 78, 48-52 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.007>

- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). *BarOn Emotional Quotient Inventory. Youth Version Technical Manual*. Toronto ; North Tonawanda, NY : Multi-Health Systems Inc.
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Batan, S.N. ve Aytan, A. (2015). Dinî başa çıkma, psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu ilişkisi üzerine bir araştırma. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 15(3), 67-92. http://isamveri.org/pdfdr/D03296/2015_3/2015_3_BATANSN_AYTANA.pdf
- Baykoçak, C. (2002). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması)*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 110019).
- Bechara, A., Damasio, A. R., Damasio, H., ve Anderson, S. W. (1994). Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. *Cognition*, 50(1-3), 7–15. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)90018-3)
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: Meridian Book
- Bessenoff, G.R. (2006). Can the media affect us? social comparison, self-discrepancy, and the thin ideal. *Psychology of Women Quarterly*, 30(3), 239-251. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2006.00292.x>
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. (3.Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları
- Birnie, K., Speca, M. ve Carlson, L.E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health, Wiley Online Library*, 26(5), 359-371. <https://doi.org/10.1002/smi.1305>

- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Definition Clinical Psychology: Science and Practice. *American Psychological Association*, 11(3), 230-241 <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bluth, K., Roberson, P.N.E. ve Gaylord, S.A.(2015). A Pilot Study of a Mindfulness Intervention for Adolescents and the Potential Role of Self-Compassion in Reducing Stress, *Explore*, 11(4), 292-295, <https://doi.org/10.1016/j.explore.2015.04.005>
- Botta, R.A. (1999). Television images and adolescent girls' body image disturbance. *Journal of Communication*, 49 (2), 22-41, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1999.tb02791.x>
- Bradburn, N.M. ve Caplovitz, D. (1965). Report Of Happiness. (2.Bölüm) *Reports On Happiness İçinde.*(s.8-60). Chicago: Aldine Publishing Company
- Brifysgol Bangor Universty, (18.04.2020). <https://www.bangor.ac.uk/mindfulness/nhs.php.en>
- Budak, T. (2020). *The relationship between emotional intelligence, foreign language anxiety and demotivational factors in foreign language learning on preparatory students in Turkey.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 636165).
- Buyrukoğlu, E. (2019). *Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin girişimcilik ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 645033).
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükşahin Çevik, G., Yavuz, G. ve Güzel Yüce, S. (2016). Ergenlerin okul yaşam kalitesi ile yaşam doyumunun problem çözme ve sosyal destekle ilişkisi: afganözbekleri ile yapılan bir yapısal eşitlik modeli çalışması. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1406-1417. DOI: 10.17719/jisr.20164317711
- Campbell, A., Converse, P. E., ve Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions.* New York: Russell Sage Foundation

- Canbolat, N.A. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zeka düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 461503).
- Carmeli, A. Meyrav Yitzhak-Halevy, Jacob Weisberg et al., (2009). The Relationship Between Emotional Intelligence and Psychological Wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*, 24(1),66-78. DOI: 10.1108 / 02683940910922546
- Carson, S.H. ve Langer, E.J. (2006). Mindfulness And Self-Acceptance. *Journal of Rational-Emotive ve Cognitive-Behavior Therapy*, 24 (1), 29-43. DOI: 10.1007/s10942-0060022-5
- Caruso, D.R. ve Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager: How To Develop And Use The Four Key Emotional Skills Of Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Cengiz, R., Serdar, E. ve Donuk, B. (2016), Üniversite Öğrencilerinin Bilinçli Farkındalık ve Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1321-1328. <https://doi.org/10.24289/ijsser.279006>
- Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of mindfulness meditation on emotional intelligence, general self-efficacy, and perceived stress: Evidence from Thailand, *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16(3), 171-192 <https://doi.org/10.1080/19349637.2014.925364>
- Chen, L.H., Wu, C. ve Chang, J. (2017). Gratitude and Athletes' Life Satisfaction: The Moderating Role of Mindfulness. *Journal of Happiness Studies*. 18, 1147–1159. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9764-7>
- Chu, L.C. (2009), The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress and Health*, 26, 169-180. doi:10.1002/smi.1289
- Civitci, N. ve Civitci, A. (2015). Social Comparison Orientation, Hardiness and Life Satisfaction in Undergraduate Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 516-523 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.062>

- Cohen, J. S. ve Miller, L. J. (2009). Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students. *Teachers College Record*, 111(12), 2760–2774. <https://psycnet.apa.org/record/2010-26212-003>
- Coşar Cığerci, Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 186799).
- Coşkun, Y. ve Altay, C.A. (2009). Lise öğrencilerinde yabancılaşma ve benlik algısı ilişkisi. *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 41-56. <http://dspace.marmara.edu.tr/handle/11424/1052>
- Cramer, E., Song, H. ve Drent, A.M. (2016). Social comparison on Facebook: Motivation, affective consequences, self-esteem, and Facebook fatigue. *Computers in Human Behavior*, 64, 739-746. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.07.049>
- Crocker, J., Thompson, L., McGraw, K. M. ve Ingerman, C. (1987). Downward comparison, prejudice, and evaluations of others: Effects of self-esteem and threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 907-916. DOI: 10.1037//0022-3514.52.5.907
- Çam, Z. ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: Okul türleri bağlamında bir inceleme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/20402>
- Çay, E., (2018), *Ergenlerde internet bağımlılığının sosyal duygusal sağlık ve bilinçli farkındalık düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 538544)
- Çelik, Ş. (2008). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal zeka açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 218747)
- Çelikler, A.N. (2017). *Bir grup genç yetişkinde bilinçli farkındalık düzeyi ile başa çıkma tutumları ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 466099)
- Çetinkaya, H. (2004). *Beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre*

farklılaşması. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 147319)

Çiftçi Arıdağ, N. ve Ünsal Seydooğulları, S. (2019). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu ve yılmazlık düzeylerinin anne-baba tutumlarıyla ilişkisi açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 1037-1060. doi: 10.16986/HUJE.2018038527

Çivitci, N. ve Çivitci, A. (2015). Social comparison orientation, hardiness and life satisfaction in undergraduate students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 516-523.

Çivitci, N. ve Şahin Baltacı, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde zaman perspektifi, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 107 – 116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/34003/376453>

Damasio, A.R. (1994). *Descartes' error: emotion, reason, and the human brain*. New York: Grosset/Putnam.

Davis, S.K. ve Humphrey, N. (2012). Emotional intelligence predicts adolescent mental health beyond personality and cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 52 (2), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.09.016>

Delhom, I., Satorres, E. ve Meléndez, J.C. (Baskıda). Can we improve emotional skills in older adults? emotional intelligence, life satisfaction, and resilience. *Psychosocial Intervention*. <https://doi.org/10.5093/pi2020a8> .

Demir, M. (2019). *Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri, algılanan stres ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 587159)

Deniz, M., Erus, S. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Duygusal Zekanın Aracılık Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7 (47) , 17-31. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/42743/515880>

Deniz, M.E., Özer, E. ve Işık, E. (2013). Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği–Kısa Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 407-419.

- Deniz, M. E., Öztürk, A. ve Hamarta, E. (2007). Duygusal zekanın yaşam doyumunu yordama gücü. G. Özdemir Yaylacı (Baş Ed.) *Uluslararası Duygusal Zeka ve İletişim Sempozyumu* kitabı içinde, 593-601.
- Diener E. (2009) Introduction-The Science of Well-Being: Reviews and Theoretical Articles by Ed Diener. In: Diener E. (Ed) *The Science of Well-Being. Social Indicators Research Series, vol 37, içinde (ss.1-10). Springer.* https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_1
- Diener, E. ve Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663. DOI: 10.1007/978-90-481-2352-0_4
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. DOI: 10.1207/s15327752jpa4901_13
- Dilmaç, B., Ekşi, H. (2008). Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 279 – 289. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RZeU5qVTE>
- Dinç, Z. (2019). *Ergenlerde öz-duyarlık ve bilinçli farkındalığın sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 581172)
- Doğan, S. ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50348>
- Doğru, M. (2019). *Spor yapan ve yapmayan ortaokul öğrencilerinin benlik algısının ahlaki karar alma tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 582903).
- Droutmana, V., Golubb, I., Oganesyana, A. ve Read, S. (2018). Development and initial validation of the adolescent and adult mindfulness scale (AAMS). *Personality and Individual Differences*, 123, 34–43. Doi: 10.1016/j.paid.2017.10.037

- Edwards, J.N. ve Klemmack, D.L. (1973). Correlates of life satisfaction: A re-examination. *Journal of Gerontology*, 28(4), 497–502. <https://doi.org/10.1093/geronj/28.4.497>
- Ehrhardt, J. J., Saris, W. E. ve Veenhoven, R. (2000). Stability of life-satisfaction over time: Analysis of change in ranks in a national population. *Journal of Happiness Studies*, 1, 177-205.
- Erdoğdu, Y. (2008). Duygusal zeka'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 62-76. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70012>
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 424962)
- Erol, M. (2017). Genç yetişkinliğin öncesinde olan ergenlerin yaşam doyumu: “Utangaçlık” ve “öz yeterlik algısı”nın rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(2), 95-103. doi: 10.5080/u13563
- Erol, S. ve Ergun, A. (2011). Hopelessness and social comparison in Turkish adolescent with visual impairment. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20 (3), 222-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01805.x>
- Erözkan, A. (2004). Lise öğrencilerinin sosyal karşılaştırma ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/musbed/issue/23499/250333>
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (37), 170-181. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6151/82621>
- Extremera, N. ve Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39 (5), 937-948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140. doi:10.1177/001872675400700202

- Frieswijk, N., Buunk, B., Steverink, N. ve Slaets, J. (2004a). The effect of social comparison information on the life satisfaction of frail older persons. *Psychology and Aging*, 19(1), 183–190. DOI: 10.1037/0882-7974.19.1.183
- Frieswijk, N., Buunk, B., Steverink, N. ve Slaets, J. (2004b). The interpretation of social comparison and its relation to life satisfaction among elderly people: Does frailty make a difference? *The Journals of Gerontology*, 59 (5), 250–257, <https://doi.org/10.1093/geronb/59.5.P250>
- Fromm, E. (1989). *Olma Sanatı*, (Çev.O.Düz). İstanbul: Say Yayınları
- Furnham, A. ve Petrides, K.V. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. Social behavior and personality. *An International Journal*, 31 (8), 815- 823. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.8.815>
- Gannon, N., Ranzijn, R. (2005). Does emotional intelligence predict unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality? *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1353-1364. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.001>
- Gemlik, N., Sıgır, Ü. ve Sur, H. (2007). Sosyal karşılaştırma ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisinin yönetsel etkileri hastane yöneticileri ve çalışanları üzerine bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 18, 55-56. <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Germer, C. K. (2005). Mindfulness: What is it? What does it matter? C. K. Germer, R. D. Siegel, ve P. R. Fulton (Ed.), *Mindfulness and psychotherapy* içinde (ss. 3-27). New York: Guilford Press.
- Germer, C. K., Siegel, R., ve Fulton, P. (Ed.). (2005). *Mindfulness and psychoTherapy*. New York: Guilford Press.
- Gilman, R., ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311-319. DOI: 10.1007/s10964-006-9036-7
- Goethals G.R. ve Darley J.M. (1987) Social Comparison Theory: Self-Evaluation and Group Life. Mullen B., Goethals G.R. (Ed.) *Theories of Group Behavior*. Springer Series in Social Psychology. New York, NY: Springer.

- Goldin, P. R. ve Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83–91. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*, (Çev. B. S. Yücel) (34. Basım). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, Erişim adresi: [https://www.pacific.edu/Documents/library/acrobat/Goleman%20\(2000\).pdf](https://www.pacific.edu/Documents/library/acrobat/Goleman%20(2000).pdf)
- Goleman, D. (2003). An EI-based theory of performance. Cary Cherniss, Daniel Goleman (Eds.). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey Bass
- Gök, F. (2020). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety of Turkish EFL learners*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 610733).
- Gökdağ, R. (2004). Benlik (15.ünite). Ünlü, S. (Ed.) *Sosyal Psikoloji* içinde. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Gönenir-Erbay, L., Akyüz, M., Şahin, İ., Evren, B., Kayaalp, C. ve Karlıdağ, R. (2018). Bariatrik cerrahi adayı morbid obezite hastalarının yaşam doyumunun beden algısı ve benlik saygısı ile ilişkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 23 (1), 1-5. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TWprNU1EazNOdz09>
- Gutierrez, S. E., Kenrick, D. T. ve Partch, J. J. (1999). Beauty, dominance, and the mating game: Contrast effects in self-assessment reflect gender differences in mate selection. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1126–1134. <https://doi.org/10.1177/01461672992512006>
- Gül, E. (2016). *Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ve sosyal karşılaştırmanın fonksiyonel olmayan tutum ve bilişsel çarpıtmalarla ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 441626)
- Gülbahçe, A. (2007). *Mesleki olgunluk düzeyleri farklı olan öğrencilerin sosyal karşılaştırma ve benlik imgelerinin karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 210538)

- Gülcan, A. (2014). *Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 367982)
- Güldal, Ş. (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 605318)
- Gündoğar, D., Gül, S.S., Uskun, E., Demirci, S. ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27. https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_10_1_14_27.pdf
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 583703)
- Hamel, A.E., Zaitsoff, S.L., Taylor, A., Menna, R. ve Grange, D.L. (2012). Body-related social comparison and disordered eating among adolescent females with an eating disorder, depressive disorder, and healthy controls. *Nutrients*, 4(9), 1260-1272. <https://doi.org/10.3390/nu4091260>
- Hargreaves, D.A. ve Tiggemann, M. (2004). Idealized media images and adolescent body image: “comparing” boys and girls. *Body Image*, 1(4), 351-361. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2004.10.002>
- Harnett, P.H., Whittingham, K., Puhakka, E., Hodges, J., Spry, C. ve Dob, R. (2010). The short-term impact of a brief group-based mindfulness therapy program on depression and life satisfaction. *Mindfulness*, 1, 183–188. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0024-3>
- Hayes, A.F. (2013). *Model Templates for PROCESS for SPSS and SAS*. http://www.obhrm.net/index.php/SPSS_Macro_PROCESS
- Hayes S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35(4), 638-665. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2016.11.006>

- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. ve Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Psychology Faculty Publications*, 44(1), 1-25. DOI: 10.1016/j.brat.2005.06.006
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., ve Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford Press.
- Heppner, P.P., Wampold, B.E. ve Jr. Kivlighan, D.M. (2008). *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri*. (D.M. Siyez, Çev. Ed.). Ankara: Mentis Yayıncılık
- Ho, S.S., Lee, E.W.J. ve Liao, Y. (2016). Social network sites, friends, and celebrities: the roles of social comparison and celebrity involvement in adolescents' body image dissatisfaction. *Social Media + Society*, 1–11. DOI: 10.1177/2056305116664216
- <http://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/2011/06/23/health/23lives.html> Expert on Mental Illness Reveals Her Own Fight 23/06/2011 Erişim: 21.04.2020
- https://www.mindful.org/content/uploads/Mindful_Freemium_TIME.pdf
- Huebner, E. S. (2004). Research on assesment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007497.57754.e3>
- Huebner, E. S., Funk, B. A. ve Valois, R. F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies*, 7, 41–54. DOI: 10.1007/s10902-005-0869-7
- Ikız, F.E. ve Kırtıl Gormez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(3), 1216-1225. <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io>
- Işık, Ş. ve Ergüner Tekinalp, B. (2019). *Psikolojik danışmada güncel kuramlar*, (2.Baskı), Ankara: Pegem Akademi
- Jianfeng, T., Wu, Y., Hongwei, M. ve Yulan, Y. (2016). Adolescents' core self-evaluations as mediators of the effect of mindfulness on life satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 44(7), 1115-1122. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.7.1115>

- Jones, D.A. (2001). Social comparison and body image: Attractiveness comparisons to models and peers among adolescent girls and boys. *Sex Roles*, 45, 645-664. DOI: 10.1023/A:1014815725852
- Judd L.L. (1997). The clinical course of unipolar major depressive disorders. *Archives of General Psychiatry*, 54(11), 989-991. DOI:10.1001/archpsyc.1997.01830230015002
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion e-book.
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Mindfulness for beginners*. USA: Jaiko.
- Karadayı, S. (2018). *Ergenlik ve ilk yetişkinlik dönemindeki bireylerde yaşam doyumu, psikolojik ihtiyaçlar ve benlik algısı*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 490924).
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. ve Kafkas, M.E. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zeka. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49063/625988>
- Karaman, M. (2019). Ergenlerle diyalektik davranış terapisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14 (20), 2098-2120. DOI: 10.26466/opus.604025
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, A. G. (2006). İzmir’de yaşam kalitesi ve yoksulluk. *İzmir İktisat Kongresi Araştırma Merkezi Öğrenci Çalışma Raporları Serisi*. İzmir.
- Kayaoğlu, A. (2004). Gruplar arası ilişkiler (13.ünite). Ünlü, S. (Ed.) *Sosyal Psikoloji* içinde 199-220. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., ve Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kılıç, S. (2018). *The relationship between emotional intelligence and foreign language anxiety among efl preparatory school students*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No.508924).

- Kırtıl, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 239344)
- Kısmetoğlu, G. (2019). *15-18 yaş arası ergenlerde duygu düzenleme ve bilinçli farkındalık becerilerinin kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 588663)
- King, F., Zhao, J. ve You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85. <http://turkpdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/90/89>
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition ve Emotion*, 23(1), 4-41. DOI: 10.1080/02699930802619031
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeyinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 16802)
- Köksal, A. (2007, 7-9 Mayıs). Bar-on duygusal zekâ ölçeği çocuk ve ergen formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Emotional Intelligence and Communication Symposium Proceedings Book I* içinde (s. 15-22). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Köksal, A. ve İşmen Gazioğlu, A.E. (2007). Ergenlerde duygusal zeka ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 133-146. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/102/133.pdf>
- Köse, E. (2020). *Ergenlerde anne baba tutumlarının duygusal zeka ve karar verme stilleri üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 630544).
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O.C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ..., Huppert, F. (2013). Effectiveness of the mindfulness in schools programme: Non-

- randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. doi:10.1192/bjp.bp.113.126649
- Langer, E., Pirson, M. ve Delizonna, L. (2010). The mindlessness of social comparisons. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 4(2), 68–74. <https://doi.org/10.1037/a0017318>
- Leeper, R. W. (1948). A motivational theory of emotion to replace 'emotion as disorganized response. *Psychological Review*, 55(1), 5–21. <https://doi.org/10.1037/h0061922>
- Lehrhaupt, L. ve Meibert, P. (2017). *Mindfulness-based stress reduction*. California: New World Library.
- Lindner, D., Hughes, A. ve Fahy, R. (2008). Eating pathology and social comparison in college females. *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 445-462.
- Linehan, M. M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. (s.3-56) New York, NY: Guilford Press.
- Linehan, M.M. (2015). *DBT skills training manual*. New York, Guilford Press.
- Litt, D.M., Stock, M.L. ve Gibbons, F.X. (2014). Adolescent alcohol use: Social comparison orientation moderates the impact of friend and sibling behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 20(3), 514-533. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12118>
- Mackenzie, C.S., Poulin, P.A. ve Seidman-Carlson, R. (2006). A brief mindfulness-based stress reduction intervention for nurses and nurse aides. *Applied Nursing Research*. 19(2); 105-109. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.08.002>
- Matthews, G., Zeidner, M. ve Roberts, R.D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. England: MIT Press.
- Mayer, J. D., Caruso, D. ve Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J.D., DiPaolo, M. ve Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-81. DOI: 10.1080/00223891.1990.9674037

- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso D.R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Item Booklet. *UNH Personality Lab*. 26. https://scholars.unh.edu/personality_lab/26
- Meredith Murphy, J., Hawkins, R.O. ve Nabors, L. (2020). Combining social skills instruction and the good behavior game to support students with emotional and behavioral disorders. *Contemp School Psychol*, 24, 228-238. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00226-3>
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48(2), 181–193. <https://doi.org/10.1348/014466508X386027>
- Miller, G. A., Galanter, E. ve Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. Holt
- Miller, J.J., Fletcher K. ve Kabat-Zinn, J. (1995). Three-year follow-up and clinical implications of a mindfulness meditation-based stress reduction intervention in the treatment of anxiety disorders. *General Hospital Psychiatry*, 17, 192-200. DOI: 10.1016/0163-8343(95)00025-m
- Mizhar, R. ve Bangun, Y.R. (2014). Create the eq modelling instrument based on goleman and bar-on models and psychological defense mechanisms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 115, 394 – 406. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.02.446
- Montemayor, R. ve Eisen, M. (1977). The development of self-conceptions from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 13(4), 314–319. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.13.4.314>
- Moriarty, N., Stough, C., Tidmarsh, P., Eger, D. ve Dennison, S. (2001). Deficits in emotional intelligence underlying adolescent sex offending. *Journal of Adolescence*, 24 (6), 743-751. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0441>
- Mueller, A.S., Pearson, J., Muller, C., Frank, K. ve Turner, A. (2010). Sizing up peers: Adolescent girls' weight control and social comparison in the school context. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 64-78. <https://doi.org/10.1177/0022146509361191>

- Mumcuoğlu, E. (2002). *Bar-On Duygusal Zeka Testi (Bar-On Emotional Quotient Inventory-Bar-On EQ-i) nin Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No:111228)
- Myers, T. A. ve Crowther, J. H. (2009). Social comparison as a predictor of body dissatisfaction: A meta-analytic review. *Journal of Abnormal Psychology*, 118(4), 683–698. <https://doi.org/10.1037/a0016763>
- Nam, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu: Beş faktör kişilik özellikleri, bilinçli farkındalık ve yılmazlığın rolü*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 626861)
- Neugarten, B.L., Havighurst, R.J. ve Tobin, S.S. (1961). The measurement of life satisfaction. *Source Journal of Gerontology*, 16 (2), 134 -143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>
- Newsome, S., Day, A.L. ve Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 1005–1016. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00250-0
- Oh, H.S. ve Koh, C.K. (2014). The mediating effect of mindfulness in the relationship between emotional intelligence and stress among clinical nurses. *The Korean Journal Stress Research*, 22,139-147 <https://doi.org/10.17547/kjsr.2014.22.3.139>
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556. <http://www.insanbilimleri.com>
- Orhon, E.N. ve Eriş, U. (Ed.) (2012). Grup iletişimi ve örgüt içi iletişim (Bölüm 5). *İletişim Bilgisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını
- Ögel, K. (2015). *Bilişsel davranışçı psikoterapilerde üçüncü dalga: Farkındalık (ayırısama) ve kabullenme temelli terapiler*. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Öksüz, M. E. ve Malhan, S. (2004, 4-7 Mayıs). Sosyal karşılaştırma ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik analizi. (Poster bildirisi). VI. *Ulusal Aile Hekimliği Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (s.182), Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Öz, S. (2017). *The effects of mindfulness training on students' l2 speaking anxiety, willingness to communicate, level of mindfulness and l2 speaking performance*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından edinilmiştir. (Tez No. 475460).
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. ve Yıldız, M . (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal Of Mood Disorders*, 3 (3) , 107-13. DOI: 10.5455/jmood.20130507015148
- Özdemir-Cihan, M. ve Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113. DOI: 10.19126/suje.66890
- Özden, B. (2015). *Yönetim bilimi açısından üstün yetenekli çocukların duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 407014).
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *KKEFD/JOKKEF*, 1, 394-422. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31569>
- Özer, İ. (2001). *Ergenlerin stres yaşantılarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin benlik imajı ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 107443).
- Özkan, L. (2019). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 547960).
- Öztürk, S. (2016). *15-18 yaş grubu öğrencilerin mizah tarzlarının ve sosyal karşılaştırma düzeylerinin, yaşam doyumlarına ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 438560)
- Palmer, B., Donaldson, C. ve Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1091-1100. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00215-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00215-X)

- Parker, J.D.A, Taylor, R.N., Eastabrook, J.M., Schell, S.L. ve Wood, L.M. (2008). Problem gambling in adolescence: Relationships with internet misuse, gaming abuse and emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 45 (2), 174-180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.018>
- Payne, W. L. (1985). A Study of Emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-Integration; Relating To Fear, Pain and Desire.
- Pektaş, S. (2013). *Güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümü öğrencileri ile diğer lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 333811).
- Pepping, C.A., O'Donovan, A. ve Davis, P.J. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem, *The Journal of Positive Psychology*, 8(5), 376-386. DOI: 10.1080/17439760.2013.807353
- Peterson, C., Park, N., ve Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Petrides, K. V. ve Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461. DOI: 10.1023/A:1007006523133
- Petrides, K.V. ve Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. DOI: 10.1002/per.416
- Preacher, K. J. ve Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. Doi:10.3758/BRM.40.3.879
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 311-326. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/297-published.pdf>

- Rey, L., Extremera, N. ve Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227-234 <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a10>
- Ritvo, P., Vora, K., Irvine, J., Mongrain, M., Azargive, S., Abid Azam, M., Pirbaglou, M., Guglietti, C., Wayne, N., Perez, D., ve Cribbie, R. A. (2013). Reductions in negative automatic thoughts in students attending mindfulness tutorials predicts increased life satisfaction. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 272-296. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2013.28>
- Rojas, M. (2006). Life satisfaction and satisfaction in domains of life: Is it a simple relationship? *Journal of Happiness Studies*, 7, 467-497. DOI:10.1007/s10902-006-9009-2
- Ruiz-Aranda, D., Extremera, N. ve Pineda-Galán, C. (2014). Emotional intelligence, life satisfaction and subjective happiness in female student health professionals: The mediating effect of perceived stress. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(2), 106-113, <https://doi.org/10.1111/jpm.12052>
- Rycroft-Malone, J., Gradinger, F., Griffiths, H.O., Crane, R., Gibson, A., Mercer, S., ..., Kuyken, W. (2007). Accessibility and implementation in the UK NHS services of an effective depression relapse prevention programme: learning from mindfulness-based cognitive therapy through a mixed-methods study. *Health Services and Delivery Research*, 5(14), <https://doi.org/10.3310/hsdr05140>
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü genel özyeterlik, durumluluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilgili bir akış modeli*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 206997)
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9 (3), 185–211, <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., ve Sluyter, D. J. (Eds.). (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books. xvi 288 s.
- Salovey, P., Mayer, J.D. ve Caruso, D. (2002). The Positive Psychology of Emotional Intelligence.(bölüm 12) Snyder, C.R, Lopez, S.J. (Ed). *Handbook of Positive Psychology* içinde, (ss.159-171). New York: Oxford University Press

- Sargın, M. ve Sargın, A.E. (2015). “Yaşamaya değer bir hayat” için: Diyalektik davranışçı terapinin gelişimi ve temel ilkeleri. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 64-70. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/296484398_Yasamaya_Deger_Bir_Hayat_Icin_Diyalektik_Davranisci_Terapinin_Gelisimi_ve_Temel_Ilkeleri
- Sarıçam, H. ve Çelik, İ. (2018, 9-11 Mayıs). Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (EYBFÖ) Türkçe formunun psikometrik özellikleri: Bir ön çalışma. İçinde D. Köksal ve A. Ataç (Ed). *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi Tam Metin Kitabı* içinde (ss.151-157). Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Derneği, Manisa. doi: 10.13140/RG.2.2.28382.33601
- Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Coşkun, L. (2015). The relationship between emotional intelligence, hope and life satisfaction in preschool preserves teacher. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education* 2015, 6(1): 1-9. http://ijrte.eab.org.tr/media/volume6/issue1/h_saricam.pdf
- Savaşlı, Y. (2019). *Ergenlerin sosyal karşılaştırma ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 578387)
- Sayiner , B., Savaşan, E., Sözen, D. ve Köknel, Ö. (2007). Yükseköğretim gençliğinin benlik algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: İstanbul Ticaret Üniversitesi örneği. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 253-265. <https://hdl.handle.net/11467/340>
- Schoeps, K., Montoya-Castilla, I. ve Raufelder, D. (2019). Does stress mediate the association between emotional intelligence and life satisfaction during adolescence? *Journal Of School Health*, 89(5), 354-364. <https://doi.org/10.1111/josh.12746>
- Schutte, N.S. ve 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>
- Sears, R. W. (2015). *Building competence in mindfulness-based cognitive therapy*. New York: Roudledge.

- Seema, P. ve Ajithkumar, V.V. (t.y). A study of the effect of Vipassana meditation on Psychological Well Being of employees and impact of demographic factors on meditation outcome. <https://www.vridhamma.org/sites/default/files/node-uploads/Research-Paper-Seema-Pradhan.pdf>
- Seema, P., Ajithkumar, V.V. ve Singh, M. (2016). Effect Of Vipassana Meditation on Mindfulness and Life Satisfaction of Employees. *International Journal of Research in Commerce ve Management*. 7(3), 11-16. <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehostvescope=siteveauthtype=crawler&ejrnl=22494561&easa=Y&veAN=119728539&veh=p%2bPzzIk%2b9GNmJlrOHNu4tEfMNtIA5uie9%2fmBirdb4Gt90%2fYdZ5SYIE7OoXmMlrloy4OzLMIUWbfZ9lmKt9cFFQ%3d%3d&vecrl=c&veresultNs=AdminWebAuth&veresultLocal=ErrCrlNotAuth&vecrlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d22494561%26asa%3dY%26AN%3d119728539>_adresinden özet edinilmiştir.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. ve Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*, (2.Baskı). New York: Guilford Press.
- Sezen, M.F. ve Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 160-182. DOI: 10.26466/opus.476629
- Soykan, H. (2015). *Psikoloji bölümü ve mühendislik-mimarlık bölümlerinde okuyan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 410155).
- Stough, C., Saklofske, D.H. ve Parker, J.D.A. (2009). *Assessing emotional intelligence: theory, research, and applications*. London, New York: Springer.
- Suldo, S.M., Riley, K.N. ve Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. DOI: 10.1177/0143034306073411
- Suls J. ve Wheeler L. (2000). A selective history of classic and neo-social comparison theory. In: Suls J., Wheeler L. (eds) *Handbook of Social Comparison*. The Springer Series in Social Clinical Psychology. Boston, MA: Springer.

- Sümeýra, K. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 239344)
- Şahin, A. (2019). Üniversite öğrencilerinde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu ve iyi oluş arasındaki ilişkiler. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 151-176. doi.org/10.32739/uskudarsbd.5.8.61
- Şahin, F.İ. (2018). *Ergenlerde duygusal zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 530366)
- Şahin, N.H., Durak Batıgün, A. ve Uğurtaş, S. (2002). Kısa Semptom Envanteri (KSE): Ergenler için kullanımının geçerlik, güvenirlik ve faktör yapısı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(2), 125-35. https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/kisa-semptom-envanteri-kse-toad_0.pdf
- Şehidoğlu, Z. (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemlili internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 427640)
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (Çev. M. Baloglu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tajfel, H., ve Turner, J. C. (2004). An integrative theory of intergroup conflict.(Bölüm-4) Hatch M.J., Schultz, M.(ed.) *Organizational Identity* 56-65. New York: Oxford University Press.
- Tarhan, N. (2006). *Duyguların Psikolojisi: Duygusal zekaya yeni bir yorum*. (11. Baskı). İstanbul: Timaş
- Taylor, S. E., ve Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96 (4), 569-575. DOI: 10.1037/0033-295x.96.4.569
- Teal, C., Downey, L.A., Lomas, J.E., Ford, T.C., Bunnett, E.R. ve Stough, C. (2019). The role of dispositional mindfulness and emotional intelligence in adolescent males. *Mindfulness*, 10, 159-167. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0962-8>

- Testa, D. (2014). An empirical study on the association of mindfulness and emotional intelligence to burnout among counselors-in-training. *Electronic Thesis or Dissertation*. Erişim adresi: <https://etd.ohiolink.edu/>
- Testa, D., ve Sangganjanavanich, V. F. (2016). Contribution of mindfulness and emotional intelligence to burnout among counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, 55(2), 95-108. <https://doi.org/10.1002/ceas.12035>
- Thorndike E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Monthly Magazine*, 227-235 <https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness: Vol. I. The Positive Affects*. New York: Springer Publishing Company.
- Trinidad, D.R. ve Johnson, C.A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32, (1), 95-105. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00008-3)
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 454301)
- Turner, T. (1973). Piaget's structuralism. *American Anthropologist*, 75, 351-373
- Tümekaya, S., Hamarta, E., Deniz, M.E., Çelik, M. ve Aybek, B. (2008). Duygusal zeka mizah tarzı ve yaşam doyumu: üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30). Erişim Adresi: <http://www.turkpsdrdergisi.com/index.php/pdr/article/view/238/168>
- Tümlü, G. Ü. ve Recepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), s.205-213.
- Uğurlular, Ş. (2019). *Lise öğrencilerinin yaşadıkları aile sorunlarının duygusal zeka ve mizah tarzına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 615350).
- Uygur, S.S. (2017). *Ergenlerin bilinçli farkındalığının yordanmasında başa çıkma stilleri, empati ve duygusal düzenlemenin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 470468)

- Ünal A.Ö. ve Şahin, M. (2013). Lise öğrencilerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre yordanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (3), 46-63
Erişim Adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/1066/2101-12893-2-pb.pdf>
- Vidinlioğlu, S.Ö. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin benlik algısı ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 265853).
- Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., ve Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, 3(4), 206–222.
<https://doi.org/10.1037/ppm0000047>
- Vreeswijk, M., Broersen, J. ve Schurink, G. (2014). *Mindfulness ve şema terapi uygulama rehberi*. İstanbul: Psikonet Yayınları.
- Wang, K. ve Kong, F. (2020). Linking trait mindfulness to life satisfaction in adolescents: the mediating role of resilience and self-esteem. *Child Indicators Research*, 13, 321–335. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09698-4>
- Wang, Y. ve Kong, F. (2014). The role of emotional intelligence in the impact of mindfulness on life satisfaction and mental distress. *Soc Indic Res*, 116, 843–852
<https://doi.org/10.1007/s11205-013-0327-6>
- West, A. M. (2008). Mindfulness and well-being in adolescence: An exploration of four mindfulness measures with an adolescent sample. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 69(5-B), 3283.
<https://psycnet.apa.org/record/2008-99220-242> adresinden özet edinilmiştir.
- Wheeler, L. Shaver, K.G., Jones, R.A., Goethals, J.R., Cooper, J., Robinson, J.E, Gruder, C.L. ve Butzine, K.V. (1969). Factors determining choice of a comparison other. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5 (2), 219-232.
[https://doi.org/10.1016/0022-1031\(69\)90048-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90048-1)
- Wheeler, L. ve Miyake, K. (1992). Social comparison in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology* 62(5):760-773. DOI: 10.1037/0022-3514.62.5.760

- Williams, M., Teasdale, J., Segal, V. Z. ve Kabat-Zinn, J. (2007). *The mindful way through depression: freeing yourself from chronic unhappiness*. New York: Guildford Press
- Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, 90(2), 245–271. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.90.2.245>
- Wills, T.A., ve Sandy, J.M. (2001). Comparing favorably: A cognitive approach to coping through comparison with other persons. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with Stress: Effective People and Processes* (pp. 154-177). New York: Oxford University Press
- Wood, J., Giordano-Beech, M., Taylor, K., Michela, J. ve Gaus, V. (1994). strategies of social comparison among people with low self-esteem: self-protection and self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67(4):713–731, DOI: 10.1037//0022-3514.67.4.713
- Yang, Y., Zhang, M. ve Kou, Y. (2016). Self-compassion and life satisfaction: The mediating role of hope. *Personality and Individual Differences*. 98, 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.086>
- Yavuz, K.F. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi (ACT): Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2) 21-27 Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/324994456>
- Yazıcı-Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 1-15. DOI: 10.32433/eje.421904
- Yeniad, S. (2019). *Farklı branşlarda spor yapan 10-14 yaş grubu bireylerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 585315).
- Yeşilyaprak, B. (1999). Sınıf öğretmenlerinin rehberlik açısından rol ve işlevleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 27-30. Erişim Adresi: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/yaprak.htm
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zeka ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25 (25), 139-146. Erişim Adresi: <http://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10371/126935>

- Yetim, Ü. (1991). *Kişisel projelerin organizasyonu ve örüntüsü açısından yaşam doyumu*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 16120)
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29, 277-289. <https://doi.org/10.1007/BF01079516>
- Yıkılmaz, M. ve 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. DOI: 10.12984/eed.09530
- Yıldırıncı-Titiz, T. (2019). *Ergenlerde dini başa çıkma-yaşam doyumu ilişkisi* (Antalya imam hatip liseleri örneği) (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 595117)
- Yıldırım, G. G. C. (2015). *Fen ve sosyal bilimlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin duygusal zekalarının bazı alt boyutlar yönünden karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 410232)
- Yıldırım, S.Y. ve Önder, F.C. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumunun yordayıcıları olarak anne-baba tutumları ve duygusal zeka. *International Online Journal of Educational Sciences* 10 (1), 88 – 104. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.01.009>
- Yıldız, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ yaşam doyumu ve depresyonun cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6 (11), 451-474. ISSN:2528-9527 E-ISSN : 2528-9535
- Yıldızhan, Ö. (2019). *Mindfulness temelli öfke yönetimi programının çocuklarda mindfulness ve öfke yönetimi becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 543277)
- Yılmaz, F.(2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde sosyal karşılaştırma ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 265904)
- Yılmaz, M. (2019). *Ergenlerin (15-18 yaş) anksiyete düzeyleriyle duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No. 626776).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi, (YÖK Tez Merkezi). (29.04.2020)
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>



EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Ortaöğretim öğrencilerinde duygusal zekâ, bilinçli farkındalık, sosyal karşılaştırma ve yaşam doyumu konusunda araştırma yapmakta olup bu araştırma için sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Sizden her bir maddeyi okuyup o maddede belirtilen durum ile ilgili görüşlerinizi maddenin karşısında bulunan alana işaretlemenizi istemekteyim. Envanter ile ilgili veriler tamamen bilimsel amaçlı olup hiçbir kurum ve kuruluşa verilmeyecektir. Değerli vaktinizi ayırıp cevap verdiğiniz için teşekkür ederim.

Şura ÇETİN

Psikolojik Danışman

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kız:

Erkek:

Okul türünüz: Anadolu Lisesi

☐

İmam-hatip Lisesi

☐

Mesleki ve Teknik

☐

Güzel Sanatlar Lisesi Lise

☐

Fen Lisesi

☐

Sosyal Bilimler Lisesi

☐

Sınıf düzeyiniz:

Ek 2. Ergen ve Yetişkin Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Aşağıda bulunan 19 ifadenin karşısındaki 1-5 arasındaki rakamları size uygunluğu ölçüsünde işaretleyiniz (X). 1=Hiçbir zaman. 2=Nadiren. 3=Bazen. 4=Sık sık. 5 Her zaman anlamına gelmektedir.					
2. Solunumumun (veya kalp atışımın) yavaşlaması ya da hızlanması gibi vücudumdaki değişiklikleri fark ederim.	1	2	3	4	5
6. Saatlerin tıklaması, kuşların cıvıldaması veya arabaların geçişi gibi seslere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
8. Renkler, şekiller, dokular ya da ışık ve gölge örnekleri gibi doğadaki sanat öğelerini ayırt ederim.	1	2	3	4	5
10. Bir sınıfta veya bir ders esnasında ya da iş toplantısında önemli bir şeyin kaçırıldığını fark ettiğinizde kendinize ne sıklıkla kızsınız?	1	2	3	4	5
12. Bir sınıfta veya bir derste ya da bir iş toplantısında önemli bir şeyi kaçırdığınızı fark ettiğinizde, kaçırılan bu bilgileri bulamayacağınız hakkında ne sıklıkta endişe edersiniz?	1	2	3	4	5
14. Düşüncelerimin iyi ya da kötü olup olmadığı konusunda kararlar alırım.	1	2	3	4	5
16. Hissettiğim duyguların uygun olup olmadığını değerlendirme eğilimindeyim.	1	2	3	4	5
18. Kendi kendime hissettiğim gibi hissetmemem gerektiğini söylerim.	1	2	3	4	5

Ek 3. Duygusal Zekâ Özelliği Ölçeği (TEIQUE-SF) Kısa Form

Yönerge: Lütfen aşağıdaki her ifadeyi o ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi yansıtan rakamı daire içine alarak cevaplayınız İfadelerin tam anlamı hakkında çok uzun düşünmeyiniz. Hızlı ilerleyiniz ve kesin cevaplar vermeye çalışınız. Doğru ya da yanlış cevap yoktur.1-Hiç katılmıyorum 7-Tamamen katılıyorum arasında 7 cevap seçeneğiniz vardır. İlginiz ve zaman ayırdığınız için teşekkürler.

1 2 3 4 5 6 7
Kesinlikle Katılmıyorum **Kesinlikle katılıyorum**

2.Duygularımı düzenlemekte genellikle zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
3. İnsanlarla etkin bir biçimde baş edebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Çoğu zaman hangi duyguyu hissettiğimi ayırt edemem.	1	2	3	4	5	6	7
7. Haklarımı savunmak benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
9. Olayların akışına göre hayatımı düzenlemek benim için genellikle zordur.	1	2	3	4	5	6	7
11. Yakınlarıma, duygularımı göstermekte genelde zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
12. Motivasyonumu devam ettirmekte zorlanırım.	1	2	3	4	5	6	7
14. Sonradan pişman olacağım şeyleri yapma eğilimim vardır.	1	2	3	4	5	6	7
16. Kişisel donanımlarımın, güçlü yönlerimin tam olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19. Bana çok yakın olan kişilerle bile, aramda bağ oluşturmak benim için zordur.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 4. Sosyal Karşılaştırma Ölçeği (SKÖ)

Sizin de bildiğiniz gibi hepimiz zaman zaman kendimizi diğer insanlarla karşılaştırır ve bazı değerlendirmeler yaparız. Bu değerlendirmeler sonucunda kendimizle ilgili bazı fikirler ediniriz. Sizin de kendinizle ilişkili bazı görüşleriniz mutlaka vardır. Lütfen aşağıdaki sıfatların her birinde sizi en iyi yansıtan rakamın üzerine (X) işareti koyunuz.

(1) Sol taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder.

(6) Sağ taraftaki boyuta en yakın olmayı ifade eder.

Sol							Sağ
1. Yetersiz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Yeterli/Üstün
2. Beceriksiz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Becerikli
3. Başarısız	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Başarılı
4. Sevilmeyen biri	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Sevilen biri
5. İçedönük	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Dışadönük
6. Yalnız	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Yalnız değil
7. Dışta bırakılmış	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Kabul edilmiş
8. Sabırsız	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Sabırlı
9. Hoşgörüsüz	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Hoşgörülü
10. Söyleneni Yapan	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	İnsiyatif sahibi
11. Korkak	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Cesur

Ek 5. Yaşam Doyumu Ölçeği

Aşağıda bulunan 19 ifadenin karşısındaki 1-5 arasındaki rakamları size uygunluğu ölçüsünde işaretleyiniz (X). 1=Hiç uygun değil 2=Uygun değil 3=Biraz uygun değil 4=Ne uygun ne uygun değil 5=Biraz uygun 6=Uygun 7=Çok uygun anlamına gelmektedir.							
1. Yaşamım birçok yönüyle ideallerime yakın	1	2	3	4	5	6	7
2. Yaşam koşullarım çok iyi	1	2	3	4	5	6	7
3. Yaşamımdan hoşnudum	1	2	3	4	5	6	7
4. Şu ana kadar istediğim şeyleri elde edebildim.	1	2	3	4	5	6	7
5. Yeniden dünyaya gelseydim yaşamımda hemen hemen hiçbir şeyi değiştirmezdim.	1	2	3	4	5	6	7

Ek 6. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 12/02/2020-E.1988



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı :61923333/050.99/
Konu :20/20 Şura ÇETİN

Sayın Şura ÇETİN

İlgi : Şura ÇETİN 31/01/2020 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 05.02.2020 tarihli ve 20 sayılı toplantısında alınan "20" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Arif BİLGİN
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu
Başkanı

20. Şura ÇETİN'in " Ortaöğretim Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi, Duygusal Zekâ, Sosyal Karşılaştırma ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki " başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Şura ÇETİN'in " Ortaöğretim Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi, Duygusal Zekâ, Sosyal Karşılaştırma ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki " başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

Evrak Doğrulamak İçin : <http://193.140.253.232/envislon.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=BENDEB20FD>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Sındıran SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@te01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :cekil@sakarya.edu.tr Elektronik Ağı :www.sakarya.edu.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 7. Araştırma İzni

T.C.
ŞAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29065503-44-E.4721168
Konu: Anket Uygulaması Şura ÇETİN

04/03/2020

VALİLİK MAKAMINA

Şakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri EABD Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, tezli yüksek lisans programı öğrencisi Şura ÇETİN'in tez araştırması kapsamında *"Ortaöğretim Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi, Duygusal Zeka, Sosyal Karşılaştırma ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki"* konulu uygulama yapma talebi, adı geçen Üniversitenin 27.02.2020 tarihli ve 2658 sayılı yazıları ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının, Adapazarı, Erenler ve Serdivan ilçemiz okullarında, eğitim öğretimin aksamamasına mahal vermeden gönüllülük esasına dayalı olarak, okul yönetiminin belirleyeceği zaman ve şartlarda 2019-2020 eğitim öğretim yılında uygulanması, çalışmada sadece ekteki mühürlü anket sorularının kullanılması ve yasal gerekliliğin ilgili okul müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Fazilet DURMUŞ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/03/2020
Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı