

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK İLE SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE OTOMATİK
DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ**

SEYKAN GÜRKAN

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. ÇARE SERTELİN MERCAN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK İLE SOSYAL
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE OTOMATİK
DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ**

SEYKAN GÜRKAN

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI


YRD. DOÇ. DR. ÇARE SERTELİN MERCAN

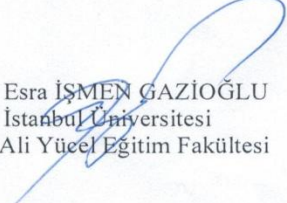
TEZ DANIŞMANI


İSTANBUL-2018


3110160209 öğrenci numaralı Seykan GÜRKAN tarafından hazırlanan bu çalışma 03/01/2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Tez Jürisi


Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN (Danışman)
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. Esra İŞMEN GAZİOĞLU
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Doç. Dr. İlkay DEMİR
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KILIÇASLAN ÇELİKKOL
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi


Yrd. Doç. Dr. Duygu DİNÇER
İbn Haldun Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

ÖNSÖZ

Bu çalışmanın tamamlanmasında beni yetiştiren ve geliştiren öğretmenlerimin katkısı çok büyük ve önemlidir. Bu vesile ile eğitim hayatımdaki bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ergenlik döneminde tanıdığım; akademik başarımda etkisi olan, matematiği öğrenmemde katkı sağlayan ve daha önemlisi hayatın gerçek yüzüyle beni yüzleştiren, babacan duruşu ile hayatımda çok önemli bir yer edinen Bülent Hasan Us'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu çalışma sürecinde her türlü yardımı sağlayan, bilgi ve tecrübesiyle araştırmama yön veren, akademik olarak desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve araştırmama büyük katkı sağlayan kıymetli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Hocam iyi ki sizi tanıma fırsatı buldum.

Bu tezin istatistiksel analizlerinde her zaman yanımda olan Dr. Ayfer SAYIN'a ve yapılandırılmasında çok değerli katkıları bulunan Doç. Dr. İlkey DEMİR'e ayrıca bütün çalışmalarım ve üniversite sürecinde bana katkılar sunan Doç. Dr. Gülen UYGARER'e teşekkür ederim.

Araştırma süreci boyunca motive edici konuşmalarıyla beni cesaretlendiren ve yükümü hafifletmek için elinden gelen her şeyi yapan dostlarım Barış BAYRAKTAR ve Ömür ÖTER'e teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan eğitimin önemini hissettiren ve beni bugünlere getiren aileme; annem Sabriye GÜRKAN'a, babam Aydın GÜRKAN'a, abim Aykan GÜRKAN'a ayrıca Babannem'e teşekkür ederim.

Oldukça zorlu geçen bu süreçte hep yanımda bulduğum Nermin KOÇAK'a teşekkür ederim.

Bu çalışmayı yaşamamızı sağlayan suya armağan ediyorum.

Seykan GÜRKAN

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK İLE SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİN ARACI ROLÜ

Araştırma ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinde psikolojik sağlamlık düzeylerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce ile ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön ergenlik; fiziksel, duygusal ve sosyal alanda değişimlerin yaşandığı dönemdir. Psikolojik sağlamlığın kazanılması, sosyal becerilerin öğrenilmesi bu evredeki önemli gelişmeler arasındadır.

Örnekleme, İstanbul ilinde Beylikdüzü, Büyükçekmece ve Esenyurt ilçelerindeki ortaokul öğrencilerinden, her ilçeden iki okul olarak, toplam altı okuldan, 442 kız, 564 erkek öğrenci olmak üzere 1006 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, psikolojik sağlamlığı ölçmek amacıyla "Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği", sosyal duygusal öğrenme becerisini ölçmek amacıyla "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği", otomatik düşünceleri ölçmek için "Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği", sosyo demografik değişkenler için ise "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde sosyal bilimler için oluşturulmuş hazır paket program kullanılarak, t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modeli uygulanmıştır.

Araştırmada psikolojik sağlamlık düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce puanlarının demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne ve babanın; eğitim düzeyi, birliktelik durumu, çalışma durumu ve ailenin ekonomik durumu) farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünce arasında negatif, psikolojik sağlamlık arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde, otomatik düşünce ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Psikolojik sağlamlıklarının, doğrudan ve dolaylı bir şekilde (otomatik düşünce üzerinden) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini açıkladığı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, ilgili literatür doğrultusunda tartışılmış, gelecek çalışmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri, otomatik düşünce, ön ergenlik

ABSTRACT

MEDIATOR ROLE OF AUTOMATIC THOUGHTS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN RESILIENCY AND SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING SKILLS AMONG MIDDLE SCHOOL STUDENTS

This research examines the relationship between resilience levels, social emotional learning abilities and automatic thoughts among the 6th, 7th and 8th grades students. Preadolescence is a period of important physical, emotional and social changes. Learning social abilities and gaining resilience are the most important developments of this period.

Participants were 1006 (442 female, 564 male) students attending in middle schools from Beylikdüzü, Büyükçekmece and Esenyurt municipalities in İstanbul. Study was conducted in two schools from each region, totally in 6 schools. “Child and Adolescent Resilience Scale” was used to assess their resilience’s level, “Social Emotional Learning Abilities Scale” was used to assess their social emotional learning abilities, “Automatic Thought Scale for Children” was used to assess their automatic thoughts and “Personal Information Form” was used for their socio-demographic variables. ANOVA, t-test, Kruskal Wallis Test, Mann Whitney U Test, Pearson Correlation Analyze and Structural Equation Models were applied via social science statistics program to analyze the data.

In the study, it was investigated whether students’ resilience level, social emotional ability and automatic thoughts are differentiated by their demographic variables that are sex, age, grade, number of siblings, parents’ degree of learning, parents’ marital status, parents’ employment statu and economic statu of the family or not. There was negative correlation between social emotional learning abilities and automatic thoughts, positive moderate correlation between resilience and social emotional learning abilities, negative moderate correlation between automatic thoughts and resilience. Students’ social emotional learning abilities level was directly and indirectly identified by their resilience levels according to their automatic thoughts. Results were discussed in the accordance with related literature. Some suggestions were made for future research.

Keywords: Resilience, social emotional learning abilities, automatic thoughts, preadolescence

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VI
İÇİNDEKİLER	VII
TABLolar LİSTESİ	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XXVI
KISALTMALAR	XXVIII
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. AMAÇ/HİPOTEZLER/PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER	4
1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı	4
1.2.2. Alt Amaçları	5
1.3. ÖNEM	7
1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)	8
1.5. SINRLILIKLAR	8
1.6. TANIMLAR	8
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	10
2.1. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK	10
2.1.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı	11
2.1.2. Psikolojik Sağlamlık ve Pozitif Psikoloji	14
2.1.3. Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	15
2.1.4. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Faktörler	17
2.1.4.1. Risk Faktörler	17
2.1.4.2. Korucuyu Faktörler	18
2.1.4.3. Olumlu Sonuçlar	20
2.1.5. Psikolojik Sağlamlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar	21
2.2. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ	23
2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı	24
2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi	25
2.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	26
2.2.3.1. Problem Çözme Becerileri	26

2.2.3.2. İletişim Becerileri	27
2.2.3.3. Kendilik Değerlerini Artıran Beceriler	28
2.2.3.4. Stresle Başa Çıkma Becerileri	28
2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar	29
2.3. OTOMATİK DÜŞÜNCELER	31
2.3.1. Otomatik Düşüncenin Tanımı	33
2.3.2. Ara İnançlar	35
2.3.3. Temel İnançlar	36
2.3.4. Otomatik Düşünceler Üzerine Yapılan Çalışmalar	38
BÖLÜM III: YÖNTEM	41
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	41
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	41
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	45
3.3.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	45
3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği	47
3.3.3. Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği	49
3.3.4. Veli Onay Formu	51
3.3.5. Gönüllü Onam Formu	51
3.3.6. Kişisel Bilgi Formu	51
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	51
BÖLÜM IV: BULGULAR	55
4.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI NE DÜZEYDEDİR?	55
4.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	56
4.2.1. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	56
4.2.2. Yaşa Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?.....	57
4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	58

4.2.4. Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	59
4.2.5. Doğum Sırasına Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	61
4.2.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	62
4.2.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	64
4.2.8. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	65
4.2.9. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	66
4.2.10. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	67
4.2.11. Ekonomik Duruma Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	68
4.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ NE DÜZEYDEDİR?	69
4.4. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?	71
4.4.1. Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	71
4.4.2. Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	75
4.4.3. Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	77
4.4.4. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	81
4.4.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	84

4.4.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	88
4.4.7. Annenin Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	92
4.4.8. Babanın Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	93
4.4.9. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	95
4.4.10. Ekonomik Duruma Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	99
4.5. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCE DÜZEYLERİ NE DÜZEYDEDİR?	102
4.6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCE DÜZEYLERİ, ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?.....	104
4.6.1. Cinsiyete Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	104
4.6.2. Yaşa Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	106
4.6.3. Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	109
4.6.4. Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	112
4.6.5. Doğum Sırasına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	115
4.6.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	119
4.6.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	122

4.6.8. Ekonomik Duruma Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri	
Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?	125
4.7. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL	
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE OTOMATİK	
DÜŞÜNCE VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI ARASINDA	
NE DÜZEYDE BİR İLİŞKİ BULUNMAKTADIR?	129
4.7.1. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ile	
Psikolojik Sağlımlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir	
İlişki Bulunmaktadır?	130
4.7.2. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlımlıkları ile Sosyal	
Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) Arasında Ne	
Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?.....	130
4.7.3. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlımlıkları ile Otomatik	
Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde	
İlişkiler Bulunmaktadır?	131
4.7.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri	
(Alt Boyutları) ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları)	
Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?	132
4.8. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK	
SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ TOPLAM PUANLARINDAN	
OLUŞAN MODELİN DOĞRULAYICI FAKTÖR	
ANALİZİ SONUÇLARI	135
4.9. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL	
DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	
TOPLAM PUANLARI VE ALT BOYUTLARINDAN	
OLUŞAN MODELİN DOĞRULAYICI FAKTÖR	
ANALİZİ SONUÇLARI	138
4.10. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK	
DÜŞÜNCE ÖLÇEĞİ TOPLAM PUANLARI VE	
ALT BOYUTLARINDAN OLUŞAN MODELİN	
DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI	144

4.11. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ; PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI (DOĞRUDAN VE DOLAYLI) VE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ (DOĞRUDAN) TARAFINDAN NE DÜZEYDE AÇIKLANMAKTADIR?	150
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	157
5.1. TARTIŞMA	157
5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	157
5.1.1.1. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?	157
5.1.1.2. Yaşa Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	158
5.1.1.3. Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	159
5.1.1.4. Doğum Sırasına Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	160
5.1.1.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	161
5.1.1.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	161
5.1.1.7. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	162
5.1.1.8. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	162
5.1.1.9. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	163
5.1.1.10. Ekonomik Duruma Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	163
5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	164

5.1.2.1. Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	164
5.1.2.2. Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	165
5.1.2.3. Yaş a Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	166
5.1.2.4. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?.....	167
5.1.2.5. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	168
5.1.2.6. Annenin Çalış ma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	169
5.1.2.7. Babanın Çalış ma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	169
5.1.2.8. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	170
5.1.2.9. Ekonomik Duruma Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	171
5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	172
5.1.3.1. Cinsiyete Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	172
5.1.3.2. Yaş a Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	174
5.1.3.3. Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?	174

5.1.3.4. Doğum Sırasına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	175
5.1.3.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	175
5.1.3.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	175
5.1.3.7. Ekonomik Duruma Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?	176
5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Otomatik Düşünce ve Psikolojik Sağlamlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?	176
5.1.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?.....	177
5.1.4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?	178
5.1.4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?	180
5.1.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?	180
5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri; Psikolojik Sağlamlıkları (Doğrudan ve Dolaylı) ve Otomatik Düşünmeleri (Doğrudan) Tarafından Ne Düzeyde Açıklanmaktadır?.....	183
5.2. SONUÇ	185
5.3. ÖNERİLER	186
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	186

5.3.2. Uygulamacılara Yönelik Öneriler	187
KAYNAKLAR	188
EKLER	207
ÖZGEÇMİŞ	223



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1:	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları	42
Tablo 3-2:	Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları	52
Tablo 4-1:	Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	55
Tablo 4-2:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	56
Tablo 4-3:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	57
Tablo 4-4:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	57
Tablo 4-5:	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	58
Tablo 4-6:	Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	59

Tablo 4-7:	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	60
Tablo 4-8:	Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	60
Tablo 4-9:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	61
Tablo 4-10:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	62
Tablo 4-11:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	62
Tablo 4-12:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	63
Tablo 4-13:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	64
Tablo 4-14:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	64

Tablo 4-15: Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	65
Tablo 4-16: Öğrencilerin Babaların Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları	66
Tablo 4-17: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	67
Tablo 4-18: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	67
Tablo 4-19: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	68
Tablo 4-20: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	69
Tablo 4-21: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	70
Tablo 4-22: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	71
Tablo 4-23: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Stresle Başa Çıkma Becerileri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	73

Tablo 4-24:	Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Stresle Başa Çıkma Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	73
Tablo 4-25:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	75
Tablo 4-26:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	77
Tablo 4-27:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Beceriler Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	78
Tablo 4-28:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	79
Tablo 4-29:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	81
Tablo 4-30:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Beceriler Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82
Tablo 4-31:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	83
Tablo 4-32:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	85

Tablo 4-33:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Becerileri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	86
Tablo 4-34:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	87
Tablo 4-35:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	89
Tablo 4-36:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	90
Tablo 4-37:	Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	92
Tablo 4-38:	Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçlar	94
Tablo 4-39:	Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	96
Tablo 4-40:	Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	97

Tablo 4-41:	Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	99
Tablo 4-42:	Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	100
Tablo 4-43:	Öğrencilerin Otomatik Düşünce Düzeyleri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler	103
Tablo 4-44:	Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları	104
Tablo 4-45:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	106
Tablo 4-46:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Otomatik Düşünce Alt Boyutlarına (Düşmanlık Düşünceleri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	107
Tablo 4-47:	Öğrencilerin Yaşlarına Göre Düşmanlık ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	107
Tablo 4-48:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	109
Tablo 4-49:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Alt Düzeylerine (Düşmanlık Düşüncesi Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	110

Tablo 4-50:	Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Düşmanlık ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4-51:	Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4-52:	Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine (Kişisel Başarısızlık Düşünce Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	113
Tablo 4-53:	Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Kişisel Başarısızlık Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	114
Tablo 4-54:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	115
Tablo 4-55:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Sosyal Tehdit, Fiziksel Tehdit ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskall Wallis Testi Sonuçları	117
Tablo 4-56:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Alt Düzeylerine (Sosyal Tehdit, Fiziksel Tehdit Düşünce Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	117
Tablo 4-57:	Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	119

Tablo 4-58:	Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	120
Tablo 4-59:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	122
Tablo 4-60:	Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları	124
Tablo 4-61:	Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları	125
Tablo 4-62:	Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları	127
Tablo 4-63:	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi İle Otomatik Düşünce ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasındaki İlişkiler	129
Tablo 4-64:	Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasındaki İlişkiler	130
Tablo 4-65:	Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	131
Tablo 4-66:	Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ile Otomatik Düşünce Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	132

Tablo 4-67:	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasındaki İlişkiler.....	134
Tablo 4-68:	Psikolojik Sağlık Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları	135
Tablo 4-69:	Psikolojik Sağlık Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri	136
Tablo 4-70:	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları	138
Tablo 4-71:	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinde Gizil Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Katsayılar	140
Tablo 4-72:	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri	143
Tablo 4-73:	Otomatik Düşünce Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Regresyon Katsayıları	144
Tablo 4-74:	Otomatik Düşünce Ölçeğinde Gizil Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Katsayılar	148
Tablo 4-75:	Otomatik Düşünce Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri	149
Tablo 4-76:	Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Ölçme Eşitlikleri	153
Tablo 4-77:	Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Yapısal Eşitlikleri (Doğrudan Açıklamalar)	154

Tablo 4-78: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Yapısal Eşitlikleri (Dolaylı Açıklamalar)	155
Tablo 4-79: Öğrencilerin Otomatik Düşüncelerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Modele İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri	155



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2-1:	Otomatik Düşüncelerin Kapsamakta Olduğu İnançlar.....	31
Şekil 2-2:	Temel İnanç, Ara İnanç ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkiler Bilişsel Modelin Şeması	37
Şekil 3-3:	Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafiği	53
Şekil 3-4:	Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri	53
Şekil 3-5:	Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri	53
Şekil 4-6:	Psikolojik Sağlıklarına İlişkin Hesaplanan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı-Standartlaştırılmış Katsayılar	137
Şekil 4-7:	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisine İlişkin Hesaplanan İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı-Standartlaştırılmış Katsayılar	142
Şekil 4-8:	Otomatik Düşünceye İlişkin Hesaplanan İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı Standartlaştırılmış Katsayılar.....	147
Şekil 4-9:	Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Modeli-Kavramsal Şekli	150
Şekil 4-10:	Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Modeli-t Katsayıları	151

Şekil 4-11: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin

Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path

Modeli-Standartlaştırılmış Katsayılar 152



KISALTMALAR LİSTESİ

ÇGPSÖ	Çocuklar ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği
SDÖBÖ	Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği
ÇODÖ	Çocuklar İçin Otomatik Düşünce Ölçeği
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YEM	Yapısal Eşitlik Modeli



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Ön ergenlik, çocukluk döneminin sonu olan; fiziksel, duygusal ve sosyal alanda değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bireyin hem yaşama uyum sağlama, stresli yaşam olaylarına karşı mücadele etme, toplum içinde kabul görme hem de topluma karşı bir birey olduğunu kabul ettirme girişiminde bulunduğu hassas bir dönemdir. Psikolojik sağlamlığın kazanılması, sosyal becerilerin öğrenilmesi bu evrede önemli gelişmeler göstermektedir. Bireyin bu geçiş döneminde sorunlar ile daha fazla bireysel yüzleşme yaptığı ve hayatındaki zorluklara karşı çözüm önerileri geliştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Psikolojik sağlamlık kavramı; Latince “resiliens” kökünden türemiştir ve bir maddenin elastik olması ve aslına kolayca dönebilmesini ifade etmektedir. Bu kavram ilk defa Kobasa tarafından 1975-1986 yılları arasında yapılan çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır (aktaran Ergün, 2016, s. 1). Psikolojik sağlamlık; zorluklarla başa çıkabilme, önemli risk durumları ile karşı karşıya kalma veya travmatik yaşantılara rağmen bireyin göstermiş olduğu uyumu ifade eden bir kavramdır (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012, s. 928).

Birey, yaşamı boyunca birçok stres yaratıcı duruma maruz kalmaktadır. Bu stres etmenleri karşısında bireyin yeni duruma uyum sağlayabilmesi, mevcut iyilik halini devam ettirebilmesi açısından önemli bir etmendir. Olumsuz bir yaşantı veya bir tehdit karşısında uyum sağlama veya stres durumlarıyla baş edebilme becerisi psikolojik sağlamlık olarak açıklanmaktadır (Arslan, 2015a, s. 154).

Duyguları anlama, ifade etme, düzenleyebilme, yönetme ve davranışlara yön vermede duyguları kullanabilme becerisi ile zorluklara, problemlili durumlara karşı uyum gösterebilme becerileri ile bireyin psikolojik sağlamlık düzeyinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Psikolojik sağlamlık ile bireyin kendisini ve başkasını anlayabilme, kendini ifade edebilme, başka bireylerle olumlu ilişkiler kurabilme, gündelik yaşamda karşılaştığı zorluklarla ve problemlerin üstesinden gelebilme becerisilerinin ilişkili olduğu (Bar-On, 2006) bilgisinden hareketle, psikolojik sağlamlığın, bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesinde önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

İnsan sosyal bir varlıktır ve hayatı boyunca toplumun bir üyesi olarak yaşama devam eder. Bireyin yaşam kalitesi diğer insanlarla kurduğu ilişkilere bağlıdır. Bu ilişkilerin temelini ve verimliliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri ise sosyal beceridir. Sosyal beceriler, bireyin içerisinde bulunduğu topluma karşı uyum sağlamasında, toplum ile sağlıklı bir şekilde etkileşime ve iletişime geçmesinde belirleyicidir. Bu sosyal beceriler sonucunda oluşan davranışlar, bireyin toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Yavuzer, 2005).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, bireyin duygularının farkına varabilmesi ve duygularını kontrol edip yönetebilmesi, diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilmesi, sorumluluk duygusu ile kararlar alabilmesi ve olumsuz durumlara karşı çözüm önerileri geliştirebilmesi olarak açıklanmaktadır (Kabakçı ve Korkut, 2010). Bireyin toplumla uyumu, onun sosyal becerilerini yaşamında uygulamasına bağlıdır. Bu durum bireyin sosyal becerisi ile yakından ilgilidir (Yurdakavuştu, 2012).

Çocukluk ve ön ergenlik döneminde yaşanan olaylar, bazı temel düşünce ve inançların oluşmasında etkilidir. Çocukluk ve ön ergenlik döneminde oluşan bu şemalar bireyin kendine ve çevresine bakışı ile davranışlarını şekillendirmektedir. Ayrıca bu şemalar, bir yaşam olayında güçlü bir biçimde belirginleşerek otomatik düşünceleri ortaya çıkarmaktadır (Schniering ve Rapee, 2002).

Otomatik düşünceler formüle edilmiş ve kendiliğinden oluşan somut düşünceler olarak tanımlanabilir. Problem çözme ya da amaca yönelik düşünmede olduğu gibi belli mantıksal bir sıralama izlemezler ve nesnel gerçeklik ile uyuşmasa bile etkinliğini sürdürmektedir (Haaga, Dyck ve Ernst, 1991). Otomatik düşüncelere sahip bireylerin düşünme becerilerinin yetersiz oluşu, düşüncelerinin belli bir düzen içerisinde işlemeyişi otomatik düşüncelerin, sosyal düşünme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini akla getirmektedir. Bilişsel yapı içerisinde yer alan işlevsiz inançlar, kişinin düşünce oluşumunu etkileyerek bilişsel hatalara sebep olmaktadır. Bilişsel hatalar, bireyin bilgiyi kullanma sürecinde bireye özgü yanlılıklar ve çarpıtmalar şeklinde ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda bilişsel hatalar, bilginin yanlış işlenmesinden dolayı duruma uygun olmayan ve bireyi çeşitli açıdan sıkıntıya sokan otomatik düşüncelere yol açmaktadır (Türkçapar, 2008). Bu bağlamda bireyde

var olan bu bilişsel çarpıtma sınıflandırmaları, sosyal duygusal öğrenme becerilerini kazanmada engel oluşturabilmektedir. Başarılı ve mutlu olan bireylerin temel özellikleri: güçlü benlik algısına sahip olmak, olumsuz durumlar karşısında dahi akılcı sağlıklı çözüm önerileri getirebilmek şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu özellikler ise psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerde görülmektedir. Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireylerin akılcı olmayan, olumsuz düşüncelerinin az olması beklenmektedir.

Gündelik hayatta bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek birçok riskli davranış söz konusudur. Buna karşın bireyin sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olması bireye sorunlar karşısında esneyebilme fırsatı sunarken, olumsuz olaylara karşı yeniden güç elde etmesine olanak sağlamaktadır. Bu bağlamda bireyin gelişimine veya uyumuna yönelik tehditlere ya da risklere rağmen olumlu sonuçların ortaya çıkması da söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla bireyin psikolojik sağlamlığı; zorluklarla etkili bir şekilde baş edebilmesi, stres ve baskı altında esneyebilmesi, ters giden bir süreçte bile uyum sağlayabilmesi ve bireyin sorunları kararlılıkla ele alabilmesi, yaşanan ciddi durumlar karşısında bireyin öz dengesini ve düzenini koruyabilme becerisini doğrudan etkilemektedir.

Önder ve Gülay (2008, s. 195) yaptıkları çalışmada öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile kendilik kavramı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan bireylerin hayata ve kendilerine karşı olumlu tutumlar ve düşünceler geliştirdiklerini düşündürmektedir. Kendilik değerlerinin düşük düzeyde olması, özgüvenin düşük, umutsuzluğunun yüksek olması ve bireyin gelecek ile ilgili olumsuz beklentiler geliştirmesiyle ilişkili görülmektedir. Kendilik değerini arttıran becerilerin kazanılmasında, psikolojik sağlamlığın önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir.

Kaya (2015, s. 181)'nın çalışmada, 14-19 öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bireylerin karşılaştıkları sorunları daha objektif bir şekilde algılamaya ve sorunların üstesinden gelebilecek çözüm önerileri üretmeye ihtiyaçları vardır. Bu aşamada, otomatik düşünceleri olan bireylerin bir sorun karşısında daha akılcı çözüm üretmelerinde ve yeni duruma karşı uyum

sağlamalarında zorlanmaları muhtemeldir. Psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan bireylerin otomatik düşünceleri daha az yaşayacakları düşünülmektedir.

Şirin ve Izgar (2013, s. 261), otomatik düşünce ile sosyal duygusal öğrenme becerilerin alt boyutu olan iletişim becerileri arasında negatif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. İletişim becerileri yüksek olan bireylerin daha iyi kişilerarası ilişkiler kuracağı düşünülmektedir. Olumsuz otomatik düşüncelerin, bireyin iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Aynı çalışmada olumsuz otomatik düşünceler ile öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akılcı olmayan düşünceler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda bilişsel çarpıtmaların ve mantıkdışı inançların artmasıyla bireyin sosyal beceri düzeylerinin azaldığı dikkati çekmektedir (Şirin ve Izgar, 2013).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan ve bilişsel çarpıtmaları kontrol altına alabilen bireylerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerini (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve kendilik değerini arttıran beceriler) daha kolay geliştirecekleri düşünülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerisi gelişmiş olan bireylerin, okulda ve okul dışındaki yaşamlarında stresle baş edebilme ve bir olay karşısında mücadele edebilme becerileri sayesinde kendine güvenen ve problemlerin üstesinden gelebilen bireyler olacakları düşünülmektedir.

Bahsedilen çalışmaların bulguları psikolojik sağlamlığın sosyal duygusal becerilerin öğrenilmesini kolaylaştırdığını, otomatik düşünceleri ise azaltacağını düşündürmektedir, yine yapılan çalışmalar otomatik düşünceler ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında negatif yönde ilişki ortaya koymuştur. Bu bulgulardan hareketle, araştırmanın temel problemini psikolojik sağlamlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerinin aracı rolünü incelemek oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ/HİPOTEZLER/PROBLEMLER VE ALT PROBLEMLER

1.2.1. Araştırmamın Genel Amacı

Ülkemizde psikolojik sağlamlık olgusu üzerinde yapılan çalışmalara son yıllarda rastlanılmaya başlanılmıştır. Türkiye’de bu konuyu ele alan çalışmaların az

olması dikkate alındığında bu çalışmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce düzeylerini içeren bir model oluşturulmuştur. Modelde gizil içsel değişken (ana bağımlı değişken) olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri sosyal duygusal öğrenme becerilerini doğrudan ve otomatik düşünce düzeyleri aracılığı ile açıklamaya yönelik modele dahil edilmiştir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyi, demografik özelliklere (cinsiyete, yaşa, sınıfa, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna) göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri demografik özelliklere (ilçeye, cinsiyete, yaşa, sınıfa, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna) göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri; ilçeye, cinsiyete, yaşa, sınıfa, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri; ilçeye, cinsiyete, yaşa, sınıfa, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin kendilik değerlerini arttıran beceri düzeyleri; ilçeye, cinsiyete, yaşa, sınıfa, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim

durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeyleri; ilçeye, cinsiyete, yaşa, sınıfa, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, anne ve babanın çalışma durumuna, anne ve babanın birliktelik durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin otomatik düşünceleri demografik özelliklere (cinsiyete, yaşa, sınıflarına, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna) göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin sosyal tehdit düşünce düzeyleri; cinsiyete, yaşa, sınıfa, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin kişisel tehdit düşünce düzeyleri; cinsiyete, yaşa, sınıfa, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin düşmanlık düşünce düzeyleri; cinsiyete, sınıfa, sınıfa, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin fiziksel tehdit düşünce düzeyleri; cinsiyete, yaşa, sınıfa, kardeş sayısına, doğum sırasına, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünce ve psikolojik sağlamlıkları arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin otomatik düşünce düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında ne düzeyde bir ilişki bulunmaktadır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (problem çözme becerisi, iletişim becerisi, kendilik değerini arttıran becerisi, stresle başa çıkma becerisi) arasında ne düzeyde ilişki bulunmaktadır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları ile otomatik düşünce düzeyleri alt boyutları (sosyal tehdit düşüncesi, kişisel başarısızlık düşüncesi, düşmanlık düşüncesi, fiziksel tehdit düşüncesi) arasında ne düzeyde ilişkiler bulunmaktadır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları (problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran becerileri, stresle başa çıkma becerileri) ile otomatik düşünce düzeyleri alt boyutları (sosyal tehdit düşüncesi, kişisel başarısızlık düşüncesi, düşmanlık düşüncesi, fiziksel tehdit düşüncesi) arasında ne düzeyde ilişkiler bulunmaktadır?

Ortaokul 6., 7., 8. sınıf öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkide otomatik düşüncelerin aracılık rolü var mıdır?

1.3. ÖNEM

Literatür incelendiğinde, psikolojik sağlımlık ve sosyal duygusal öğrenme becerilerini bir arada ele alan çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuğun psikolojik sağlımlık düzeyinin, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünceleri ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Erken yaşlarda sosyal duygusal öğrenme becerilerin kazandırılması, çocuğun ilerleyen yaşlarında hem akademik hem de sosyal duygusal anlamda başarılı olmasını, bir problem karşısında esneyebilmesini, sorunları çözmeye karşı kararlılık gösterebilmesini ve olumlu ilişkiler geliştirmesini sağlayacaktır.

Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişmesi çocukluk döneminden itibaren başlamaktadır. Çocuğun bu gelişme sürecinde tecrübe ettiği sorunlarla başa çıkma yöntemlerinin zihninde oluşturduğu düşünceler, çocuğun psikolojik sağlımlık düzeyi ve insan ilişkileriyle bir bütün olarak çocuğun hayat kalitesini etkilemektedir.

Çocuğun psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olması ve bununla birlikte akıcı olamayan düşüncelerin, işlevsel olmayan inançların, bilişsel çarpıtmaların kontrol altına alınması, çocuğun sosyal duygusal öğrenme becerilerinin (problem çözme, stresle baş edebilme, iletişim ve kendilik değerlerini artırma becerileri) gelişmesinde önemli bir yer tutar.

1.4. SAYILTILAR (VARSAYIMLAR)

1. Araştırmada kullanılacak Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği katılımcılar tarafından içtenlikle yanıtlanmıştır.
2. Araştırma için seçilen örneklem araştırmayı temsil edecek yeterliliktedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, İstanbul ili Beylikdüzü, Esenyurt ve Büyükçekmece ilçelerinde öğrenim gören devlet ortaokullarındaki öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın sonuçları, araştırma kapsamına alınan 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırmada elde edilen bulgular, 2016-2017 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmanın sonuçları, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Psikolojik Sağlamlık: Psikolojik sağlamlık, bireyin olumsuz yaşantı ile karşılaştığında psikolojik bütünlüğünü sağlayabilmesi ve yeniden başarıya odaklanabilmesidir (Çetin ve Basım, 2011).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi: Sosyal duygusal öğrenme becerisi (problem çözme, stresle baş edebilme, iletişim ve kendilik değerini arttıran beceriler), kişisel ve kişiler arası sorun çözme becerilerini öğrenme ve sosyalleşme süreci olarak tanımlanmaktadır.

Otomatik Düşünce: Bireyin bir olay veya bir duruma karşı ani ve önceden planlanmamış kendiliğinden gelen yorumları ve çıkarımları otomatik düşünce olarak tanımlanmaktadır (Beck, 1979).

Ön ergenlik: Ön ergenlik (preadolesans) 10-13 yaşları arasındaki okul çağı çocuklarını kapsayan bir dönemdir. Bu dönem, çocukluktan çıkış ve ergenliğe giriş arasında konumlanan bir geçiş evresi olarak tanımlanmaktadır (Kolbay, 2008, s. 1).



BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE / ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK

Psikolojik sağlamlık kavramı; Latince “resiliens” kökünden türemiştir ve bir maddenin elastik olması ve aslına kolayca dönebilmesi anlamını taşır (Greene, 2002). The Random House Sözlüğü (1967)’ne göre psikolojik sağlamlık “sıkıştırılıp ya da esnetildikten sonra orijinal formuna veya pozisyonuna dönebilme becerisi” olarak tanımlanmıştır. Webster Yeni Yirminci Yüzyıl İngilizce Sözlüğü (1958)’ne göre de psikolojik sağlamlık “sıkıştırıldıktan sonra eski haline gelmek/dönmek ve güç, enerji, cesaret kazanmak” anlamına gelmektedir. Psikolojik sağlamlık, sözlükte İngilizce bir kavram olan resilience kelimesinin Türkçesi olarak geçmektedir. Living English Dictionary Sözlüğü (2013, s. 631)’nde, resilience kelimesi geri fırlama, esneklik, çabuk iyileşme kabiliyeti şeklinde Türkçeye çevrilmiştir. Redhouse Sözlüğü (2008, s. 441)’nde, resilience kelimesi direnç, dirençlilik, çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü ve esneklik şeklinde Türkçeye çevrilmiştir.

Psikolojik sağlamlık, köken olarak fizik ve matematiğe bağlıyken, Lazarus (1993) bu kavramı, esnek bir metalin büküldüğünde sonra eski formuna dönerek kendini toparladığını anlatmak için kullanmıştır. Psikolojik sağlamlık çalışmaları, başlangıçta dayanıklı bireyler incelenerek onların bu özellikleri ortaya çıkarılması çalışılmıştır. Bu kişileri, betimlemek için İngilizce literatürde “resilient” kavramı kullanılmaktadır. “Resilient” çabuk iyileşen, kendini toparlayan, güçlükleri yenme yeteneği olan, dirençli, esnek kişi, anlamına gelmektedir. Ayrıca bir kişilik özelliği olarak İngilizce literatürde “resilience” ve “resiliency” kavramları, çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, dirençlilik, esneklik, yılmazlık, dayanıklılık, sağlamlık anlamlarında kullanılmaktadır (aktaran Gürkan, 2006a, s. 2).

Psikolojik sağlamlık kavramı, ilk olarak İllions Bell Telephone şirketinde 1975-1986 yılları arasında şirket yöneticilerine uygulanan bir çalışmada, Psikolog Suzanne Kobasa tarafından kullanılmıştır. Bu çalışmada yöneticilere her yıl önceden belirlenmiş bir takım psikolojik testler uygulanmıştır. Bu testlerin verileri incelendiğinde, yaşanan problemler ve stresli yaşam koşulları karşısında başa çıkma

becerisi gösterebilmiş kişilerin, ortak kişilik özelliklerine sahip oldukları görülmüştür (Durak, 2002).

Psikolojik sağlamlık kavramı, bireylerin risk faktörlerine maruz kalması durumunda beklenen sonuçlardan (depresyon, kaygı, düşük özgüven, uyum problemi) daha olumlu sonuçlara ulaşmalarını; kaygı gerektiren olaylarla başa çıkabilmelerini ve travmatik deneyimler karşısında daha hızlı toparlanmalarını da kapsamaktadır (Masten, 1994).

2.1.1. Psikolojik Sağlamlığın Tanımı

Birey, yaşamı boyunca, birçok stres yaratıcı duruma maruz kalmaktadır. Bu stres unsurları karşısında bireyin yeni duruma karşı uyum sağlayabilmesi, mevcut iyilik halini, devam ettirebilmesi açısından önemli bir etmendir. Olumsuz bir yaşantı veya bir tehdit karşısında olumlu uyum sağlama veya stres durumlarıyla baş edebilme becerisi, psikolojik sağlamlık olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2015a, s. 154). Psikolojik sağlamlık, stresli yaşam durumları karşısında, olumsuz ve zorlayıcı yaşam standartlarına rağmen mevcut sorunların üstesinden gelebilen, bireylerin güçlerini kaybetmeden hayata tutunmalarını sağlayan, geliştirilebilir tutum ve becerilere sahip olmak olarak da anlatılabilir (Gürkan, 2006b).

Zorlayıcı şartlara karşı olumlu ve beklenmedik başarılar elde etme, olağan dışı koşul ve durumlara adapte olabilme becerisine sahip olan bireyler için “resilient” (çabuk iyileşen, kendini çabuk toparlayan kişi) kelimesi, bir kişilik özelliği olarak da “resilience” (çabuk iyileşme gücü, kendini toparlama gücü) kelimesi kullanılmıştır (Terzi, 2008, s. 297). Psikolojik sağlamlığı; bireyin kendine özgü özellikleri ve yaşantı dinamikleri arasındaki etkileşimi olarak açıklanmaktadır. Psikolojik sağlamlık, aynı zamanda değişebilen gelişimsel bir süreçtir. Zorlu hayat şartlarının meydana getirdiği risk faktörleri ve riskli durumların olumsuz sonuçlarının etkisini azaltan önleyici etmenler, psikolojik dayanıklılığa katkı sağlar (Kararımak, 2006).

Psikolojik sağlamlık, bireyin stresle karşılaştığında stresin olası olumsuz sonuçlarından en az seviyede etkilenmesi, birçok rahatsızlıklara yol açabilme olasılığı bulunan olumsuzluklar karşısında direnç gösterebilmesi ve mevcut iyilik durumunu koruması ile ilgili becerinin varlığıdır (Kurt, 2011). Bireyin engellerle başa çıkabilmesi ve bu durumun kişiyi daha da güçlendireceğine ilişkin düşüncesi,

resilience kavramı ile ifade edilmektedir. Bireyin engellerle karşılaştığı durumlar, yaşam şartları karşısında direnç göstermesi de psikolojik sağlık kavramını, karşılamaktadır (Terzi, 2008, s. 1). Psikolojik sağlık, bireyin olumsuz yaşantı ile karşılaştığında psikolojik bütünlüğünü sağlayabilmesi ve yeniden başarıya odaklanabilmesidir (Çetin ve Basım, 2011).

Psikolojik sağlıkla ilgili literatür incelendiğinde, bu alandaki önemli isimlerden olan Garmezy (1993)'e göre, psikolojik sağlık; olumsuz olaylara karşı kişinin kendini toparlayabilme yetisinde gizli olup, bireyin yaşadığı stresli olaylara rağmen kendisinde var olan yeteneklere, becerilere, davranış şekillerine, tekrar dönebilme yetisidir. Psikolojik sağlık tanımı yapılırken iki nokta dikkat çekmektedir; bireyin ciddi bir tehdit ya da risk durumu (travma) oluşturabilecek olaylarla karşılaşması, diğeride bu risk ya da travmatik durum karşısında gösterilen uyumun etkili olması şeklinde açıklanabilir.

Richardson (2002) psikolojik sağlık kavramını, üç boyutta açıklamaya çalışmıştır. İlk boyutta, psikolojik sağlık özellikleri veya risk ve koruyucu faktörler açıklanmıştır. İkinci boyutta psikolojik sağlık süreci olarak, yaşanan olumsuz olaylarla başa çıkabilme ve bu durumun sonucunda birinci boyutta tanımlanan özelliklerin geliştirilmesi belirtilmektedir. Üçüncü boyut ise, kişiye, kendi içinde var olan gizil güçlerini, ortaya çıkarma ve bu güçleri farkına vardırma da yardımcı olmakla birlikte; bu deneyimle kişinin kendi özünü, tam olarak ortaya koyabilmeye doğru attığı bir adım şeklinde ifade edilmiştir.

Psikolojik sağlık, olağan ve sıradan bir stres olayına karşı kişinin zarar görmemesi anlamı taşımamaktadır. Psikolojik sağlık kavramının en önemli göstergesi, kişinin olumsuz olaylara rağmen tekrar güç elde edebilmesidir (Olsson, Bond, Burns, Vella ve Sawyer, 2003). Psikolojik sağlık; engellerle, stresle ve kayıplarla mücadele etme becerisi (Begun, 1993), zorlu şartlar altında gösterilen içsel ve dışsal uyum (Masten, 1994), olumsuz olaylar ya da deneyimlenen psikolojik streslerle baş edebilme ve bu olumsuz durumlara uyum sağlama becerisi (Westo ve Parkin, 2010) olarak tanımlanmaktadır.

Psikolojik sağlık, bireylerin zorlu yaşam standartlarına uyum sağlama sürecini hızlandıran bireysel özellikler ve durumsal faktörler, risk veya olumsuz bir

durumla karşılaşmayı gerektiren gelişimsel, dinamik bir süreç olarak açıklanmaktadır (Luthar, 1991). Psikolojik sağlamlık, bireyin stresli ve olumsuz durumlara uyumu olarak tanımlanmaktadır (Grupta ve Kumar, 2015).

Murphy (1987, s. 101)'e göre psikolojik sağlamlık, “bir çocuğun stresle nasıl baş ettiği ve travmadan nasıl kurtulduğu/iyileştiği ile ilgilenen bir kavramdır. Psikolojik sağlamlık, olumlu baş etme durumlarının sonuçları olan, uyum (adaptation) ve yeterlik (competence), geleceğe yönelme ve umut ile ilgilidir.”

Fraser, Richman ve Galinsky (1999, s. 136)'nin açıkladığı gibi; psikolojik sağlamlığı “zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma, sıra dışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisi” olarak ifade etmektedir. Psikolojik sağlamlık; yoğun kaygıdan, olumsuz durumlardan, depresyondan, değişimlerden veya kötü yaşantıların etkisinden hızlı bir şekilde arınarak; kendini toparlayabilme, eski durumuna kolayca dönebilme, elastikiyet olarak tanımlanır (Ramirez, 2007).

Masten, Best ve Garnezy (1990) ise psikolojik sağlamlığı, zor ve tehditler içeren yaşam olaylarına rağmen uyum sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması ve bu kavramın yoğun risk altında pozitif sonuçlar gösterebilmesi, stres altında etkin düşünebilme ve travmadan sonra iyi haline dönebilme şeklinde açıklanmıştır. Psikolojik sağlamlık, zorluklarla etkili bir şekilde başa edebilme ve kendi psikolojik bütünlüğünü sağlayabilme, aşırı stres altında esneyebilme, olumsuz bir durumla karşılaştığında bile var olan duruma adapte olabilme ve yılmadan sorunları akılcı bir şekilde ele alabilme, ciddi durumlar sonrasında dahi dengeyi sağlayabilme becerisi/kapasitesidir (Masten ve Reed, 2002, s. 75; Ruther, 1999, s. 119).

Psikolojik sağlamlık, farklı olaylara karşı, olumsuzluk veya risk içerse dahi bu durumla karşılaşıldığında bireyin etkin bir şekilde bu durumla baş edebilme yeterliliğine sahip olması durumudur (Stewart, Reid ve Mangham, 1997, s. 22). Rirkin ve Hoopman (1991) psikolojik sağlamlığı gerileme, geri sekme olumsuzluklarına kıyasla etkin olarak tekrar uyum sağlama yetisi olarak açıklanmıştır. Psikolojik sağlamlık, önemli bir stresörün varlığına rağmen akademik, sosyal, psikolojik anlamda birey kendini geliştirebilme yeterliliğidir (aktaran Topbay, 2016, s. 3).

Yates, Egeland ve Sroufe (2003) ise psikolojik sağlamlığın, bireyin, tehditlere karşı iyi durumda olmasını, sağlamadığını söylemiştir. Bunun yerine, psikolojik sağlamlık, zorluklara karşı geliştirilen olumlu adaptasyon için, içsel ve dışsal kaynakları kullanabilme becerisi kazandırmaktadır. Bu kaynaklar, mevcut durumlara uyumu sağlarken; bireyin bundan sonraki farklı zorluklar karşısında baş edebilme becerisine zemin oluşturmaktadır. Psikolojik sağlamlık olumsuz deneyimleri ve yaşam olayları, stresli yaşam koşulları ve yoksunluk şeklindeki faktörleri vurgulamaktadır. Ayrıca; psikolojik sağlamlık kavramı, riskli hayat şartlarına rağmen başarının sağlanması için gerekli kişisel özellikleri içermektedir (Çelik, 2013).

Sonuç olarak, psikolojik sağlamlığın çok yönlü bir kavram olduğu görölmektedir. Üzerinde karar kılınan ortak bir tanım olmasa da, psikolojik sağlamlık, önemli risk ve travmalar karşısında, bireysel, ailevi ve sosyal özellikler yardımı ile stres durumlarıyla baş edebilmesi olarak tanımlanabilir (Arslan, 2015b, s. 61).

2.1.2. Psikolojik Sağlamlık ve Pozitif Psikoloji

Günümüz psikolojik danışma ve psikoloji alanlarında önemi artan ve göze çarpan bir yaklaşım olan pozitif psikoloji, bireyin sahip olduğu potansiyeli, güçlü yönlerini ve olumlu özelliklerini vurgulamaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Pozitif psikolojinin üzerinde durduğu kavramlardan biri olan psikolojik sağlamlık, bireyin zorluklar karşısında sergilediği uyum ve olumsuzlukla baş edebilme becerisi olarak belirtilmektedir (Block ve Kremen, 1996). Psikolojik sağlamlık, önemli travma veya olağanüstü deneyimlerine karşı bireylerin, pozitif uyum gösterdikleri aktif bir süreçtir. Bu kavram, bireyin bir kişilik özelliğinin ya da niteliğinin bir göstergesi değildir (Luthar, Cicchetti ve Becker, 2000; Rutter, 1999).

İnsanlar her gelişim dönemi boyunca birçok stres faktörüyle yüzleşmektedir. Hayatı boyunca birçok değişime göre şekil almak durumundadır. Bu uyum sürecini hızlandıran etmenler kişilik özelliklerini de yansıtır. Pozitif psikoloji içerisinde yer alan kavramlardan olan psikolojik sağlamlık, insanların zorlu yaşam koşullarına karşı adapte olmasını hızlandıran faktörlerdendir (Çapan ve Arıcıoğlu, 2014, s. 70).

Psikolojik sağlamlık, pozitif psikolojinin kavramıdır. Pozitif psikoloji, insanları, psikolojik anlamda olumsuz kılan etkenlerden çok, insanlara, neyin daha

iyi geldiğini ve daha güçlü olabilecekleri durumlar üzerindeki etmenleri açıklar (Meredith, Sherbourne, Gaillot, Hansell, Parker ve Wrenn, 2011).

2.1.3. Psikolojik Sağlamlığı Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Psikolojik sağlamlık düzeyi yüksek olan bireyler, zorlu yaşam olaylarına karşı, problemden uzaklaşan tutum sergilemek yerine, problemi ve problemin sonuçlarını, ortadan kaldırmak veya etkisini azaltmak için; problem çözme ve etkili bir şekilde planlama yapmayı tercih ederler. Yapıcı özellik gösteren bu bireylerin, kaçınmacı kişilere kıyasla, yaşamlarında daha az zorluk çekmelerinin nedeni; etkili başa çıkma yöntemlerini tanımaları ve bu yöntemleri aktive etmeleridir (Klag ve Bradley, 2004).

İçsel odaklı hareket etme, zorluklar karşısında daha dayanıklı olma, problemler karşısında akılcı ve işlevsel çözüm üretebilme, sosyal iletişim becerilerinin yüksek olması, özgüven ve benlik algılarının yüksek olması bireyin psikolojik sağlamlık düzeyinin yüksek olmasıyla ilişkilidir (Gürkan, 2006a).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, doğuştan gelen bireysel özellikleri; sakin bir kişiliğe sahip olmak olarak değerlendirilebilir. Sonradan kazanılan bireysel özellikleri; empati becerisi ve etkin iletişim becerileri, öz farkındalık, içten denetimli olmak olarak açıklanabilir (Gürkan, 2006b).

Psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin özellikleri sosyal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç kategoride açıklanmaktadır.

1- Sosyal Özellikler: Olumlu arkadaşlık ilişkilerine, etkili iletişim becerilerine sahip olma, sağlıklı ilişkiler kurma, bu ilişkileri devam ettirme becerisi ve yüksek farkındalık düzeyini içermektedir.

2- Duygusal Özellikler: Öz yeterlilik duygusu yüksek olan, özgüveni, özsaygı ve kendini kabul düzeyi yüksek; duygularını denetleyebilen ve duygularının farkında olan, kaygı ve engellenme durumlarıyla başa çıkma becerisi yüksek ve yeni bir olay karşısında uyum gösterebilen bireylerin özelliklerini içermektedir.

3- Bilişsel/Akademik Özellikler: Başarmaya karşı inancı yüksek, geleceğe dair hedefleri olan ve bu hedefleri basamaklandırarak planlama yeteneğine sahip,

geleceği düşünebilme yeteneği olan, stresli veya zorlu durumlar karşısında işlevsel ve akılcı çözümler üretebilen, şans ve yetenek şeklindeki dışsal yüklemelerden çok, çaba ve çalışmak şeklindeki içsel yüklemelere önem veren, çevresini motive etme ve harekete geçirme yeteneğine sahip olma şeklindeki bireysel özellikleri içermektedir (Koç, 2015, s. 35).

Psikolojik olarak sağlam olan bireylerin, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı, stresli olaylar karşısında çoğunlukla kendilerini, koruma gücünün yüksek olduğu ifade edilmektedir (Bradshaw, Hoelscher ve Richardson, 2007). Öz duyguları ve tepkileri, olumlu olan psikolojik sağlamlığı yüksek bireyler aynı zamanda diğer kişilerin davranışları ve tutumlarının da farkındadırlar. Bunların yanı sıra duyguları, kontrol edebilme ve bu kontrolü koruma, zorluklar ile baş edebilme ve bu zorlukları çözüme kavuşturabilmek için alternatif yollar bulabilirler (Grupta ve Kumar, 2015).

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, stresörler karşısında öz düzenleme yaparak mevcut iyi hallerini, koruduklarını ya da hızlı bir şekilde iyi hallerine tekrar geri dönebildiklerini, bunun yanı sıra bu zorluklara karşı, kendilerinin eski halinden daha güçlü olduklarını belirtmektedirler (Henderson ve Milstein, 1996). Psikolojik olarak sağlam olan çocuklar; sosyal, duygusal ve bilişsel-akademik özellikler açısından diğerlerinden farklılık göstermektedir.

Sosyal özellikleri açısından bu kişiler, aktif iletişim kurmakta; özgüven, öz saygı düzeyleri, duygularını denetleme ve farkına varma becerileri yüksek, yeni durumlara hızlı bir şekilde adapte olma, kaygı ve engellenmeye karşı, direnci yüksek olan bireylerdir. Bilişsel ve akademik özellikler açısından bu kişilerin, başarmaya karşı inançlı, hedeflerine ulaşma konusunda plan yapma becerisine sahip oldukları görülmektedir. Psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişilerin, stresli ve travmatik durumlarla karşılaştığında, bu durumların etkili bir şekilde üstesinden gelmekle birlikte, dış odaklardan ziyade, içsel odaklı yaklaşımlar sergileyebilen bireyler oldukları düşünülmektedir. Görüldüğü gibi psikolojik sağlamlık, bireylerin zorlu yaşam olaylarıyla mücadele edebilmesini sağlayabilen bilişsel, duygusal ve sosyal özellikleri kapsayan olumlu bir özelliktir. Bireylerin sahip oldukları bazı özellikler, onların, psikolojik sağlamlığını etkilemektedir (Çapan ve Arıcıoğlu, 2014, s. 71).

2.1.4. Psikolojik Sağlamlığa İlişkin Faktörler

Süzen (2015) psikolojik sağlamlılıkla ilişkili faktörleri, risk faktörü ve koruyucu faktörler şeklinde sınıflandırmıştır, Tümlü (2012) ise bu kavramı; risk faktörleri, koruyucu faktörler ve olumlu sonuçlar olarak ayırmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında psikolojik sağlamlık; risk, koruyucu ve olumlu sonuç faktörleri altında yer alır. Koruyucu faktörleri ile risk faktörleri arasında ters orantı bulunmaktadır yani koruyucu faktörlerin varlığı, risk faktörlerinin oluşmasını, olumsuz yönde etkiler (Rutter, 1987). Koruyucu faktörler, risk faktörlerine rağmen bireyin, riski, algılamasını ve çözüm yolları geliştirmesini sağlayarak, olası olumsuz durumların etkilerini azaltır (Kararımak, 2007). Bu faktörler arasında bir bağ vardır. Psikolojik sağlamlıkla ilgili bu kavramları ve aralarındaki ilişkiyi anlamak, psikolojik sağlamlığı, anlamamız açısından önemlidir.

2.1.4.1. Risk Faktörler

Psikolojik sağlamlıkla ilgili ilk çalışmalar genellikle tek bir risk faktörü üzerinde durmuşken, ileriki zamanlarda yapılan çalışmalar birden fazla risk faktörünün olabileceğini ve bu faktörlerin kombinasyonlarının, bireyin psikolojik sağlamlığını etkilediği belirtilmiştir (Kararımak, 2006). Genel anlamda bireyin psikolojik sağlamlık seviyesinin düşük olmasını etkileyen nedenler olarak görülen risk faktörleri başka kavramlarla karıştırılabilmektedir.

Risk; zorluk, felaket ve sıkıntı anlamını taşımaktadır. Risk faktörleri; olumsuz durumların meydana gelme ihtimalinin artmasına veya var olan bir problemin devam etmesine neden olan etkiler olarak açıklanmıştır (Gürkan, 2006a). Risk faktörleri, genel olarak gelişimin önünde var olan engelleri, ifade etmektedir. Stresli yaşam olaylarının varlığı, bu engelleri, ortaya çıkarmaktadır (Alnar, 2015). Risk faktörleri; kalıtsal, fizyolojik, sosyokültürel ve demografik koşulları ya da özellikleri içerebilir.

Ergenlik dönemi, kendi içerisinde çalkantılı bir dönemdir. Bu sebeple ergenlik dönemi süresince oluşabilecek olumsuzluklar ve dönemin getirdiği bazı gelişimsel problemler, bireyin ileriki hayatında da aksamalara neden olabilmektedir. Bireyin hayatında karşılaşılabileceği olumsuz olaylar, tehditler ve yaşayabileceği travmalar, bireyin, psikolojik sağlamlığını, olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum,

psikolojik sağamlık üzerinde önemli bir risk faktörü olarak görölmektedir. (Kararmak, 2006, s. 132).

Yoğun bir şekilde yaşanan olumsuz deneyimler veya bireyin hayatında bulunan riskler, psikolojik sağamlığı etkileyen önemli etmenlerdendir (Arslan, 2015c; Masten ve Coatsworth, 1998). Risk durumları, bireyler için beklenmeyen sonuçlar doğurabilen durumlardır (Gizir, 2007). Çocukluk ya da ergenlik döneminde risk durumlarıyla karşılaşan bireyin, ileriki gelişim dönemleri de olumsuz etkilenebilmektedir. Gelişimsel bir kriz olarak ifade edilen ergenlik döneminde de ergenin, psikolojik sağamlığı, olası risk faktörlerine karşı olumsuz sonuçları, engelleyebilir (Conger ve Conger, 2002).

2.1.4.2. Korucuyu Faktörler

Risk faktörlerinin yanı sıra, olumsuz deneyimlere karşı bireyin daha etkin, akılcı ve yapıcı tepki vermesini, bu karşılaştığı yeni durumlara karşı da, hızlı bir şekilde uyum sağlamasını öngören faktörler de koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır. Koruyucu faktörler, risk durumları sonucunda ortaya çıkan olumsuz durumların belirtilerini azaltıp, yeni sürece uyum sağlama hızını arttırdığı düşünölmektedir (Kararmak, 2006).

Koruyucu faktörler bireyin karşılaşabileceği olası problemlere karşı önleyici bir rol üstlenirken diğer taraftan da bu problemler sonucunda ortaya çıkan olumsuz geri dönütlerin etkisinin azalmasına yardımcı olur, bu sayede kişinin iyi ruh halini korumasına ve iyiliğin devam etmesine katkı sağlar (Korkut, 2007). Risk faktörleriyle karşılaştırıldığında risk faktörlerinin doğurduğu olumsuz sonuçların etkisini azaltan ve kişinin gelişimsel olarak ihtiyaçlarını karşılamasını sağlayan unsurlara koruyucu faktörler denilmektedir (Terzi, 2005).

Koruyucu faktörler, olumsuz yaşam olayları ve stresle karşılaşma durumlarında, kişiyi güçlü kılan bireysel yada çevresel koruyucular olarak tanımlanmaktadır (Rutter, 1987). Koruyucu faktörlerin, risk ya da tehlikenin etkisini törpüleyen, bu durumları azaltan ya da tamamen ortadan kaldıran sağlıklı adaptasyonu ve kişinin becerilerini geliştiren durumlar olarak ifade edilmektedir (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012, s. 929).

Kararırmak (2006) koruyucu faktörleri; bireyin risk faktörleri ile karşılaştığında ortaya çıkması beklenen olumsuz tepkiyi azaltıcı, işlevsel, akılcı tepkiyi ve uyumu kolaylaştırıcı etmenler olarak tanımlamaktadır. Masten (1994)'a göre koruyucu faktörler ve risk faktörleri birbirileriyle çelişen kavramlardır. Koruyucu faktörler, kişinin psikolojik sağlamlığını arttırmasıyla birlikte yaşanan stresin azalmasına da katkı sağlar (aktaran Topbay, 2016, s. 11). Koruyucu faktörlerin, olumsuz ve sorunlu davranışlara karşı bireysel ve sosyal kontrol sağlaması, algılanan sosyal desteğin, yüksek olması gibi olumsuz davranışlarla karşılaşma olasılığını azaltan faktörler olarak tanımlanmaktadır (Siyez, 2006).

Problemlere karşı etkin mücadele edebilme yetisi, benlik saygısı, özgüven, içsel denetim mekanizmasının yeterliliği, ileriye dönük olumlu ve akılcı bakış açısı gibi faktörler içsel koruyucu faktörler olarak tanımlanırken, ailesel ve çevresel birtakım özellikler ise dışsal koruyucu faktörler olarak tanımlanmaktadır (Gizir, 2007; Kararırmak, 2006). Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler, risk durumlarına karşı baş edebilme becerilerini kullanırken “içsel” ve “dışsal” kaynaklardan yardım alırlar (Kararırmak, 2006).

Psikolojik sağlamlılıkla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında koruyucu faktörler, içsel (bireysel) ve dışsal (çevresel) faktörler olarak iki grup şeklinde açıklanmaktadır. İlk grup olan içsel (bireysel) koruyucu faktörler, dört başlık altında ifade edilmektedir (Tümlü, 2012).

1- Sosyal yeterlilik: Sosyal yeterliliğe sahip olan bireyler, diğer kişilerle ilişkilerinde başarılı olan ve onlar üzerinde olumlu bir etki bırakabilen kişilerdir. Bu beceriyle birlikte sağlıklı sosyal etkileşimde bulunurlar. Sorumluluk, empati, iletişim kurma becerileri, mizah duygusu, bulunan kişiler sosyal yeterlilik seviyesi yüksek olan bireylerdir.

2- Problem çözme becerileri: Yaşanan problemler karşısında etkin problem çözme becerisine sahip olan bireyleri anlatan bir kavramdır. Bir olayı nedenleri ve sonuçları doğrultusunda iyi analiz edebilen, kendi duygu ve düşüncelerini tanıyıp bunları kontrol edebilen ve planlama, uygulama, becerisine sahip olan bireylerin problem çözme becerileri yüksektir.

3- Bağımsızlık ya da özerklik: Benlik algısı yüksek, çevresindeki kişilerden bağımsız bir şekilde hareket edebilme becerisi olan, ilişkilerinde bağımlı değil bağı ve paylaşımcı olabilen ve sosyal ortamında kişiler üzerinde etkili olabilme gayreti gösteren bireyleri ifade eden özelliklerdir.

4- Amaçlılık ve gelecek duygusu: Bu özelliğe sahip olan kişiler, ileriki hayatları için plan yapabilen ve bu planlarının gerçekleşmesi için çaba sarf eden, sebatlı, umut ve iyimserlik içerisinde hareket eden bireylerdir.

Dışsal faktörler ise aile içinde (aile ortamı) ve aile dışındaki ortam şeklinde iki başlıkta incelenmektedir.

1- Aile ortamı: Psikolojik sağlamlığı arttırdığı düşünülen aile ortamı; sayıca fazla olmayan, birliktelik duygusu yüksek, tutarlı ve demokratik, kişileri özelliklere göre kabul edici ve farklılıklarına saygı gösteren, fizyolojik ve psikolojik olarak doyum seviyesini yükselten, kişiler arası ilişkilerin sağlıklı ve yoğun olduğu aile ortamı, dışsal aile içi faktörler olarak açıklanmaktadır.

2- Aile dışındaki ortam: Bireyin aile dışında iletişime geçtiği ve ortak yaşam alanlarını oluşturan kişileri içermektedir. Aile dışındaki bu ortamlardan alınan destek ve bireye kazandırdığı olumlu özellikler, bireyin psikolojik sağlamlığını olumlu düzeyde etkilemektedir (Eminağaoğlu, 2006).

2.1.4.3. Olumlu Sonuçlar

Olumlu sonuçlar; aktif iletişim becerileri, yüksek akademik başarı, sosyal çevre ve akranlar tarafından benimsenme ve kabul görme gibi pek çok olumlu davranıştan oluşmaktadır (Gizir, 2004). Psikolojik sağlamlık, riskli durumlara karşı koruyucu faktörlerin ve olumlu sonuçların etkileşiminden meydana gelen adaptasyon sürecini ifade etmektedir. Psikolojik sağlamlık çalışmalarında sadece riskin veya tehdidin açıklanması yeterli gelmemekte, bunun yanı sıra bireyin akademik ve sosyal alanlardaki konumu, yetkinliği veya yeterliliği gibi olumlu sonuçlarının da açıklanması ve ortaya konması gerekmektedir (Gizir, 2007, s. 116).

Psikolojik sağlamlık araştırmalarında olumlu sonuçlar şu şekilde sıralanabilir: Yaşamdan doyum alma ve mutluluğun artması, okula devam etme ve akademik başarının yükselmesi, sosyal ilişkilerde olumluluk, sosyal anlamda yeterlilik,

psikolojik anlamda sağlıklı olma, yaşa uygun spor yapma, herhangi bir ruhsal hastalığının bulunmaması, kendini kabul ve uyum sağlama, suç işlememe, duygusal sorun veya belirtilerinin az olması, sosyal yardımda bulunma, kurallara uyma, arkadaşlarınca kabul edilmek ve samimi arkadaşlık ilişkileri kurabilmek (Gürgan, 2006a).

2.1.5. Psikolojik Sağlık ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Toprak (2014) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde, mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu konulu çalışma, liselerde okuyan 477 ergen ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda psikolojik sağlık ve mutlulukla, yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Kızların psikolojik sağlıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, ergenlerin anne ve babalarının hayatta olmaları ve eğitim durumları ile psikolojik sağlığı arasında ilişki olmadığı bulunmuştur.

Turgut (2015) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerin psikolojik sağlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi konulu çalışma 1022 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda kızların psikolojik sağlıklarının erkeklerden daha yüksek olduğu, önemli yaşam olayları yaşayan ergenlerin yaşamayanlara göre psikolojik sağlık düzeylerinin daha düşük olduğu, anne babanın hayatta olmasının psikolojik sağlığı etkilemediği bulunmuştur. Bu çalışmada risk faktörü ise ergenlerin önemli yaşam olaylarını yaşamış olmasıdır.

Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlıklarının incelendiği çalışma, Sipahioğlu (2008) tarafından Aksaray ilinde ortaöğretim okullarında okuyan 499 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda ailesi ile yaşayan ergenlerin tek ebeveynle yaşayan ergenlere göre, kızların erkeklere göre, Fen ve Anadolu Öğretmen Lise'sinde okuyanların Anadolu Lise'sinde okuyanlara göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırma grubu ergenlerindeki risk faktörleri ise tek ebeveyn ile yaşama ve yoksulluk olarak ele alınmıştır.

Altundağ (2013) tarafından anne-babası boşanmış ergenlerin, psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yaşam doyumu ve yalnızlık düzeylerinin yordayıcı etkisinin incelenmesi konulu araştırma yapılmıştır. Araştırmada psikolojik

dayanıklılık, yalnızlık ve yaşam doyumlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamış, psikolojik dayanıklılık ile yaşam doyumları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuş, psikolojik dayanıklılık ile yalnızlık düzeyleri arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada anne-babası boşanmış ergenler, risk faktörü olarak ele alınmıştır.

Gizir (2004) Ankara'da bir gecekondu bölgesinde yaptığı araştırmada, 6 ilköğretim okuluna giden 439 kız ve 433 erkek, yani toplamda 872 8. sınıf öğrencisi örneklem olarak ele alındığında risk faktörü olarak yoksulluk incelenmiştir. Akademik başarı olarak ise 6., 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin notlarının ortalamaları temel alınmıştır. Amaç, ders başarısını etkileyen bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre, evde beklentinin yüksek olması, okulda ve arkadaşlarla kurulan ilişkiler, maddi durumu kötü olan öğrencilerin ders başarılarını etkileyen en önemli dışsal faktörlerdir. Öğrencilerin akademik başarıları konusundaki olumlu algıları, empatik olmak, otokontrol ve geleceğe umutla bakmak ise öğrencilerin ders başarılarını yordayan en önemli içsel faktörlerdir. Çalışmanın sonucunda akademik sağlamlığı olumlu etkilediği düşünülen bireysel, ailesel ve çevresel koruyucu faktörler ortaya konmuştur.

Eminağaoğlu (2006) İzmir'de sokakta yaşayan çocukların, karşılaştığı gelişimsel riskleri ve bu riskler karşısında gösterdikleri dayanıklılık özelliklerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, sokak çocuklarının işbirliğine, duygusal yakınlık kurma ve sürdürmeye istekli oluş açısından çalışan çocuklara oranla daha yatkın oldukları görülmüştür. Ayrıca, sokak çocuklarının çalışan çocuklara oranla daha çok depresif duygulara sahip oldukları, örgütsel davranışlarının yetersiz olduğu ve daha fazla düzeyde bilişsel katılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak projektif testlerin dayanıklılıkla ilgili anlamlı veriler ortaya çıkarmasında geçerli sonuç verdiği görülmüştür.

Terzi (2005) yaptığı araştırmaya göre, Gazi Üniversitesi'nde okuyan 18-27 yaşlarında 625 öğrenci arasından, risk faktörleri belirleme listesindeki maddelerden en az birini işaretleyen 264 öğrenciyi dâhil etmiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerini incelemiştir. Ayrıca içsel koruyucu faktörlerin psikolojik sağlamlığı ne derecede yordayabildiğini test etmiştir. Araştırma sonucuna göre psikolojik dayanıklılık puan ortalamalarının,

cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Koruyucu içsel faktörlerden öz yeterlik, sorun çözme odaklı baş etme stratejisi ve iyimser olmak ile psikolojik dayanıklılık arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve bu faktörlerin psikolojik sağlamlığın önemli yordayıcıları oldukları görülmüştür (Terzi, 2005).

Yıldırım (2014)'in aktardığına göre, Sagone, İtalya'da yüz otuz ergenle yaptığı araştırmada psikolojik dayanıklılık, öz-yeterlilik ve düşünme stilleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Psikolojik dayanıklılıkla farklı düşünme stilleri arasında yüksek düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Rutter (1979)'in yaptığı çalışmada, psikolojik sağlamlık çeşitli risk faktörleri (çatışmalı aile ortamı, sosyo-ekonomik gelir düzeyinin düşük olması, aile üyelerinin psikopatolojik özellikte olması, çocukların devlet korumasında olması) açısından incelendiğinde tek bir risk faktöründen ziyade birçok risk faktörünün bir araya gelmesiyle olumsuz sonuçları daha da arttırmaktadır. Diğer bir deyişle var olan risk faktörü üzerine eklenen her bir risk faktörü, mevcut faktörün de etki düzeyini arttırmaktadır (aktaran Açıköz, 2016, s. 18).

Yılmaz ve Sipahioğlu (2012)'nin Alfred ve Smith'den aktardığı araştırmaya göre, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, stresli durumla karşılaştıklarında bilişsel değerlendirilmeleri araştırılmıştır. Psikolojik olarak sağlam olan kişilerin tehdit unsuru oluşturan durumla karşılaştıklarında, değerlendirmelerin olumlu olduğunu ve psikolojik sağlamlığın stres üzerinde orta düzeyde ilişkisi olduğu sonucuna rastlanmıştır.

2.2. SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ

Sosyal duygusal öğrenme becerisi, çocuk ve gençlerin hayata ve yaşamaya dair ödevlerini sağlıklı ve olumlu bir şekilde yerine getirmeleri, kişisel ve sosyal ihtiyaçlarını sağlayabilmeleri ve yaşam içerisinde ortaya bir ürün koyabilen bireyler olarak yetişmeleri için öz duygu, düşünce ve davranışlarını bütünleştirme sürecidir. Bu süreç içerisinde bazı temel becerilerin kazanılması beklenmektedir. Bu temel beceriler ise duyguları yönetebilme, aktif ve olumlu ilişkiler kurabilme, işlevsel amaçlar belirleme, sosyal ve kişisel gereksinimleri karşılama, uygun ve aynı zamanda sorumlu karar vermeyi kapsar. Bu sayede çocuk ve gençlerin iletişimde buldukları diğer bireyleri anlamaları ve onlarla olan ilişkilerini güçlendirmeleri;

sağlıklı kararlar almalarını, sorumlu ve etik davranmalarını sağlamaktadır (Kabakçı, 2006, s. 12).

Sosyal beceri, kişinin diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmasına olanak sağlayan davranışlar bütünüdür. Bu davranışları gösteren birey, sosyal ilişkilerinde çevresindeki bireylerden olumlu yönde pekiştirme elde eder ve bu pekiştirmeleri devam ettirir. sosyal becerisi yüksek olan bireyler, çevresindeki kişiler tarafından beğenilirler, iletişim ve etkileşimi sürdürme açısından başarılıdırlar. Kişiler arası etkileşimi başlatma, devam ettirme ve gerektiğinde uygun şekilde bitirme becerileri sosyal beceri bağlamında gösterilebilirler (Bacanlı, 2002, s. 25).

2.2.1. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Tanımı

Sosyal duygusal öğrenme; kişilerarası etkili iletişim kurma, problemlere karşı çözüm geliştirebilme, etkili öğrenme, gelişim ödevlerini yerine getirip içinde bulunduğu döneme uyum sağlayabilme gibi yaşam görevlerini başarılı olarak yerine getirmek ve bireyin sosyal duygusal yönlerini bilme, anlama, yönetme ve ifade edebilme becerisi olarak açıklanmaktadır. Bu beceri, bireyin öz farkındalığını, dürtülerini kontrol etmesini, dayanışma içinde çalışmayı, kendini ve diğer bireyleri önemsemeyi gerektirir (Romasz, Kantor ve Elias, 2004).

Sosyal duygusal öğrenme, kişinin duygularının farkına vararak dürtülerini kontrol etmesi, çevresindeki bireyleri önemsemesi, sağlıklı karar vermesi, etik ve sorumlu davranışlar sergilemesi, sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, olumsuz tutum ve davranışlardan kaçınma sürecidir (Zins ve Elias, 2006). Reicher (2010) sosyal duygusal öğrenmeyi, kişisel ve kişiler arası sorun çözme becerilerini öğrenme ve sosyalleşme süreci olarak açıklamıştır.

Sosyal duygusal öğrenme, bireylerin çevresindeki kişilerle geçinme, başkalarının ihtiyaçlarına saygılı ve duyarlı olma, sağlıklı iletişim kurma, çevresindekilerle ilişkisini geliştirme gibi dönemsel gereksinimlerini yerine getirebilmeleri için gerekli olan becerileri kazanma aşaması olarak ifade edilmiştir (Elias, Weissberg ve Brien, 2006).

Sosyal duygusal öğrenme genellikle, bireyin duygularının farkına varabilmesi ve duygularını yönetebilmesi, çevresindeki kişilere sempati ve ilgi duyması,

kararlarını sorumluluk duygusu ile ele alabilmesi, çevresindeki bireylerle olumlu ilişkiler kurabilmesi, olumsuz durumlara karşı etkili bir şekilde baş edebilmesi ve problem çözme becerisini kazanma aşaması olarak tanımlanmaktadır (Körler, 2011, s. 41).

2.2.2. Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi

Bireyin kendini gerçekleştirmesine olanak sağlayan ve kendini gerçekleştirmek için gerekli olan birçok beceri vardır. Bunların en önemlilerinden birisi de sosyal duygusal becerilerdir. Bu beceriler, kendini uygun biçimde ifade etmesini, sosyal yaşam döngüsüne ayak uydurabilmesini, karşılaştığı sorunlara çözüm getirebilmesini, stres kaynaklarıyla etkili bir şekilde baş edebilmesini sağlayan becerilerdir. Bireylerin küçük yaştan itibaren gerek akademik olarak gerekse hayatı boyunca diğer alanlarda başarılı olabilmesi için ilk önce aile ortamında daha sonraki süreçte ise eğitim ortamlarında bu becerilerin ortaya çıkarılması ve güçlendirilmesi gerekir (Yılmaz, 2014, s. 14).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri; ev, okul, sosyal yaşamın diğer alanlarını kapsayarak bu becerilerin genişletilmesi daha sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesine imkân sağlayacaktır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri kazanmış olan öğrenciler, okul içerisinde ve okul dışındaki yaşamlarında zorbalık, fiziksel veya psikolojik şiddet, madde yönelimi gibi riskli ve tehdit unsuru barındıran davranışlara yönelmeyeceklerdir. Akranlarıyla ve diğer ilişki kurduğu kişilerle daha sağlıklı ilişkiler kuran, özgüveni yüksek, karşılaştığı sorunlar karşısında çözüm odaklı düşünebilen bireyler olacakları düşünülmektedir (Körler, 2011, s. 44).

Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların, sosyal duygusal öğrenme becerisini geliştirmek onların ruh sağlığını korumada önemli bir etkidir (Cohen, Onunaku, Clothier ve Poppe, 2005). Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerisi, öğrencilere güvenli, tehdit unsuru barındırmayan, onların başarılarını destekleyen, sağlıklı öğrenme olanakları sunmasından dolayı öğrencilerin kendi duygu ve düşüncelerini tanıyan, kendilerine ve çevresine karşı saygılı, mücadele etmeyi seven bireyler olmalarına imkân sağlamakta, olumlu rol modelleri görmelerini kolaylaştırmaktadır (Zins, Payton, Weissberg ve Utne, 2007).

Sosyal duygusal öğrenme becerileri, öncelikle riskli davranışların oluşmasını engellediği kadar koruyucu faktör olarak da karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca sosyal duygusal öğrenme becerisi, bireylerin akademik başarı anlamında kendini göstermesinde çok önemli bir etmendir. Bu anlamda sosyal duygusal öğrenme becerisi, eğitim ve öğretimin temel yapı taşlarından biridir (Kabakçı ve Korkut, 2008, s. 79).

Sosyal duygusal öğrenme becerisini geliştirmenin birçok olumlu katkısı vardır. Bunların başında akademik başarılarında yükselme, fiziksel sağlıklarını muhafaza edebilme, gelişimsel dönemin getirdiği “ergenlik sorunları” ile baş edebilme, örnek bir birey olabilme, istenilen çalışma arkadaşı olabilme, hayat boyu başarılı olabilme, riskli davranışlardan korunabilme, insan ilişkilerini geliştirebilme, şiddet davranışlarını ve madde kötüye kullanımını azaltabilme ve daha mutlu olabilme şeklinde gösterilebilir (Elias, 1997; Zins ve Elias, 2006).

“Akademik becerilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerileri ile birleşmesi, öğrencilerin hedeflerini başarmalarına imkan sağlamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, öğrencilerin eğitim hayatları boyunca kazanmaları gereken temel yeti ve becerilere yeni standartlar getirmektedir” (Elias, 2003). Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, öğrencilerin özgür ve demokratik toplum içerisinde iyi bir vatandaş olmasına da yardımcı olmaktadır (aktaran Toktamış, 2008, s. 16).

2.2.3. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri

Korkut (2004) sosyal duygusal öğrenme becerilerini; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini arttıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri olarak dört başlık altında açıklamaktadır. Sosyal duygusal öğrenme, bu dört temel becerinin birleştiği noktadır.

2.2.3.1. Problem Çözme Becerileri

Sosyal duygusal öğrenme yaklaşımında problem çözme becerileri, üzerinde en çok durulan becerilerdendir. Problem çözme ve karar verme becerisi, sosyal duygusal eğitimin başlıca kavramlarından biridir (Cohen, 2001). Problem çözme becerisi; sorunlar karşısında akılcı, etkili ve doğru çözüm önerileri ve bu öneriler sonucunda sağlıklı ve istenilen sonuçlar geliştirmeyi içerir. Problem çözme

becerileri, çatışmalara uzlaşmacı bir bakış açısı, akılcı çözüm önerileri geliştiren davranışlar bütünüdür. Bu doğrultuda problem çözme becerileri başka beceriler gibi diğer becerilerle, özellikle çatışma çözme ve karar verme becerileriyle ilintilidir (Kabakçı, 2006, s. 36).

Problem çözme aşamasında, tanımlanan problem için en sağlıklı ve işlevsel çözüm yolunun ne olduğuna karar vermek gerekir. Karar verirken de problem çözme sürecinde olduğu gibi öncelikle durumun iyi analiz edilmesi ve seçeneklerin belirlenmesi gerekmektedir (Korkut, 2011, s. 158). Problem çözme becerisi, kişinin durumlar veya olaylar karşısında ve zamanla diğer bireylerle etkileşiminde sosyal yeterliliği olan, duygularını denetleme ve düzenleme becerileri ile forma sokarak net bir şekilde düşünmesini sağlayan inanç, beceri, bilgi ve tutumlar bütünü olarak açıklanabilir (Elias ve Butler, 1999).

2.2.3.2. İletişim Becerileri

Sosyal duygusal öğrenmenin zeminini oluşturacak diğer önemli beceri ise iletişim becerileridir. İletişim becerisini etkili ve doğru yönde kullanabilmek ve geliştirmek, bireyin bu beceriyi, erken yaşlarda kazanmasına ve sonraki gelişim dönemlerinde ise bu etkin kullanımı sürdürmesine bağlıdır. İletişim becerisi, sözel ve sözel olmayan iletişimde uygun ifadelerin seçilmesi, iletişimde olduğu kişinin mesajını doğru algılayıp mesajına uygun karşılık vermesi, birbirini anlaması, duygu ve düşünceleri etkin bir şekilde ifade etmesi olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2014, s. 20).

İletişim kurma becerisi, iletişimi başlatma ve sürdürmeyle beraber, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan yollarla anlaşılır bir şekilde ifade etme olarak tanımlanabilir. İletişim becerisi; etkin dinleme, paylaşımaya dayalı işbirliği, bireyler arası ihtiyaçların göz önünde bulundurulması, gerektiğinde yardım arama veya hayır diyebilme becerilerini barındıran bir süreçtir (aktaran Kabakçı, 2006, s. 38).

Bireyin iletişim becerilerini geliştirebilmesi, kişilerarası ilişkilerde daha etkin olmasını sağlar. Bunun yanında kişilerarası ilişkilerdeki becerilerle, psikolojik olarak topluma uyum süreci arasında olumlu ve doğrudan bir bağlantı vardır. Bazı

araştırmalara göre bu bağlantının yanında etkin iletişim becerileri, bireylerin kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir.

2.2.3.3. Kendilik Değerlerini Artıran Beceriler

Kendilik değeri; benliğin yargılayıcı, değerlendirici yanı, çevresi tarafından gelen geri bildirimler, başarı duygusu, yeterliliğinin farkında olması ile gelişen ve devam eden, kabul ve değerlilik duygusunu içeren benlik kavramı içinde yerleşmiş duygusal oluşumlardır (Korkut, 2011, s. 198).

Kendilik değeri, kişinin benlik algısı ile ilgilidir. Kendimiz hakkındaki düşünce ve yargılar, diğer kişilerin bizimle ilgili değerlendirmelerine ilişkin farkındalığı artırır. Kendimize ait olumlu veya olumsuz düşünceler, erken çocukluk döneminde anne ve baba tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Yılmaz, 2014, s. 22). Kendilik değeri çok yönlü bir kavram olmakla birlikte, bireylerin kendileri hakkındaki yetenek, ilgi, beceri, görünüş, tutum ve davranışlarıyla ilgili algılarından oluşur (aktaran Kabakçı, 2006, s. 40). Kendilik değeri, bireyin kendisini düzenleme, bir olay karşısında karar verme ve oluşabilecek problem karşısında çözüm üretebilme ve baş etme becerileriyle ilintilidir (Payton, Wardlaw ve Graczyk, 2000).

Kendilik değeri içerisinde yer alan önemli kavramlardan olan öz farkındalık, duyguları anlama ve doğru bir şekilde ifade etme olarak söylenebilir. Kendilik değeri, bireyin kendi duygu ve düşüncelerini tanınmasını gerektirir. Özetle kendilik değeri, kişinin kendi ile ilgili öz alanı olmakla birlikte, bireyin okul ve gelecekteki iş yaşamındaki gerekli temel becerilerden biridir (Kabakçı, 2006, s. 40).

2.2.3.4. Stresle Başa ıkma Becerileri

Stres, bireyin kendini tehdit, risk veya baskı altında hissettiğinde verdiği zihinsel, duygusal, fiziksel ve davranışsal tepkilerin tamamıdır. Bu tepkilerini ortamına uygun ve sağlıklı bir şekilde ifade edebilmesi, bireyin stresle başa çıkma becerisinin gelişmişliğine bağlıdır (Yılmaz, 2014, s. 22). DuPont (1998)'a göre, stresle baş etme becerisi, yıkıcı ve olumsuz tutumlara sebep olan dürtülerin denetimi altında tutulabilmesi demektir. Bu durum, bireyin duygusal olarak öz düzenlemesi ile ilgilidir ve hislerine ilişkin düşünceleri, stres karşısında değerlendirmesiyle örtüşür (aktaran Kabakçı, 2006, s. 42).

Ön ergenlik ve ergenlik döneminde olan bireyler, olası stres durumlarına karşı tepki ve streslerini, genellikle düşük öz saygı, öfke ve güvensizlik olarak ortaya koyarlar. Ayrıca kuralların dışına çıkma ve riskli davranışlara yönelme de sık rastlanan durumlardandır. Kimi çocuklar, duygularını göstermekten çekinmezken kimi çocuklar ise duygularını kendi içlerinde yaşamayı tercih ederler. Kimileri de doğru olmayan davranışlarla stres duygularını tepkiye dönüştürürler (aktaran Yılmaz, 2014, s. 23).

2.2.4. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Üzerine Yapılan Çalışmalar

Kabakçı (2006, s. 121)'nin, ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini arttıran becerilerde cinsiyete göre fark bulunamazken, iletişim ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Kabakçı ve Korkut (2008, s. 82)'un ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, sadece stresle başa çıkma boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin stresle başa çıkma puan ortalamaları, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Özlek (2003) lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini, problem çözme, utangaçlık, sınıf düzeyi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenleri açısından incelediği araştırmasında, sosyal beceri puanlarının en önemli yordayıcısı olarak problem çözme değişkenini bulmuştur. Öğrencilerin, sosyal beceri düzeyleri yükseldikçe problem çözme becerilerinin yükseldiği, buna karşılık utangaçlık düzeylerinin düştüğü gözlenmiştir.

Akkuş (2005) ilköğretim beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada sosyal becerilerin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisini ele almıştır. Olumlu sosyal davranışlar ile anne babanın eğitim ve gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu, olumsuz sosyal davranışlar ile anne-babanın eğitim ve gelir durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Olumlu sosyal davranışlar ile özsaygı düzeyi arasında anlamlı ve pozitif, olumsuz sosyal davranışlarla anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Son olarak, olumlu sosyal davranışlar ile

denetim odağı düzeyi arasında anlamlı ve negatif, olumsuz sosyal davranışlarla anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Hiloğlu (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, zorbalığa karışan ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olup olmadığına bakılmıştır. Zorbalığa karışan öğrencilerin ve zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlar, olumlu sosyal davranışlar ve sosyal beceri toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Zorbalığa karışan öğrencilerin olumsuz sosyal davranışlarının, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; zorbalığa karışmayan öğrencilerin olumlu sosyal davranışlarının ve sosyal beceri toplam puanlarının zorbalığa karışan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şaşkın (2010) İstanbul ilinin Küçükçekmece ilçesinde iki ayrı ilköğretim okulunda yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, sosyal becerileri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Sosyal becerilerinin öğrencilerin kişilik özellikleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Körler (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yalnızlığı yordayan değişkenin; sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından olan kendilik değerini artıran ve iletişim becerileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Loesch (2005)'in yetişkin bireylerle yaptığı çalışmaya göre, bireyin çocukluğunda ve ergenliğinde aileden sosyal destek alma durumu ve aile içi ilişkilerin düzeyi, mevcut sosyal becerilerini etkilemediği görülmüştür. Roseberry (1997)'nin dört, beş ve altıncı sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin kızlara göre daha düşük sosyal beceri düzeylerinin olduğu, erkeklerin işbirliğinde kendilerini kızlardan daha düşük düzeyde algıladıkları sonucuna rastlanmıştır.

Murray ve Slee (2007)'nin yaptıkları çalışmada, öğretmenleri ve aileleri tarafından desteklenen öğrencilerin, akademik performansları ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenleri ve aileleri ile stresli ilişki kuran öğrencilerin ise akademik performans ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lin (1997) çocuklarla yaptığı çalışmada,

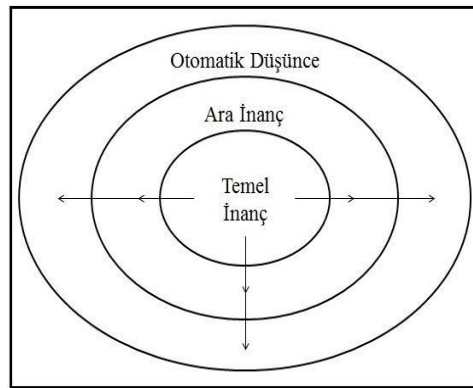
erkeklerin iletişim becerilerini kullanırken daha ben merkezci yaklaştıkları, kızların ise işbirliğine yatkın ve uzun süreli iletişim kurma odaklı oldukları bulunmuştur.

2.3. OTOMATİK DÜŞÜNCELER

Bilişsel yaklaşımda, bireyin duygularını ve bu durumla ilgili davranışsal tepkilerini etkileyen faktörlerin; bu durumun kendisinin değil, bu duruma ilişkin kişinin algısı ve yaptığı değerlendirmeler olduğu vurgulanmaktadır. Otomatik düşünceler; bireyin kendisi, yaşam alanı ve geleceği ile ilgili iç konuşmalar olmakla birlikte, bireyin bilinçli bir şekilde herhangi bir çaba sarf etmeden zihninde kendiliğinden ortaya çıkan düşüncelerdir. İlk bakışta kolay olarak fark edilmeyen ve kişi tarafından değerlendirilmeden yani analiz edilmeden doğruluğu kabul edilen düşüncelerdir. Otomatik düşünceler, kişinin belli bir durumda kendi kendine ifade ettiği, tekrarlayan, olumlu ya da olumsuz kendinlik ifadeleridir (Beck, 2001).

Bilişsel modelde bireyin davranışlarını anlamak için otomatik düşünceler (automatic thoughts) ve bu düşüncelerin kaynağını oluşturan inançları içeren şemalar (schemas) olarak tanımlanmış iki faktör üzerinde durulmuştur. Özellikle son zamanlarda şemalar, ara inançlar (intermediate beliefs) ve temel inançlar (core beliefs) olarak ikiye ayrılarak anlatılmaya çalışılmıştır (Gökdağ, 2014, s. 18).

Erken yaşlarda çocukluk dönemindeki yaşantılar, öğrenme yoluyla bazı temel düşünce, algı ve inanç sistemlerinin oluşmasını sağlar. Bunlar şema, olarak tanımlanır. Bazı yaşanan olaylar, şemaların harekete geçip olumsuz otomatik düşüncelerin açığa çıkmasına ve bunların sonucu olarak öfke, kaygı, üzüntü, suçluluk gibi istenmeyen duyguların oluşumuna sebep olur (Demiralp ve Oflaz, 2007).



Şekil 2-1: Otomatik Düşüncelerin Kapsamakta Olduğu İnançlar

Otomatik düşünceyi, daha anlaşılır hale getirebilmek adına üç farklı kategoride sınıflandırmak (otomatik düşünce, ara inanç ve temel inanç) bilişsel kolaylık sağlamaktadır. Kimi araştırmacılar, bu üçlü yapıyı etkileşim ve kapsama özelliğini, göz önünde bulundurup iç içe geçmiş daireler kullanarak anlatmaya çalışmıştır. En içteki daire temel inancı, onu kapsayan daire ara inancı ve en geniş daire olan otomatik düşünceyi temsil etmektedir. Otomatik düşünceler, temel inancı ve ara inancı kapsamakta ve bu iki inançtan etkilenmektedir. Şekil 2-1’de görülen bilgiler, bu daireleşme sistemi ile daireler arası etkileşimi açıklamaktadır (Gökdağ, 2014, s. 18).

Bireyler, otomatik düşüncelerin ne kadar mantıklı olduğuna veya ne kadar akılcı olduğuna bakmaksızın bu düşüncelerin akla gelmesini engelleyemez ve hatta bu düşüncelere inanırlar. Otomatik düşünceler, farklı duyguları ortaya çıkaracağı gibi olumsuz duyguları da açığa çıkarabilirler (Gökçakan ve Gökçakan, 2005). Otomatik düşünceler, sadece psikolojik olarak sorun yaşayan kişilerde değil aynı zamanda her hangi bir sorun yaşamayan kişilerde de rastlanmaktadır (Beck, 2001). İnsanın doğası gereği özellikle gündelik hayatımızda sıklıkla aklımızdan geçen düşünceler, otomatik düşünceler de olabilir. Özetle otomatik düşünceler, olumlu ve olumsuz düşüncelerde olabilir ayrıca psikolojik sorunu olan veya olmayan kişilerde de rastlanabilir.

Bilişsel yapı içerisinde yer alan işlevsiz inançlar, kişinin düşünce oluşumunu etkileyerek bilişsel hatalara sebep olurlar. Bilişsel hatalar, bireyin bilgiyi kullanma sürecinde bireye özgü yanlışlıklar ve çarpıtmalar şeklinde karşımıza çıkar. Aynı zamanda bilişsel hatalar, bilginin yanlış işlenmesinden dolayı duruma uygun olmayan ve bireyi çeşitli açıdan sıkıntıya sokan otomatik düşüncelere yol açar. Başka bir anlatımla mevcut duruma ters düşen olumsuz otomatik düşüncelerde rastlanan özelliklerin sınıflandırılmasıyla, çeşitli bilişsel çarpıtma sınıfları ortaya çıkar (Türkçapar, 2008). Bu bağlamda bireyde var olan bu bilişsel çarpıtma sınıflandırmaları, kişilerarası ilişki kurabilmede engel oluşturabilir.

Yaşantıları oluşturup ansızın akla gelen ve üzerinde düzenleme yapılamayan otomatik düşüncelerin, bireyler arasında farklılık oluşturabileceği gibi bu düşüncelerle benzerlikler de gösterebildiği görülmektedir. Örneğin bireyin sahip olduğu düşünce kalıpları, herhangi bir yordalamadan ve elemenden geçirilmemiş olup,

amaca yönelik düşünme süreçleri gibi oluşum içerisinde değildir ve de sorgulanmadan doğruymuş gibi algılanırlar. Bunun yanında da bu düşünce kalıplarının akılcı ve olağan olduğu zannedilir (Beck, 2001).

Otomatik düşüncelerin duyguların oluşumunda önemli bir yere sahip olduğunu düşünmek doğru bir yaklaşımdır. Her ne kadar birey, bu düşünceleri fark ederek yaşamasa da otomatik düşüncelerin, o an ortaya çıkan duygulardan önce akla geldiği söylenmektedir. Bireyin ilk olarak duyguları hissederek, bu duyguları anlamlandırması ve daha sonrasında yordama yoluyla kendini sorgulayarak otomatik düşüncesini fark edip ortaya çıkarması bu düşünceyi desteklemektedir (Beck, 1991). Özetle bireyin hissettiklerini ve duygularını (öfke, üzüntü, kaygı, mutluluk) oluşturan temel etmen bireyin otomatik düşünceleridir.

Bu düşünceler, genel olarak kendiliğinden, gizil ve hızlı durumda olup bilişsel boyutta aniden ortaya çıkabilmektedir. Otomatik düşüncelerin bilişsel yönünün, kişinin çevresine bilhassa ilişkide olduğu diğer kişi ya da yerlere karşı sahip olduğu negatif anlamlandırmalara yol açtığı bilinirken (Boman, 2003) bu durumun kişilerarası iletişimde aksaklıklara neden olması beklenen bir sonuçtur.

"Otomatik düşünceleri bahçemizde yetişen, toprağın üstünde olan çiçeklere ve yabancı otlara benzetebiliriz. Otomatik düşünceler; ara inançlar ve temel inançlar şeklinde toprağın altına kök salmışlardır" (aktaran Totan, 2011, s. 43).

2.3.1. Otomatik Düşüncenin Tanımı

Otomatik düşünceler, kişinin kendisi, yaşantısı ve geleceği ile ilgili iç konuşmalardır. İçerik ve anlamlarına göre belirli duygularla ilişkilidir. Bir durum ile karşılaştırıldığında kişi kasıtlı bir çaba göstermeden otomatik düşünceler, spontan bir şekilde ortaya çıkmaktadır (aktaran Şirin ve Izgar, 2013, s. 259). Otomatik düşünce, kişinin bir olay veya durum karşısında aniden akla gelen ve kendine söylediği otomatik, tekrarlayan cümleler olarak tanımlanmaktadır. Beck (1979) ise, kişinin bir olay veya duruma karşı ani ve önceden planlanmamış kendiliğinden gelen yorum ve çıkarımlarını otomatik düşünce olarak tanımlamaktadır. Bunun yanın sıra psikolojik problemler, kişinin tutarlı ve düzenli bir şekilde olumsuz otomatik düşüncelere sahip olduklarında da ortaya çıktığı görülmektedir (Güloğlu ve Aydın, 2007, s. 159).

Otomatik düşüncenin başka bir tanımı ise, duygusal olarak sorun yaşadığı durumlarda, zihnin büyük bir bölümünü işgal eden, kendiliğinden ortaya çıkan, kontrol altına alınamayan düşünceler ya da imgeler olarak tanımlanabilmektedir (Yalom ve Glick, 2006). Otomatik düşünceler, bulunduğu çevreye ve duruma özgü olup; bilişsel süreç içinde yer alan ve genellikle duygusal olarak sıkıntı yaşanan anlarda ortaya çıkan bilişler olarak tanımlanmaktadır. Otomatik düşünceler, spontan olarak ortaya çıktığı ve bir süzgeç içersinden geçmediği için genellikle fark edilemez. Birey, belirli bir durum ile karşılaştığında otomatik düşünceler, seri bir şekilde ortaya çıkarak ve yargılanmadan doğru kabul edildiği için yoğun duygusal tepkilere sebep olur. Bilhassa tekrarlayan ve etkisi güçlü otomatik düşünceler, oldukça kişisel ve öznedir. Çoğunlukla kısa cümlelerle karşımıza çıkar, kişi büyük bir ihtimalle farkında değildir ancak biraz sorgulama ile bireyin düşüncelerinin otomatik olduğu kişiye fark ettirilebilir (Türkçapar, 2009a).

Beck (1991), depresif hastalar ile görüştüğü zamanlarda, duygu farklılıkları yaşadıkları esnada akıllarından geçen bazı olumsuz düşüncelerin olduğunu fark etmiştir. Bu düşüncelerin duygularla iç içe olduğunu fark eden Beck, kontrol dışı akla geldikleri için bu düşüncelere "otomatik düşünceler (automatic thoughts)" adını vermiş ve bu otomatik düşünceleri reflekslere benzetmiştir. Akla gelen bu düşüncelerin ansızın, gizil, hızlı ve kısa olmasını da buna neden olarak göstermiştir (aktaran Gökdağ, 2014, s. 19). Otomatik düşünceler, bilinçlilik durumunda meydana gelen zihinsel görüntülerdir. Bunlar ise, sözel ya da imge kalıbında olup, seri, otomatik ve kontrol dışı şeklinde zihinde ortaya çıkmaktadır (Gökçakan ve Gökçakan, 2005).

Otomatik düşünceler, günlük hayatta kullandığımız konuşma veya yazma dilindeki gibi net ve anlaşılır kelimelerle ifade edilen cümleler değildir. Seri bir şekilde karşımıza çıkan bir anlam kümesi olarak tanımlanabilir. Sözel veya imgesel kalıpta olabilirler. Herhangi bir olay veya durum karşısında bireyin aklından geçen olumsuz sözcük ya da anlatımdan oluşan cümlecikler olarak adlandırılabilen gibi kendi ile ilgili negatif imgeler/görüntüler/hayaller olarak da karşımıza çıkabilir. Sözel olarak belirli bir kelime karşılığı olmayan bu ürünler de otomatik düşünce olarak değerlendirilebilmektedir (Beck, 2001). Otomatik düşünceler, yeni yaşantılar karşısında veya yaşanmış olayları aklımıza geri getirdiğimizde, hissettiğimiz

olumsuz duygular karşısında zihnimizdeki içeriktir. Herhangi bir uğraşa gerek duymadan seri bir şekilde aklımıza gelmelerinden dolayı bu düşüncelere otomatik düşünceler denilmiştir (Türkçapar, 2009b, s. 164).

Yaşantı esnasında bilişsel çarpıtma kalıbında kodlandığı düşünülen ve şema olarak adlandırılan olumsuz düşüncelerin, ilerleyen zamanda buna benzer olaylarla karşılaşıldığında, aktive olduğu düşünülmektedir. Başka bir anlatımla, otomatik düşünceler, oluşabilecek yeni algılamalarıda şekillendirmektedir. Karşılaşılan her deneyimde zincirleme bir şekilde yineleyen değerlendirmelerle karşımıza çıkan bilişsel çarpıtmaların kasıtlı devam ettiği değerlendirilmektedir. Yoğun bir şekilde negatif duygularla ortaya çıkan bu çarpıtmaları, otomatik düşünceler olarak anlamlandırmaktadır (Beck, 2005). Otomatik düşünceler, belirli bir kalıba sahip ve spontan bir şekilde oluşan somut düşünceler olarak ifade edilebilir. Sorun çözme veya belirli bir amaca yönelik düşünmede olduğu gibi akılcı ve belirli mantıksal düzlemde bir sıralamaları yoktur ve nesnel gerçeklik ile örtüşmese de varlığını devam ettirirler (Haaga, Dyck ve Ernst, 1991).

Otomatik düşünceler, temel inançların ve ara inançların sonucu olarak ortaya çıkan zihnimizden seri bir şekilde geçen ve bireyin bilinçsiz bir şekilde farkında olmadığı, farkında olmakta zorlandığı yüzeysel düşünceler bütünüdür. Otomatik düşüncelerin oluşmasını sağlayan zihnin alt boyutlarında var olan ve genellikle sözel olarak ifade edilmemiş kişilerin; kendi kendine, çevresine ve ilişkide olduğu diğer kişilere karşı fikir ve algılamaları vardır. Bu fikir ve algılar, bireyin kendisine, çevresine ve diğer kişilere ilişkin kural, tutum ve algılardan oluşan ara inançlar olmakla birlikte bireyin, kendisine ve çevresine yönelik genel olarak sert değerlendirme ve yordalamalarından oluşan temel inançlar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Beck, 2001).

2.3.2. Ara İnançlar

Otomatik düşüncelerin alt basamaklarından biri olan ara inançlar, kurallardan oluşmaktadır. Bu kurallar ve varsayılan önermeler, sözel olarak ifade edilmeseler bile bireyin davranışının oluşumuna katkı sağlayan soyut faktörlerdir. Diğer bir anlatımla, kişinin kendisinin ve çevresindeki diğer kişilerin davranışlarının, karşılaştığı olaylar ve yaşantılar ile ilgili kalıcı hale gelmiş beklenti ve kurallar olarak

tanımlanabilir (Türkçapar, 2009a). Ara inançlar (intermediate beliefs) bireyin, zihninin içerisinde yer alan ve ilk başta fark edilmeyen otomatik düşüncelere sebep olan genellikle ifade edilmemiş kişinin kendisine, çevresindeki diğer insanlara ve olaylara yönelik algıları, düşünceleri olarak tanımlanır (Beck, 2001). Ara inançlar olarak ifade edilen kural, sayıltı ve tutumlar, bireyin zihninin derinliklerinde yer alan temel inançlardan beslenir (Kaya, 2015, s. 81).

Ara inançlar; kurallar, toplum beklentileri, olması gereken durumlar şeklinde keskin ve değiştirilmesi zor bilişlerdir. Bu bilişler, örneğin; "takdir görmüyorsam başarısızım", "her zaman sevilmeliyim", "yardım almadan kendi başıma halletmeliyim" gibi bireyin hayata bakış açısında önemli bir yere sahip olan bu katı düşünce kalıpları ve mutlak değer yargılarıdır (Karahana ve Sardoğan, 2004). Zihnin en üst düzeyinde yer alıp yaşanan, o ana ve duruma ait otomatik düşüncelerin zemininde, bireyin ifade etmediği ancak inandığı ara inançları, kuralları ve varsayımları vardır (Türkçapar, 2007). Genellikle koşul bildiren cümlelerle ve bazen işlevi olmayan ve uyum bozan biçimde karşımıza çıkarlar (Beck, 1995).

2.3.3. Temel İnançlar

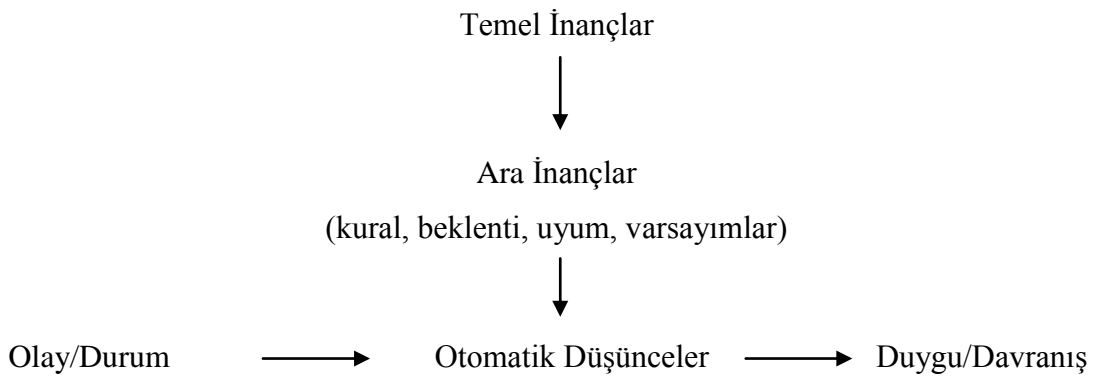
Temel inançlar; aktif bir biçimde tutumlar, kurallar ve varsayımsal şeklinde düzenlenmiş olan ara inançları ve bireyin etkin düşünce, duygu ve davranışlarını şekillendirirler (aktaran Gümüş, 2006, s. 67). Temel inançlar, küçük yaşlardan itibaren oluşabilen aile içi çatışmalar veya ortaya çıkan kavgalar, parçalanmış aile, aile içi veya çevre tarafından suçlanma, değersizleştirilme veya ötekileştirilme; birey için yakın birinin hastalığı veya kaybı; fiziksel veya cinsel istismar, sosyo-ekonomik gelir seviyesinin düşük oluşu, sürekli olarak ayrımcılığa uğrama veya suça itilme gibi unsurlar tarafından oluşabilirler (Beck, 2001).

Temel inançlar, hayat boyu devam eden; ancak temeli çocukluk döneminde kurulan ilişki ve etkileşim sonucu meydana gelen, değiştirilmesi ve düzeltilmesi zor olan bireyin kendisine, çevresindeki insanlara ve içinde bulunduğu ortama ilişkin temel ve sarsılmaz inançlarıdır. Bu inançların bazıları, pozitif iken bazıları ise negatif olabilmektedir. Bu inançlar, benlik algısının bir bölümünü oluşturup diğer insanlarla olan iletişimde, nasıl algılanacağını ve nasıl bir tutum içerisinde olacağını kalıbını

ve kurallarını şekillendirip, hayatında ne kadar kontrol merkezi olabileceği, ne kadar değer görebildiği ve ne kadar sevildiğini içeren yargılar bütünüdür (Gümüş, 2006).

Temel inançlar (core beliefs), zihnin en derinlerinde yer alan, kalıplaşmış, genellenmiş, değişime karşı belirli bir direnç kazanmış zihinsel inançlardır (Beck, 2001). Temel inançlar, bireyin çevre içerisinde nasıl bir kimliğe bürünmesi gerektiği ve beklentileri ile ilgili kuralları oluşturur. Otomatik düşüncelere göre, fark edilmesi daha zor ve daha derinde yer alan, değiştirilmesi veya şekillendirilmesi daha uzun zaman alan kalıcı öğelere temel inançlar denilmektedir (Kevlekçi, 2013, s. 31). Beck (1999)'e göre temel inançlar ikiye ayrılmaktadır. Bunlar ise; çaresizlik ve sevilmezliktir. Çaresizlik, temel inançları hayatta kalma (survival), sevilmezlik temel inançları ise, eş bulma/türünü devam ettirme (bonding) gibi iki temel evrimsel ihtiyaçla bağlantılıdır.

Özetle temel inançlar, keskin sınırları ve aşırı bir şekilde genelleyici özelliği olan zihnin en derinlerindeki yapı taşlarıdır. Otomatik düşünceler ise, bireyin zihninin en üst yüzeyindeki zihinsel örüntülerle, kişinin zihninden kelimeler veya imgeler formunda bazı durumlara özgü, ortaya çıkabilen zihinsel çıktılardır. Temel inançlar ve otomatik düşünceler arasında ara inançlar bulunur. Bir ilişki içerisinde bulununan bu üçlü şema, Şekil 2-2 ile daha iyi açıklanabilir (Beck, 2001).



Şekil 2-2: Temel İnanç, Ara inanç ve Otomatik Düşünceler Arasındaki İlişkiler Bilişsel Modelin Şeması (Beck, 1995).

2.3.4. Otomatik Düşünceler Üzerine Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, otomatik düşünceler ile sosyal yetkinlik beklentisi (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Menteş, 2006); kişisel ve mesleki değişkenler (Gündüz, 2006); sürekli kaygı (Çivitci, 2006); öğrenilmiş güçlülük düzeyi (Güloğlu ve Aydın, 2007); pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi (Öğretir, 2004); problem çözme düzeyi (Tümkaya ve Oflazoğlu, 1999), okul başarısızlıklarının altında yatan depresyon (Bozkurt, 1998), ebeveyn tutumları ve aile içi ilişkiler (Öztütüncü, 1996), stresle basa çıkma tarzları (Akbağ, 2000) gibi değişkenlerin arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir.

Güloğlu ve Aydın (2007)'in araştırmalarında, öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile otomatik düşünce biçimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğrencilerin, kendine, geleceğine ve dünyaya karşı olumsuz ve olumlu bakış açılarına sahip olma alt boyutlarında ve toplam puanlarında yüksek puan aldıklarını; yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocukların, kendilerine, geleceğe ve dünyaya ilişkin bakış açılarının, düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip çocuklara oranla daha olumlu olduğunu; ayrıca kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır.

Karahan vd. (2006) lise öğrencilerinde, sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşünceler, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi düştükçe, olumsuz otomatik düşüncelerin arttığı; yurttan kalan öğrencilerde, aile ve akraba yanında kalan öğrencilere göre sosyal yetkinlik beklentisinin daha düşük, olumsuz otomatik düşüncelerin ise daha yüksek olduğu görülmüştür.

Gündüz (2006) araştırmasında, öğretmenlerde akılcı olmayan inançları kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelediğinde; insanların mantıksızlığa eğilimli olarak dünyaya gelmelerinin yanı sıra, bu düşünceleri, çocukluk döneminden itibaren, çevrelerinde bulunan önemli kişilerden öğrenilmesi yoluyla kazandığını; akılcı olmayan inançlara sahip olan öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrencilere de dolaylı yollardan bu inançlarını yansıttıklarını, bu düşüncelerin; medeni durum, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan okul, çalışılan okul, branş ve sosyal destek değişkenleri açısından da anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Çivitci (2006)'nin ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada; öğrencilerin gerek tüm grupta, gerekse kız ve erkeklerde, mantıkdışı inançların ve rahatlık talebinin sürekli kaygı ile olumlu ilişkilere sahip olduğunu; tüm grupta ve erkeklerde başarı talebi ile sürekli kaygı arasında düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler bulunurken, kızlarda anlamlı bir ilişkinin gözlenmediği bulunmuştur.

Öğretir (2004) pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının benlik algısı, eşlere ve çocuklara yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programına katılan annelerin çocuklarına gösterdikleri davranışların, otoriter ve tutarsız tutumdan uzaklaştığı, demokratik ve koruyucu tutuma yaklaştığını; programın annelerin, kendine güvenini artırarak onları, olumlu yönde geliştirdiği ve ana-baba tutumlarıyla çocukların davranışları arasında sıkı bir bağlantı olduğunu saptamıştır.

Akbağ (2000) stresle başa çıkma tarzlarını, üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksiyonel analiz ve ego durumları açısından incelediği araştırmada; bireyin stresle başa çıkmasını engelleyen en önemli etmenin onu gerilime sokan olay değil, olayın değerlendiriliş biçimi olduğunu; gerçekçi olmayan düşünce tarzının, kaygı düzeyinin artmasına, karamsarlığın artmasına, denetimin, üretkenliğin ve moral düzeyinin azalmasına ve sonuç olarak da stresin istenmeyen sonuçlarının ortaya çıkmasına sebep olduğunu saptamıştır.

Tümkaya ve Oflazoğlu (1999) Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo demografik değişkenlerle ilişkisini inceledikleri araştırmada; otomatik düşünceler, sosyo-ekonomik düzey ve problem çözme ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu; depresyonun ortaya çıkışında problem çözme becerisi kadar, bireyin olumsuz otomatik düşüncelerinin de etkisinin olduğunu; olumsuz otomatik düşüncelerin, sistematik mantıksal hatalar ile birleşerek bireyde dünya ve gelecek hakkında olumsuz değerlendirmelere yol açtığını saptamışlardır.

Bozkurt (1998) lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıplarını incelediği araştırmada; kız

öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz otomatik düşünce ve kaygıya sahip olduklarını ve kız öğrencilerin depresyon puan ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu; akademik başarı ve cinsiyete göre otomatik düşünceler, depresyon ve kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı farklılıklar bulunduğunu saptamıştır.

Öztütüncü (1996) liseli ergenlerdeki irrasyonel/olumsuz otomatik düşünceleri, anne baba tutumları ve aile içi ilişkiler açısından incelediği araştırmada; anne babanın birinden ya da her ikisinden uzun süre ayrı kalmak (ölüm, boşanma veya iş nedeniyle) ve aile bireylerinin yaşadığı kronik hastalık ve güçsüzlüklerin, ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerini ve depresif duygulanımlarını olumsuz yönde etkilediğini; ebeveynlerin demokratik tutumunun, ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerini ve depresif duygulanımlarını arttıran bir değişken olduğunu; kız ergenlerin olumsuz otomatik düşüncelerinin erkek ergenlerden daha yüksek olduğunu ve ayrıca olumsuz otomatik düşünceler arttıkça depresif duygulanım düzeyinin de yükseldiğini saptamıştır.

Zausniewski, Chung, Chang ve Krafcik (2002)'in yaptıkları araştırmada, olumsuz düşünce yapısına sahip olan çocuklarda, olumlu düşünce yapısına sahip olan çocuklara göre öğrenilmiş çaresizlik seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Calvete ve Smith (2005)'in yaptıkları çalışmalarda, olumsuz otomatik düşüncelerin bireyde kaygılı ve şiddet içeren davranışlara sebep olduğu görülmüştür.

Silverman ve Digiuseppe (2001)'nin 9-13 yaşlarındaki çocuklar ile yaptıkları araştırmada, olumsuz otomatik düşüncelerin duygusal ve davranışsal problemlere sebep olduğu bulgulanmıştır. Schiering ve Rapee (2004)'nin 7-16 yaş bireylerle yaptığı çalışmada, olumsuz otomatik düşünceler ile negatif duygular arasındaki ilişki araştırılmıştır. Başarısızlık üzerine odaklanan düşüncelerin, depresyonu tetiklediği sonucuna rastlanmıştır. Ayrıca bireydeki düşmanlık düşünceleri saldırganlığı açıklamaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme becerisi ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilerin demografik özelliklerine (öğrenim gördükleri ilçeye, cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, annesinin eğitim düzeyine, babasının eğitim düzeyine, annesinin çalışma durumuna, babasının çalışma durumuna, anne ve babasının birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırma, genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeline örnektir. Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkiyel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Sosyal bilimler için oluşturulmuş hazır paket program aracılığıyla istatiksuel analizler yapılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Beylikdüzü, Esenyurt ve Büyükçekmece ilçelerinde 6., 7., 8. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 4166 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem seçilecek öğrenci sayısının belirlenmesinde Büyüköztürk vd. (2012) tarafından belirtilen Eşitlik 1 doğrultusunda hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Eşitlik 1. Sürekli değişkenlerde örneklem büyüklüğü tahmini

Eşitlik 1'te yer alan $n_0 = (t^2PQ)/d^2$ eşitliği ile hesaplanmakta ve p anlamlılık değeri 0,05 alındığında, $pq=0,25$ olacağından ve tabloda karşılık gelen t değeri 1,96 olduğundan 0,05 anlamlılık düzeyinde $n_0 = 384,16$ olarak hesaplanmaktadır

(Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma kapsamında gerçekleştirilen hesaplamalarda tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin temsil edilmesi amacıyla her bir sınıf düzeyi için örneklem hesaplaması ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ilçelerde 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1414; 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1394; 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1358 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Evren sayıları formülde yerine konulmuş ve Eşitlik 2 oluşturulmuştur.

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{1414}}$$

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{1394}}$$

$$n = \frac{384,16}{1 + \frac{384,16}{1358}}$$

6. sınıf örneklem seçimi

7. sınıf örneklem seçimi

8. sınıf örneklem seçimi

Hesaplama sonucunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1414 öğrencinin en az 302; 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1394 öğrencinin 301; 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 1358 öğrencinin de 299 öğrenci ile temsil edildiği belirlenmiştir. Araştırmada sınıf düzeyleri ağırlıkları dikkate alınarak toplam 1083 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 1083 öğrenciden elde edilen cevaplar incelenmiş ve eksik veri olmadığı belirlenmiştir. Ardından araştırma kapsamında çok değişkenli istatistiksel teknikler kullanılacağından test varsayımlarının incelenmesi aşamasına geçilmiştir. Tek değişkenli ve çok değişkenli uç değer gösteren toplam 77 gözlem veri setinden çıkarılarak araştırmanın bulgu ve yorumları, 1006 öğrencinin cevapları doğrultusunda hesaplanmıştır. Veri temizleme süreci, verilerin analizi kısmında ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Varsayımları karşılayan 1006 gözlemin, evreni temsil ettiği belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan 1006 öğrencinin demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesi amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3-1’de gösterilmiştir.

Tablo 3-1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımlarına İlişkin Hesaplanan Frekans ve Yüzde Değerleri Sonuçları

Değişkenler	Kategoriler	f	%
Öğrenim gördüğü ilçe	Beylikdüzü	349	34,7
	Esenyurt	331	32,9
	Büyükçekmece	326	32,4

Cinsiyet	Kız	442	43,9
	Erkek	564	56,1
Yaş	11-12	398	39,6
	13	300	29,8
	14-15	308	30,6
Sınıf	6. sınıf	339	33,7
	7. sınıf	344	34,2
	8. sınıf	323	32,1
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	91	9,0
	1 kardeşi var	364	36,2
	2 kardeşi var	296	29,4
	3 kardeş ve üstü	255	25,3
Doğum sırası	Tek çocuk	91	9,0
	Birinci çocuk	334	33,2
	İkinci çocuk	321	31,9
	Üçüncü çocuk	140	13,9
	Dördüncü ve üstü	120	11,9
Annesinin eğitim düzeyi	Okur yazar değil	91	9,0
	Okur yazar	57	5,7
	İlkokul	351	34,9
	Ortaokul	266	26,4
	Lise	185	18,4
	Üniversite	56	5,6
Babasının eğitim düzeyi	İlkokul ve altı	314	31,2
	Ortaokul	317	31,5
	Lise	284	28,2
	Üniversite	91	9,0
Annesinin çalışma durumu	Evet	291	28,9
	Hayır	715	71,1
Babasının çalışma durumu	Evet	938	93,2
	Hayır	68	6,8
Anne ve babasının birliktelik durumu	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	89,2
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	23	8,5
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	86	2,3
Ekonomik düzeyi	Düşük	44	4,4
	Orta	431	42,8
	İyi	443	44,0
	Çok iyi	88	8,7

Tablo 3-1’de yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %34,7’sinin (n=349) Beylikdüzü’nde, %32,9’unun (n=331) Esenyurt’ta, %32,4’ünün (n=326) Büyükçekmece ilçesinde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin %43,9’unu (n=442) kız, %56,1’ini (n=564) erkekler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin %39,6’sını (n=398) 11-12 yaşında, %29,8’ini (n=300) 13 yaşında, %30,6’sını (n=308) 14-15 yaşındaki öğrencilerin oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %33,7’sini (n=339) 6. sınıf, %34,2’sini (n=344) 7. sınıf, %32,1’ini ise (n=323) 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %9,0’unun (n=91) tek çocuk olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %36,2’sinin (n=364) bir kardeşinin olduğu, %29,4’ünün (n=296) iki kardeşinin olduğu, %25,3’ünün (n=255) üç ve daha fazla kardeşinin olduğu saptanmıştır. Belirtildiği gibi öğrencilerin %9,0’u (n=91) tek çocuktur ve dolayısıyla ailesinin birinci çocuğudur. Aynı zamanda öğrencilerin %33,2’sinin (n=334) birinci çocuk olduğu, %31,9’unun (n=321) ikinci çocuk olduğu, %13,9’unun (n=140) üçüncü çocuk olduğu, %11,9’unun (n=120) ailesinin dördüncü ve daha sonraki sırada gelen bir çocuğu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %9,0’unun (n=91) annesinin okur-yazar olmadığı, %5,7’sinin (n=57) okur-yazar olduğu, %34,9’unun (n=351) ilkokul, %26,4’ünün (n=266) ortaokul, %18,4’ünün (n=185) lise, %5,6’sının (n=56) üniversite mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %31,2’sinin (n=314) babasının ilkokul mezunu olduğu veya hiç okul eğitimi almadığı, %31,5’inin (n=317) ortaokul mezunu olduğu, %28,2’sinin (n=284) lise mezunu, %9,0’unun (n=91) üniversite mezunu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin %28,9’unun (n=291) annesinin çalıştığı, %71,1’inin (n=715) ise annesinin çalışmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %93,2’sinin (n=938) babasının çalıştığı, %6,8’inin (n=68) ise babasının çalışmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %89,2’si (n=897) anne ve babasının evli olarak birlikte yaşadıklarını, %8,5’i (n=23) anne ve babasının evli ancak ayrı yaşadıklarını, %2,3’ü (n=86) anne ve babasının boşanmış ve ayrı yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerden %4,4’ünün (n=44) ekonomilerinin düşük, %42,8’inin (n=431) orta, %44,0’ünün (n=443) iyi, %8,7’sinin (n=88) çok iyi düzeyde olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmanın verileri Ek'te yer alan Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği, Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği, Çocukların Otomatik Düşünme Ölçeği, Veli Onay Formu, Gönüllü Katılım Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin genel bilgilere başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.3.1. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ)

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerini belirlemek amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Arslan aktardığına göre, Ölçeğin 28 maddelik orijinal formu Liebenberg, Ungar ve Van de Vijver (2012) tarafından geliştirilmiş olup Liebenberg, Ungar ve LeBlanc (2013) tarafından düzenlenerek 12 maddelik kısa forma dönüştürülmüştür. Kısa formda yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,39 ile 0,88 arasında değişmekte olup ölçek maddeleri tek boyutta toplanmıştır (Liebenberg, Ungar ve LeBlanc, 2013). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Arslan (2015c) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Arslan (2015c)'ın uyarlama sürecinde gerçekleştirdiği işlemler şu şekildedir: Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle ölçekte yer alan 12 madde, çeviri grubu tarafından önce Türkçeye, ardından geri çeviri tekniği ile İngilizce'ye çevrilmiştir. Bir konu alan uzmanı tarafından çeviriler karşılaştırılarak çeviriler üzerindeki ilk düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Ardından 2014-2015 eğitim-öğretim yılında farklı ortaokul ve liselerde öğrenim görmekte olan 11 ile 16 yaş arasındaki öğrencilere gönüllülük esasıyla uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veri setinde eksik veri, uç değer, normallik varsayımları incelenmiş ve varsayımları karşılamadığı belirlenen 80 gözlem çıkarılmıştır. Kalan 256 öğrencinin cevapları doğrultusunda öncelikle açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda maddelerin tek faktörde toplandığı, varyansın %51,28'ine açıklık getirdiği, madde faktör yük değerlerinin 0,539 ile 0,811 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ardından doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmış ve tüm maddelerin anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu, başka bir anlatımla anlamlı t değerlerine sahip olduğu tespit edilmiştir. Model-veri uyumunun incelenmesi

amacıyla da hesaplanan uyum değerleri ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun tek boyutta doğrulandığını göstermiştir ($X^2/sd=2,03$; $RMSEA=0,060$; $GFI=0,94$; $NFI=0,94$; $CFI=0,97$; $IFI=0,97$; $SRMR=0,039$). Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin ölçüt geçerliğinin belirlenmesi amacıyla da olumlu-olumsuz duygular ve öz yeterlik ile arasındaki korelasyona bakılmıştır. Hesaplama sonucunda ölçekten elde edilen puanların olumlu duygular ile 0,57; olumsuz duygular ile -0,39; öz yeterlik ile hesaplanan korelasyon katsayısının 0,45 olduğu tespit edilmiştir. Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla da iç tutarlık katsayılarından cronbach alfa hesaplanmış ve katsayı 0,91 olarak bulunmuştur. Başka bir anlatımla Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (Arslan, 2015c).

Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği'nde 5'li likert tipinde derecelendirilmiş tek boyutta toplanan 12 madde yer almaktadır. Maddelerin derecelendirilmesi "Beni tamamen tanımlıyor" ile "Hiç tanımlamıyor" ifadeleri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekten 12 ile 60 arasında puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanlar öğrencilerin psikolojik sağlıklarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören 11 ile 15 yaş aralığında olan toplam 1006 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin psikolojik sağlık ölçeğinden aldıkları puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı 0,743 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2009), alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliğinin şu şekilde yorumlanabileceğini belirtmektedir:

* $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

* $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek güvenilirliği düşüktür.

* $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir.

* $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir.

Ölçeğin aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi de yapılmıştır, $RMSEA$, NFI , $NNFI$ ve CFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği, GFI uyum

indeksinin ise mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. X^2/sd 'nin kabul edilebilir sınırın üstünde hesaplandığı (7,38) belirlenmiştir. Sayın ve Gelbal (2016) çalışmalarında ki-kare uyum indeksinin örneklem büyüklüğüne bağlı olarak artış gösterdiğini; model-veri uyumunun sağlandığı durumda bile ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı ve yüksek değerler alma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Ki kare istatistiği dışındaki uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırdan olması neticesinde psikolojik sağlamlık ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin verileriyle 12 madde ile doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin daha detaylı bilgiler, Tablo 4-69'da yer almaktadır.

3.3.2. Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği (SDÖBÖ)

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik beceri ve nitelikleri ne düzeyde kazandıklarının belirlenmesi amacıyla Kabakçı ve Korkut Owen (2010) tarafından geliştirilen Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır.

Kabakçı ve Korkut Owen (2010) ölçeğin geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilmiş ve sosyal duygusal öğrenme ile ilgili olan boyutlar çıkarılmıştır. Ardından boyutlar ve 61 rehber öğretmenin açık uçlu maddelere vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzuna ilk olarak dört beceri alanında toplam 256 madde yazılmıştır. Ardından birbirini içeren / benzeyen maddeler havuzdan çıkarılarak toplam 104 maddelik yeni bir havuz oluşturulmuştur. Pre-ön uygulama çalışmasında ortaokul eğitime devam eden 48 öğrenciye taslak ölçek uygulanmış ve ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği test edilmiştir. Tüm maddelerin öğrenciler tarafından anlaşıldığının belirlenmesinin ardından psikolojik ve rehberlik alanında görev yapan 10 öğretim üyesinin görüşlerine maddeler yeniden sunulmuş ve 1 madde üzerinde ekleme/çıkarma işlemi yapılmıştır. Ardından ölçek 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 1434 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen cevapların varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiş ve 91 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 1343 öğrencinin görüşleri doğrultusunda öncelikle açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. İlk analizde maddelerin öz değeri 1'in üzerinde olan 12 boyutta toplandığı belirlenmiştir. Ardından faktör yük değeri

0,30'un altında olan ve iki faktördeki yük değeri 0,10'dan az olan maddeler çıkarılmıştır. Dik döndürme yöntemi de kullanılarak analiz dört kere tekrarlanmış ve sonucunda toplam dört boyutta toplanan 41 maddenin kaldığı belirlenmiştir. Ölçeğin nihai formunda kalan birinci boyutun toplam varyansın %18,16'sına, ikinci boyutun %6,08'ine, üçüncü boyutun %4,49'una, dördüncü boyutun da %3,42'sine açıklık getirdiği; ölçekteki maddelerin toplam varyansın %32,15'ini açıkladığı tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin -0,38 ile 0,72 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçek yapısının belirlenmesinin ardından doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmış ve negatif korelasyon gösteren ters maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. 40 maddelik ölçek için hesaplanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda hesaplanan uyum değerleri ($X^2/sd=1,76$; RMSEA=0,036; GFI=0,90; NFI=0,92; CFI=0,96; NNFI=0,96; SRMR=0,049) model-veri uyumunun doğrulandığını göstermektedir. Aynı zamanda maddelerin faktör yüklerinin 0,33 ile 0,60 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Ölçüt geçerliği kapsamında öncelikle ölçeğin alt boyutları ile toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanmış ve korelasyon katsayıları 0,56; 0,57; 0,67 ve 0,67 olarak bulunmuştur. Ardından boyutların kendi aralarındaki korelasyonlarının da 0,37 ile 0,77 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla 315 kişiyle test tekrar test çalışması yapılmış ve test tekrar test korelasyon katsayılarının 0,69 ile 0,85 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda hem açımlayıcı faktör analizinde hem de doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan veri setleri ile cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,61 ile 0,88 arasında değiştiği görülmüştür. Başka bir ifadeyle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği belirlenmiştir (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği'nde dört boyutta toplanan 40 madde bulunmaktadır. Maddeler 4'lü likert tipinde derecelendirilmiştir. Maddelerin derecelendirilmesi için "tamamen uygun" ile "hiç uygun değil" ifadeleri kullanılmıştır. Ölçek içerisinde yer alan boyutlar iletişim becerileri (9 madde), problem çözme becerileri (11 madde), stresle başa çıkma becerileri (10 madde), kendilik değerini artıran beceriler (10 madde) olarak adlandırılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar kişilerin söz konusu boyutlardaki becerilerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 1006 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda iletişim becerileri için katsayısı 0,686; problem çözme becerileri için 0,814; stresle başa çıkma becerileri için 0,706; kendilik değerini artıran beceriler için de 0,797 olarak hesaplanmıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde yer alan toplam 40 madde için cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,885 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir anlatımla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin ölçek maddelerine güvenilir cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Ölçeğin aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi de yapılmış, RMSEA, NFI ve NNFI uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırdaki, CFI ve GFI değerlerinin ise mükemmel uyum gösterdiğini belirtmektedir. X^2/sd indeksinin ise kabul edilebilir sınırın üstünde (5,58) değer aldığı görülmektedir. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi Sayın ve Gelbal (2016) çalışmalarında, model-veri uyumu sağlansa da 500 örneklem büyüklüğünden sonra X^2/sd indeksinin modelin uyumsuz gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin verileriyle dört alt boyuttan oluşan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği modelinin doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analize ilişkin daha detaylı bilgiler, Tablo 4-72’de yer almaktadır.

3.3.3. Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği (ÇODÖ)

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünce düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Schniering ve Rapee (2002) tarafından geliştirilen, Ergin ve Kapçı (2013) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formunda dört boyutta toplanan 40 madde yer almaktadır (Ergin ve Kapçı, 2013).

Ergin ve Kapçı (2013) tarafından uyarlama sürecinde gerçekleştirilen işlemler şu şekildedir: Bir akademisyen tarafından ölçek maddelerinin Türkçeye çevirisi yapılmış, ardından başka bir akademisyen tarafından maddelerin ters çeviri yapılarak maddeler tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çevirilerde farklılık olduğu belirlenen altı madde üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ardından çevirisi gerçekleştirilen maddeler,

4.- 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 534 öğrenciye uygulanmıştır. 211 öğrencinin görüşü doğrultusunda öncelikle açımlayıcı faktör analizi hesaplanmıştır, hesaplama sonucunda maddelerin dört faktörde toplandığı belirlenmiştir. Birinci boyutun toplam varyansın %31,72'sini, ikinci boyutun varyansın %8,32'sini, üçüncü boyutun varyansın %5,80'ini ve dördüncü boyutun da varyansın %5,10'unu açıkladığı tespit edilmiştir. Tüm ölçekte yer alan maddelerin toplam varyansın %50,94'ünü açıkladığı saptanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0,32 ile 0,80 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ardından 200 öğrencinin cevapları doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda dört faktörlü yapının öğrencinin cevapları doğrultusunda doğrulandığı ($X^2/sd=3,47$; RMSEA=0,070; GFI=0,90; CFI=0,95; RFI=0,91; IFI=0,95) saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla test tekrar test ve cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Test tekrar güvenilirlik katsayısının 0,88; 0,91; 0,89; 0,91; tüm ölçek için de 0,90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının da 0,85; 0,86; 0,84; 0,80 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Tüm ölçek maddeleri için iç tutarlılık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır. Diğer bir ifadeyle Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiği tespit edilmiştir (Ergin ve Kapçı, 2013).

Bu çalışmada ortaokulda öğrenim gören 11 ile 15 yaş aralığında olan toplam 1006 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin çocukların otomatik düşünceler ölçeğinden aldıkları puanların güvenilirliğini tespit etmek amacıyla cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sosyal tehdit için hesaplanan katsayı 0,768; kişisel başarısızlık için 0,750; düşmanlık için 0,833; fiziksel tehdit için 0,805 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddelerin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,917 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin Çocukların Otomatik Düşünceleri Ölçeği'ne güvenilir cevap verdikleri tespit edilmiştir.

Ölçeğin aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi de yapılmış, RMSEA, NNFI ve GFI uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırdaki olduğu; NFI ve CFI uyum indekslerinin ise modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Diğer ölçeklere benzer şekilde X^2/sd uyum değerinin (5,83) kabul edilebilir sınır değerinin üstünde olduğu, bu durumun ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden

kaynaklandığı saptanmıştır (Sayın ve Gelbal, 2015). Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine ilişkin daha detaylı bilgiler, Tablo 4-75’de yer almaktadır.

3.3.4. Veli Onay Formu

Araştırmaya katılım veli onayının esasına dayalıdır. Öğrencinin araştırmaya katılmasını kabul eden ebeveyne “Veli Onay Formu” doldurtmuş hem araştırma hakkında bilgi verilmiş hem de öğrencinin katılmasına dair izinleri alınmıştır.

3.3.5. Gönüllü Onam Formu

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere “Gönüllü Onam Formu” doldurtmuş hem araştırma hakkında bilgi verilmiş hem de katılımı onayladıklarına dair izinleri alınmıştır.

3.3.6. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye, cinsiyetlerine, yaşa, sınıf düzeyine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, anne ve babanın; eğitim durumu, birliktelik durumu, çalışma durumu, ailenin ekonomik durumu ilişkin bilgilerin elde edilmesi amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırma kapsamında verilerin çözümlenmesi amacıyla çok değişkenli istatistikler kullanılacağı için varsayımların incelemesi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklamak amacıyla yapısal eşitlik modellemesi hesaplanmıştır. Yapısal eşitlik modellemesi çok değişkenli istatistiksel bir model olup örneklem büyüklüğü, uç değer, doğrusallık ve eşvaryanslılık, normallik, çoklu bağlantı, kayıp veri varsayımları bulunmaktadır (Schumacker ve Lomax, 2004).

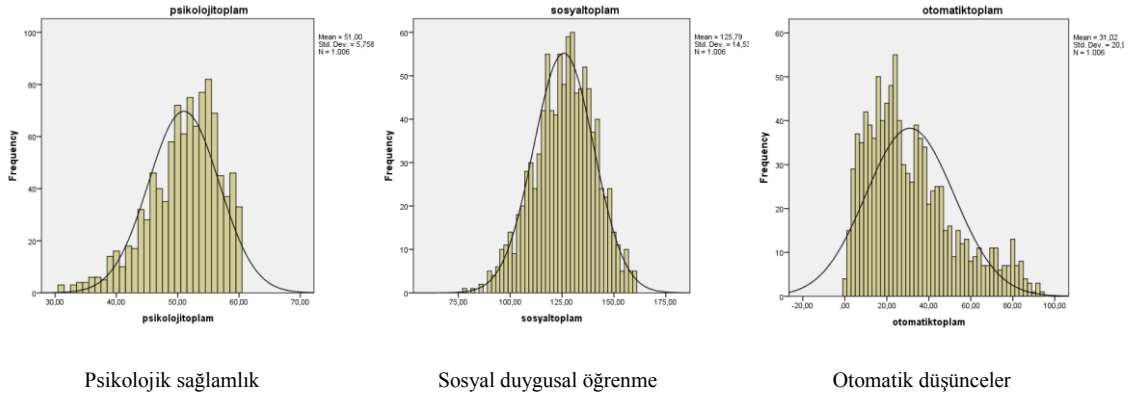
Varsayımların incelemesi 1083 öğrencinin verisi ile başlamış, elde edilen örneklem büyüklüğünün analizler için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada kayıp veri incelemesi gerçekleştirilmiş ve veri setinde kayıp veri olmadığı belirlenmiştir. Ardından tek değişkenli uç değer incelemesi z istatistiği ve kutu grafikleriyle gerçekleştirilmiş ve tek değişkenli uç değer gösteren 72 veri gözlem

setinden çıkarılmıştır. Mahalonobis uzaklığı ile hesaplanan çok değişkenli uç değer gösteren 5 gözlem de veri setinden çıkarılarak incelemelere devam edilmiştir. Değişkenlerin normallik varsayımı için histogram grafikleri incelenmiştir. Ayrıca hesaplanan çarpıklık-basıklık katsayıları incelendiğinde katsayıların -1 ile +1 arasında değer aldığı tespit edilmiş ve değişkenlerin normalden aşırı sapma göstermediği belirlenmiştir. Değişkenlere ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 3-2’de gösterilmiştir.

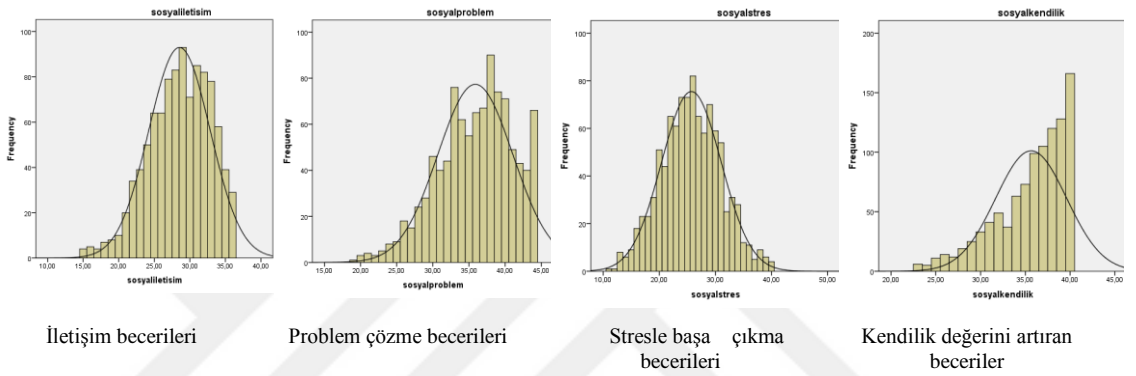
Tablo 3-2: Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Değişkenler	N	Çarpıklık	SE	Basıklık	SE
Psikolojik sağlamlık	1006	-,745	,077	,324	,154
<i>İletişim becerileri</i>	1006	-,461	,077	-,158	,154
<i>Problem çözme becerileri</i>	1006	-,475	,077	-,211	,154
<i>Stresle başa çıkma becerileri</i>	1006	,045	,077	-,207	,154
<i>Kendilik değerini artıran beceriler</i>	1006	-1,004	,077	,366	,154
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	1006	-,218	,077	-,228	,154
<i>Sosyal tehdit</i>	1006	,995	,077	,119	,154
<i>Kişisel başarısızlık</i>	1006	1,010	,077	-,023	,154
<i>Düşmanlık</i>	1006	,601	,077	-,288	,154
<i>Fiziksel tehdit</i>	1006	,992	,077	,000	,154
Çocukların Otomatik Düşünceleri (toplam)	1006	,851	,077	,051	,154

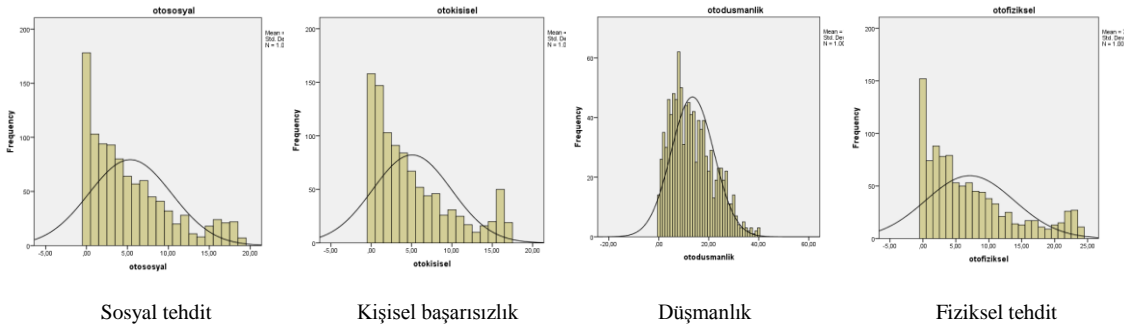
Tablo 3-2’de görüldüğü gibi tüm alt boyutlar ve toplam puanlarda verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca oluşturulan histogram grafikleri Şekil 3-3, Şekil 3-4, Şekil 3-5’de gösterilmiştir.



Şekil 3-3: Ölçek Toplam Puanlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafiği



Şekil 3-4: Çocukların Sosyal Duygusal Becerileri Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri



Şekil 3-5: Çocukların Otomatik Dűşünceleri Ölçeđi Alt Boyutlarına İlişkin Oluşturulan Histogram Grafikleri

Değişkenler arasında çoklu bağlantı ve tekilliğin incelenmesi amacıyla değişkenler arasında korelasyon katsayıları hesaplanmış ve anlamlı korelasyon katsayılarının -0,123 ile 0,792 arasında değiştiiği, dolayısıyla çoklu bağlantının

olmadığı belirlenmiştir. Eşvaryanslılık varsayımı için hesaplanan Box's M ve Levene testi sonucunda değişkenlerin varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ve varsayımların karşılandığı tespit edilmiştir.

Veri temizlemesi sonucunda veri setinde kalan 1006 öğrencinin cevapları doğrultusunda verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ardından her bir testin varsayımının ayrı ayrı incelemesi sonucunda ilişkisiz ölçümlerde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis testi, Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklamak üzere de yapısal eşitlik modellemesi kurulmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinde psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri, otomatik düşünceler ve sosyo demografik değişkenlere ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir.

4.1. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI NE DÜZEYDEDİR?

Araştırmaya katılan ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere 5’li likert tipinde derecelendirilmiş 12 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-1’de gösterilmiştir.

Tablo 4-1: Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Madde ortalaması
Psikolojik sağlamlık	12	1006	31,00	60,00	51,00	5,76	4,25

Tablo 4-1’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırma katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlığı en düşük olan öğrencinin puanının 31,00; en yüksek olan öğrencinin puanının 60,00 olduğu görülmektedir. Beylikdüzü, Esenyurt ve Büyükçekmece’de öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık puanları ortalaması 51,00 ($\pm 5,76$) olarak hesaplanmıştır. Psikolojik sağlamlık ölçeğinden 12 ile 60 arasında puan alınabilmektedir. Hesaplanan ortalama değer, madde ortalamasına dönüştürüldüğünde 5 üzerinden öğrenci ortalamasının 4,25 olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.2. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK DÜZEYLERİ, ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim cinsiyetlerine, yaşlarına, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, annesinin eğitim düzeyine, babasının eğitim düzeyine, annesinin çalışma durumuna, babasının çalışma durumuna, anne ve babasının birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre psikolojik sağlıklarının anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.2.1. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlık düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-2’de gösterilmiştir.

Tablo 4-2: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Cinsiyeti	N	\bar{X}	SS	sd	t	p*	r**
Kız	442	51,93	5,42	1004	4,607	0,000*	0,14
Erkek	564	50,27	5,91				

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-2’de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre psikolojik sağlık düzeyi ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(1004)}=4,607$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($51,93\pm 5,42$) erkek öğrencilere ($50,27\pm 5,91$) göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmadaki örneklem büyüklüğünün yüksek olması nedeniyle farklılığın etkisini tespit etmek amacıyla ayrıca etki büyüklüğü hesaplanmış ve 0,14 bulunmuştur. Hesaplanan değer 0,20’den düşük olması (Cohen, 1988), farklılığın da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Kız ve erkek öğrencilerin psikolojik sağlıklar

puanları ortalamaları arasındaki farkın 1,66 olması da farklılığın düşük olduğunu gösterir niteliktedir.

4.2.2. Yaşa Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yaşlarına göre psikolojik sağlıklarına ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-3’de gösterilmiştir.

Tablo 4-3: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Yaş	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
11-12	398	34,00	60,00	52,03	5,47
13	300	33,00	60,00	50,49	5,82
14-15	308	31,00	60,00	50,17	5,87

Levene testi_(2,1003)=1,359; p>0,05

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşlarına göre psikolojik sağlık puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır (Levene_(2,1003)=1,359; p>0,05). Bu doğrultuda öğrencilerin yaşlarına göre tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-4’de gösterilmiştir.

Tablo 4-4: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Gruplar arası	715,859	2	357,929	11,012	,000*	11-12>13	0,021
Gruplar içi	32601,140	1003	32,504				

Toplam	33316,999	1005	11-12>14-15
--------	-----------	------	-------------

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-4'deki bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre psikolojik sağlıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(2,1005)}=11,012$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($52,03\pm5,47$); 13 yaşındaki öğrencilerden ($50,49\pm5,82$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden ($50,17\pm5,87$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklılığın düzeyinin belirlenmesi amacıyla etki büyüklüğü hesaplanmış ve hesaplanan değer 0,021 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,20'den küçük olduğundan ve 0,00'a yakın bir değer olduğundan, öğrencilerin yaşlarına göre psikolojik sağlık düzeylerindeki farklılığın düşük düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

4.2.3. Sınıf Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin psikolojik sağlıklarının sınıf düzeylerine yönelik hesaplanan betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-5'de gösterilmiştir.

Tablo 4-5: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Sınıf düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
6. sınıf	339	35,00	60,00	52,00	5,64
7. sınıf	344	33,00	60,00	50,88	5,63
8. sınıf	323	31,00	60,00	50,07	5,86

Levene testi $_{(2,1003)}=0,416$; $p>0,05$

Tablo 4-5'deki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psikolojik sağlamlık puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir (Levene_(2,1003)=0,416; p>0,05). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-6'da gösterilmiştir.

Tablo 4-6: Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Gruplar arası	626,152	2	313,076				
Gruplar içi	32690,847	1003	32,593	9,606	,000*	6>7 6>8	0,019
Toplam	33316,999	1005					

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-6'daki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre psikolojik sağlamlıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (F_(2,1005)=9,606; p<0,05). Değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin (52,00±5,64); 7. sınıfta (50,88±5,63) ve 8. sınıfta (50,07±5,86) öğrenim gören öğrencilere göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğünün düşük olması ($\eta^2<0,20$); öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki farklılığın düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.4. Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin kardeş sayıları bazında hesaplanan betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-7'de gösterilmiştir.

Tablo 4-7: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Kardeş sayısı	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Kardeşi yok	91	33,00	60,00	51,12	6,28
1 kardeşi var	364	31,00	60,00	51,70	5,47
2 kardeşi var	296	31,00	60,00	50,84	5,67
3 ve üstünde kardeşi var	255	33,00	60,00	50,14	5,97

Levene testi_(3,1002)=1,051; p>0,05

Tablo 4-7’de yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin kardeş sayılarına göre psikolojik sağlık puanlarına ilişkin varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (Levene_(3,1002)=1,051; p>0,05). Bu doğrultuda öğrencilerin psikolojik sağlıklarının kardeş sayılarına göre tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-8’de gösterilmiştir.

Tablo 4-8: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Gruplar arası	375,835	3	125,278				
Gruplar içi	32941,164	1002	32,875	3,811	,010*	1>3+	0,011
Toplam	33316,999	1005					

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-8’de görüldüğü gibi öğrencilerin psikolojik sağlık düzeylerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F_(3,1005)=3,811; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 1 kardeşi bulunan öğrencilerin (51,70±5,47), 3 ve daha fazla kardeşi bulunan öğrencilere (50,14±5,97)

göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklılık için hesaplanan etki büyüklüğünün düşük olması ($\eta^2 < 0,20$), farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.5. Doğum Sırasına Göre Psikolojik Sağamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma kapsamında görüşleri alınan ortaokul ğrencilerinin doğum sıralarına göre psikolojik sağamlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4-9'da gösterilmiştir.

Tablo 4-9: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Psikolojik Sağamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Doğum sırası	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Tek ocuk	91	33,00	60,00	51,12	6,28
Birinci ocuk	334	35,00	60,00	51,84	5,39
İkinci ocuk	321	31,00	60,00	50,55	5,92
nc ocuk	140	31,00	60,00	50,76	5,40
Dördüncü ve st	120	34,00	60,00	50,04	6,08

Levene testi_(4,1001)=1,452; p>0,05

Tablo 4-9 incelendiğinde, öğrencilerin doğum sıralarına göre psikolojik sağamlık düzeylerine ilişkin ortalama puanlarının benzer olduğu ve varyanslarının homojen olduğu görülmektedir (Levene_(2,1001)=1,452; p>0,05). Öğrencilerin ortalama puanları arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-10'da gösterilmiştir.

Tablo 4-10: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Gruplar arası	420,802	4	105,201				
Gruplar içi	32896,197	1001	32,863	3,201	,013*	1.>2.	0,013
Toplam	33316,999	1005				1.>4.+	

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-10'daki bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin öğrencilerin doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(4,1005)}=3,201$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda birinci sırada doğan öğrencilerin ($51,84\pm 5,39$); 2. sırada doğan öğrencilerden ($50,55\pm 5,92$) ve dördüncü ve daha sonraki bir sırada doğan öğrencilerden ($50,04\pm 6,08$) psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü değeri, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ($\eta^2<0,20$).

4.2.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre psikolojik sağlamlıklarına ilişkin hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-11'de gösterilmiştir.

Tablo 4-11: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Okuryazar değil	91	31,00	60,00	49,58	6,55
Okuryazar	57	39,00	60,00	50,58	6,06

İlkokul	351	34,00	60,00	50,91	5,73
Ortaokul	266	31,00	60,00	51,25	5,60
Lise	185	31,00	60,00	51,18	5,63
Üniversite	56	33,00	60,00	52,46	5,13

Levene testi_(5,1000)=1,673; p>0,05

Tablo 4-11'deki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır (Levene_(2,1001)=1,673; p>0,05). Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla da tek yönlü varyans analizi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-12'de gösterilmiştir.

Tablo 4-12: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Gruplar arası	338,906	5	67,781				
Gruplar içi	32978,093	1000	32,978	2,055	,069	---	---
Toplam	33316,999	1005					

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-12 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(5,1005)}=2,055$; p>0,05). Başka bir anlatımla annesi okuryazar olmayan (49,58±6,55), okuryazar olan (50,58±6,06), ilkokul mezunu olan (50,91±5,73), ortaokul mezunu olan (51,25±5,60), lise mezunu olan (51,18±5,63) ve üniversite mezunu olan (52,46±5,13) öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre psikolojik sağlıklarına yönelik hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-13’de gösterilmiştir.

Tablo 4-13: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Baba eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İlkokul ve altı	314	33,00	60,00	50,24	6,00
Ortaokul	317	31,00	60,00	51,08	5,92
Lise	284	34,00	60,00	51,33	5,37
Üniversite	91	33,00	60,00	52,32	5,17

Levene testi_(3,1002)=3,053; p<0,05

Tablo 4-13’deki bilgiler doğrultusunda, ortaokul öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre psikolojik sağlık puanlarına ilişkin varyansların homojen olmadığı belirlenmiştir (Levene_(3,1002)=3,053; p<0,05). Bu doğrultuda öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre psikolojik sağlık düzeylerine yönelik Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-14’da gösterilmiştir.

Tablo 4-14: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba eğitim düzeyi	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**
İlkokul ve altı	314	468,74	3	9,951	0,019*	İlkokul-<lise	0,08
Ortaokul	317	508,19					
Lise	284	515,13					

Üniversite	91	570,84	<üniversite
------------	----	--------	-------------

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-14’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre psikolojik sağlamlıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}=9,951$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda babası ilkokul ve altında bir eğitime sahip olan öğrencilerin ($50,24\pm6,00$); babası lise mezunu ($51,33\pm5,37$) ve babası üniversite mezunu ($52,32\pm5,17$) olan öğrencilere göre psikolojik sağlamlıklarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Her iki farklılık için de hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok düşük olması, hesaplanan farklılığın da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.2.8. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-15’de gösterilmiştir.

Tablo 4-15: Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Annelerin çalışma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p*	r**
Evet	291	50,64	5,91	1004	1,265	0,206	---
Hayır	715	51,15	5,69				

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-15’deki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık

göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=1,265$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla annesi çalışan öğrencilerin ($50,64\pm 5,91$) annesi çalışmayan öğrencilerle ($51,15\pm 5,69$) psikolojik sağlamlıklarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.9. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin %93,2'sinin babasının çalıştığı, yalnızca %6,8'inin babasının çalışmadığı belirlenmiştir. Gözlemler arasındaki farkın çok büyük olması nedeniyle karşılaştırmada Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-16'da gösterilmiştir.

Tablo 4-16: Öğrencilerin Babaların Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Babasının çalışma durumu	N	\bar{X}	SS	Sıra \bar{X}	Sıra toplam	z	p*	r**
Evet	938	51,14	5,66	509,56	477969,50	2,462	0,014*	0,08
Hayır	68	49,06	6,74	419,88	28551,50			

* $p<0,05$; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-16'daki bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre psikolojik sağlamlık düzeyi ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z=2,462$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve ortalama değerler incelendiğinde babası çalışan öğrencilerin ($51,14\pm 5,66$) babası çalışmayan öğrencilere ($49,06\pm 6,74$) psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüğü incelendiğinde ($r<0,20$) bu farkın yüksek olmadığı görülmektedir.

4.2.10. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Ortaokul öğrencilerinin anne ve babalarının birliktelik durumuna göre psikolojik sağlıklarına yönelik hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-17’de gösterilmiştir.

Tablo 4-17: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Anne ve babasının birliktelik durumu	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	31,00	60,00	51,10	5,80
Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	38,00	60,00	50,66	5,03
Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	36,00	59,00	48,35	6,34

Levene testi_(2,1003)=3,014; p<0,05

Tablo 4-17’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğunun %89,2 (n=897) anne ve babası birlikte yaşamaktadır. Anne ve babalarının birliktelik durumuna göre öğrenci sayı dağılımlarında büyük farkların olması ve varyansların homojen olmaması (Levene_(2,1003)=3,014; p<0,05) dolayısıyla Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-18’de gösterilmiştir.

Tablo 4-18: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne ve babasının birliktelik durumu	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**
Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	509,90					
Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	471,31	2	6,054	0,048*	Evli>boşanmış	0,07
Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	374,37					

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-18'deki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin anne ve babalarının birliktelik durumuna göre psikolojik sağlıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=6,054$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ailesi evli ve birlikte yaşayan öğrencilerin ($51,10\pm5,80$), anne ve babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrencilere ($48,35\pm6,34$) göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Belirlenen farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değerinin çok düşük olması, hesaplanan farklılığın da düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ($r<0,20$).

4.2.11. Ekonomik Duruma Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumlarına göre psikolojik sağlıklarına ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-19'da gösterilmiştir.

Tablo 4-19: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ekonomik durum	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Düşük	44	35,00	59,00	48,77	5,61
Orta	431	31,00	60,00	50,36	5,67
İyi	443	31,00	60,00	51,44	5,70
Çok iyi	88	36,00	60,00	53,02	5,84

Levene testi $_{(3,1002)}=2,998$; $p<0,05$

Tablo 4-19'da görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu ekonomik durumlarının orta ya da iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ekonomik duruma göre psikolojik sağlık puanlarına ilişkin varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir (Levene $_{(3,1002)}=2,998$; $p<0,05$). Bu doğrultuda karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-20'de gösterilmiştir.

Tablo 4-20: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ekonomik durum	N	Sıra \bar{X}	Df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**
Düşük	44	380,82					0,15
Orta	431	466,58	3	31,558	0,000*	Düşük-orta hariç hepsi	0,34
İyi	443	529,29					0,11
Çok iyi	88	615,85					0,19
							0,11

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-20’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin ekonomik durumlarına göre psikolojik sağlıklarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(2)}=31,558$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ekonomik düzeyinin düşük olduğunu ifade eden öğrencilerin ($48,77\pm 5,61$), ekonomik düzeyi iyi ($51,44\pm 5,70$) ve çok iyi ($53,02\pm 5,84$) olan öğrencilere göre psikolojik sağlıklarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin ($50,36\pm 5,64$); iyi ve çok iyi düzeyde olan öğrencilere göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerin de iyi olan öğrencilere göre psikolojik sağlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Etki büyüklükleri incelendiğinde; ekonomik durumu düşük ve çok iyi olan öğrencilerin psikolojik sağlıkları arasındaki farklılığın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir ($r=0,35$). Diğer farklılıklar için etki büyüklüğünün düşük hesaplandığı ($r<0,20$); farklılıkların düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.3. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ NE DÜZEYDEDİR?

Araştırma katılan ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin tespit edilmesi amacıyla öğrencilere 4’lü Likert tipinde derecelendirilmiş dört boyutlu 40 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar

doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-21’de gösterilmiştir.

Tablo 4-21: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek alt boyutları	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Madde ortalaması
İletişim becerileri	9	1006	15,00	36,00	28,54	4,32	3,17
Problem çözme becerileri	11	1006	19,00	44,00	35,88	5,19	3,26
Stresle başa çıkma becerileri	10	1006	11,00	40,00	25,72	5,32	2,57
Kendilik değerini artıran beceri	10	1006	23,00	40,00	35,65	3,97	3,57
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	40	1006	78,00	160,00	125,79	14,54	3,14

Tablo 4-21’deki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin iletişim beceri puanlarının 15,00 ile 36,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 28,54 ($\pm 4,32$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri boyutundaki puanlarının 19,00 ile 44,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 35,88 ($\pm 5,19$) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri puanlarının 11,00 ile 40,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 25,72 ($\pm 5,32$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Kendilik değerini artıran beceri puanlarının 23,00 ile 40,00 arasında değiştiği, ortalamasının 35,65 ($\pm 3,97$) olarak hesaplandığı saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri toplam puanlarının 78,00 ile 160,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 125,79 ($\pm 14,54$) olduğu belirlenmiştir. Her bir boyutta yer alan madde sayısı farklı olduğundan madde bazında ortalama hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini artıran maddelerdeki ortalamasının 4 üzerinden 3,57; problem çözme becerilerindeki ortalamalarının 3,26; iletişim beceri puanlarının

madde ortalaması 3,17 ve stresle başa çıkma becerilerinin ortalaması 2,57 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri içerisinde en yüksek ortalamasının kendilik değerini artıran becerilerde, en düşük ortalamasının ise stresle başa çıkma becerilerinde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarına ilişkin madde ortalaması 4 üzerinden 3,14 hesaplanmıştır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ, ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLİ BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye, cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, annesinin eğitim düzeyine, babasının eğitim düzeyine, annesinin çalışma durumuna, babasının çalışma durumuna, anne ve babasının birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.4.1. Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrenim gördükleri ilçeye göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-22’de gösterilmiştir.

Tablo 4-22: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Öğrenim görülen ilçe	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	Beylikdüzü	349	15,00	36,00	28,87	4,09
	Esenyurt	331	15,00	36,00	28,30	4,42
	Büyükçekmece	326	15,00	36,00	28,44	4,43
Levene testi _(2,1003) =2,321; p>0,05						
Problem çözme	Beylikdüzü	349	19,00	44,00	36,71	4,82

becerileri	Esenyurt	331	20,00	44,00	35,53	5,31
	Büyükçekmece	326	20,00	44,00	35,34	5,35
	Levene testi _(2,1003) =2,812; p>0,05					
Stresle başa çıkma becerileri	Beylikdüzü	349	13,00	40,00	26,68	4,97
	Esenyurt	331	13,00	38,00	25,20	5,32
	Büyükçekmece	326	11,00	40,00	25,23	5,54
Levene testi _(2,1003) =3,293; p<0,05						
Kendilik değerini artıran beceriler	Beylikdüzü	349	23,00	40,00	35,72	4,00
	Esenyurt	331	23,00	40,00	35,96	3,78
	Büyükçekmece	326	23,00	40,00	35,27	4,09
Levene testi _(2,1003) =1,811; p>0,05						
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Beylikdüzü	349	78,00	160,00	127,98	13,94
	Esenyurt	331	89,00	158,00	124,98	14,42
	Büyükçekmece	326	81,00	160,00	124,28	15,04
Levene testi _(2,1003) =1,423; p>0,05						

Tablo 4-22’de yer alan bilgiler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri ilçelere göre iletişim becerileri (Levene testi_(2,1003)=2,321; p>0,05), problem çözme becerileri (Levene testi_(2,1003)=2,812; p>0,05), kendilik değerini artıran beceriler (Levene testi_(2,1003)=1,811; p>0,05), sosyal duygusal öğrenme becerileri (Levene testi_(2,1003)=1,423; p>0,05) puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerine ilişkin puanların öğrenim gördükleri ilçeye göre varyanslarının homojen olmadığı tespit edildiğinden (Levene testi_(2,1003)=3,293; p<0,05) karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-23’de ve Tablo 4-24’de gösterilmiştir.

Tablo 4-23: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Stresle Başa Çıkma Becerileri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
İletişim becerileri	Gruplar arası	61,012	2	30,506	1,640	,195	---	---
	Gruplar içi	18660,735	1003	18,605				
	Toplam	18721,747	1005					
Problem çözme becerileri	Gruplar arası	375,918	2	187,959	7,062	,001	1>2***	0,014
	Gruplar içi	26695,550	1003	26,616				
	Toplam	27071,468	1005					
Kendilik değerini artıran beceriler	Gruplar arası	79,203	2	39,602	2,526	,080	---	---
	Gruplar içi	15725,027	1003	15,678				
	Toplam	15804,231	1005					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Gruplar arası	2634,058	2	1317,029	6,296	,002	1>2	0,012
	Gruplar içi	209816,349	1003	209,189				
	Toplam	212450,407	1005					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

*** 1: Beylikdüzü, 2: Esenyurt, 3: Büyükçekmece

Tablo 4-24: Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Stresle Başa Çıkma Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Öğrenim görülen ilçe	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Stresle başa çıkma beceri	Beylikdüzü	349	551,97	2	14,921	0,001*	1>2	0,13
	Esenyurt	331	477,90					

becerileri	Büyükçekmece	326	477,61	1>3	0,13
------------	--------------	-----	--------	-----	------

* $p<0,05$; ** η^2 : etki büyüklüğü;
 *** 1: Beylikdüzü, 2: Esenyurt, 3: Büyükçekmece

Tablo 4-23'deki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçelere göre iletişim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2,1005)}=1,640$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla Beylikdüzü'nde ($28,87\pm 4,09$), Esenyurt'ta ($28,30\pm 4,42$) ve Büyükçekmece'de ($28,44\pm 4,43$) öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin öğrenim gördükleri ilçeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,1005)}=7,062$; $p<0,05$). Değişikliğin hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Beylikdüzü'nde öğrenim gören öğrencilerin ($36,71\pm 4,82$); Esenyurt'ta ($35,53\pm 5,31$) ve Büyükçekmece'de ($35,34\pm 5,35$) öğrenim gören öğrencilere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğünün düşük olması ($\eta^2<0,20$); öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye göre hesaplanan farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ortalama puanlar arasındaki farkların düşük olması da bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(2,1005)}=2,526$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla Beylikdüzü'nde ($35,72\pm 4,00$), Esenyurt'ta ($35,96\pm 3,78$) ve Büyükçekmece'de ($35,27\pm 4,09$) öğrenim gören öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilere sahip olma düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4-23'da görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,1005)}=6,296$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Beylikdüzü'nde öğrenim gören öğrencilerin ($127,98\pm 13,94$); Esenyurt'ta ($124,98\pm 14,42$) ve Büyükçekmece'de ($124,28\pm 15,04$) öğrenim gören öğrencilere göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek

düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğünün düşük olması ($\eta^2 < 0,20$); öğrencilerin öğrenim gördükleri ilçeye göre hesaplanan farklılığın düşük düzeyde olduğunu; ilçelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri puanları arasındaki farklılığın düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-24 incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri ilçeye göre stresle başa çıkma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=14,921$; $p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit edilmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda Beylikdüzü'nde ($26,68 \pm 4,97$) öğrenim gören öğrencilerin; Esenyurt'ta ($25,20 \pm 5,32$) ve Büyükçekmece'de ($25,23 \pm 5,54$) öğrenim gören öğrencilere göre stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüklerinin düşük olması, farklılığın düşük olduğunu göstermektedir ($\eta^2 < 0,20$).

4.4.2. Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-25'de gösterilmiştir.

Tablo 4-25: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t- testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Cinsiyeti	N	\bar{X}	SS	sd	t	p*	r**
İletişim becerileri	Kız	442	29,75	3,98	1004	8,118	0,000*	0,25
	Erkek	564	27,59	4,33				
Problem çözme becerileri	Kız	442	36,59	4,98	1004	3,894	0,000*	0,12
	Erkek	564	35,32	5,29				

Stresle başa çıkma becerileri	Kız	442	26,68	5,56	1004	5,114	0,000*	0,16
	Erkek	564	24,98	4,99				
Kendilik değerini artıran beceriler	Kız	442	35,74	4,04	1004	0,589	0,556	---
	Erkek	564	35,59	3,91				
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Kız	442	128,76	14,41	1004	5,816	0,000*	0,18
	Erkek	564	123,47	14,23				

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-25’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre iletişim becerileri ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(1004)}=8,118$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($29,75\pm3,98$) erkek öğrencilere ($27,59\pm4,33$) göre iletişim becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü, cinsiyete göre hesaplanan farklılığın orta düzeyde olduğunu göstermektedir ($r:0,20-0,40$ arası).

Tablo 4-25 incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(1004)}=3,894$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($36,59\pm4,98$) erkek öğrencilere ($35,32\pm5,29$) göre problem çözme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü, farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ($r<0,20$).

Öğrencilerin stresle başa çıkma beceri düzeylerinin de öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=5,114$; $p<0,05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında kız öğrencilerin ($26,68\pm5,56$) erkek öğrencilere ($24,98\pm4,99$) göre stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ancak farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü, farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir ($r<0,20$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(1004)}=0,589$;

$p>0,05$). Başka bir deyişle kız öğrencilerin ($35,74\pm4,04$) ve erkek öğrencilerin ($35,59\pm3,91$) kendilik değerini artıran becerileri puanlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4-25’de son olarak öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=5,816$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($128,76\pm14,41$) erkek öğrencilere ($123,47\pm14,23$) göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme puanları arasında hesaplanan farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ($r<0,20$).

4.4.3. Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yaşlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-26’da gösterilmiştir.

Tablo 4-26: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Yaş	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	11-12	398	16,00	36,00	28,63	4,32
	13	300	15,00	36,00	28,29	4,33
	14-15	308	15,00	36,00	28,68	4,30
	Levene testi(2,1003)=0,210; $p>0,05$					
Problem çözme becerileri	11-12	398	20,00	44,00	36,70	5,16
	13	300	19,00	44,00	35,37	5,18
	14-15	308	20,00	44,00	35,31	5,11
	Levene testi(2,1003)=0,010; $p>0,05$					
Stresle başa çıkma becerileri	11-12	398	12,00	40,00	26,67	5,38
	13	300	13,00	39,00	24,98	5,00
	14-15	308	11,00	37,00	25,23	5,36
	Levene testi(2,1003)=1,160; $p>0,05$					

Kendilik değerini artıran beceriler	11-12	398	23,00	40,00	36,26	3,73
	13	300	23,00	40,00	35,65	3,75
	14-15	308	23,00	40,00	34,86	4,32
	Levene testi(2,1003)=7,285; p<0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	11-12	398	89,00	160,00	128,26	14,53
	13	300	78,00	158,00	124,29	14,17
	14-15	308	81,00	153,00	124,08	14,50
	Levene testi(2,1003)=0,26; p>0,05					

Tablo 4-26'da yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına göre iletişim (Levene_(2,1003)=0,210; p>0,05), problem çözme (Levene_(2,1003)=0,010; p>0,05), stresle başa çıkma (Levene_(2,1003)=1,160; p>0,05) ve sosyal duygusal öğrenme beceri (Levene_(2,1003)=0,326; p>0,05) puanları varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Öğrencilerin kendilik değerini artıran beceri puanlarının yaşlarına göre varyanslarının ise homojen olmadığı belirlendiğinden (Levene_(2,1003)=7,285; p<0,05) karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-27 ve Tablo 4-28'de gösterilmiştir.

Tablo 4-27: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Beceriler Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
İletişim becerileri	Gruplar arası	28,363	2	14,182	,761	,468	---	---
	Gruplar içi	18693,383	1003	18,637				
	Toplam	18721,747	1005					
Problem çözme	Gruplar arası	449,070	2	224,535	8,459	,000*	1>2***	0,017
	Gruplar içi	26622,398	1003	26,543			1>3	
	Toplam	27071,468	1005					

Stresle başa çıkma	Gruplar arası	595,994	2	297,997	10,751	,000*	1>2	0,021	
	Gruplar içi	27800,734	1003	27,718					1>3
	Toplam	28396,729	1005						
Sosyal duygusal öğrenme (toplam)	Gruplar arası	4006,586	2	2003,293	9,640	,000*	1>2	0,019	
	Gruplar içi	208443,821	1003	207,820					1>3
	Toplam	212450,407	1005						

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

*** 1: 11-12 yaş, 2: 13 yaş, 3: 14-15 yaş

Tablo 4-28: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Yaş	N	Sıra X	df	X ²	p*	Anlamli fark	η^{2**}		
Kendilik değerini artıran beceriler	11-12	398	550,00	2	20,742	0,000*	1>2	0,09		
	13	300	495,86						1>3	0,17
	14-15	308	450,86						2>3	0,08

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

*** 1: 11-12 yaş, 2: 13 yaş, 3: 14-15 yaş

Tablo 4-27'deki bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre iletişim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,1005)}=0,761$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($28,63\pm 4,32$); 13 yaşındaki öğrencilerin ($28,29\pm 4,33$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($28,68\pm 4,30$) iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin problem çözme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2,1005)}=8,459$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($36,70\pm 5,16$)

problem çözme becerilerinin; 13 yaşındaki öğrencilerden (35,37±5,18) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden (35,31±5,11) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Farklılığın düzeyinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü 0,017 olarak bulunmuştur. Bu değer, 0,20'den küçük olduğundan öğrencilerin yaşlarına göre problem çözme becerileri arasındaki farklılığın düşük düzeyde olduğu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma beceri puanlarının da yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2,1005)}=10,751$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 11-12 yaşındaki öğrencilerin (26,67±5,38) stresle başa çıkma becerilerinin; 13 yaşındaki öğrencilerden (24,98±5,00) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden (25,23±5,36) daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü (0,021), farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşlarına göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2,1005)}=9,640$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmış ve 11-12 yaşındaki öğrencilerin (128,26±14,53) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin; 13 yaşındaki öğrencilerden (124,29±14,17) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden (124,08±14,50) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü (0,019), belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-28'deki bilgiler doğrultusunda öğrencilerin yaşlarına göre kendilik değerini artıran becerilere sahip olma düzeylerinin de anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=20,742$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 11-12 yaşındaki öğrencilerin (36,26±3,73) kendilik değerini artıran becerilerinin; 13 yaşındaki öğrencilerden (35,65±3,75) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden (34,86±4,32) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda 13 yaşındaki öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilere sahip olma düzeylerinin 14-15 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değerleri ve ortalama

puanlar arasındaki farklılıklar da yaşa göre hesaplanan değişimin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4.4. Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine yönelik betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-29’da gösterilmiştir.

Tablo 4-29: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Sınıf	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	6. sınıf	339	16,00	36,00	28,74	4,47
	7. sınıf	344	17,00	36,00	28,31	4,07
	8. sınıf	323	15,00	36,00	28,58	4,41
	Levene testi _(2,1003) =2,655; p>0,05					
Problem çözme becerileri	6. sınıf	339	20,00	44,00	36,91	5,16
	7. sınıf	344	21,00	44,00	35,34	5,21
	8. sınıf	323	19,00	44,00	35,35	5,05
	Levene testi _(2,1003) =0,219; p>0,05					
Stresle başa çıkma becerileri	6. sınıf	339	12,00	40,00	26,96	5,56
	7. sınıf	344	11,00	40,00	25,16	4,94
	8. sınıf	323	13,00	36,00	25,03	5,22
	Levene testi _(2,1003) =2,747; p>0,05					
Kendilik değerini artıran beceriler	6. sınıf	339	23,00	40,00	36,46	3,60
	7. sınıf	344	23,00	40,00	35,65	3,76
	8. sınıf	323	23,00	40,00	34,80	4,36
	Levene testi _(2,1003) =10,147; p<0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	6. sınıf	339	89,00	160,00	129,07	14,80
	7. sınıf	344	85,00	160,00	124,46	13,86
	8. sınıf	323	78,00	153,00	123,77	14,42
	Levene testi _(2,1003) =0,530; p>0,05					

Tablo 4-29’da yer alan bilgiler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre iletişim becerileri (Levene testi_(2,1003)=2,655; p>0,05), problem çözme becerileri (Levene testi_(2,1003)=0,219; p>0,05), stresle başa çıkma becerileri (Levene testi_(2,1003)=2,747; p>0,05), sosyal duygusal öğrenme becerileri (Levene testi_(2,1003)=0,530; p>0,05) puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilere ilişkin puanlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeye göre varyanslarının homojen olmadığı tespit edildiğinden (Levene testi_(2,1003)=10,147; p<0,05) karşılaştırma için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-30’da ve Tablo 4-31’de gösterilmiştir.

Tablo 4-30: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Beceriler Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
İletişim becerileri	Gruplar arası	33,000	2	16,500	,886	,413	---	---
	Gruplar içi	18688,747	1003	18,633				
	Toplam	18721,747	1005					
Problem çözme becerileri	Gruplar arası	551,661	2	275,831	10,432	,000*	1>2***	0,020
	Gruplar içi	26519,807	1003	26,440			1>3	
	Toplam	27071,468	1005					
Stresle başa çıkma becerileri	Gruplar arası	781,158	2	390,579	14,186	,000*	1>2	0,028
	Gruplar içi	27615,570	1003	27,533			1>3	
	Toplam	28396,729	1005					
Sosyal duygusal	Gruplar arası	5578,695	2	2789,348	13,524	,000*		

öğrenme becerileri (toplam)	Gruplar içi	206871,712	1003	206,253	1>2	0,026
	Toplam	212450,407	1005		1>3	

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;
*** 1: 6. sınıf, 2: 7. sınıf, 3: 8. sınıf

Tablo 4-31: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Sınıf düzeyi	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Kendilik değerini artıran beceriler	6. sınıf	339	564,16	2	27,139	0,000*	1>2	0,12
	7. sınıf	344	495,92				1>3	0,19
	8. sınıf	323	447,91				2>3	0,09

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü; *** 1: 6. sınıf, 2: 7. sınıf, 3: 8. sınıf

Tablo 4-30 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre iletişim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,1005)}=0,886$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla 6. sınıf öğrencilerinin ($28,74\pm 4,47$); 7. sınıf öğrencilerinin ($28,31\pm 4,07$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ($28,58\pm 4,41$) iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($F_{(2,1005)}=10,432$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ($36,91\pm 5,16$) problem çözme becerilerinin; 7. sınıf öğrencilerinden ($35,34\pm 5,21$) ve 8. sınıf öğrencilerinden ($35,35\pm 5,05$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklılığın düzeyinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan etki büyüklüğü (0,020) öğrencilerin sınıf düzeylerine göre problem çözme becerileri arasındaki farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin stresle başa çıkma beceri puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2,1005)}=14,186$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin

(26,96±5,38) stresle başa çıkma becerilerinin; 7. sınıf öğrencilerinden (25,16±4,94) ve 8. sınıf öğrencilerinden (25,03±5,22) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü (0,028), farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(2,1005)}=13,524$; $p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptanması amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6. sınıftaki öğrencilerin (129,07±14,80) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin; 7. sınıftaki öğrencilerden (124,46±13,86) ve 8. sınıftaki öğrencilerden (123,77±14,42) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü (0,026), belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4-31'deki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kendilik değerini artıran becerilere sahip olma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(2)}=27,139$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 6. sınıftaki öğrencilerin (36,46±3,60) kendilik değerini artıran becerilerinin; 7. sınıftaki öğrencilerden (35,65±3,76) ve 8. sınıftaki öğrencilerden (34,80±4,36) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilere sahip olma düzeylerinin 8. sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklükleri, farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

4.4.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-32'de gösterilmiştir.

Tablo 4-32: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Anne eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	Okuryazar değil	91	15,00	36,00	28,20	4,02
	Okuryazar	57	20,00	36,00	28,16	4,20
	İlkokul	351	15,00	36,00	28,40	4,31
	Ortaokul	266	15,00	36,00	28,45	4,44
	Lise	185	15,00	36,00	28,93	4,47
	Üniversite	56	20,00	36,00	29,50	3,75
	Levene testi _(5,1000) =0,392; p>0,05					
Problem çözme becerileri	Okuryazar değil	91	24,00	44,00	35,59	4,90
	Okuryazar	57	21,00	44,00	35,30	5,13
	İlkokul	351	20,00	44,00	35,98	5,26
	Ortaokul	266	19,00	44,00	35,61	5,24
	Lise	185	20,00	44,00	36,09	5,24
	Üniversite	56	22,00	44,00	36,88	4,86
	Levene testi _(5,1000) =0,329; p>0,05					
Stresle başa çıkma becerileri	Okuryazar değil	91	12,00	39,00	26,34	5,63
	Okuryazar	57	11,00	38,00	26,14	5,84
	İlkokul	351	13,00	40,00	25,60	5,06
	Ortaokul	266	13,00	40,00	25,94	5,40
	Lise	185	13,00	39,00	25,23	5,39
	Üniversite	56	14,00	38,00	25,68	5,18
	Levene testi _(5,1000) =1,001; p>0,05					
Kendilik değerini artıran becerileri	Okuryazar değil	91	23,00	40,00	34,91	4,51
	Okuryazar	57	24,00	40,00	35,28	4,80
	İlkokul	351	23,00	40,00	35,63	3,67
	Ortaokul	266	23,00	40,00	35,95	3,86
	Lise	185	25,00	40,00	35,74	4,10
	Üniversite	56	25,00	40,00	35,68	3,94
	Levene testi _(5,1000) =3,118; p<0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri	Okuryazar değil	91	89,00	156,00	125,04	14,69
	Okuryazar	57	85,00	155,00	124,88	15,56

(toplam)	İlkokul	351	85,00	160,00	125,61	14,34
	Ortaokul	266	78,00	160,00	125,95	14,74
	Lise	185	81,00	158,00	125,98	14,77
	Üniversite	56	99,00	157,00	127,73	13,14
Levene testi _(5,1000) =0,483; p>0,05						

Tablo 4-32’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre iletişim (Levene testi_(5,1000)=0,392; p>0,05), problem çözme (Levene testi_(5,1000)=0,329; p>0,05), stresle başa çıkma (Levene testi_(5,1000)=1,001; p>0,05) ve sosyal duygusal öğrenme (Levene testi_(5,1000)=0,483; p>0,05) beceri puanlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerin ise annelerinin eğitim düzeyine göre varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir (Levene testi_(5,1000)=3,118; p<0,05). Bu doğrultuda karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-33’da ve Tablo 4-34’de gösterilmiştir.

Tablo 4-33: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine (Kendilik Değerini Artıran Becerileri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
İletişim becerileri	Gruplar arası	107,224	5	21,445	1,152	,331	----	---
	Gruplar içi	18614,522	1000					
	Toplam			18,615				
		18721,747	1005					
Problem çözme becerileri	Gruplar arası	113,471	5	22,694	,842	,520	----	---
	Gruplar içi	26957,997	1000	26,958				
	Toplam	27071,468	1005					
Stresle başa çıkma	Gruplar arası	106,995	5	21,399	,756	,581	----	---

	Gruplar içi	28289,734	1000	28,290			
	Toplam	28396,729	1005				
Sosyal duygusal öğrenme (toplam)	Gruplar arası	334,617	5	66,923		,316	,904
	Gruplar içi	212115,790	1000	212,116			
	Toplam	212450,407	1005				

Tablo 4-34: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Kendilik Değerini Artıran Becerilere İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Anne eğitim düzeyi	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Kendilik değerini artıran becerileri	Okuryazar değil	91	460,51	5	4,896	0,429	---	---
	Okuryazar	57	505,31					
	İlkokul	351	489,75					
	Ortaokul	266	526,27					
	Lise	185	517,44					
	Üniversite	56	503,46					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

Tablo 4-33’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre iletişim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(5,1005)}=1,152$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla annesi okuryazar olmayan ($28,20\pm 4,02$), okuryazar olan ($28,16\pm 4,20$), ilkokul mezunu ($28,40\pm 4,31$), ortaokul mezunu ($28,45\pm 4,44$), lise mezunu ($28,93\pm 4,47$) ve üniversite mezunu ($29,50\pm 3,75$) olan öğrencilerin iletişim becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre problem çözme becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(5,1005)}=0,842$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla annesi okuryazar olmayan ($35,59\pm 4,90$), okuryazar olan ($35,30\pm 5,13$), ilkokul mezunu ($35,98\pm 5,26$), ortaokul mezunu ($35,61\pm 5,24$), lise mezunu ($36,09\pm 5,24$) ve üniversite mezunu ($36,88\pm 4,86$) olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(5,1005)}=0,756$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle annesi okuryazar olmayan ($26,34\pm5,63$), okuryazar olan ($26,14\pm5,84$), ilkokul mezunu ($25,60\pm5,06$), ortaokul mezunu ($25,94\pm5,40$), lise mezunu ($25,23\pm5,39$) ve üniversite mezunu ($25,68\pm5,18$) olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4-33 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(5,1005)}=0,316$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla annesi okuryazar olmayan ($125,04\pm14,69$), okuryazar olan ($124,88\pm15,56$), ilkokul mezunu ($125,61\pm14,34$), ortaokul mezunu ($125,95\pm14,74$), lise mezunu ($125,98\pm14,77$) ve üniversite mezunu ($127,73\pm13,14$) olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4-34’de yer alan bilgiler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre kendilik değerini artıran becerilerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($X^2_{(2)}=4,896$; $p>0,05$). Diğer bir deyişle annesi okuryazar olmayan ($34,91\pm4,51$), okuryazar olan ($35,28\pm4,80$), ilkokul mezunu ($35,63\pm3,67$), ortaokul mezunu ($35,95\pm3,86$), lise mezunu ($35,74\pm4,10$) ve üniversite mezunu ($35,68\pm3,94$) olan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.4.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-35’de gösterilmiştir.

Tablo 4-35: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Baba eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	İlkokul ve altı	314	15,00	36,00	28,11	4,20
	Ortaokul	317	15,00	36,00	28,43	4,56
	Lise	284	16,00	36,00	28,90	4,25
	Üniversite	91	20,00	36,00	29,31	3,91
	Levene testi _(3,1002) =1,122; p>0,05					
Problem çözme becerileri	İlkokul ve altı	314	20,00	44,00	35,61	5,16
	Ortaokul	317	19,00	44,00	35,75	5,27
	Lise	284	20,00	44,00	35,93	5,18
	Üniversite	91	23,00	44,00	37,07	4,94
	Levene testi _(3,1002) =0,035; p>0,05					
Stresle başa çıkma becerileri	İlkokul ve altı	314	13,00	39,00	25,46	5,00
	Ortaokul	317	11,00	40,00	26,18	5,71
	Lise	284	13,00	40,00	25,34	5,30
	Üniversite	91	16,00	40,00	26,26	4,87
	Levene testi _(3,1002) =2,327; p>0,05					
Kendilik değerini artıran beceriler	İlkokul ve altı	314	23,00	40,00	35,25	4,00
	Ortaokul	317	23,00	40,00	35,74	3,95
	Lise	284	23,00	40,00	36,05	3,83
	Üniversite	91	25,00	40,00	35,51	4,23
	Levene testi _(3,1002) =1,066; p>0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	İlkokul ve altı	314	85,00	157,00	124,43	14,21
	Ortaokul	317	78,00	160,00	126,10	15,17
	Lise	284	81,00	160,00	126,21	14,29
	Üniversite	91	98,00	160,00	128,14	14,01
	Levene testi _(3,1002) =0,567; p>0,05					

Tablo 4-35'deki bilgiler doğrultusunda öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre iletişim (Levene testi_(3,1002)=1,122; p>0,05), problem çözme (Levene testi_(3,1002)=0,035; p>0,05), stresle başa çıkma (Levene testi_(3,1002)=2,327; p>0,05), kendilik değerini artıran (Levene testi_(3,1002)=1,066; p>0,05) ve sosyal duygusal

öğrenme (Levene testi_(3,1002)=0,567; p>0,05) becerilerine ilişkin puanların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-36’da gösterilmiştir.

Tablo 4-36: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
İletişim becerileri	Gruplar arası	152,213	3	50,738	2,738	,042*	1<3	0,008
	Gruplar içi	18569,534	1002	18,532				
	Toplam	18721,747	1005					
Problem çözme becerileri	Gruplar arası	156,233	3	52,078	1,939	,122	---	---
	Gruplar içi	26915,235	1002	26,862				
	Toplam	27071,468	1005					
Stresle başa çıkma becerileri	Gruplar arası	158,245	3	52,748	1,872	,133	---	---
	Gruplar içi	28238,483	1002	28,182				
	Toplam	28396,729	1005					
Kendilik değerini artıran beceriler	Gruplar arası	99,666	3	33,222	2,120	,096	---	---
	Gruplar içi	15704,565	1002	15,673				
	Toplam	15804,231	1005					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Gruplar arası	1168,141	3	389,380	1,847	,137	---	---
	Gruplar içi	211282,266	1002	210,861				
	Toplam	212450,407	1005					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü

***1: ilkokul ve altı; 2: ortaokul, 3: lise, 4: üniversite

Tablo 4-36’da yer alan bilgiler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=2,738$; p<0,05). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun

tespit edilmesi amacıyla çoklu karşılaştırma LSD testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda babası ilkokul ve altında eğitime sahip öğrencilerin (28,11±4,20) iletişim becerilerinin; babası lise (28,90±4,25) ve babası üniversite (29,31±3,91) olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğünün düşük olması (0,008) ve ortalama puanlar arasındaki farklılığın azlığı, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çocukların babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,1005)}=1,939$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan (35,61±5,16), ortaokul (35,75±5,27), lise (35,93±5,18), üniversite (37,07±4,94) mezunu olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin çocukların babalarının eğitim düzeyine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=1,872$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan (25,46±5,00), ortaokul (26,18±5,71), lise (25,34±5,30), üniversite (26,26±4,87) mezunu olan öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=2,120$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan (35,25±4,00), ortaokul (35,74±3,95), lise (36,05±3,83), üniversite (35,51±4,23) mezunu olan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 4-36'da son olarak öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme beceri puan ortalamalarının anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=1,847$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan (124,43±14,21), ortaokul (126,10±15,17), lise (126,21±14,29), üniversite (128,14±14,01) mezunu olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.4.7. Annenin Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-37’de gösterilmiştir.

Tablo 4-37: Öğrencilerin Annelerinin Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Annesinin çalışma durumu	N	\bar{X}	SS	sd	t	p*	r**
İletişim becerileri	Evet	291	28,56	4,40	1004	0,102	0,919	---
	Hayır	715	28,53	4,28				
Problem çözme becerileri	Evet	291	35,49	5,31	1004	1,499	0,134	---
	Hayır	715	36,03	5,14				
Stresle başa çıkma becerileri	Evet	291	25,75	5,15	1004	0,080	0,936	---
	Hayır	715	25,72	5,38				
Kendilik değerini artıran beceriler	Evet	291	35,49	3,92	1004	0,802	0,423	---
	Hayır	715	35,72	3,98				
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Evet	291	125,30	14,66	1004	0,694	0,488	---
	Hayır	715	126,00	14,49				

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-37’de görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre iletişim becerileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(1004)}=0,102$; $p>0,05$).

Diğer bir ifadeyle annesi çalışan (28,56±4,40) ve annesi çalışmayan (28,53±4,28) öğrencilerin iletişim becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(1004)}=1,499$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla annesi çalışan (35,49±5,31) ve annesi çalışmayan (36,03±5,14) öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin çalışma durumuna göre stresle başa çıkma becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=0,080$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle annesi çalışan (25,75±5,15) ve annesi çalışmayan (25,72±5,38) öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=0,802$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle annesi çalışan (35,49±3,92) ve annesi çalışmayan (35,72±3,98) öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4-37’de son olarak öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(1004)}=0,694$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla annesi çalışan (125,30±14,66) ve annesi çalışmayan (126,00±14,49) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.4.8. Babanın Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin babalarının çalışma durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerileri düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin %93,2’sinin babasının çalıştığı, yalnızca %6,8’inin babasının çalışmadığı belirlenmiştir. Gözlemler arasındaki farkın çok büyük olması nedeniyle öğrencilerin babasının çalışma durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin Mann Whitney U testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-38’de gösterilmiştir.

Tablo 4-38: Öğrencilerin Babalarının Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Babasının çalışma durumu	N	\bar{X}	SS	Sıra \bar{X}	Sıra toplam	z	p*	r**
İletişim becerileri	Evet	938	28,61	4,27	507,452	475990			---
	Hayır	68	27,59	4,81	448,9853	30531	1,606	0,108	
Problem çözme becerileri	Evet	938	35,93	5,12	505,7713	474413,5			---
	Hayır	68	35,09	6,03	472,1691	32107,5	0,923	0,356	
Stresle başa çıkma becerileri	Evet	938	25,83	5,29	509,5842	477990			
	Hayır	68	24,29	5,56	419,5735	28531	2,471	0,013*	0,08
Kendilik değerini artıran beceriler	Evet	938	35,71	3,90	506,7942	475373			---
	Hayır	68	34,85	4,71	458,0588	31148	1,343	0,179	
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Evet	938	126,08	14,36	508,67	477132,5			
	Hayır	68	121,82	16,45	432,1838	29388,5	2,097	0,036*	0,07

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-38’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre iletişim becerileri anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (z=1,606; p>0,05). Diğer bir ifadeyle babası çalışan (28,61±4,27) ve babası çalışmayan (27,59±4,81) öğrencilerin iletişim becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerinin babalarının çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($z=0,932$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla babası çalışan ($35,93\pm5,12$) ve babası çalışmayan ($35,09\pm6,03$) öğrencilerin problem çözme becerilerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre stresle başa çıkma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($z=2,471$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde, babası çalışan öğrencilerin ($25,83\pm5,29$), babası çalışmayan öğrencilere ($24,29\pm5,56$) göre stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğü ($0,08$) belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının çalışma durumuna göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($z=1,343$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle babası çalışan ($35,71\pm3,90$) ve babası çalışmayan ($34,85\pm4,71$) öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4-38’de öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin babalarının çalışma durumuna göre anlamlı bir değişiklik gösterdiği görülmektedir ($z=2,097$; $p<0,05$). Sıra ortalama ve toplam puanlar incelendiğinde, babası çalışan ($126,08\pm14,36$) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, babası çalışmayan ($121,82\pm16,45$) öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak hesaplanan etki büyüklüğü değerinin düşüklüğü, farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.4.9. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin anne ve babalarının birliktelik durumuna göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-39’da gösterilmiştir.

Tablo 4-39: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Anne ve babasının birliktelik durumu	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	15,00	36,00	28,58	4,28
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	17,00	36,00	28,69	4,27
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	16,00	36,00	26,57	5,40
	Levene testi _(2,1003) =6,655; p<0,05					
Problem çözme becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	19,00	44,00	36,07	5,07
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	21,00	44,00	34,99	5,72
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	20,00	43,00	31,78	5,78
	Levene testi _(2,1003) =5,219; p<0,05					
Stresle başa çıkma becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	12,00	40,00	25,84	5,35
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	11,00	35,00	24,93	5,10
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	17,00	34,00	24,26	4,36
	Levene testi _(2,1003) =7,747; p<0,05					
Kendilik değerini artıran beceriler	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	23,00	40,00	35,74	3,97
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	24,00	40,00	35,21	3,61
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	24,00	40,00	33,87	4,83
	Levene testi _(2,1003) =10,147; p<0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	78,00	160,00	126,22	14,43
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	85,00	152,00	123,81	14,47
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	81,00	140,00	116,48	16,06
	Levene testi _(2,1003) =9,530; p<0,05					

Tablo 4-39’da görüldüğü gibi öğrencilerin anne ve babasının birliktelik durumuna göre iletişim (Levene testi_(2,1003)=6,655; p<0,05), problem çözme (Levene testi_(2,1003)=5,219; p<0,05), stresle başa çıkma (Levene testi_(2,1003)=7,747; p<0,05), kendilik değerini artıran (Levene testi_(2,1003)=10,147; p<0,05) ve sosyal duygusal öğrenme (Levene testi_(2,1003)=9,530; p<0,05) beceri puanlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalarda Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-40’da gösterilmiştir.

Tablo 4-40: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Anne ve babasının birliktelik durumu	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**		
İletişim becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	505,65775	2	3,206	0,201	---	---		
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	509,5407							
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	396,76087							
Problem çözme becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	512,43757	2	14,013	0,001*	1>3***	0,22		
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	465,57558						2>3	0,12
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	296,73913							
Stresle başa çıkma becerileri	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	509,13266	2	3,830	0,147	---	---		
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	469,24419							
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	411,91304							
Kendilik değerini artıran beceriler	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	511,34002	2	6,755	0,034*	1>3	0,06		
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	450,59302							
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	395,56522							
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Evli ve birlikte yaşıyorlar	897	501,25028	2	0,505	0,777	---	---		
	Evli ancak ayrı yaşıyorlar	86	520,76163							
	Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar	23	526,69565							

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

***1: Evli ve birlikte yaşıyorlar; 2:Evli ancak ayrı yaşıyorlar; 3:Boşanmış ve ayrı yaşıyorlar

Tablo 4-40'da yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin ailesinin birliktelik durumuna göre iletişim becerilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=3,206$; $p>0,05$). Başka bir deyişle anne ve babası evli ve birlikte yaşayan ($28,58\pm4,28$), evli ancak ayrı yaşayan ($28,69\pm4,27$), boşanmış ve ayrı yaşayan ($26,57\pm5,40$) öğrencilerin iletişim becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme beceri puanlarının ailelerinin birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($X^2_{(2)}=14,013$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda anne ve babası boşanıp ayrı yaşayan öğrencilerin ($31,78\pm5,78$) problem çözme becerilerinin; evli ve birlikte yaşayan ($36,07\pm5,07$) ve evli ancak ayrı yaşayan ($34,99\pm5,72$) öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Farklılıklara ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde evli ve birlikte yaşayan ailelerin çocukları ile boşanmış ve ayrı yaşayan ailelerin çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki farklılığın orta düzeyde ($r=0,22$), ancak evli ve ayrı yaşayan ailelerin çocukları ile boşanmış ve ayrı yaşayan ailelerin çocuklarının problem çözme becerileri arasındaki farklılığın düşük düzeyde ($r<0,20$) olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin ailesinin birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=3,830$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla anne ve babası boşanıp ayrı yaşayan ($25,84\pm5,35$) evli ve birlikte yaşayan ($24,93\pm5,10$) ve evli ancak ayrı yaşayan ($24,26\pm4,36$) öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ailesinin birliktelik durumuna göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($X^2_{(2)}=6,755$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve hesaplama sonucunda anne ve babası boşanıp ayrı yaşayan öğrencilerin ($33,87\pm4,83$) kendilik değerini artıran becerilerinin; evli ve birlikte yaşayan ($35,74\pm3,97$) öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olması, farklılığın da düşük olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4-40 incelendiğinde, ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ailesinin birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(2)}=0,505$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla anne ve babası boşanıp ayrı yaşayan ($126,22\pm14,43$) evli ve birlikte yaşayan ($123,81\pm14,47$) ve evli ancak ayrı yaşayan ($116,48\pm16,06$) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.4.10. Ekonomik Duruma Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-41’de gösterilmiştir.

Tablo 4-41: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Ekonomik durum	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
İletişim becerileri	Düşük	44	17,00	36,00	27,32	4,08
	Orta	431	16,00	36,00	28,49	4,30
	İyi	443	15,00	36,00	28,59	4,26
	Çok iyi	88	15,00	36,00	29,17	4,73
	Levene testi $_{(3,1002)}=9,122$; $p<0,05$					
Problem çözme becerileri	Düşük	44	20,00	44,00	35,09	6,11
	Orta	431	21,00	44,00	35,68	4,96
	İyi	443	19,00	44,00	35,91	5,12
	Çok iyi	88	20,00	44,00	37,07	5,99
	Levene testi $_{(3,1002)}=8,035$; $p<0,05$					
Stresle başa çıkma becerileri	Düşük	44	16,00	39,00	25,02	4,99
	Orta	431	11,00	40,00	25,72	5,40
	İyi	443	13,00	40,00	25,44	5,05
	Çok iyi	88	13,00	40,00	27,52	6,02
	Levene testi $_{(3,1002)}=10,327$; $p<0,05$					
Kendilik değerini	Düşük	44	23,00	40,00	34,48	4,29

artıran beceriler	Orta	431	23,00	40,00	35,12	4,09
	İyi	443	23,00	40,00	35,95	3,80
	Çok iyi	88	24,00	40,00	37,39	3,32
	Levene testi _(3,1002) =10,066; p<0,05					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Düşük	44	96,00	152,00	121,91	14,90
	Orta	431	85,00	160,00	125,01	14,38
	İyi	443	78,00	160,00	125,88	14,05
	Çok iyi	88	94,00	160,00	131,15	16,36
Levene testi _(3,1002) =8,567; p<0,05						

Tablo 4-41’de görüldüğü gibi öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre iletişim (Levene testi_(3,1002)=9,122; p<0,05), problem çözme (Levene testi_(3,1002)=8,035; p<0,05), stresle başa çıkma (Levene testi_(3,1002)=10,327; p<0,05), kendilik değerini artıran (Levene testi_(3,1002)=10,066; p<0,05), sosyal duygusal öğrenme (Levene testi_(3,1002)=8,567; p<0,05) becerilerine ilişkin puanlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerine ilişkin Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-42’de gösterilmiştir.

Tablo 4-42: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Ekonomik durum	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**
İletişim becerileri	Düşük	44	414,73864	3	7,049	0,070	---	---
	Orta	431	498,58469					
	İyi	443	506,9447					
	Çok iyi	88	554,61364					
Problem çözme becerileri	Düşük	44	469,09091	3	8,351	0,039*	2<4***	0,12
	Orta	431	489,4652					
	İyi	443	504,65801					
	Çok iyi	88	583,61364					

Stresle başa çıkma becerileri	Düşük	44	459,28409	3	10,605	0,014*	2<4	0,10
	Orta	431	505,19722					
	İyi	443	488,46163					
	Çok iyi	88	593					
Kendilik değerini artıran beceriler	Düşük	44	414,46591	3	38,092	0,000*	1<3,4	0,35
	Orta	431	461,89327					
	İyi	443	523,58916					
	Çok iyi	88	650,66477					
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	Düşük	44	551,07955	3	2,130	0,546	---	---
	Orta	431	503,85383					
	İyi	443	504,40181					
	Çok iyi	88	473,4375					

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

***1: düşük, 2: orta, 3: iyi, 4: çok iyi

Tablo 4-42’de yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin iletişim becerilerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=7,049$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla ekonomik durumu düşük ($27,32\pm4,08$), orta ($28,49\pm4,30$), iyi ($28,59\pm4,26$) ve çok iyi ($29,17\pm4,73$) düzeyde olan öğrencilerin iletişim becerilerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=8,351$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ekonomik düzeyi çok iyi olan ($37,07\pm5,99$) öğrencilerin problem çözme becerilerinin; ekonomik durumu orta ($35,68\pm4,96$) ve iyi ($35,91\pm5,12$) düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüklerinin düşük düzeyde hesaplandığı tespit edilmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin stresle başa çıkma düzeylerinin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($X^2_{(3)}=10,605$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ekonomik düzeyi çok iyi olan ($27,52\pm6,02$) öğrencilerin stresle başa çıkma becerilerinin; ekonomik durumu orta ($25,72\pm5,40$) ve

iyi (25,44±5,05) düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte etki büyüklüklerinin düşük düzeyde hesaplandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre kendilik değerini artıran becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=38,092$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmış ve hesaplama sonucunda ekonomik düzeyi çok iyi olan (37,39±32) öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin; ekonomik durumu düşük (34,48±4,29), orta (35,12±4,09) ve iyi (35,95±3,80) düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin kendilik değerini artıran becerilerinin ekonomik durumu düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde ekonomik durumu çok iyi-düşük düzeyde olan öğrencilerle (0,35) çok iyi-orta düzeyde olan öğrencilerin (0,23) kendilik değerini artıran becerileri arasındaki farklılığın orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer farklılıklar için hesaplanan etki büyüklüklerinin 0,20'den düşük olması, farklılığın da düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-42 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=2,130$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla ekonomik durumu düşük (121,91±14,90), orta (125,01±14,38), iyi (125,88±14,05) ve çok iyi (131,15±16,36) düzeyde olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.5. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCE DÜZEYLERİ NE DÜZEYDEDİR?

Araştırma katılan ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere 5'li likert tipinde derecelendirilmiş dört boyutluk 40 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda betimsel istatistikler hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-43'de gösterilmiştir.

Tablo 4-43: Öğrencilerin Otomatik Düşünce Düzeyleri Ölçeğinden Almış Oldukları Puanlara İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler

Ölçek alt boyutları	Madde sayısı	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS	Madde ortalaması
Sosyal tehdit	10	1006	0,00	19,00	5,34	5,06	0,534
Kişisel başarısızlık	10	1006	0,00	17,00	5,05	4,88	0,505
Düşmanlık	10	1006	0,00	40,00	13,50	8,56	1,350
Fiziksel tehdit	10	1006	0,00	24,00	7,12	6,72	0,712
Otomatik düşünce (toplam)	40	1006	0,00	93,00	31,02	20,97	0,755

Tablo 4-43 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal tehdit boyutundan almış oldukları puanlarının 0,00 ile 19,00 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla sosyal tehdit düşüncesi en yüksek olan öğrencinin bile puanının 40 üzerinden 19,00 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal tehdit boyutu ortalama puanlarının 5,34 ($\pm 5,06$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kişisel başarısızlık puanlarının 0,00 ile 17,00 arasında farklılaştığı, ortalamasının 5,05 ($\pm 4,88$) olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Düşmanlık boyutundaki puanların 0,00 ile 40,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 13,50 ($\pm 8,56$) olarak hesaplandığı görülmektedir. Öğrencilerin fiziksel tehdit boyutundan almış oldukları puanların 0,00 ile 24,00 arasında farklılık gösterdiği, ortalamasının 7,12 ($\pm 6,72$) olarak hesaplandığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünce ölçeğinden almış oldukları puanların 0,00 ile 93,00 arasında değişiklik gösterdiği, ortalamasının 31,02 ($\pm 20,97$) olarak hesaplandığı saptanmıştır.

Otomatik düşünce ölçeği alt boyutlarından alınan puanların maddeler bazında da ortalaması hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda sosyal tehdit boyutunun ortalaması 0,534; kişisel başarısızlık için 0,505; düşmanlık için 1,350; fiziksel tehdit için 0,712; otomatik düşünce ölçeği toplamı için de 0,755 olarak hesaplanmıştır.

Hesaplanan değerler incelendiğinde öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin hem alt boyutlar hem de toplam bazında oldukça düşük olduğu görölmektedir.

4.6. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCE DÜZEYLERİ, ÖĞRENCİLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, annesinin eğitim düzeyine, babasının eğitim düzeyine, ekonomik düzeyine göre otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

4.6.1. Cinsiyete Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyetlerine göre otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı bir değişiklik gösterip göstermediğinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-44’de gösterilmiştir.

Tablo 4-44: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan İlişkisiz Ölçümlerde t-testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Cinsiyeti	N	\bar{X}	SS	sd	t	p*	r**																																											
Sosyal tehdit	Kız	442	5,41	5,14	1004	0,386	0,700	---																																											
	Erkek	564	5,29	4,99					Kişisel başarısızlık	Kız	442	5,23	4,89	1004	1,026	0,305	---	Erkek	564	4,91	4,88	Düşmanlık	Kız	442	12,89	8,62	1004	2,009	0,045*	0,06	Erkek	564	13,98	8,49	Fiziksel tehdit	Kız	442	7,88	7,06	1004	3,202	0,001*	0,10	Erkek	564	6,52	6,38	Otomatik	Kız	442	31,42
Kişisel başarısızlık	Kız	442	5,23	4,89	1004	1,026	0,305	---																																											
	Erkek	564	4,91	4,88					Düşmanlık	Kız	442	12,89	8,62	1004	2,009	0,045*	0,06	Erkek	564	13,98	8,49	Fiziksel tehdit	Kız	442	7,88	7,06	1004	3,202	0,001*	0,10	Erkek	564	6,52	6,38	Otomatik	Kız	442	31,42	21,23												
Düşmanlık	Kız	442	12,89	8,62	1004	2,009	0,045*	0,06																																											
	Erkek	564	13,98	8,49					Fiziksel tehdit	Kız	442	7,88	7,06	1004	3,202	0,001*	0,10	Erkek	564	6,52	6,38	Otomatik	Kız	442	31,42	21,23																									
Fiziksel tehdit	Kız	442	7,88	7,06	1004	3,202	0,001*	0,10																																											
	Erkek	564	6,52	6,38					Otomatik	Kız	442	31,42	21,23																																						
Otomatik	Kız	442	31,42	21,23																																															

düşünce (toplam)	Erkek	564	30,71	20,78	1004	0,532	0,595	---
------------------	-------	-----	-------	-------	------	-------	-------	-----

*p<0,05 ; ** etki büyüklüğü

Tablo 4-44’de yer alan bilgiler doğrultusunda da öğrencilerin cinsiyetlerine göre sosyal tehdit düşünce düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{(1004)}=0,386$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kız öğrencilerle ($5,41\pm 5,14$) erkek öğrencilerin ($5,29\pm 4,99$) sosyal tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin kişisel başarısızlık düşüncelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=1,026$; $p>0,05$). Diğer bir deyişle kız öğrencilerle ($5,23\pm 4,89$) erkek öğrencilerin ($4,91\pm 4,88$) kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre düşmanlık düşüncelerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t_{(1004)}=2,009$; $p<0,05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında erkek öğrencilerin ($13,98\pm 8,49$) kız öğrencilere ($12,89\pm 8,62$) göre düşmanlık düşüncelerine sahip olma düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ancak farklılığa ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü, farklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir ($r<0,20$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{(1004)}=3,202$; $p<0,05$). Ortalama puanlar incelendiğinde kız öğrencilerin ($7,88\pm 7,06$) erkek öğrencilere ($6,52\pm 6,38$) göre fiziksel tehdit düşüncelerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4-44’de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(1004)}=0,532$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kız öğrencilerle ($31,42\pm 21,23$) erkek öğrencilerin ($30,71\pm 20,78$) otomatik düşünce düzeylerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

4.6.2. Yaşa Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre otomatik düşünce düzeylerine ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-45’de gösterilmiştir.

Tablo 4-45: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Yaş	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	11-12	398	0,00	19,00	5,48	5,02
	13	300	0,00	19,00	5,42	5,08
	14-15	308	0,00	18,00	5,07	5,09
	Levene testi _(2,1003) =0,004; p>0,05					
Kişisel başarısızlık	11-12	398	0,00	17,00	4,76	4,81
	13	300	0,00	17,00	5,18	4,72
	14-15	308	0,00	17,00	5,32	5,12
	Levene testi _(2,1003) =1,555; p>0,05					
Düşmanlık	11-12	398	0,00	38,00	12,57	7,97
	13	300	0,00	39,00	13,09	8,19
	14-15	308	0,00	40,00	15,11	9,42
	Levene testi _(2,1003) =7,972; p<0,05					
Fiziksel tehdit	11-12	398	0,00	24,00	6,64	6,45
	13	300	0,00	24,00	7,20	6,77
	14-15	308	0,00	24,00	7,66	6,97
	Levene testi _(2,1003) =2,144; p>0,05					
Otomatik düşünce (toplam)	11-12	398	0,00	89,00	29,45	19,95
	13	300	1,00	92,00	30,90	20,64
	14-15	308	0,00	93,00	33,17	22,40
	Levene testi _(2,1003) =3,366; p<0,05					

Tablo 4-45’deki bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin yaşlarına göre sosyal tehdit (Levene_(2,1003)=0,004; p>0,05), kişisel başarısızlık (Levene_(2,1003)=1,555; p>0,05), fiziksel tehdit (Levene_(2,1003)=2,144; p>0,05) düşüncelerine puanlarına

ilişkin hesaplanan varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yaşlarına göre düşmanlık ($Levene_{(2,1003)}=7,972$; $p<0,05$) ve otomatik ($Levene_{(2,1003)}=3,366$; $p<0,05$) düşüncelerine ilişkin varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) ve Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-46 ve Tablo 4-47’de gösterilmiştir.

Tablo 4-46: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Otomatik Düşünce Alt Boyutlarına (Düşmanlık Düşünceleri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Gruplar arası	31,838	2	15,919	,622	,537	----	---
	Gruplar içi	25667,896	1003	25,591				
	Toplam	25699,734	1005					
Kişisel başarısızlık	Gruplar arası	61,819	2	30,909	1,297	,274	----	---
	Gruplar içi	23900,175	1003	23,829				
	Toplam	23961,993	1005					
Fiziksel tehdit	Gruplar arası	183,145	2	91,572	2,034	,131	----	---
	Gruplar içi	45150,816	1003	45,016				
	Toplam	45333,961	1005					

* $p<0,05$; ** η^2 : etki büyüklüğü;

Tablo 4-47: Öğrencilerin Yaşlarına Göre Düşmanlık ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Yaş	N	Sıra X	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Düşmanlık	11-12	398	476,60	2	11,399	0,003*	1>3	0,12
	13	300	492,52					
	14-15	308	548,96					

Otomatik düşünce (toplam)	11-12	398	484,13	2	3,861	0,145	---	---
	13	300	504,65					
	14-15	308	527,41					

* $p < 0,05$; ** η^2 : etki büyüklüğü;
 *** 1: 11-12 yaş, 2: 13 yaş, 3: 14-15 yaş

Tablo 4-46'da yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre sosyal tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,1005)}=0,622$; $p > 0,05$). Başka bir anlatımla 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($5,48 \pm 5,02$); 13 yaşındaki öğrencilerin ($5,42 \pm 5,08$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($5,07 \pm 5,09$) sosyal tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2,1005)}=1,297$; $p > 0,05$). Diğer bir anlatımla 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($4,76 \pm 4,81$), 13 yaşındaki öğrencilerin ($5,18 \pm 4,72$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($5,32 \pm 5,12$) kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin fiziksel tehdit puanlarının da yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(2,1005)}=2,034$; $p > 0,05$). Başka bir ifadeyle 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($6,64 \pm 6,45$), 13 yaşındaki öğrencilerin ($7,20 \pm 6,77$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($7,66 \pm 6,97$) fiziksel tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4-47'deki bilgiler incelendiğinde öğrencilerin yaşlarına göre düşmanlık düşüncesine sahip olma düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=11,399$; $p < 0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($15,11 \pm 9,42$) düşmanlık düşüncelerinin; 11-12 yaşındaki öğrencilerden ($12,57 \pm 7,97$) ve 13 yaşındaki öğrencilerden ($13,09 \pm 8,19$) daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklükleri farklılıkların düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4-47’de görüldüğü gibi öğrencilerin yaşlarına göre otomatik düşünceleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($X^2_{(2)}=3,861$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle 11-12 yaşındaki öğrencilerin ($29,45\pm 19,95$), 13 yaşındaki öğrencilerin ($30,90\pm 20,64$) ve 14-15 yaşındaki öğrencilerin ($33,17\pm 22,40$) otomatik düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.6.3. Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin otomatik düşüncelerinin sınıf düzeylerine yönelik betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-48’de gösterilmiştir.

Tablo 4-48: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Sınıf	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	6. sınıf	339	0,00	19,00	5,69	5,04
	7. sınıf	344	0,00	19,00	5,22	5,11
	8. sınıf	323	0,00	18,00	5,10	5,01
	Levene testi $_{(2,1003)}=0,132$; $p>0,05$					
Kişisel başarısızlık	6. sınıf	339	0,00	17,00	4,67	4,83
	7. sınıf	344	0,00	17,00	5,25	4,75
	8. sınıf	323	0,00	17,00	5,25	5,07
	Levene testi $_{(2,1003)}=0,933$; $p>0,05$					
Düşmanlık	6. sınıf	339	0,00	34,00	12,54	7,87
	7. sınıf	344	0,00	39,00	13,22	8,32
	8. sınıf	323	0,00	40,00	14,81	9,35
	Levene testi $_{(2,1003)}=6,244$; $p<0,05$					
Fiziksel tehdit	6. sınıf	339	0,00	24,00	6,63	6,34
	7. sınıf	344	0,00	24,00	7,31	6,95
	8. sınıf	323	0,00	24,00	7,44	6,85
	Levene testi $_{(2,1003)}=2,107$; $p>0,05$					
Otomatik düşünce (toplam)	6. sınıf	339	0,00	87,00	29,53	19,60
	7. sınıf	344	1,00	92,00	30,99	20,98

8. sınıf	323	0,00	93,00	32,60	22,26
Levene testi _(2,1003) =3,237; p<0,05					

Tablo 4-48’de yer alan bilgiler incelendiğinde, ortaokul öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre sosyal tehdit düşünceleri (Levene testi_(2,1003)=0,132; p>0,05), kişisel başarısızlık düşünceleri (Levene testi_(2,1003)=0,933; p>0,05) ve fiziksel tehdit (Levene testi_(2,1003)=2,107; p>0,05) puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırma amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin sınıf düzeye göre düşmanlık düşünce (Levene testi_(2,1003)=6,244; p<0,05) ve otomatik düşünce (Levene testi_(2,1003)=3,237; p<0,05) varyanslarının homojen olmadığı belirlendiğinden karşılaştırmalar için Kruskal Wallis testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-49’da ve Tablo 4-50’de gösterilmiştir.

Tablo 4-49: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Alt Düzeylerine (Düşmanlık Düşüncesi Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Gruplar arası	65,929	2	32,965	1,290	,276	----	---
	Gruplar içi	25633,804	1003	25,557				
	Toplam	25699,734	1005					
Kişisel başarısızlık	Gruplar arası	74,654	2	37,327	1,567	,209	----	---
	Gruplar içi	23887,339	1003	23,816				
	Toplam	23961,993	1005					
Fiziksel tehdit	Gruplar arası	125,886	2	62,943	1,396	,248	----	---
	Gruplar içi	45208,075	1003	45,073				
	Toplam	45333,961	1005					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü

Tablo 4-50: Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Düşmanlık ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Sınıf düzeyi	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Düşmanlık	6. sınıf	339	476,58	2	8,351	0,015*	8>6	0,11
	7. sınıf	344	495,51					
	8. sınıf	323	540,26					
Otomatik düşünce (toplam)	6. sınıf	339	487,92	2	2,053	0,358	---	---
	7. sınıf	344	503,09					
	8. sınıf	323	520,28					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;
 *** 1: 6. sınıf, 2: 7. sınıf, 3: 8. sınıf

Tablo 4-49 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sosyal tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,1005)}=1,290$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla 6. sınıf öğrencilerinin ($5,69\pm 5,04$); 7. sınıf öğrencilerinin ($5,22\pm 5,11$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ($5,10\pm 5,01$) sosyal tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(2,1005)}=1,567$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla 6. sınıf öğrencilerinin ($4,67\pm 4,83$); 7. sınıf öğrencilerinin ($5,25\pm 4,75$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ($5,25\pm 5,07$) kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fiziksel tehdit puanlarının da öğrencilerin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(2,1005)}=1,369$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle 6. sınıf öğrencilerinin ($6,63\pm 6,34$); 7. sınıf öğrencilerinin ($7,31\pm 6,95$) ve 8. sınıf öğrencilerinin ($7,44\pm 6,85$) fiziksel tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Tablo 4-50'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin düşmanlık düşünceleri, öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2_{(2)}=8,351$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda 8. sınıftaki öğrencilerin ($14,81\pm 9,35$) düşmanlık düşüncelerinin; 6. sınıftaki öğrencilerden ($12,54\pm 7,87$) ve 7. sınıftaki

öğrencilerden (13,22±8,32) daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte hesaplanan etki büyüklükleri, belirlenen farklılığın düşük düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4-50’de görüldüğü gibi öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(2)}=2,053$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla 6. sınıf öğrencilerinin (29,53±19,60); 7. sınıf öğrencilerinin (30,99±20,98) ve 8. sınıf öğrencilerinin (32,60±22,26) otomatik düşüncelere sahip olma düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

4.6.4. Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarına göre otomatik düşünce düzeylerine ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-51’de gösterilmiştir.

Tablo 4-51: Öğrencilerin Kardeş Sayısına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Kardeş sayısı	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	Kardeşi yok	91	0,00	18,00	5,03	4,69
	1 kardeşi var	364	0,00	19,00	5,25	5,08
	2 kardeşi var	296	0,00	19,00	5,39	5,05
	3 ve üstünde kardeşi var	255	0,00	19,00	5,53	5,18
	Levene testi $_{(3,1002)}=0,952$; $p>0,05$					
Kişisel başarısızlık	Kardeşi yok	91	0,00	17,00	5,48	5,38
	1 kardeşi var	364	0,00	17,00	4,57	4,65
	2 kardeşi var	296	0,00	17,00	4,98	4,74
	3 ve üstünde kardeşi var	255	0,00	17,00	5,69	5,13
	Levene testi $_{(3,1002)}=3,735$; $p<0,05$					
Düşmanlık	Kardeşi yok	91	1,00	36,00	13,98	8,42
	1 kardeşi var	364	0,00	40,00	13,00	8,37
	2 kardeşi var	296	0,00	40,00	13,66	8,85
	3 ve üstünde kardeşi var	255	0,00	39,00	13,88	8,56

Levene testi _(3,1002) =0,315; p>0,05						
Fiziksel tehdit	Kardeşi yok	91	0,00	24,00	7,86	7,30
	1 kardeşi var	364	0,00	24,00	6,79	6,58
	2 kardeşi var	296	0,00	24,00	6,87	6,50
	3 ve üstünde kardeşi var	255	0,00	24,00	7,62	6,92
Levene testi _(3,1002) =1,797; p>0,05						
Otomatik düşünce (toplam)	Kardeşi yok	91	2,00	83,00	32,35	21,65
	1 kardeşi var	364	0,00	88,00	29,60	20,42
	2 kardeşi var	296	0,00	93,00	30,89	20,76
	3 ve üstünde kardeşi var	255	3,00	92,00	32,71	21,71
Levene testi _(3,1002) =0,798; p>0,05						

Tablo 4-51’de yer alan bilgiler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre sosyal tehdit (Levene testi_(3,1002)=0,952; p>0,05), düşmanlık (Levene testi_(3,1002)=0,315; p>0,05), fiziksel tehdit (Levene testi_(3,1002)=1,797; p>0,05) ve otomatik (Levene testi_(3,1002)=0,798; p>0,05) düşüncelerinin varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kardeş sayılarına göre kişisel başarısızlık puanlarına ilişkin varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir (Levene testi_(3,1002)=3,735; p<0,05). Bu bağlamda öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi ve Kruskal Wallis test, hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-52’de ve Tablo 4-53’de gösterilmiştir.

Tablo 4-52: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine (Kişisel Başarısızlık Düşünce Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Gruplar arası	21,180	3	7,060	,275	,843		
	Gruplar içi	25678,554	1002	25,627			---	---
	Toplam	25699,734	1005					
Düşmanlık	Gruplar arası	156,455	3	52,152	,711	,546		
	Gruplar içi	73519,036	1002	73,372			---	---
	Toplam	73675,491	1005					
Fiziksel	Gruplar arası	171,706	3	57,235	1,270	,283		

tehdit	Gruplar içi	45162,255	1002	45,072			---	---
	Toplam	45333,961	1005					
Otomatik düşünce (toplama)	Gruplar arası	1623,795	3	541,265				
	Gruplar içi	440300,846	1002	439,422	1,232	,297	---	---
	Toplam	441924,641	1005					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü

Tablo 4-53: Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Kişisel Başarısızlık Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Kardeş sayısı	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Kişisel başarısızlık	Kardeşi yok	91	515,88					
	1 kardeşi var	364	474,48	3	7,262	0,064	---	----
	2 kardeşi var	296	506,67					
	3 ve üstünde kardeşi var	255	536,83					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

Tablo 4-52’de yer alan bilgiler incelendiğinde öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=0,275$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kardeşi olmayan ($5,03\pm 4,69$), bir kardeşi olan ($5,25\pm 5,08$), iki kardeşi bulunan ($5,39\pm 5,05$), üç ve daha fazla kardeşi olan ($5,53\pm 5,18$) öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kardeş sayılarına göre düşmanlık düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,1005)}=0,711$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kardeşi olmayan ($13,98\pm 8,42$), bir kardeşi olan ($13,00\pm 8,37$), iki kardeşi bulunan ($13,66\pm 8,85$), üç ve daha fazla kardeşi olan ($13,88\pm 8,56$) öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerin kardeş sayılarına göre fiziksel tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=1,270$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kardeşi olmayan ($7,86\pm 7,30$), bir

kardeşi olan (6,79±6,58), iki kardeşi bulunan (6,87±6,50), üç ve daha fazla kardeşi olan (7,62±6,92) öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 4-52’de son olarak öğrencilerin kardeş sayılarına göre otomatik düşünce düzeylerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=1,232$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kardeşi olmayan (32,35±21,65), bir kardeşi olan (29,60±20,42), iki kardeşi bulunan (30,89±20,76), üç ve daha fazla kardeşi olan (32,71±21,71) öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4-53’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin de kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($X^2_{(3)}=7,262$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla kardeşi olmayan (5,48±5,38), bir kardeşi olan (4,57±4,65), iki kardeşi bulunan (4,98±4,74), üç ve daha fazla kardeşi olan (5,69±5,13) öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.6.5. Doğum Sırasına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma kapsamında görüşleri alınan ortaokul öğrencilerinin doğum sıralarına göre otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı bir değişiklik göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmış, sonuçlar Tablo 4-54’de gösterilmiştir.

Tablo 4-54: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Doğum sırası	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	Tek çocuk	91	0,00	18,00	5,03	4,69
	Birinci çocuk	334	0,00	19,00	5,34	5,27
	İkinci çocuk	321	0,00	19,00	4,84	4,55
	Üçüncü çocuk	140	0,00	19,00	6,19	5,35

	Dördüncü ve üstü	120	0,00	19,00	5,91	5,51
	Levene testi _(4,1001) =3,544; p<0,05					
Kişisel başarısızlık	Tek çocuk	91	0,00	17,00	5,48	5,38
	Birinci çocuk	334	0,00	17,00	4,69	4,87
	İkinci çocuk	321	0,00	17,00	5,02	4,63
	Üçüncü çocuk	140	0,00	17,00	5,24	4,84
	Dördüncü ve üstü	120	0,00	17,00	5,63	5,20
	Levene testi _(4,1001) =2,072; p>0,05					
Düşmanlık	Tek çocuk	91	1,00	36,00	13,98	8,42
	Birinci çocuk	334	0,00	40,00	13,36	8,92
	İkinci çocuk	321	0,00	40,00	13,20	8,30
	Üçüncü çocuk	140	0,00	37,00	13,69	8,80
	Dördüncü ve üstü	120	1,00	35,00	14,14	8,12
	Levene testi _(4,1001) =0,544; p>0,05					
Fiziksel tehdit	Tek çocuk	91	0,00	24,00	7,86	7,30
	Birinci çocuk	334	0,00	24,00	7,11	6,92
	İkinci çocuk	321	0,00	24,00	6,34	5,96
	Üçüncü çocuk	140	0,00	24,00	7,85	7,12
	Dördüncü ve üstü	120	0,00	24,00	7,86	6,99
	Levene testi _(4,1001) =4,767; p<0,05					
Otomatik düşünce (toplam)	Tek çocuk	91	2,00	83,00	32,35	21,65
	Birinci çocuk	334	0,00	93,00	30,49	21,85
	İkinci çocuk	321	0,00	87,00	29,39	18,77
	Üçüncü çocuk	140	0,00	89,00	32,97	22,35
	Dördüncü ve üstü	120	3,00	86,00	33,54	21,73
	Levene testi _(4,1001) =3,278; p<0,05					

Tablo 4-54 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin doğum sıralarına göre kişisel başarısızlık (Levene testi_(4,1001)=2,072; p>0,05) ve düşmanlık (Levene testi_(4,1001)=0,544; p>0,05) düşüncelerine ilişkin puanlarının varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin doğum sıralarına göre sosyal tehdit (Levene testi_(4,1001)=3,544; p<0,05), fiziksel tehdit (Levene testi_(4,1001)=4,767; p<0,05) ve otomatik (Levene testi_(4,1001)=3,278; p<0,05) puanlarına ilişkin varyansların ise homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda karşılaştırmalarda Kruskal Wallis

testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-55 ve Tablo 4-56'da gösterilmiştir.

Tablo 4-55: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Sosyal Tehdit, Fiziksel Tehdit ve Otomatik Düşüncelerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Doğum sırası	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Tek çocuk	91	495,02	4	6,533	0,163	---	---
	Birinci çocuk	334	496,15					
	İkinci çocuk	321	483,67					
	Üçüncü çocuk	140	552,09					
	Dördüncü ve üstü	120	526,74					
Fiziksel tehdit	Tek çocuk	91	526,49	4	5,568	0,234	---	---
	Birinci çocuk	334	496,31					
	İkinci çocuk	321	480,46					
	Üçüncü çocuk	140	530,04					
	Dördüncü ve üstü	120	536,75					
Otomatik düşünce (toplam)	Tek çocuk	91	519,20	4	4,091	0,394	---	---
	Birinci çocuk	334	489,90					
	İkinci çocuk	321	490,86					
	Üçüncü çocuk	140	524,76					
	Dördüncü ve üstü	120	538,45					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü;

Tablo 4-56: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Alt Düzeylerine (Sosyal Tehdit, Fiziksel Tehdit Düşünceleri Hariç) İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Kişisel başarısızlık	Gruplar arası	107,341	4	26,835	1,126	,343	----	---
	Gruplar içi	23854,652	1001	23,831				
	Toplam	23961,993	1005					

Düşmanlık	Gruplar arası	111,309	4	27,827				
	Gruplar içi	73564,182	1001	73,491	,379	,824	----	---
	Toplam	73675,491	1005					

Tablo 4-55'deki bilgiler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin doğum sıralarına göre sosyal tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=6,533$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla tek çocuk olan ($5,03\pm 4,69$), ailesinin birinci çocuğu ($5,34\pm 5,27$), ikinci çocuğu ($4,84\pm 4,55$), üçüncü çocuğu ($6,19\pm 5,35$), dördüncü ve daha sonraki sıralardaki çocuğu ($5,91\pm 5,51$) olan öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(4)}=5,568$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla tek çocuk olan ($7,86\pm 7,30$), ailesinin birinci çocuğu ($7,11\pm 6,92$), ikinci çocuğu ($6,34\pm 5,96$), üçüncü çocuğu ($7,85\pm 7,12$), dördüncü ve daha sonraki sıralardaki çocuğu ($7,86\pm 6,99$) olan öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum sıralarına göre otomatik düşünce düzeylerinin anlamlı bir farklılık göstermediği Tablo 4-55'de görülmektedir ($X^2_{(4)}=4,091$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla tek çocuk olan ($32,35\pm 21,65$), ailesinin birinci çocuğu ($30,49\pm 21,85$), ikinci çocuğu ($29,39\pm 18,77$), üçüncü çocuğu ($32,97\pm 22,35$), dördüncü ve daha sonraki sıralardaki çocuğu ($33,54\pm 21,73$) olan öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4-56 incelendiğinde öğrencilerin doğum sıralarına göre kişisel başarısızlık düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=1,126$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle tek çocuk olan ($5,48\pm 5,38$), ailesinin birinci çocuğu ($4,69\pm 4,87$), ikinci çocuğu ($5,02\pm 4,63$), üçüncü çocuğu ($5,24\pm 4,84$), dördüncü ve daha sonraki sıralardaki çocuğu ($5,63\pm 5,20$) olan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin doğum sıralarına göre düşmanlık düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=0,379$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle tek çocuk olan ($13,98\pm 8,42$), ailesinin birinci çocuğu

(13,36±8,92), ikinci çocuğu (13,20±8,30), üçüncü çocuğu (13,69±8,80), dördüncü ve daha sonraki sıralardaki çocuğu (14,14±8,12) olan öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.6.6. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre otomatik düşünce düzeylerine ilişkin hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-57’de gösterilmiştir.

Tablo 4-57: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Anne eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	Okuryazar değil	91	0,00	19,00	5,37	4,83
	Okuryazar	57	0,00	18,00	5,37	5,06
	İlkokul	351	0,00	19,00	5,43	5,30
	Ortaokul	266	0,00	19,00	5,23	5,04
	Lise	185	0,00	18,00	5,32	4,86
	Üniversite	56	0,00	18,00	5,32	4,79
Levene testi _(5,1000) =0,789; p>0,05						
Kişisel başarısızlık	Okuryazar değil	91	0,00	17,00	6,09	4,85
	Okuryazar	57	0,00	17,00	5,65	5,32
	İlkokul	351	0,00	17,00	4,90	5,00
	Ortaokul	266	0,00	17,00	4,83	4,67
	Lise	185	0,00	17,00	5,28	4,83
	Üniversite	56	0,00	17,00	4,07	4,71
Levene testi _(5,1000) =0,690; p>0,05						
Düşmanlık	Okuryazar değil	91	0,00	39,00	13,09	9,39
	Okuryazar	57	0,00	39,00	12,44	7,80
	İlkokul	351	0,00	38,00	13,40	8,43
	Ortaokul	266	0,00	40,00	13,73	8,31
	Lise	185	0,00	40,00	14,35	8,90

	Üniversite	56	0,00	36,00	12,05	8,79
	Levene testi _(5,1000) =1,455; p>0,05					
Fiziksel tehdit	Okuryazar değil	91	0,00	24,00	6,67	6,75
	Okuryazar	57	0,00	22,00	7,05	5,60
	İlkokul	351	0,00	24,00	7,09	6,81
	Ortaokul	266	0,00	24,00	7,08	6,84
	Lise	185	0,00	24,00	7,64	6,64
	Üniversite	56	0,00	23,00	6,63	6,92
	Levene testi _(5,1000) =0,801; p>0,05					
Otomatik düşünce (toplam)	Okuryazar değil	91	3,00	92,00	31,22	21,89
	Okuryazar	57	0,00	92,00	30,51	18,86
	İlkokul	351	0,00	89,00	30,81	21,26
	Ortaokul	266	0,00	93,00	30,86	20,93
	Lise	185	1,00	91,00	32,59	20,90
	Üniversite	56	1,00	83,00	28,07	20,60
	Levene testi _(5,1000) =0,686; p>0,05					

Tablo 4-57’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre sosyal tehdit (Levene testi_(5,1000)=0,789; p>0,05), kişisel başarısızlık (Levene testi_(5,1000)=0,690; p>0,05), düşmanlık (Levene testi_(5,1000)=1,455; p>0,05), fiziksel tehdit (Levene testi_(5,1000)=0,801; p>0,05) ve otomatik (Levene testi_(5,1000)=0,686; p>0,05) düşünce düzeylerine ilişkin puanların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-58’de gösterilmiştir.

Tablo 4-58: Öğrencilerin Doğum Sıralarına Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Gruplar arası	6,412	5	1,282	,050	,998	----	---

	Gruplar içi	25693,322	1000	25,693				
	Toplam	25699,734	1005					
Kişisel başarısızlık	Gruplar arası	202,307	5	40,461	1,703	,131	----	---
	Gruplar içi	23759,686	1000	23,760				
	Toplam	23961,993	1005					
Düşmanlık	Gruplar arası	348,032	5	69,606	,949	,448	----	---
	Gruplar içi	73327,459	1000	73,327				
	Toplam	73675,491	1005					
Fiziksel tehdit	Gruplar arası	83,814	5	16,763	,370	,869	----	---
	Gruplar içi	45250,147	1000	45,250				
	Toplam	45333,961	1005					
Otomatik düşünce (toplam)	Gruplar arası	982,855	5	196,571	,446	,817	----	---
	Gruplar içi	440941,786	1000	440,942				
	Toplam	441924,641	1005					

*p<0,05 ; **η²: etki büyüklüğü

Tablo 4-58 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre sosyal tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(5,1005)}=0,050$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla annesi okuryazar olmayan ($5,37\pm 4,83$), okuryazar olan ($5,37\pm 5,06$), ilkokul mezunu ($5,43\pm 5,30$), ortaokul mezunu ($5,23\pm 5,04$), lise mezunu ($5,32\pm 4,86$) ve üniversite mezunu ($5,32\pm 4,79$) olan öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre kişisel başarısızlık düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(5,1005)}=1,703$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla annesi okuryazar olmayan ($6,09\pm 4,85$), okuryazar olan ($5,65\pm 5,32$), ilkokul mezunu ($4,90\pm 5,00$), ortaokul mezunu ($4,83\pm 4,67$), lise mezunu ($5,28\pm 4,83$) ve üniversite mezunu ($4,07\pm 4,71$) olan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin düşmanlık düzeylerinin öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(5,1005)}=0,949$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle annesi okuryazar olmayan ($13,09\pm 9,39$),

okuryazar olan (12,44±7,80), ilkokul mezunu (13,40±8,43), ortaokul mezunu (13,73±8,31), lise mezunu (14,35±8,90) ve üniversite mezunu (12,05±8,79) olan öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin annelerinin eğitim düzeyine göre fiziksel tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(5,1005)}=0,370$; $p>0,05$). Diğer bir deyişle annesi okuryazar olmayan (6,67±6,75), okuryazar olan (7,05±5,60), ilkokul mezunu (7,09±6,81), ortaokul mezunu (7,08±6,84), lise mezunu (7,64±6,64) ve üniversite mezunu (6,63±6,92) olan öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4-58’de son olarak öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(5,1005)}=0,446$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla annesi okuryazar olmayan (31,22±21,89), okuryazar olan (30,51±18,86), ilkokul mezunu (30,81±21,26), ortaokul mezunu (30,86±20,93), lise mezunu (32,59±20,90) ve üniversite mezunu (28,07±20,60) olan öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.6.7. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre otomatik düşünce düzeylerine yönelik hesaplanan betimsel istatistik ve varyansların homojenliği testi sonuçları Tablo 4-59’da gösterilmiştir.

Tablo 4-59: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Baba eğitim düzeyi	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	İlkokul ve altı	314	0,00	19,00	5,44	5,21
	Ortaokul	317	0,00	19,00	5,50	5,02
	Lise	284	0,00	19,00	5,10	4,98
	Üniversite	91	0,00	19,00	5,19	4,96
Levene testi $_{(3,1002)}=0,082$; $p>0,05$						

Kişisel başarısızlık	İlkokul ve altı	314	0,00	17,00	5,59	5,01
	Ortaokul	317	0,00	17,00	5,09	4,93
	Lise	284	0,00	17,00	4,58	4,66
	Üniversite	91	0,00	17,00	4,59	4,85
	Levene testi _(3,1002) =1,579; p>0,05					
Düşmanlık	İlkokul ve altı	314	0,00	39,00	13,76	8,47
	Ortaokul	317	0,00	40,00	13,02	8,30
	Lise	284	0,00	40,00	13,77	8,96
	Üniversite	91	0,00	36,00	13,47	8,57
	Levene testi _(3,1002) =0,587; p>0,05					
Fiziksel tehdit	İlkokul ve altı	314	0,00	24,00	7,49	6,80
	Ortaokul	317	0,00	24,00	6,82	6,71
	Lise	284	0,00	24,00	6,96	6,58
	Üniversite	91	0,00	24,00	7,40	6,90
	Levene testi _(3,1002) =0,088; p>0,05					
Otomatik düşünce (toplam)	İlkokul ve altı	314	0,00	92,00	32,28	21,12
	Ortaokul	317	0,00	89,00	30,42	20,96
	Lise	284	0,00	93,00	30,42	21,02
	Üniversite	91	1,00	83,00	30,65	20,49
	Levene testi _(3,1002) =0,042; p>0,05					

Tablo 4-59'daki bilgiler doğrultusunda öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre sosyal tehdit (Levene testi_(3,1002)=0,082; p>0,05), kişisel başarısızlık (Levene testi_(3,1002)=1,579; p>0,05), düşmanlık (Levene testi_(3,1002)=0,587; p>0,05), fiziksel tehdit (Levene testi_(3,1002)=0,088; p>0,05; p>0,05) ve otomatik (Levene testi_(3,1002)=0,042; p>0,05) düşüncelerine ilişkin puanların varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-60'da gösterilmiştir.

Tablo 4-60: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p*	Anlamlı fark	η^{2**}
Sosyal tehdit	Gruplar arası	29,160	3	9,720	,379	,768	---	---
	Gruplar içi	25670,574	1002	25,619				
	Toplam	25699,734	1005					
Kişisel başarısızlık	Gruplar arası	173,036	3	57,679	2,429	,064	---	---
	Gruplar içi	23788,957	1002	23,741				
	Toplam	23961,993	1005					
Düşmanlık	Gruplar arası	116,706	3	38,902	,530	,662	---	---
	Gruplar içi	73558,785	1002	73,412				
	Toplam	73675,491	1005					
Fiziksel tehdit	Gruplar arası	85,050	3	28,350	,628	,597	---	---
	Gruplar içi	45248,911	1002	45,159				
	Toplam	45333,961	1005					
Otomatik düşünce (toplam)	Gruplar arası	726,828	3	242,276	,550	,648	---	---
	Gruplar içi	441197,813	1002	440,317				
	Toplam	441924,641	1005					

*p<0,05 ; ** η^2 : etki büyüklüğü

Tablo 4-60'da yer alan bilgiler incelendiğinde, öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=0,379$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle babası ilkökul ve altında eğitime sahip olan ($5,44\pm 5,21$), ortaokul ($5,50\pm 5,02$), lise ($5,10\pm 4,98$), üniversite ($5,19\pm 4,96$) mezunu olan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin çocukların babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($F_{(3,1005)}=2,429$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla babası ilkökul ve altında eğitime sahip olan ($5,59\pm 5,01$), ortaokul ($5,09\pm 4,93$), lise ($4,58\pm 4,66$), üniversite ($4,59\pm 4,85$) mezunu olan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin çocukların babalarının eğitim düzeyine göre de anlamlı bir farklılık göstermediği

belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=0,530$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan ($13,76\pm 8,47$), ortaokul ($13,02\pm 8,30$), lise ($13,77\pm 8,96$), üniversite ($13,47\pm 8,57$) mezunu olan öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre fiziksel tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(3,1005)}=0,628$; $p>0,05$). Başka bir deyişle babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan ($7,49\pm 6,80$), ortaokul ($6,82\pm 6,71$), lise ($6,96\pm 6,58$), üniversite ($7,40\pm 6,90$) mezunu olan öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4-60'da son olarak öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3,1005)}=0,550$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle babası ilkokul ve altında eğitime sahip olan ($32,28\pm 21,12$), ortaokul ($30,42\pm 20,96$), lise ($30,42\pm 21,02$), üniversite ($30,65\pm 20,49$) mezunu olan öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

4.6.8. Ekonomik Duruma Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin ekonomik durumlarına göre otomatik düşünce düzeylerine ilişkin öncelikle betimsel istatistikler ve varyansların homojenliği testi hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-61'de gösterilmiştir.

Tablo 4-61: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Betimsel İstatistikler ve Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Ekonomik durum	N	En düşük	En yüksek	\bar{X}	SS
Sosyal tehdit	Düşük	44	0,00	18,00	7,23	5,56
	Orta	431	0,00	19,00	5,49	5,16
	İyi	443	0,00	18,00	5,16	4,95
	Çok iyi	88	0,00	18,00	4,58	4,59
	Levene testi $_{(3,1002)}=3,489$; $p<0,05$					
Kişisel	Düşük	44	0,00	16,00	6,93	5,20

başarısızlık	Orta	431	0,00	17,00	5,14	4,82
	İyi	443	0,00	17,00	5,01	4,90
	Çok iyi	88	0,00	17,00	3,94	4,73
	Levene testi _(3,1002) =2,675; p<0,05					
Düşmanlık	Düşük	44	1,00	35,00	15,50	10,14
	Orta	431	0,00	40,00	13,49	8,50
	İyi	443	0,00	39,00	13,43	8,28
	Çok iyi	88	0,00	40,00	12,93	9,36
Levene testi _(3,1002) =4,111; p<0,05						
Fiziksel tehdit	Düşük	44	0,00	23,00	8,55	7,37
	Orta	431	0,00	24,00	7,16	6,50
	İyi	443	0,00	24,00	7,21	6,90
	Çok iyi	88	0,00	24,00	5,80	6,37
Levene testi _(3,1002) =3,137; p<0,05						
Otomatik düşünce (toplam)	Düşük	44	4,00	88,00	38,20	23,93
	Orta	431	0,00	93,00	31,27	20,74
	İyi	443	0,00	92,00	30,81	20,82
	Çok iyi	88	2,00	87,00	27,25	20,66
Levene testi _(3,1002) =3,142; p<0,05						

Tablo 4-61’de görüldüğü gibi öğrencilerin ekonomik düzeylerine göre sosyal tehdit (Levene testi_(3,1002)=3,489; p<0,05), kişisel başarısızlık (Levene testi_(3,1002)=2,675; p<0,05), düşmanlık (Levene testi_(3,1002)=4,111; p<0,05), fiziksel tehdit (Levene testi_(3,1002)=3,137; p<0,05), otomatik (Levene testi_(3,1002)=3,142; p<0,05) düşüncelerine ilişkin puanlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin ekonomik durumlarına göre otomatik düşünce düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis testi hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-62’de gösterilmiştir.

Tablo 4-62: Öğrencilerin Ekonomik Durumuna Göre Otomatik Düşünce Düzeylerine İlişkin Hesaplanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek alt boyutları	Ekonomik durum	N	Sıra \bar{X}	df	X^2	p*	Anlamlı fark	r**	
Sosyal tehdit	Düşük	44	615,16	3	9,090	0,028*	1>2,3,4	0,10	
	Orta	431	510,75					0,12	
	İyi	443	493,38					0,24	
	Çok iyi	88	463,14						
Kişisel başarısızlık	Düşük	44	618,38	3	16,059	0,001*	1>2,3,4	0,11	
	Orta	431	514,46					2>4	0,12
	İyi	443	499,16					3>4	0,30
	Çok iyi	88	414,24					0,13	
Düşmanlık	Düşük	44	551,08	3	2,130	0,546	---	---	
	Orta	431	503,85					---	
	İyi	443	504,40					---	
	Çok iyi	88	473,44					---	
Fiziksel tehdit	Düşük	44	566,52	3	7,709	0,052	---	---	
	Orta	431	510,98					---	
	İyi	443	504,13					---	
	Çok iyi	88	432,18					---	
Otomatik düşünce (toplam)	Düşük	44	588,76	3	7,800	0,051	---	---	
	Orta	431	509,51					---	
	İyi	443	501,17					---	
	Çok iyi	88	443,16					---	

Tablo 4-62 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(3)}=9,090$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ekonomik düzeyi düşük olan ($7,23\pm 5,56$) öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerinin; ekonomik durumu orta ($5,49\pm 5,16$), iyi ($5,16\pm 4,95$) ve çok iyi ($4,58\pm 4,59$) düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklükleri incelendiğinde, ekonomik düzeyi düşük ve çok iyi olan

öğrencilerin sosyal tehdit düşünceleri arasındaki farklılığın orta düzeyde olduğu ($r=0,24$), diğer farklılıkların düşük düzeyde olduğu ($r<0,20$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=16,059$; $p<0,05$). Farklılığın belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda ekonomik düzeyi düşük olan ($6,93\pm 5,20$) öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin; ekonomik durumu orta ($5,14\pm 4,82$), iyi ($5,01\pm 4,90$) ve çok iyi ($3,94\pm 4,73$) düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ekonomik durumu çok iyi olan öğrencilerin kişisel başarısızlık düşüncelerinin diğer öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Farklılıklar için hesaplanan etki büyüklüğü değerleri incelendiğinde, ekonomik durumu düşük ve çok iyi düzeyde olan öğrencilerin kişisel başarısızlık puanları arasındaki farklılığın orta düzeyde ($r=0,30$), diğer farklılıkların düşük düzeyde ($r<0,20$) olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin düşmanlık düzeylerinin ekonomik durumlarına göre anlamlı bir değişiklik göstermediği saptanmıştır ($X^2_{(3)}=2,130$; $p>0,05$). Diğer bir anlatımla ekonomik durumu düşük ($15,50\pm 10,14$), orta ($13,49\pm 8,50$), iyi ($13,43\pm 8,28$) ve çok iyi ($12,93\pm 9,36$) düzeyde olan öğrencilerin düşmanlık düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre fiziksel tehdit düşüncelerinin anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($X^2_{(3)}=7,709$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla ekonomik durumu düşük ($8,55\pm 7,37$), orta ($7,16\pm 6,50$), iyi ($7,21\pm 6,90$) ve çok iyi ($5,80\pm 6,37$) düzeyde olan öğrencilerin fiziksel tehdit düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4-62 incelendiğinde, öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($X^2_{(3)}=7,800$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle ekonomik durumu düşük ($38,20\pm 23,93$), orta ($31,27\pm 20,74$), iyi ($30,81\pm 20,82$) ve çok iyi ($27,25\pm 20,66$) düzeyde olan öğrencilerin otomatik düşüncelerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.7. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ İLE OTOMATİK DÜŞÜNCE VE PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI ARASINDA NE DÜZEYDE BİR İLİŞKİ BULUNMAKTADIR?

Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünce ve psikolojik sağlımlıkları arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-63’de gösterilmiştir.

Tablo 4-63: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi ile Otomatik Düşünce ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasındaki İlişkiler

Ölçek	Değerler	Otomatik düşünce	Psikolojik sağlamlık
Sosyal duygusal öğrenme becerileri (toplam)	R	-,323(**)	,631(**)
	P	,000	,000
	N	1006	1006

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4-63’deki bilgiler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünceleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,323$; $p<0,01$). Başka bir anlatımla öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri artış gösterdikçe otomatik düşünme düzeylerinin azalma gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile psikolojik sağlımlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,631$; $p<0,01$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin psikolojik sağlımlıkları artış gösterdikçe sosyal duygusal öğrenme becerilerinin de artış gösterdiği tespit edilmiştir.

4.7.1. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ile Psikolojik Sağlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Araştırmaya katılan öğrencilerin otomatik düşünce düzeyleri ile psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkilerin saptanması amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-64’de gösterilmiştir.

Tablo 4-64: Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ve Psikolojik Sağlıkları Arasındaki İlişkiler

Ölçek	Değerler	Psikolojik sağlık
Otomatik düşünce	R	-,375(**)
(toplam)	P	,000
	N	1006

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4-64’deki bilgiler doğrultusunda öğrencilerin otomatik düşünceleri ile psikolojik sağlıkları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=-0,375$; $p<0,01$). Diğer bir ifadeyle öğrencilerin psikolojik sağlıkları artış gösterdikçe otomatik düşüncelerinin azalma gösterdiği saptanmıştır.

4.7.2. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlıkları ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-65’de gösterilmiştir.

Tablo 4-65: Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisi Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Ölçek alt boyutları	Değerler	Psikolojik sağlık
İletişim becerileri	r	,490(**)
	p	,000
	N	1006
Problem çözme becerileri	r	,571(**)
	p	,000
	N	1006
Stresle başa çıkma becerileri	r	,374(**)
	p	,000
	N	1006
Kendilik değerini artıran beceriler	r	,531(**)
	p	,000
	N	1006

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4-65’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin psikolojik sağlıkları ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,571$; $p<0,01$). Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile kendilik değerini artıran becerileri ($r=0,531$; $p<0,01$), iletişim becerileri ($r=0,490$; $p<0,01$) ve stresle başa çıkma becerileri arasında da ($r=0,374$; $p<0,01$) pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

4.7.3. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlıkları ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile otomatik düşünce becerileri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-66’da gösterilmiştir.

Tablo 4-66: Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri ile Otomatik Düşünce Düzeyleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Ölçek alt boyutları	Değerler	Psikolojik sağlık
Sosyal tehdit	r	-,311(**)
	p	,000
	N	1006
Kişisel başarısızlık	r	-,376(**)
	p	,000
	N	1006
Düşmanlık	r	-,284(**)
	p	,000
	N	1006
Fiziksel tehdit	r	-,300(**)
	p	,000
	N	1006

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 4-66’da yer alan bilgiler incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile kişisel başarısızlık düşünceleri puanları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,376$; $p<0,01$). Benzer şekilde öğrencilerin psikolojik sağlıkları ile sosyal tehdit ($r=-0,311$; $p<0,01$), fiziksel tehdit ($r=-0,300$; $p<0,01$) düşünceleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlıkları ile düşmanlık düşünceleri arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,284$; $p<0,01$).

4.7.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutları ile otomatik düşünce alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4-67’de gösterilmiştir.

Tablo 4-67’de görüldüğü gibi öğrencilerin iletişim becerileri ile kişisel başarısızlık ($r=-0,123$; $p<0,01$), sosyal tehdit ($r=-0,087$; $p<0,01$), düşmanlık ($r=-0,085$; $p<0,01$) düşünceleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin iletişim becerileri ile fiziksel tehdit düşünceleri arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($r=-0,037$; $p<0,01$).

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişisel başarısızlık ($r=-0,291$; $p<0,01$), düşmanlık ($r=-0,231$; $p<0,01$), fiziksel tehdit ($r=-0,223$; $p<0,01$) ve sosyal tehdit ($r=-0,203$; $p<0,01$) düşünceleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ile düşmanlık düşünceleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,369$; $p<0,01$). Öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ile fiziksel tehdit ($r=0,191$; $p<0,01$), kişisel başarısızlık ($r=-0,179$; $p<0,01$) ve sosyal tehdit ($r=-0,118$; $p<0,01$) düşünceleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul düzeyinde eğitim gören öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri ile kişisel başarısızlık ($r=-0,400$; $p<0,01$), sosyal tehdit ($r=-0,334$; $p<0,01$) ve fiziksel tehdit ($r=-0,305$; $p<0,01$) düşünceleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendilik değerini artıran becerileri ile düşmanlık düşünceleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=-0,152$; $p<0,01$).

Tablo 4-67: Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) ile Otomatik düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasındaki İlişkiler

Ölçek alt boyutları	Değerler	Sosyal tehdit	Kişisel başarısızlık	Düşmanlık	Fiziksel tehdit
İletişim becerileri	r	-,087(**)	-,123(**)	-,085(**)	-,037
	p	,006	,000	,007	,243
	N	1006	1006	1006	1006
Problem çözme becerileri	r	-,203(**)	-,291(**)	-,231(**)	-,223(**)
	p	,000	,000	,000	,000
	N	1006	1006	1006	1006
Stresle başa çıkma becerileri	r	-,118(**)	-,179(**)	-,369(**)	-,191(**)
	p	,000	,000	,000	,000
	N	1006	1006	1006	1006
Kendilik değerini artıran beceriler	r	-,334(**)	-,400(**)	-,152(**)	-,305(**)
	p	,000	,000	,000	,000
	N	1006	1006	1006	1006

*p<0,05; **p<0,01

4.8. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ TOPLAM PUANLARINDAN OLUŞAN MODELİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ölçeğinde yer alan 12 maddeye vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda oluşturulan path diyagramı Şekil 4-6'da gösterilmiştir.

Şekil 4-6 incelendiğinde psikolojik sağlamlık ölçeğinde bulunan tüm maddelerin anlamlı açıklayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle psikolojik sağlamlık ölçeğinde yer alan tüm maddelerin t değerlerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Model hesaplama aşaması sonucunda lambda, standartlaştırılmış regresyon katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-68'de gösterilmiştir.

Tablo 4-68: Psikolojik Sağlamlık Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları

Maddeler	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ)	Regresyon değerleri (R^2)	t değeri
M1	0,53	0,29	17,69
M2	0,58	0,36	20,49
M3	0,55	0,30	18,03
M4	0,50	0,25	16,46
M5	0,46	0,21	15,01
M6	0,58	0,33	19,16
M7	0,49	0,27	16,98
M8	0,77	0,59	28,12
M9	0,49	0,24	15,84
M10	0,60	0,36	20,19
M11	0,53	0,28	17,50
M12	0,59	0,35	19,84

Standartlaştırılmış faktör yükleri (λ =Lambda), gizil değişkendeki bir birim değişikliğin, gözlenen değişkende ne kadar değişkenliğe yol açacağı başka bir deyişle gözlenen değişken ile ilgili gizil değişken arasındaki ilişki konusunda fikir

vermektedir. Bu değerlerin yüksek olması gizil ve gözlenen değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu doğrultuda Tablo 4-68'deki bilgiler incelendiğinde psikolojik sağlamlık ölçeğini oluşturan maddelerin lambda değerlerinin 0,46 ile 0,77 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları (gizil değişkeni) ile ölçekte yer alan maddeler (gözlenen değişkenler) arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (R^2) değerleri, gözlenen değişkendeki açıklanan varyansın ne kadarının gizil değişkenden kaynaklandığını göstermektedir (Çokluk vd., 2010). Tablo 4-68'de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarını en çok açıklayan maddenin 8. madde ($R^2=0,59$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin 5. madde ($R^2=0,21$; $p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Başka bir anlatımla psikolojik sağlamlık ölçeğinde bulunan maddelerin standartlaştırılmış regresyon katsayılarının 0,21 ile 0,59 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir.

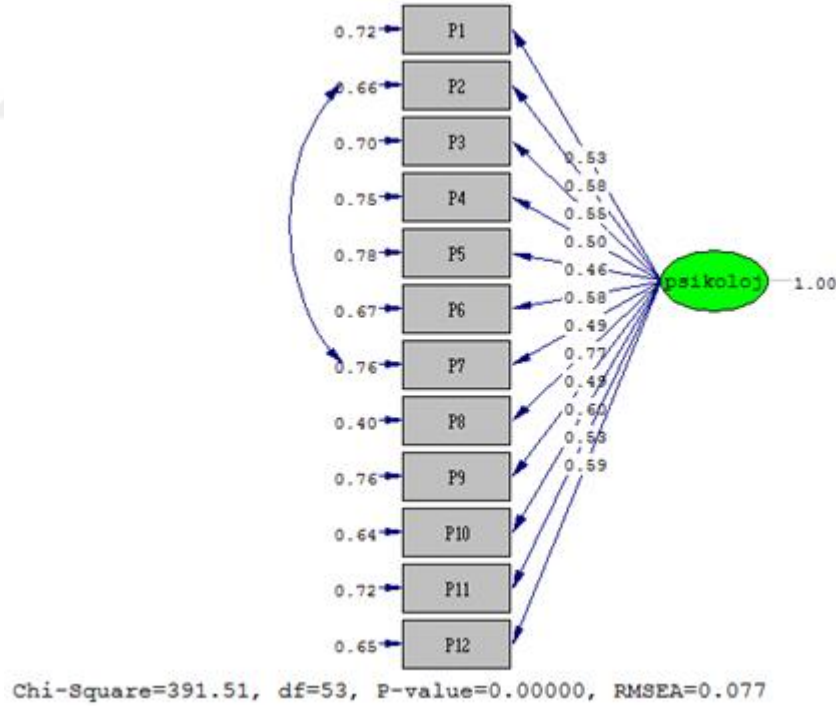
Modifikasyon önerileri doğrultusunda 2. ve 7. maddenin hata varyansları birleştirilerek hata kovaryansı hesaplanmıştır. Bu durum, ikinci ve yedinci maddelerin benzerlik göstermesi sonucunda hata varyanslarının da benzerlik göstermesi nedeniyle gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda söz konusu maddelerin benzer nitelikte olması sonucunda modifikasyon önerisi dikkate alınmıştır. Model hesaplama aşamasının ardından doğrulayıcı faktör analizinde model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu Tablo 4-69'da gösterilmiştir.

Tablo 4-69: Psikolojik Sağlamlık Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	PSÖ değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	7,38
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,077
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,94
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,95
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,94
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0,95

(Schermele-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Tablo 4-69'da yer alan bilgiler doğrultusunda RMSEA, NFI, NNFI ve CFI uyum indekslerinin kabul edilebilir uyum gösterdiği, GFI uyum indeksinin ise mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. X^2/sd 'nin kabul edilebilir sınırın üstünde hesaplandığı (7,38) belirlenmiştir. Sayın ve Gelbal (2016) çalışmalarında ki-kare uyum indeksinin örneklem büyüklüğüne bağlı olarak artış gösterdiğini; model-veri uyumunun sağlandığı durumda bile ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı ve yüksek değerler alma eğiliminde olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kim (2009) de ki kare istatistiğinin büyük örneklerde değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında görüşleri alınan 1006 öğrencinin cevapları doğrultusunda ki kare istatistiğinin beklenenden yüksek hesaplandığı saptanmıştır. Ki kare istatistiği dışındaki uyum indekslerinin de kabul edilebilir sınırdan olması neticesinde psikolojik sağlamlık ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin verileriyle 12 madde ile doğrulandığı belirlenmiştir.



Şekil 4-6: Psikolojik Sağlamlıklarına İlişkin Hesaplanan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı-Standartlaştırılmış Katsayılar

4.9. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİSİ TOPLAM PUANLARI VE ALT BOYUTLARINDAN OLUŞAN MODELİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran alt boyutlarından oluşan sosyal duygusal öğrenme becerisi ölçeğine vermiş oldukları cevaplara ilişkin öncelikle birinci düzey, ardından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda oluşturulan path diyagramı Şekil 4-7’de gösterilmiştir.

Şekil 4-7’de görüldüğü gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde yer alan tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu, başka bir anlatımla anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değerleri, standartlaştırılmış regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 4-70’de gösterilmiştir.

Tablo 4-70: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Lambda, Regresyon ve T Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	λ	R^2	t
İletişim	M1	0,42	0,18	--
	M9	0,51	0,26	--
	M14	0,54	0,29	12,93
	M17	0,38	0,14	--
	M22	0,46	0,21	13,28
	M28	0,58	0,34	--
	M31	0,60	0,36	16,21
	M32	0,57	0,32	18,63
	M37	0,54	0,29	10,94
	Problem çözme	M6	0,58	0,33
M7		0,61	0,37	15,98
M10		0,67	0,45	17,45
M11		0,60	0,36	13,2
M12		0,68	0,46	11,19
M16		0,70	0,48	25,26
M23		0,64	0,41	17,75
M25		0,50	0,25	9,13
M29		0,74	0,54	7,9
M30		0,71	0,50	14,3
M35	0,53	0,29	18,17	

	M2	0,62	0,38	15,88
	M3	0,48	0,23	10,31
	M5	0,49	0,24	16,82
	M13	0,49	0,24	19,94
	M18	0,27	0,085	13,92
Stresle başa çıkma	M19	0,54	0,29	13,61
	M21	0,62	0,38	11,21
	M26	0,51	0,25	11,61
	M27	0,40	0,16	18,43
	M34	0,54	0,29	17,93
	M4	0,59	0,40	11,75
	M8	0,72	0,52	11,47
	M15	0,77	0,63	18,13
	M20	0,69	0,49	14,35
	M24	0,80	0,64	14,68
Kendilik değerini artıran	M33	0,69	0,46	14,98
	M36	0,53	0,27	11,23
	M38	0,84	0,70	20,46
	M39	0,73	0,52	18,8
	M40	0,73	0,52	18,79

Tablo 4-70'de yer alan bilgiler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde yer alan iletişim becerileri boyutundaki maddelerin standartlaştırılmış lambda değerlerinin 0,38 ile 0,60 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla iletişim becerileri kendisini oluşturan maddelerle orta ve yüksek düzeyde ilişki içindedir. İletişim becerileri boyutundaki maddeler içerisinde boyuta en fazla açıklama yapan maddenin 31. madde ($R^2=0,36$; $p<0,05$), en az maddenin ise 17. madde olduğu ($R^2=0,17$; $p<0,05$) belirlenmiştir. Ölçek içerisindeki iletişim becerileri maddelerinin ait oldukları boyutu anlamlı bir şekilde açıkladıkları belirlenmiştir ($p<0,05$).

Problem çözme becerileri boyutunda bulunan maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,50 ile 0,74 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlayan maddelerin problem çözme gizil değişkeni ile orta ve yüksek düzeyde ilişki içinde olduğu tespit edilmiştir. Problem çözme becerileri boyutuna en fazla açıklama getiren maddenin 29. madde ($R^2=0,54$; $p<0,05$), boyuta en az açıklama getiren maddenin ise 25. madde ($R^2=0,25$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan regresyon değerleri, ölçekteki

maddelerin öğrencilerin problem çözme becerilerine anlamlı bir açıklama getirdiklerini göstermektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde stresle başa çıkma boyutunda yer alan maddelerin lambda değerlerinin 0,27 ile 0,62 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Stresle başa çıkma boyutunda bulunan maddelerin gizil değişkenle orta ve yüksek düzeyde ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde stresle başa çıkma becerileri boyutuna en fazla açıklama getiren maddenin 21. madde ($R^2=0,38$; $p<0,05$), en az açıklama getiren maddenin ise 18. madde olduğu ($R^2=0,085$; $p<0,05$) saptanmıştır. Ölçekte yer alan stresle başa çıkma maddelerinin söz konusu boyuta anlamlı bir açıklık getirdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4-70’de son olarak kendilik değerini artıran maddelerin lambda değerlerinin 0,53 ile 0,84 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini artıran becerilerini ölçmeye yönelik oluşturulan maddelerin söz konusu boyut ile orta ve yüksek düzeyde ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde kendilik değerini artıran becerileri boyutuna en fazla açıklama getiren maddenin 38. madde ($R^2=0,70$; $p<0,05$), en az açıklama getiren maddenin de 36. madde olduğu ($R^2=0,27$; $p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kendilik değerini artıran becerileri maddelerinin ait oldukları boyutun anlamlı birer açıklayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 4-7’de görüldüğü gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde yer alan dört boyut ve kırk madde ile aynı zamanda ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçekte bulunan dört boyutun aynı zamanda tek bir gizil değişkende (sosyal duygusal öğrenme becerileri) toplandığı, diğer bir anlatımla toplam puan alınabileceğini kanıtlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hesaplama sonuçlarına Tablo 4-71’de yer verilmiştir.

Tablo 4-71: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğinde Gizil Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Katsayılar

Boyutlar	λ	R^2	t
İletişim becerileri → sosyal duygusal öğrenme becerisi	0,86	0,73	12,64
Problem çözme becerileri → sosyal duygusal öğrenme becerisi	0,94	0,88	18,63

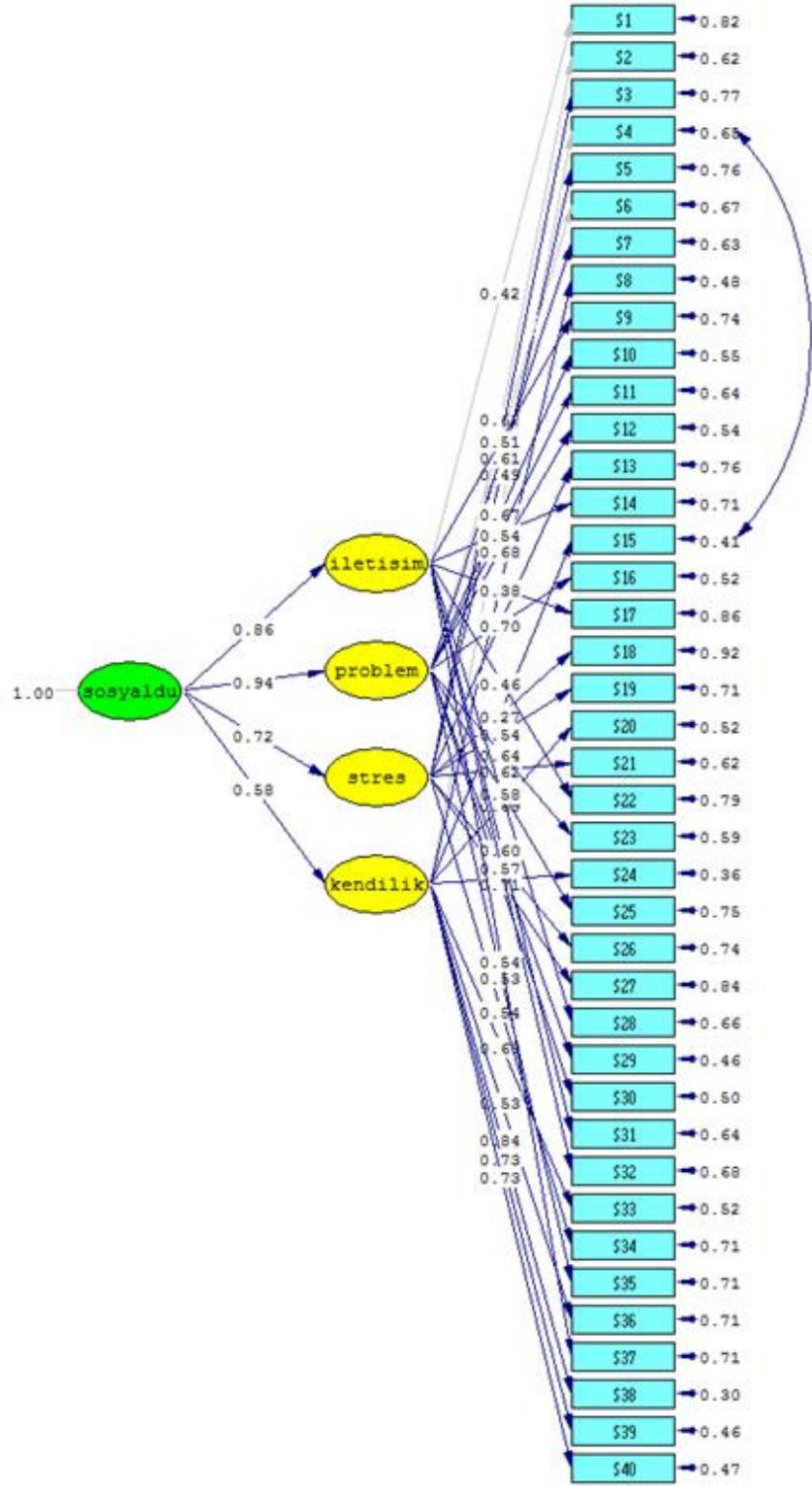
Stresle başa çıkma becerileri → sosyal duygusal öğrenme becerisi	0,72	0,52	16,35
Kendilik değerini artıran becerileri → sosyal duygusal öğrenme becerisi	0,58	0,34	14,45

Tablo 4-71’de yer alan bilgiler incelendiğinde iletişim becerileri alt boyutunun sosyal duygusal öğrenme becerileri ile olan ilişkisini belirlemeye yönelik hesaplanan lambda değerinin 0,86 olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin iletişim becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Hesaplanan regresyon katsayısı da ($R^2=0,73$; $p<0,05$); öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, iletişim becerileri tarafından anlamlı ve yüksek düzeyde açıklandığını göstermektedir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında da pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($\lambda=0,94$; $p<0,05$). Aynı zamanda öğrencilerin problem çözme becerilerinin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin önemli ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R^2=0,88$; $p<0,05$).

Öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değeri 0,72 olarak bulunmuştur. Başka bir ifadeyle öğrencilerin stresle başa çıkma ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, stresle başa çıkma becerileri tarafından anlamlı ve yüksek düzeyde açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=0,52$; $p<0,05$).

Tablo 4-71’de son olarak kendilik değerini artıran beceriler ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($\lambda=0,58$; $p<0,05$). Hesaplanan regresyon katsayısı incelendiğinde, öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kendilik değerini artıran beceriler tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı belirlenmiştir ($R^2=0,34$; $p<0,05$).



Chi-Square=4104.77, df=735, P-value=0.00000, RMSEA=0.065

Şekil 4-7: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerisine İlişkin Hesaplanan İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı- Standartlaştırılmış Katsayılar

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cevapları doğrultusunda sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinde yer alan tüm maddelerin ve alt boyutların anlamlı açıklayıcılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bu aşamanın ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır.

Tablo 4-72: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	SDÖBÖ değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	5,58
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,065
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,94
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,95
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,95
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0,95

(Schemmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Tablo 4-72'deki bilgiler incelendiğinde sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeğinin model-veri uyum indekslerinden RMSEA, NFI ve NNFI uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırdadır, CFI ve GFI değerlerinin ise mükemmel uyum gösterdiğini belirtmektedir. X^2/sd indeksinin ise kabul edilebilir sınırın üstünde (5,58) değer aldığı görülmektedir. Bu durum, daha önce de belirtildiği gibi Sayın ve Gelbal (2016) çalışmalarında, model-veri uyumu sağlansa da 500 örneklem büyüklüğünden sonra X^2/sd indeksinin modelin uyumsuz gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda ortaokul öğrencilerinin verileriyle dört alt boyuttan oluşan sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği modelinin doğrulandığı tespit edilmiştir.

4.10. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OTOMATİK DÜŞÜNCE ÖLÇEĞİ TOPLAM PUANLARI VE ALT BOYUTLARINDAN OLUŞAN MODELİN DOĞRULAYICI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

Araştırma kapsamında ortaokul öğrencileri sosyal tehdit, kişisel başarısızlık, düşmanlık ve fiziksel tehdit düşünceleri alt boyutlarından oluşan otomatik düşünce ölçeğine vermiş oldukları cevaplara ilişkin öncelikle birinci düzey, ardından ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda oluşturulan path diyagramı Şekil 4-8’de gösterilmiştir.

Şekil 4-8’de ki bilgiler incelendiğinde, otomatik düşünce ölçeğinde bulunan tüm maddelerin anlamlı t değerlerine sahip olduğu, diğer bir anlatımla anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 4-73’de gösterilmiştir.

Tablo 4-73: Otomatik Düşünce Ölçeğinde Yer Alan Maddelere İlişkin Hesaplanan Regresyon Katsayıları

Boyutlar	Maddeler	λ	R^2	t	
Sosyal tehdit	M1	0,71	0,50	--	
	M6	0,60	0,36	19,23	
	M8	0,66	0,44	21,16	
	M14	0,85	0,72	26,97	
	M18	0,74	0,55	23,6	
	M21	0,68	0,47	21,77	
	M25	0,84	0,70	26,66	
	M29	0,70	0,48	22,18	
	M31	0,56	0,31	17,75	
	M32	0,78	0,61	24,75	
	Kişisel başarısızlık	M3	0,49	0,24	--
		M11	0,80	0,63	16,63
M13		0,79	0,63	16,63	
M17		0,56	0,32	13,95	
M23		0,80	0,65	16,71	
M26		0,77	0,59	16,37	
M28		0,74	0,54	16,06	
M30		0,75	0,56	16,2	
M34	0,72	0,52	15,93		
M38	0,84	0,70	16,98		

	M2	0,6	0,45	--
	M5	0,65	0,42	17,15
	M10	0,65	0,37	17,26
	M15	0,72	0,60	23,96
	M19	0,64	0,48	17,03
Düşmanlık	M22	0,64	0,43	17,09
	M27	0,61	0,32	16,39
	M35	0,68	0,41	17,73
	M37	0,67	0,43	17,6
	M40	0,58	0,37	15,85
	M4	0,67	0,45	--
	M7	0,69	0,47	20,9
	M9	0,75	0,56	22,59
	M12	0,73	0,54	22,07
	M16	0,65	0,42	19,83
Fiziksel tehdit	M20	0,83	0,69	24,62
	M24	0,86	0,73	25,26
	M33	0,65	0,42	19,75
	M36	0,74	0,55	22,34
	M39	0,72	0,54	15,73

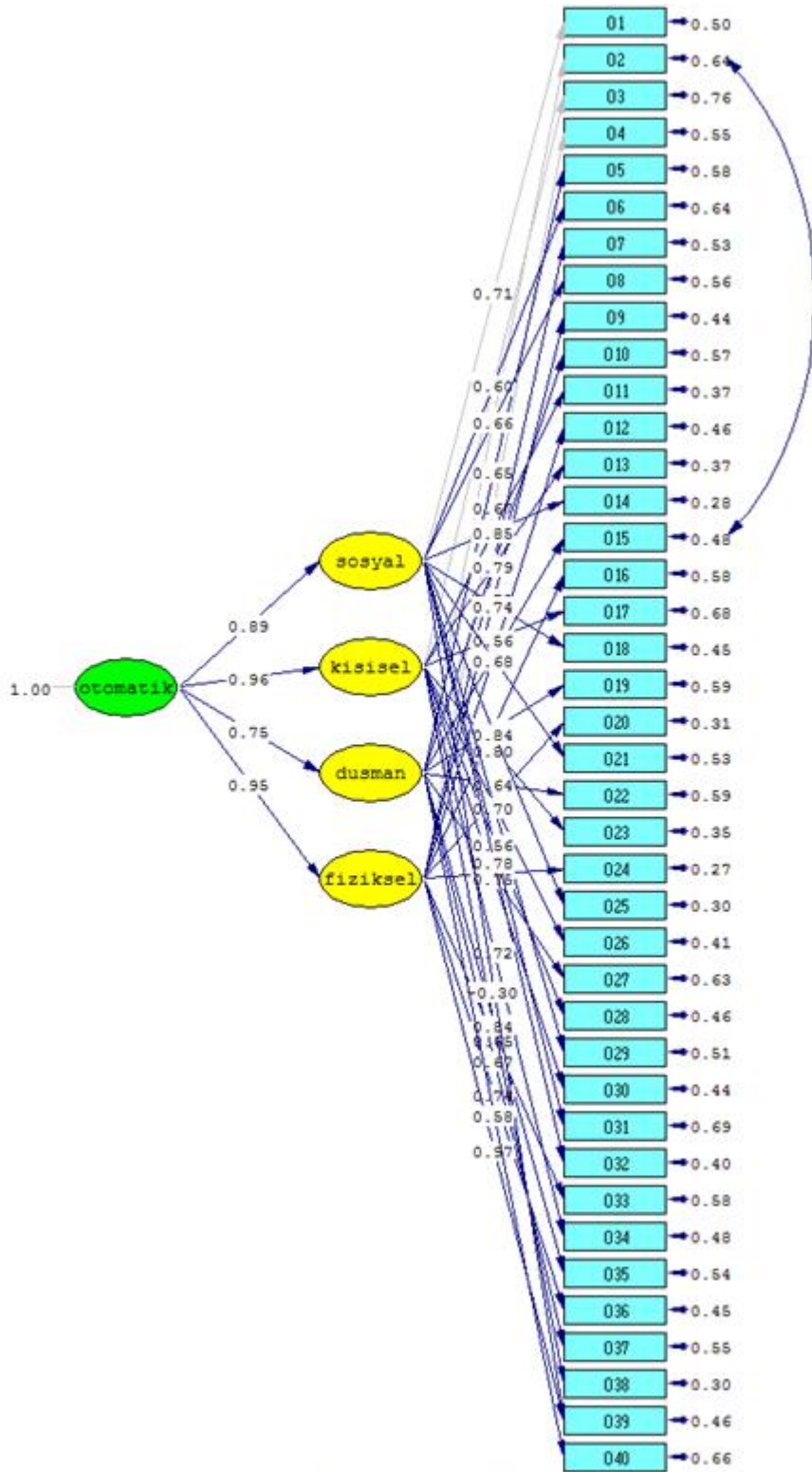
Tablo 4-73 incelendiğinde otomatik düşünce ölçeğinde yer alan sosyal tehdit düşünce boyutundaki maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,56 ile 0,85 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla öğrencilerin sosyal tehdit düşüncelerini ölçmeyi amaçlayan maddelerin gizil değişkenle (sosyal tehdit düşüncesi) orta ve yüksek düzeyde bir ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde sosyal tehdit düşüncesini en fazla açıklayan maddenin 14. madde ($R^2=0,72$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin de 31. madde ($R^2=0,31$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan regresyon katsayıları, sosyal tehdit düşüncesi boyutunda yer alan maddelerin ait oldukları boyutun önemli ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Kişisel başarısızlık düşüncesi boyutundaki maddelerin lamda değerlerinin 0,49 ile 0,84 arasında farklılık gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin kişisel başarısızlık düşünceleri ile maddeler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Kişisel başarısızlık düşüncesi boyutunu en fazla açıklayan maddenin 38. madde ($R^2=0,70$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin ise 3. madde ($R^2=0,24$; $p<0,05$) olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin kişisel başarısızlıklarını ölçmeyi

amaçlayan maddelerin anlamlı ve önemli bir şekilde ait oldukları boyuta açıklık getirdikleri tespit edilmiştir.

Düşmanlık düşüncesi boyutunda bulunan maddeler ile gizil değişken (düşmanlık düşüncesi) arasında da hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,58 ile 0,72 arasında hesaplanması; maddeler ile boyut arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin düşmanlık düşünce boyutuna en fazla açıklık getiren maddenin 15. maddenin ($R^2=0,60$; $p<0,05$), en az açıklık getiren maddenin ise 27. maddenin ($R^2=0,32$; $p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan regresyon katsayıları maddelerin düşmanlık düşüncesi boyutunun anlamlı ve önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin son boyutu olan fiziksel tehdit düşünce boyutu ile ölçek maddeleri arasında hesaplanan lambda değerlerinin 0,65 ile 0,86 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır. Fiziksel tehdit boyutunu ölçmeyi amaçlayan maddelerle boyut arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Regresyon katsayıları incelendiğinde söz konusu boyutu en fazla açıklayan maddenin 24. maddenin ($R^2=0,73$; $p<0,05$), en az açıklayan maddenin ise 16. madde ($R^2=0,42$; $p<0,05$) olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle fiziksel tehdit düşüncesini ölçmek amacıyla oluşturulan maddelerin ait oldukları boyutu anlamlı ve önemli bir şekilde açıkladıkları tespit edilmiştir.



Chi-Square=4582.85, df=734, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

Şekil 4-8: Otomatik Düşünceye İlişkin Hesaplanan İkinci Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Oluşturulan Path Diyagramı-Standartlaştırılmış Katsayılar

Şekil 4-8’de görüldüğü gibi otomatik düşünce ölçeğinde yer alan dört boyut ve kırk madde ile aynı zamanda ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi hesaplanmıştır. Bu analiz sonucunda ölçekte bulunan dört boyutun aynı zamanda tek bir gizil değişkende (otomatik düşünce) toplandığı, başka bir ifadeyle toplam puan alınabileceğini kanıtlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Hesaplama sonuçlarına Tablo 4-74’de yer verilmiştir.

Tablo 4-74: Otomatik Düşünce Ölçeğinde Gizil Değişkenlere İlişkin Hesaplanan Katsayılar

Boyutlar	λ	R^2	t
Sosyal tehdit→otomatik düşünce	0,89	0,80	24,11
Kişisel başarısızlık→otomatik düşünce	0,96	0,92	16,61
Düşmanlık→otomatik düşünce	0,75	0,56	17,49
Fiziksel tehdit→otomatik düşünce	0,95	0,90	23,53

Tablo 4-74’de görüldüğü gibi öğrencilerin cevapları doğrultusunda sosyal tehdit boyutu ile otomatik düşünce arasında hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değerinin 0,89 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan regresyon katsayısı ($R^2=0,80$; $p<0,05$) öğrencilerin otomatik düşüncelerinin, sosyal tehdit alt boyutu tarafından anlamlı ve önemli bir şekilde açıklandığını göstermektedir.

Öğrencilerin kişisel başarısızlık ve otomatik düşünceleri arasındaki lambda değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Kişisel başarısızlık boyutunun otomatik düşünceleri açıklamaya yönelik regresyon katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır. Başka bir anlatımla kişisel başarısızlık boyutunun otomatik düşünceleri tarafından anlamlı ve önemli bir şekilde açıklandığı tespit edilmiştir.

Düşmanlık boyutu ile otomatik düşünce arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değeri 0,75 olarak bulunmuştur. Diğer bir anlatımla düşmanlık ile otomatik düşünce arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan regresyon katsayısı ($R^2=0,56$; $p<0,05$),

otomatik düşünce düzeyinin düşmanlık düşüncesi tarafından anlamlı ve önemli bir şekilde yordandığını göstermektedir.

Tablo 4-74’de son olarak fiziksel tehdit ile otomatik düşünce arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($\lambda=0,95$; $p<0,05$). Aynı zamanda öğrencilerin otomatik düşüncelerinin fiziksel tehdit düşünceleri tarafından anlamlı ve önemli bir şekilde açıklandığı tespit edilmiştir ($R^2=0,90$; $p<0,05$).

Madde ve boyutların anlamlı bir açıklayıcılığa sahip olduğunun tespit edilmesinin ardından model-veri uyum indeksleri hesaplanmıştır. Hesaplama sonuçları Tablo 4-75’de gösterilmiştir.

Tablo 4-75: Otomatik Düşünce Ölçeğine İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

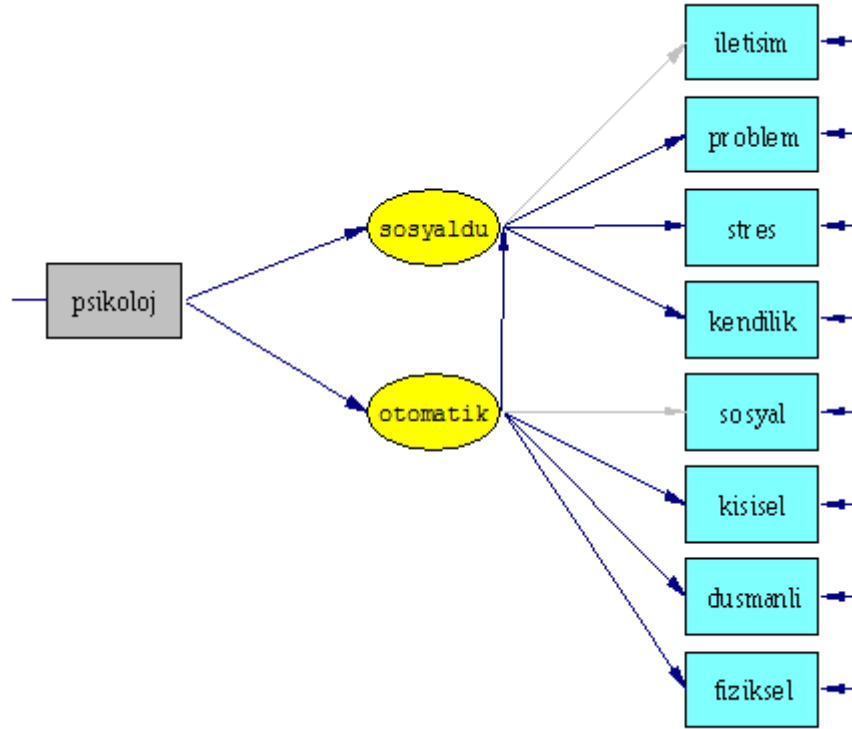
Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	ODÖ değerleri
X^2/sd	$0 \leq X^2/sd \leq 4$	$0 \leq X^2/sd \leq 5$	5,83
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	0,073
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	0,96
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	0,96
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI < .95$	0,96
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	0,94

(Schemelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)

Tablo 4-75’deki bilgiler doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin cevapları doğrultusunda otomatik düşünce ölçeği için hesaplanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA, NNFI ve GFI uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırdan olduğu; NFI ve CFI uyum indekslerinin ise modelin mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Diğer ölçeklere benzer şekilde X^2/sd uyum değerinin (5,83) kabul edilebilir sınır değerinin üstünde olduğu, bu durumun ki-kare istatistiğinin örneklem büyüklüğünden etkilenmesinden kaynaklandığı saptanmıştır (Sayın ve Gelbal, 2015).

4.11. ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ; PSİKOLOJİK SAĞLAMLIKLARI (DOĞRUDAN VE DOLAYLI) VE OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ (DOĞRUDAN) TARAFINDAN NE DÜZEYDE AÇIKLANMAKTADIR?

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce düzeylerini içeren bir model oluşturulmuştur. Modelde gizil içsel değişken (ana bağımlı değişken) olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlıkları, sosyal duygusal öğrenme becerilerini doğrudan ve otomatik düşünce düzeyleri aracılığı ile açıklamasına yönelik modele dahil edilmiştir. Hesaplanan modelin kavramsal süreci Şekil 4-9'da gösterilmiştir.



Şekil 4-9: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Modeli-Kavramsal Şekli

Şekil 4-9'da yer alan modelde görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklamak üzere kurulan modelin ölçme eşitlikleri şu şekildedir:

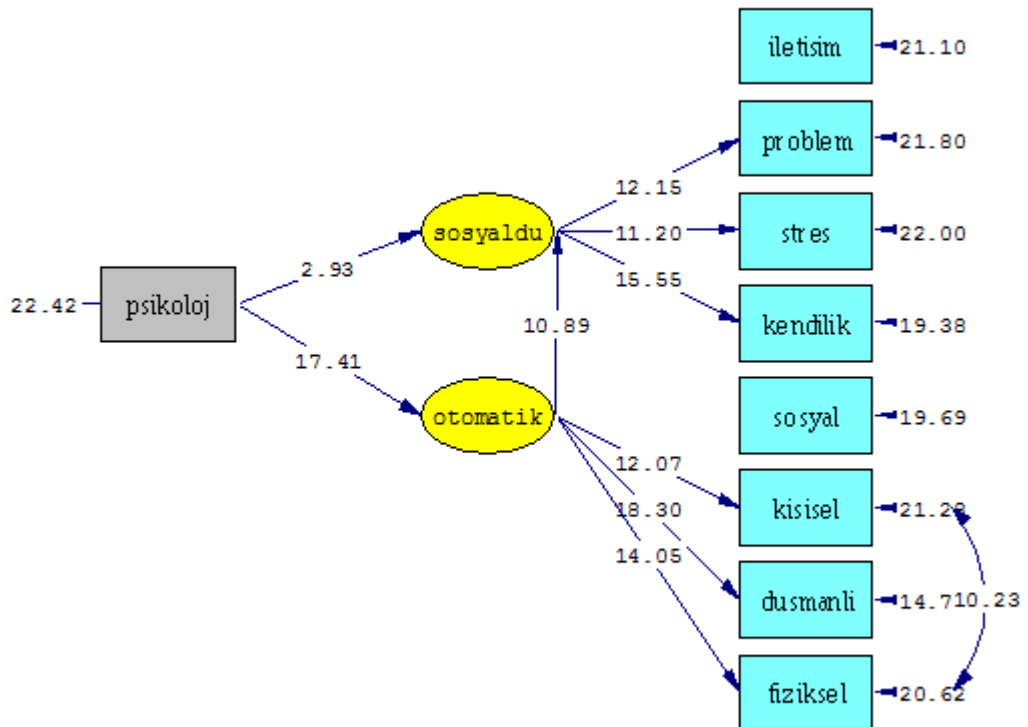
- iletişim= sosyaldu+hata

- $problem = sosyaldu + hata$
- $stres = sosyaldu + hata$
- $kendilik = sosyaldu + hata$
- $sosyal = otomatik + hata$
- $kişisel = otomatik + hata$
- $dusmanli = otomatik + hata$
- $fiziksel = otomatik + hata$

Kurulan modelin yapısal eşitlikleri şu şekildedir:

- $otomatik = psikoloji + hata$
- $sosyaldu = psikoloji + hata$
- $sosyaldu = otomatik + psikoloji + hata$

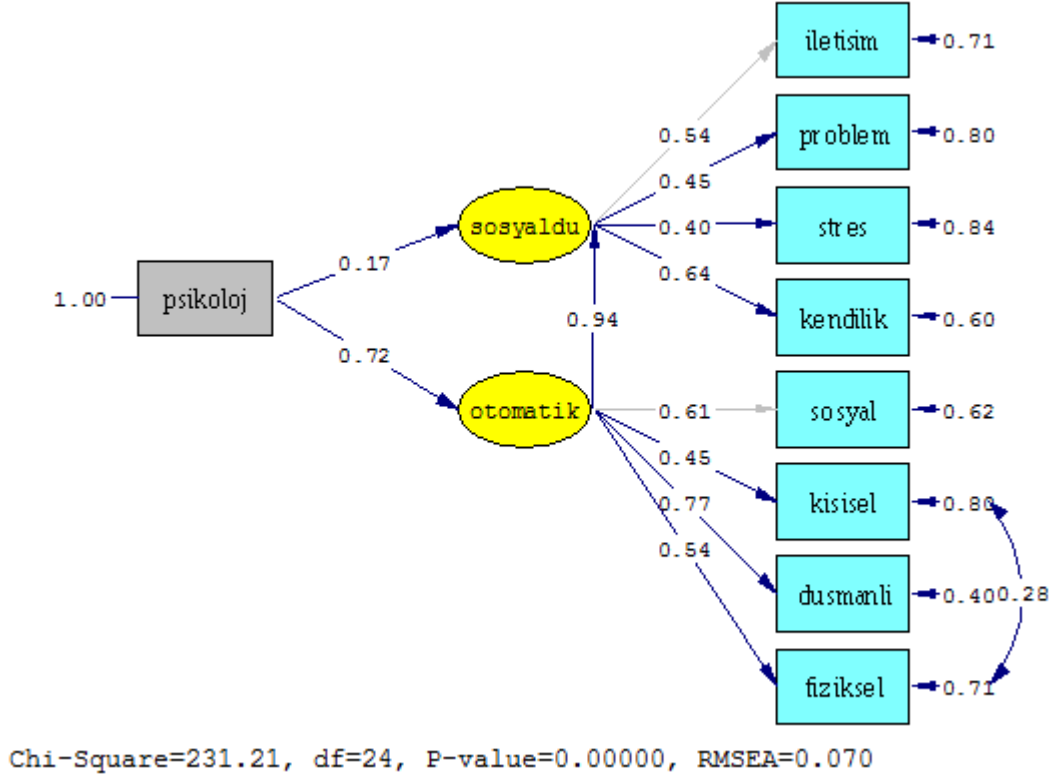
Bu doğrultuda tanımlanan ve betimlenen modelin hesaplama aşamasına geçilmiştir. Hesaplama sürecinde oluşturulan path modeli Şekil 4-10'da gösterilmiştir.



Chi-Square=231.21, df=24, P-value=0.00000, RMSEA=0.070

Şekil 4-10: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Modeli-T Katsayıları

Modeldeki tüm t değerlerinin anlamlı olduğunun belirlenmesinin ardından katsayılar incelenmiş ve standardize edilmiş katsayıların olduğu path diyagramı Şekil 4-11’de gösterilmiştir.



Şekil 4-11: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Path Modeli-Standardlaştırılmış Katsayılar

Şekil 4-11’de görüldüğü gibi ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile kendilik değerini artıran beceriler ($\lambda=0,64$), iletişim becerileri ($\lambda=0,54$), problem çözme becerileri ($\lambda=0,45$) ve stresle başa çıkma becerileri ($\lambda=0,40$) arasında orta düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan standartlaştırılmış faktör yük değerlerinin 0,30’un üzerinde olması değişkenlerin modelde kalması gerektiğini göstermektedir. Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile düşmanlık düşüncesi ($\lambda=0,77$), sosyal tehdit düşüncesi ($\lambda=0,61$), fiziksel tehdit düşüncesi ($\lambda=0,54$) ve kişisel tehdit düşüncesi ($\lambda=0,45$) arasında da 0,30’un üzerinde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Faktör yük değerlerinin

incelenmesinin ardından her bir ölçme eşitliği için hesaplanan değerler Tablo 4-76'da gösterilmiştir.

Tablo 4-76: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Ölçme Eşitlikleri

Değişken	β	Değişken	Hata varyansı	R^2
İletişim becerileri	0,59	Sosyal duygusal öğrenme becerileri	0,78	0,31
Problem çözme becerileri	0,55	Sosyal duygusal öğrenme becerileri	1,35	0,19
Stresle başa çıkma becerileri	0,42	Sosyal duygusal öğrenme becerileri	0,82	0,17
Kendilik değerini artırma becerileri	0,94	Sosyal duygusal öğrenme becerileri	1,37	0,39
Sosyal tehdit	0,99	Otomatik düşünce	1,78	0,36
Kişisel başarısızlık	0,77	Otomatik düşünce	1,74	0,26
Düşmanlık	1,24	Otomatik düşünce	1,16	0,57
Fiziksel tehdit	0,78	Otomatik düşünce	1,19	0,34

Tablo 4-76'da görüldüğü gibi regresyon eşitliklerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Bu eşitliklere göre öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerini açıklamak için iletişim becerisini açıklamak üzere eşitlikte beta katsayısı 0,59; hata varyansı 0,78 ve sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki varyansı açıklama miktarı 0,31'dir. Regresyon katsayıları standart olmadığı için açıklanan varyans ile beta katsayısının karesi birbirine eşit olmamaktadır. Bu durumun sebebi korelasyon yerine varyans-kovaryans matrisinin kullanılmasıdır. Tablo 4-76'da yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal becerilerinin iletişim becerileri ($R^2=0,31$; $p<0,05$), problem çözme becerileri ($R^2=0,19$; $p<0,05$), stresle başa çıkma becerileri ($R^2=0,17$; $p<0,05$), kendilik değerini artırma becerileri ($R^2=0,39$; $p<0,05$) tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla kurulan modelde öğrencilerin sosyal duygusal

öğrenme becerilerinin en çok kendilik değerini artıran beceriler, en az da stresle başa çıkma becerisi tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünce düzeylerine yönelik kurulan eşitliklerde sosyal tehdit düşüncesine ilişkin beta katsayısının 0,99; hata varyansının 1,78 ve regresyon katsayısının 0,36 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin de sosyal tehdit düşünceleri ($R^2=0,36$; $p<0,05$), kişisel başarısızlık düşünceleri ($R^2=0,26$; $p<0,05$), düşmanlık düşünceleri ($R^2=0,57$; $p<0,05$) ve fiziksel tehdit düşünceleri ($R^2=0,34$; $p<0,05$) tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı belirlenmiştir. Modifikasyon önerisi ve konu alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda ortaokul öğrencilerinin kişisel başarısızlık ve fiziksel tehdit düşüncelerine ilişkin hata kovaryansı hesaplanmıştır.

Modelde yer alan ölçme eşitliklerinin çözümlenmesinin ardından yapısal eşitliklerin hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Hesaplama sonuçlarına Tablo 4-77'de yer verilmiştir.

Tablo 4-77: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Yapısal Eşitlikleri (Doğrudan Açıklamalar)

Değişken	β	Değişken	Hata varyansı	R^2
Otomatik düşünce	0,32	Psikolojik sağlamlık	0,30	0,70
Sosyal duygusal öğrenme becerileri	0,27	Psikolojik sağlamlık	0,52	0,48

Tablo 4-77'de görüldüğü gibi otomatik düşünce düzeyini açıklama üzere kurulan eşitlikte psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin beta katsayısı 0,32; hata varyansı 0,30 ve regresyon katsayısı 0,70'tir. Sosyal duygusal öğrenme becerisini açıklamaya yönelik oluşturulan eşitlikte de psikolojik sağlamlık düzeyine ilişkin beta katsayısı 0,27, hata varyansı 0,52 ve regresyon katsayısı 0,48 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının otomatik düşünceleri üzerinde daha fazla etkili olduğu görülmektedir.

Modelde son olarak kurulan yapısal eşitlik ise Tablo 4-78'de gösterilmiştir.

Tablo 4-78: Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Model-Yapısal Eşitlikleri (Dolaylı Açıklamalar)

Değişken	β	β	Hata varyansı	R ²
Sosyal duygusal öğrenme becerileri	0,95 (otomatik düşünce)	0,067 (psikolojik sağlamlık)	0,17	0,97

Tablo 4-78’de görüldüğü gibi sosyal duygusal öğrenme becerileri gizil değişkenini açıklamak üzere kurulan eşitlikte otomatik düşüncenin eşitliğe katkısının 0,95; psikolojik sağlamlığın katkısının 0,067 olduğu görülmektedir. Bu iki değişken sosyal duygusal öğrenme becerisindeki varyansın %97’sine açıklık getirmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının doğrudan ve dolaylı bir şekilde (otomatik düşünce üzerinden) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçek alt boyutları, psikolojik sağlamlıkları ve otomatik düşünce düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı saptanmıştır.

Model-veri uyumunun değerlendirilmesi amacıyla hesaplama sonrasında uyum indeksleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4-79’da gösterilmiştir.

Tablo 4-79: Öğrencilerin Otomatik Düşüncelerinin Açıklanmasına Yönelik Oluşturulan Modele İlişkin Hesaplanan Model-Veri Uyum İndeksleri

Uyum Ölçütleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model değerleri
X ² /sd	0 ≤ X ² /sd ≤ 4	0 ≤ X ² /sd ≤ 5	9,63
RMSEA	0 ≤ RMSEA ≤ .05	.05 < RMSEA ≤ .08	0,070
NFI	.95 ≤ NFI ≤ 1.00	.90 ≤ NFI < .95	0,95
NNFI	.97 ≤ NNFI ≤ 1.00	.95 ≤ NNFI < .97	0,95
CFI	.95 ≤ CFI ≤ 1.00	.90 ≤ CFI < .95	0,95
GFI	.95 ≤ GFI ≤ 1.00	.90 ≤ GFI < .95	0,96

Tablo 4-79’da görüldüğü gibi oluşturulan modelde RMSEA, NNFI uyum indeksleri modelin kabul edilebilir, NFI, CFI ve GFI uyum indeksleri de modelin

mükemmel uyum gösterdiğini belirtmektedir. X^2/sd uyum değerinin kabul edilebilir sınırın üzerinde hesaplanması örneklemin büyüklüğünden kaynaklanmaktadır (Kim, 2009; Sayın ve Gelbal, 2016).



BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda test edilen alt amaçlara ait sonuçlar literatürde yer alan araştırma bulgularından hareketle tartışılmıştır. Sonrasında ise bu konuda çalışmak isteyen araştırmacılara ve alandaki uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

5.1.1. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık Düzeyleri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte Midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, baba eğitim düzeyine, baba çalışma durumuna, anne ve babas birliktelik durumuna, ekonomik düzeyine göre, psikolojik sağlımlıklarının anlamli bir farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır.

5.1.1.1. Cinsiyete Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Cinsiyet değişkenine göre, psikolojik sağlımlık puanlarının, farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin psikolojik sağlımlık puanları erkek öğrencilere göre anlamli düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Mevcut araştırmanın bulgularıyla, literatürde yer alan çalışmaların bulguları, tutarlılık göstermektedir. Önder ve Gülay (2008, s. 195)'in ortaokul öğrencileri ile; Turgut (2015, s. 99), Toprak (2014, s. 97), Oktan, Odacı ve Çelik (2014, s. 145), Ergün (2016, s. 98) ve Oktan (2008 s. 60)'ın lise öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre psikolojik sağlımlığının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çıkan sonuçların aksine; Bulut (2016, s. 52)'un lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, erkeklerin psikolojik sağlımlık düzeylerinin, kızlarınkinden anlamli düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Topbay (2016, s. 45) ve Ak (2016, s. 97)'in ortaokul öğrencileri ile Atik (2013, s. 71)'in ise lise öğrencileriyle yaptıkları

çalışmalarda, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Toplumun önemli bir kesiminde kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha çok beklentiyle başa çıkmak zorunda kalmaları ile açıklanabilir (nder ve Gülay, 2008).

5.1.1.2. Yaşa Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, psikolojik sağlamlık düzeylerinin 11-12 yaşındaki öğrencilerin; 13 yaşındaki öğrencilerden ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeylerine göre bakıldığında, 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin; 7. sınıfta ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşları ile sınıf düzeyleri arasında bulgular beklendik şekilde rtmektedir. Atik (2013, s. 72)'in çalışması, mevcut çalışma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmaların aksine; ergenlerde psikolojik dayanıklılık, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (Yıldırım, 2014, s. 60).

Kulaksızıoğlu (2012) ergenlikte bireyin, arkadaşlarıyla birlikte geçirdiği zamanın, çocukluk döneminde geçirdiği zamandan daha fazla olduğunu belirtmektedir. Birey, arkadaşlarının kendisini, daha iyi anladığını düşünerek daha çok şey paylaşmaktadır. Bireyin hayatındaki odak noktası aile yaşantısından sosyal ortama kaymaktadır. Bu durumun 14-15 yaşındaki öğrencilerin, 11-12 yaşındaki öğrencilerden daha düşük puan almalarının kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Çocukluktan ergenliğe geçiş olan bu dönemde, bireyler, kendilerini, hem toplumdaki bir yyesi olarak kabul görmek isterler. Çocukluk döneminde aile eksenli büyüyen ocuk, ortaokul çağına geldiğinde, sosyal çevreyi daha çok önemseyerek bireyselleşme yoluna gider. Bu dönemde yaş büyüdükçe, bireyin ergenlik döneminin getirdiği özellikleri daha iyi hissetmesi, bir birey olarak kendini kabul ettirmek istemesi, risk alma davranışlarının fazlalaşması, kimsenin onu anlamadığını düşünmesi, dıştan denetimli olma yoluna gitmesi ile birlikte çevresini, daha güvensiz algılaması gibi faktörlerin bireylerde ve psikolojik sağlamlık düzeylerini negatif yönde etkilediği düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin gelişim dönemi açısından bulunduğu bu evre, çocukluktan ergenliğe geçtiği ve yeni gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Birey, bu değişikliğe ayak uydurmaya çalışırken bir taraftan da ailenin daha somutlaşan başarı beklentilerini karşılamakla uğraşmaktadır. Ailenin beklentileri, bireyde, baskı ve kaygıya dönüşebilir. Ergenliğin oluşturduğu bu çalkantılı süreçte birey, bu stres kaynaklarıyla baş etmek ve oluşan problemleri çözmek zorundadır. Yaş büyüdükçe yaşanan bu sorunların artması, liseye geçiş aşamasında öğrenci başarı beklentisi stresle başa çıkma becerilerini düşürebilir.

Kaya, Peker ve Gündüz (2016, s. 591)'ün ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmaya bakıldığında, sınıf düzeyi arttıkça çalışma baskısının, ders yükünün ve beklentiye karşılık umutsuzluğun arttığı görülmektedir. Bu stres durumlarının artması psikolojik sağlamlığı olumsuz etkilediğinden bu çalışma bulgularını desteklemektedir.

5.1.1.3. Kardeş Sayılarına Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizler sonrasında, ortaokul öğrencilerinde, psikolojik sağlamlık düzeylerinin kardeş sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bir kardeşi bulunan öğrencilerin, üç ve daha fazla kardeşi bulunan öğrencilere göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ak (2016, s. 105)'in yaptığı araştırmada; ortaokul öğrencilerindeki psikolojik sağlamlık puanları, kardeş sayısına göre tek çocuk olan öğrencilerin iki ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Bu durum "ev içi ilişkilerde ilgi" boyutunun etkisi ile açıklanabilir.

Literatürde yer alan çalışmalarda, kardeş sayısının az olmasının koruyucu faktör olarak düşünülmesi sebebiyle, psikolojik sağlamlıklarına olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir (Conger ve Conger, 2002). Dolayısıyla kardeş sayısının çok olması, kardeşler arası kurulan ilişkilerin nitelikli olduğunu göstermeyebilir. Bu da, kardeş sayısının gerçekten koruyucu bir faktör olup olmadığını düşündürülebilir. Aydın (2010) ergenlik dönemini, kardeş ilişkileri kapsamında ele aldığında, ergenler ve kardeşleri arasında bir çekişme ve güç gösterisinin olduğunu vurgulamıştır.

Bu durumun; cinsiyete, yaş farkına, anne-babanın tutumlarına bağlı olarak değişebileceği düşünülebilmekle birlikte yine de ergenlerin kardeşlerine yönelik davranışlarının altında, kardeşler arası güç gösterisi ve çekişmenin olabileceği düşünülmektedir. Bu duruma göre kardeşler arasındaki bu çekişmenin, kardeş sayısının olumlu etkilerini azaltmada etkili olabileceği söylenebilir. Kardeşi olmayan öğrencilerin, psikolojik sağlamlık düzeylerin kardeşi olanlara göre yüksek çıkmasının nedeni, tek çocuklu ailelerde, anne ve babanın tüm zamanının ve ilgisinin çocuğa yönelmesi olarak düşünülebilir. Kalabalık ailelerde, anne ve babanın, her bir çocuğa ayırdığı zaman azaldığından, çocuklar bu durumu, kendilerine ilgi gösterilmediğine yorabilir.

5.1.1.4. Doğum Sırasına Göre Psikolojik Sağlamlık Düzeyi Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Mevcut çalışmanın bulgularında, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, doğum sıralarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Birinci sırada doğan öğrencilerin; ikinci sırada doğan öğrencilerden ve dördüncü ve daha sonraki bir sırada doğan öğrencilerden psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Oktan, Odacı ve Çelik (2014, s. 144)'in lise öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, psikolojik sağlamlık ile doğum sırası arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan araştırma bulgularının aksine, Açıköz (2016, s. 51) ve Bahadır (2009, s. 45)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, doğum sırası ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Aile içerisindeki ilk doğan çocuk, sonra doğan çocuklara kıyasla ebeveynlerinden daha fazla ilgi, özen, şefkat ve ilgi görmektedir. Aile, ilk çocuğu yetiştirmede, çocuğu hayatında odak noktası haline getirmeye isteklidir. Bu isteklerini yapabilmek için daha enerji doludur. Fakat bu yüklemeler, ilk çocuk üzerinde sonraki çocuklara kıyasla, çocuğun başarılı olması yönündeki beklentiyle birlikte baskı yaratır. Aileler, istek ve enerjilerinin çoğunu ilk çocuğa yüklemişlerdir (Sertelin, 2003, s. 18).

5.1.1.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre psikolojik sağlık düzeylerinin anlamli bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir anlatımla annesi okuryazar olmayan, okuryazar olan, ilkokul mezunu olan, ortaokul mezunu olan, lise mezunu olan ve üniversite mezunu olan öğrencilerin psikolojik sağlıklarının benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ortaokul öğrencileriyle; Ak (2016, s. 109), Topbay (2016, s. 45) ve lise öğrencileriyle; Turgut (2015, s. 67), Toprak (2014, s. 98) ve Ergün (2016, s. 73)'ün yaptıkları çalışmalarda, psikolojik sağlık puanlarının, annenin eğitim durumuna göre anlamli bir farklılık göstermediği ve yapılan çalışma ile örtüştüğü görülmüştür. Anne eğitim durumu ile psikolojik sağlık arasında farklı sonuçlar çıkmasının nedeninin annenin bireysel özellikleri ile eğitim özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Ergün, 2016, s. 100). Türkiye de genel olarak annelerin birincil görevi çocuk yetiştirme ve bakımı olarak algılandığından dolayı eğitim düzeyinin bu görevi etkilemediği düşünülmektedir.

5.1.1.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Demografik değişkenlerden biri olan babanın eğitim düzeyine göre öğrencilerin psikolojik sağlıklarının anlamli bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Babası, ilkokul ve altında bir eğitime sahip olan öğrencilerin; babası, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre psikolojik sağlıklarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Çıkan sonuçların aksine, Ergün (2016, s. 75)'ün lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada, babası ilköğretim veya ortaöğretim düzeyinde öğrenim gören ergenlerin, psikolojik sağlık puanları, babası üniversite düzeyinde öğrenim gören ergenlerin, psikolojik sağlık puanlarından anlamli düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak; ilgili literatür incelendiğinde, Topbay (2016, s. 45)'ın ortaokul öğrencileriyle; Turgut (2015, s. 69) ve Toprak (2014, s. 98)'ın lise öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda, psikolojik sağlık düzeylerinin, babanın eğitim durumuna göre anlamli bir şekilde farklılık göstermediği bulunmuştur. Öte yandan, Arastamam ve

Balcı (2013)'nın yürüttüğü çalışmada, lise öğrencilerinin psikolojik sağlımlıkları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Babanın eğitim durumu ile psikolojik sağlımlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, farklı sonuçlar çıkmasının nedeni olarak; eğitim durumu ile babalık veya iyi babalık, annelik veya iyi annelik kavramının, eğitim düzeyinden çok bu durumun bireysel özelliklerle açıklanabileceği şeklinde değerlendirilmektedir. Eğitim sisteminin iyi bir meslek elemanı yetiştirmesi gerektiği kadar iyi bir ebeveyn modeline de ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

5.1.1.7. Annenin Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlımlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre psikolojik sağlımlık düzeyi ortalama puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Başka bir anlatımla annesi çalışan öğrencilerin annesi çalışmayan öğrencilerle psikolojik sağlımlıklarının benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Türkiye de genel olarak annelerin birincil görevi çocuk yetiştirme ve bakımı olarak algılandığından dolayı annenin çalışmasının bu durumu etkilemediği düşünülmektedir.

5.1.1.8. Babanın Çalışma Durumuna Göre Psikolojik Sağlımlık Düzeyi Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinden elde edilen bulgular doğrultusunda, babalarının çalışma durumuna göre psikolojik sağlımlık puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Babası çalışan öğrencilerin, babası çalışmayan öğrencilere göre psikolojik sağlımlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Babanın çalışma durumunu; işsizlik, maddi güçlük ve ilişkilere etkisi yönüyle ele alan bir çalışmada, babanın işsizliğiyle, ergenin psikolojik sağlımlığı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. İşsiz babaların, ergenlik dönemindeki çocuklarıyla daha az destekleyici ilişkiler kurduğu belirtilmiştir (aktaran Ak, 2016, s. 113).

5.1.1.9. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Ebeveynlerin birliktelik durumuna göre psikolojik sağlamliklarının anlamli bir farklilik gösterdiği görülmüştür. Ailesi evli ve birlikte yaşayan öğrencilerin, anne ve babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrencilere göre psikolojik sağlamliklarının, daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma bulgularıyla, literatürde yer alan Aktay (2013, s. 48) ve Özcan (2005, s. 84)'nın çalışmaları tutarlılık göstermektedir.

Gizir (2007, s. 116), Tümlü (2012) ve Özcan (2005, s. 795)'nin yaptıkları araştırmalarda; anne babadan birinin veya her ikisinin kaybı, parçalanmış aileye sahip olma, aile içi iletişim problemleri, tek ebeveynle yaşama, psikolojik sağlamliğa ilişkin önemli risk faktörleri arasında gösterilmiştir.

Bu çalışmanın bulguları yorumlandığında, anne babanın birlikte olma durumu, öğrenci için koruyucu faktör olarak değerlendirildiğinden, ailesi evli ve birlikte yaşayan öğrencilerin, anne ve babası boşanmış ve ayrı yaşayan öğrencilere göre psikolojik sağlamliklarının daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir. Bu durumu desteklemeyen araştırmalarda vardır. Bu araştırmalara göre bu durumun ortaya çıkması anne ve baba evli dahi olsa aralarında olumlu ve sağlıklı bir ilişki gelişmemesi koruyucu faktörlerin yerine getirilmemesi, olumlu anne ve baba tutumunun sergilenmemesi gibi şartların yerine getirilmemiş olması ile açıklanabilir.

5.1.1.10. Ekonomik Duruma Göre Psikolojik Sağlık Düzeyi Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Yapılan analizler sonrasında, öğrencilerin ekonomik durumlarına göre psikolojik sağlamliklarının anlamli bir farklilik gösterdiği bulgulanmıştır. Ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin, ekonomik düzeyi iyi ve çok iyi olan öğrencilere göre psikolojik sağlamliklarının daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ekonomik durumu orta düzeyde olan öğrencilerin; iyi ve çok iyi düzeyde olan öğrencilere göre psikolojik sağlamliklarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerin de iyi olan öğrencilere göre psikolojik sağlamliklarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ergün (2016, s. 78)'ün yapmış olduğu araştırmada, ergenlerin aile gelir düzeyine göre psikolojik sağlık puanlarının, anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Yine bu çalışma, ailenin gelir düzeyi ile öğrencinin psikolojik sağlık düzeyi arasında pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Aile geliri düşük olan öğrencilerin psikolojik sağlamlığının düşük olması, bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Psikolojik sağlık üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacı tarafından, düşük sosyo-ekonomik düzey, çocuklar için önemli bir risk faktörü olarak ele alınmıştır (Garnezy, 1991; Masten, 2001; Murray, 2003; Rutter, 1999; Werner, 1989). Öte yandan, Fraser ve Terzian (2005) düşük sosyo-ekonomik düzeyin bir risk faktörü olduğunu kabul ederken, yüksek sosyo-ekonomik düzeyin, çocuğun gelişiminde olumlu rol oynamayabileceğini de belirtmiştir (aktaran Ak, 2016, s. 117). Diğer bir ifade ile öğrencinin ekonomik durumunun düşük seviyede olması, risk durumu oluşturduğundan, öğrencinin psikolojik sağlamlığını negatif yönde etkilediği düşünülmektedir.

5.1.2. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin; öğrenim gördükleri ilçeye, cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, babanın ve annenin; eğitim düzeyine, çalışma durumuna, birliktelik durumuna ve ekonomik düzeyine bakılarak, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır.

5.1.2.1. Öğrenim Gördükleri İlçeye Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, iletişim ve kendilik değerini artıran alt becerilerin, öğrenim görülen ilçelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanı ve alt boyutlardan problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Beylikdüzü'nde öğrenim gören öğrencilerin, Esenyurt ve Büyükçekmece'deki öğrenim gören öğrencilere göre, problem çözme ve stresle başa çıkma becerilerinin daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. TÜİK (2016)

verileri incelendiğinde, Beylikdüzü ilçesinin eğitim düzeyinin diğer ilçelerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın bulguları da babanın eğitim düzeyi, sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından olan iletişim becerileri ile fark olduğu görülmektedir. Babası ilkokul ve altında eğitime sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin; babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Babasının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre iletişim becerilerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Şeker (2010)'in yaşam kalitesi araştırmasında da Beylikdüzü ilçesinin diğer iki ilçeden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Babanın eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri, iletişim becerileri hariç diğer alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Babası, ilkokul ve altında eğitime sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin, babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

5.1.2.2. Cinsiyete Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmada sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının ve alt boyut puanlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Kendilik değerini artıran becerilerin, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken kız öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma becerileri puanlarının, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır.

Kabakçı (2006)'nın ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, stresle başa çıkma, problem çözme ve kendilik değerini arttıran becerilerde, cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanmazken, iletişim becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları kız öğrencilerde daha yüksek olduğu ve yapılan çalışmayla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Çıkan sonuçların aksine Yılmaz (2014, s. 49)'ın ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, erkek öğrencilerin; iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma beceri puanlarının, kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Merter (2013, s. 37)'in ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve tüm alt boyutların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, genel olarak kız öğrencilerin iletişim becerilerinin daha yüksek olması, problem çözme becerilerine de katkı sağladığı düşünülmektedir. Kız öğrenciler; empati yeteneklerinin, erkeklere göre daha çok gelişmesi nedeniyle duygu ve kelimelerini daha iyi ifade ederek kişiler arası etkileşimde daha başarılı olabilirler. Yeteneklerinin yanı sıra, toplumsal cinsiyet rollerinin de kız öğrencileri daha işbirlikçi ve uzlaşmacı olmaya yönlendirdiği, bu sayede problem çözme becerilerini daha geliştirdiği düşünülmektedir (Kabakçı, 2006, s. 122).

5.1.2.3. Yaşa Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizler sonrasında, öğrencilerin yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre iletişim becerilerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken; problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran ve sosyal duygusal öğrenme beceri toplam puanlarının, 11-12 yaşındaki öğrencilerde, 13 ve 14-15 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Yılmaz (2014, s. 55)'in ortaokul öğrencilerinin yaşları ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin tüm alt boyutlarındaki yapılan karşılaştırmaları sonucunda, sadece yaşa göre stresle başa çıkma becerilerinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 12 yaş öğrencilerinin stresle başa çıkma becerisinin; 13, 14 ve 15 yaşa göre daha gelişmiş olması yapılan çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Literatürde sınıf düzeyine göre yapılmış olan çalışmalara bakıldığında, Kabakçı (2006, s. 103), Kabakçı ve Korkut (2008, s. 82)'un ortaokul öğrencilerindeki sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri alt boyutlarından; stresle başa çıkma ve kendilik değerlerini arttıran becerilerde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Altıncı sınıfa giden öğrenci puanlarının, sekizinci sınıfa giden öğrenci puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle, yaş değişkenine göre açıklandığında yaşları küçük olan öğrencilerin, stresle başa çıkma ve kendilik değerlerini arttıran becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Yapılan çalışmanın aksine Merter (2013, s. 41)'in ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü bir çalışmada sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanı ve tüm alt boyutları yaş değişkeninde anlamlı bir farklılığın olmadığı bulgulanmıştır.

İlkokul öğrencilerinin, ortaokul öğrencilerine oranla, sosyal beceriler hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları ve bu bilgileri uyguladıkları görülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin, sosyal duygusal öğrenme beceri toplam puanının, stresle başa çıkma ve kendilik değerini arttıran beceri puan ortalamalarının, diğer sınıf düzeylerine göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin sınıfları dolayısıyla yaşları büyüdükçe bu becerileri daha az kullandıkları düşünülmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin, akademik bir geçiş döneminde bulunması ve bu dönemin sınava hazırlık aşamalarını içermesi nedeniyle sekizinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma becerilerinin daha düşük olması öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısı ile açıklanabilir. Bireyin yaşı arttıkça, çevresi tarafından artan bu beklenti ve sorumluluklar sosyal duygusal öğrenme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir (Kabakçı ve Korkut, 2008, s. 83).

Ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bu yaş grubu, çocukluktan ergenliğe geçişin ve birçok değişikliğin yaşandığı bir dönemdir. Birey, farklılaşmanın yarattığı stresle başa çıkma durumundayken, akademik başarıyı arttırarak, ortaöğretim kurumuna hazırlık çalışmalarını da sürdürmek zorundadır. Bu aşamaların yarattığı baskı ve kaygı ile baş edebilmeleri, bireyin problem çözme becerilerinin ne denli geliştiğiyle ilgilidir. Bireyde, yaş büyüdükçe hayata ve sorunlara yüklediği anlamın artması, liseye geçiş aşamasında öğrenci başarı beklentisi gibi sorunların stresle başa çıkma becerilerini de düşürdüğü görülmektedir.

5.1.2.4. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları da dahil annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Diğer bir anlatımla annesi okuryazar olmayan, okuryazar olan, ilkokul mezunu, ortaokul mezunu, lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Yurdakavuştu (2012) sosyal beceri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Ülkemizde genel olarak annelerin birincil görevi çocuk

yetiştirmek ve çocuğun bakımı olarak algılandığından dolayı annenin eğitim durumu çocuğa olan ilgisini değiştirmemektedir.

5.1.2.5. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Babaların eğitim düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve iletişim becerileri hariç diğer alt boyutlar anlamli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Babası, ilkokul ve altında eğitime sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin; babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırma bulgularıyla, Merter (2013, s. 46)'in çalışma bulguları, tüm alt boyutlarda benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2014, s. 52)'in çalışmasında, babanın eğitim durumu, iletişim becerileri de dâhil sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında anlamli bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Toktamış (2008, s. 99), Özbek (2004) ve Tire (2011)'nin yaptıkları çalışmalarda, sosyal beceri ile babanın eğitim düzeyi arasında anlamli bir fark olmadığı saptanmıştır (aktaran Yılmaz, 2014, s. 65). Bu çalışmanın bulguları yorumlandığında, annenin eğitim düzeyi, öğrencilerin iletişim becerilerini etkilemediği görülürken, bu durum baba için geçerli değildir. Babanın eğitim seviyesi, çocuklarla kurduğu iletişimin etkili ve nitelikli olmasını sağlayabilirken öğrencilerin akran ilişkilerine de olumlu etkiler yaratabilir.

Anne baba tutumları, çocukların gelişiminde en önemli faktörlerden biridir. Bu alandaki araştırmalara bakıldığında, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilediği tutumların, çocukta problem çözme becerisini etkilediğini göstermiştir. Otoriter ve ilgisiz anne baba tutumları, çocukların problem çözme becerisini kazanmasında olumsuz bir etken oluşturmuştur (Kılınç, 2012, s. 31). Çınar (2016, s. 62)'in ilkokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, babası lise ve üzeri eğitim kurumundan mezun olan öğrencilerin, diğer çocuklara kıyasla problem çözme beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir etken olan anne baba tutumlarına bakıldığında, ailesi, demokratik tutuma sahip olan çocukların, problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ailesi, otoriter tutuma sahip olan çocukların ise problem çözme becerilerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla

ebeveynleri daha eğitimli olan öğrencilerin, demokratik tutumla büyütüldükleri bunun sonucunda yüksek problem çözme becerisine sahip oldukları düşünülmektedir. Demokratik bir tutum sergileyen anne babalar; çocukların, kendilerini ifade etmesine olanak sağlar, sorunlar karşısında çocuğun çözüm üretebilmesi için çocuğu destekler. Bu durum, stresli durumlar karşısında nasıl baş edilebileceğini bilen bireyler yetişmesine sebep olabilir (Yılmaz, 2014, s. 61).

Ay (2015)'ın yaptığı çalışmada, demokratik tutum içerisinde büyüyen çocukların problem çözme becerilerinin arttığı, otoriter tutum içerisinde büyüyen çocukların ise problem çözme becerilerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Karasan (2015, s. 44)'ın ailelerin ebeveyn tutumları ile eğitim durumları arasındaki ilişki incelendiğinde; eğitim seviyesi düştükçe, koruyucu-istekçi tutum ve otoriter tutumda artış olduğu bulunmuştur. Özkan (1994, s. 9)'ın üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada, gelir düzeyi arttıkça, benlik saygısının arttığı görülmektedir. Aynı şekilde ailenin ilgi seviyesi arttıkça, olumlu benlik saygısında da artış olmaktadır. Sonuç olarak benlik saygısının, ailenin gelir durumuna, anne ve babanın eğitimine, özellikle ailenin ilgisine, bağlı olduğu bulunmuştur.

5.1.2.6. Annenin Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ve tüm alt boyutlarının annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir değişiklik göstermediği görülmüştür. Diğer bir anlatımla annesi çalışan ve annesi çalışmayan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Toktamış (2008, s. 89)'ın çalışması ise, yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin öğrencilerin annelerinin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Türkiye'de genel olarak annelerin birinci görevi çocuk yetiştirmek ve bakımı olarak algılandı için çalışma durumunun annelik görevlerini yerine getirmeyi etkilemediği düşünülmektedir.

5.1.2.7. Babanın Çalışma Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan araştırmada babalarının çalışma durumuna göre; iletişim, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin anlamlı bir farklılık göstermediği

bulunmuştur. Buna karşın stresle başa çıkma becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının, babası çalışan öğrencilerin, babası çalışmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Mevcut araştırma bulguları incelendiğinde, babanın çalışmıyor olmasının öğrencilerin stresle baş edebilme ve sosyal duygusal becerilerini geliştirmesinde dezavantaj olduğu görülmüştür. Bu durum geleneksel Türk aile yapısında, babanın sosyo-ekonomik rolü üstlenmesi ile açıklanabilir. Babanın çalışma hayatında aktif olması, çocukların sosyal duygusal öğrenme becerilerini geliştirmesinde önemli bir etkidir.

Sertelin (2003)'in Ortega'nın çalışmasından aktardığına göre, sosyo-ekonomik gelir düzeyi daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını gidermek konusunda daha hassas oldukları, çocuklarıyla birlikte zaman geçirme konusunda ise daha fazla sorumluluk sahibi oldukları görülmüştür. Dolayısıyla ailenin gelir düzeyi, aile fonksiyonlarının işleyişinde ve çocuğun kendini güvende hissetmesinde önemli rol oynamaktadır.

5.1.2.8. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Yapılan analizler sonucunda, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin toplam puanları ve alt boyutlarından iletişim ve stresle başa çıkma becerilerinin, ailenin birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülürken, problem çözme ve kendilik değerini artıran becerilerin, ailelerin birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Anne ve babası boşanmış öğrencilerin anne ve babası evli öğrencilere göre problem çözme becerilerinde daha düşük puan aldıkları bulunmuştur. Yapılan bir meta-analizde, boşanmanın çocuğun uyumunu araştıran 92 çalışma incelenmiş; sonuçta boşanmanın çocuklar açısından sosyal ilişki alanında olumsuz sonuçları olduğu bulunmuştur (Öngider, 2013, s. 150).

Araştırma bulguları, anne ve babası boşanmış öğrencilerin, kendilik değeri arttıran becerileri anne ve babası birlikte olan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ancak literatürde bu sonucu destekleyen herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

5.1.2.9. Ekonomik Duruma Göre Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin ailelerinin ekonomik düzeyine göre; sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanlarının ve alt boyut iletişim becerilerinin, ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık görülmediği tespit edilmiştir. Toktamış (2008, s. 105)'in ortaokul öğrencilerinde yaptığı çalışmada, sosyal beceri düzeylerinin ailelerin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesi, araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Mevcut çalışmada; problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini artıran becerilerde ise ekonomik düzeyi çok iyi olan öğrencilerin ekonomik durumu orta ve iyi düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin bu becerilerinin, ekonomik durumu, düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Kabakçı (2006, s. 114) ve Kabakçı, Korkut (2008, s. 82)'un ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmalarda, sadece stresle başa çıkma boyutunda anlamlı farklar bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin, stresle başa çıkma puan ortalamalarının, üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Merter (2013, s. 44)'in ortaokul öğrencilerinin kendilik değerini arttıran becerileri dışında diğer alt boyutların ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ortaokul öğrencilerinin, kendilik değerini arttıran becerilerinin, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışma ile literatürde yer alan çalışmalar değerlendirildiğinde, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, stresle baş edebilme becerisi daha yüksekken, çıkan sonuçların aksine, Kabakçı (2006, s. 114) ve Kabakçı, Korkut (2008, s. 82)'un çalışmalarında, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, stresle baş edebilme becerilerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Merter (2013, s. 44)'in yürüttüğü çalışmada, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, kendilik değerini arttıran becerilerinin yüksek olması, bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Mokruue (2003)'da belirttiği gibi, öğrencilerin stresle baş edebilme becerisini kazanmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olmanın olumsuz bir etkiye yol açtığı, bu öğrencilerin daha fazla stres yaşadıkları ve diğerleriyle ilişki kurmakta zorlandıkları görülmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailede büyüyen öğrencilerin, çevrelerinin sosyalleşme açısından daha dezavantajlı olduğu, bu çevredeki öğrencilerin düşük sosyo-ekonomik düzeyin getirdiği stresörlere daha açık olduğu düşünülebilir. Bu öğrenciler, daha fazla sosyal yoksunluk yaşamaktadırlar (aktaran Kabakçı, 2006, s. 125).

5.1.3. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri, Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, yaşlarına, sınıflarına, kardeş sayılarına, doğum sıralarına, annenin eğitim düzeyine, babalarının eğitim düzeyine, ailenin ekonomik düzeyine göre, otomatik düşünce düzeylerinin anlamli bir farklılık gösterip göstermediği tartışılmıştır.

5.1.3.1. Cinsiyete Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklılık Göstermekte midir?

Araştırma bulguları incelendiğinde, otomatik düşünce toplam puanları, sosyal tehdit ve kişisel başarısızlık düşüncesi alt boyutlarında cinsiyete göre anlamli bir farka rastlanmamıştır. Düşmanlık düşüncesi alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları yüksekken, fiziksel tehdit düşüncesi alt boyutunda ise kızların puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırma bulgularıyla literatürde yer alan çalışmaların bulguları, tutarlılık göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinde Güloğlu ve Aydın (2007, s. 163)'in, lise öğrencilerinde Tümkiye, Aybek ve Çelik (2011, s. 84), Yavuzer ve Karataş (2012, s. 4), Karahan, Sardoğan, Özkamalı, Mentеш (2006, s. 40) ve Sinanoğlu (2016, s. 58)'nun, üniversite öğrencilerinde ise Aysan ve Bozkurt (2004, s. 5), Tümkiye ve İflazoğlu (2000, s. 151)'nun yaptıkları çalışmalara göre, kız ve erkek öğrencileri arasında, otomatik düşünce toplam puanlarında, anlamli bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Bununla birlikte literatürde, otomatik düşünce puanlarının cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır. Ergin (2013, s. 86)'in ortaokul öğrencileri ile yaptığı çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre otomatik düşünce düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca Karakaya, Ağaoğlu, Yıldız, Memik, Şişmanlar ve Arslan (2007, s. 5)'in ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada da, cinsiyetin etkisinin anlamlı olduğu, kız öğrencilerdeki olumsuz düşünce puanlarının, erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bulgular, Bozkurt (2008, s. 79), Demez (2016, s. 72), Öztütüncü (1996)'nın de lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda görülmektedir. Çivitci (2006) ise, ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin mantık dışı inanç ve otomatik düşüncelerinin, kızlardan daha yüksek olduğu, Kurtoğlu (2009, s. 68)'nin lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, erkek öğrencilerin otomatik düşünce düzeylerinin, kızlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ergin'in belirttiği gibi (2013), Schniering ve Rapee (2002) ve Hogendoorn, Wolters, Vervoort, Prins, Boer, Kooij ve Haan (2010)'in yaptıkları çalışmalarda, düşmanlık düşüncelerinin erkeklerde daha fazla olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara paralel olarak, mevcut çalışmada da yalnızca düşmanlık düşüncesinin, erkeklerde yüksek bulunması göze çarparken, Ergin (2013, s. 86)'in ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ise fiziksel tehdit düşüncelerinin kız öğrencilerde daha fazla olması, bu çalışma ile paralellik gösteren sonuçlardandır.

Literatür incelendiğinde, cinsiyetin otomatik düşünceler üzerinde etkili olduğunu bulgulayan çalışmaların yanında, etkili olmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar da mevcuttur. Bu çalışmada; fiziksel tehdit düşüncelerinin kız öğrencilerde daha fazla olması, düşmanlık düşüncelerinin ise erkek öğrencilerde daha fazla olması dikkat çeken hususlardandır. Pehlivanoğlu (1998)'nin yaptığı çalışmaya göre, erkek çocukların duygularını ifade etmeleri, kız çocuklarına oranla daha az desteklenmektedir. Bunun yanında fiziksel cezaya kız çocuklarının daha fazla maruz kaldığı görülmektedir.

Ebeveynler, erkek çocuklarını, keşfetmeye, oyun oynamaya ve daha çok başarılı olmaya yönlendirirken, kız çocuklarını ev içerisinde annenin görevlerinin bir parçası olmaya, kişiler arası ilişkilerde başarılı olmaya yönlendirmektedir (Sertelin, 2003, s. 18). Bu çalışmanın bulguları yorumlandığında, kız çocukların, erkeklere

oranla çocukluktan itibaren daha baskıcı ve otoriter bir tutumla yetiştirilmesi, kızların, fiziksel güçlerini daha zayıf algılamasına, bu nedenle fiziksel tehdide uğradıkları/uğrayacaklarına dair otomatik düşüncelerin, daha fazla ortaya çıkmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan erkeklerde düşmanlık düşüncelerinin daha fazla olmasının nedenleri olarak, toplumun erkek bireylere daha fazla sorumluluk vermesi, ataerkil toplum özelliği ile erkeklerin ailesine ve çevresine karşı koruyucu bir rol üstlenmesi sonucu erkeklerin, çevrelerini daha fazla risk faktörü olarak görmesi ile açıklanabilir.

5.1.3.2. Yaşa Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Yapılan analizler sonrasında, ortaokul öğrencilerinin yaşlarına göre, otomatik düşünce toplam puanları ve alt boyutlarından fiziksel ve sosyal tehdit, kişisel başarısızlık düşüncelerinin anlamli bir değişiklik göstermediği görülmektedir. Bu durumdan farklı olarak düşmanlık düşüncesinde, 14-15 yaşındaki öğrencilerin; 11-12 yaşındaki öğrencilerden ve 13 yaşındaki öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre bakıldığında, öğrencilerin yaşları ile sınıf düzeyleri arasında bulguların örtüşmesinden dolayı tartışmada iki başlık birleştirilerek incelenmiştir. Ergin (2013, s. 61)'in ortaokul öğrencilerinin otomatik düşünceleri ve alt boyutlarından olan kişisel başarısızlık, düşmanlık ve fiziksel tehdit düşüncelerinde, yaş düzeyleri bakımından anlamli bir farklılığın olduğu görülmüştür. 13 yaşındaki ve 14 yaşındaki öğrencilerin puanlarının, 11 yaşındaki öğrencilerin puanlarından, anlamli düzeyde yüksek bulunduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, yaş büyüdükçe ve sınıf düzeyi arttıkça, düşmanlık düşüncelerinin artması Ergin (2013, s. 61)'in yaptığı çalışmayla tutarlılık göstermektedir.

5.1.3.3. Kardeş Sayılarına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamli Bir Farklilik Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin kardeş sayılarına göre otomatik düşünce düzeylerinin tüm alt boyutları dahil olmak üzere anlamli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durum Ergin (2013, s. 78)'in ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca Çivitci (2006)'nin yaptığı çalışmada da ortaokul öğrencilerin

kardeş sayılarına göre akılcı olmayan inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Demez (2016, s. 80) ve Sinanoğlu (2016, s. 59) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada da kardeş sayılarına göre otomatik düşünce düzeyleri incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Kardeş sayısının otomatik düşünce ile ilişkisini araştıran çalışmaya pek rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise farklılaşmadığı bulunmuştur. Kardeş sayısından önce bireysel, çevresel, ailesel faktörler daha ön planda olduğu için kardeş sayısı bu faktörlere oranla o kadar etkili olamayabilir.

5.1.3.4. Doğum Sırasına Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin doğum sıralarına göre otomatik düşünce düzeylerinin alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bu sonuç Sinanoğlu (2016, s. 59)'nun lise öğrencileriyle yaptığı çalışma ile örtüşmektedir.

5.1.3.5. Annenin Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin otomatik düşüncelerde ve tüm alt boyutlarında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Öztütüncü (1996) ve Demez (2016, s. 97) çalışmalarında lise öğrencilerin annelerin eğitim durumuna göre otomatik düşünce düzeylerinin de anlamlı bir farklılığın olmadığı, bu çalışmaya örtüştüğü görülmüştür.

5.1.3.6. Babanın Eğitim Düzeyine Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerin otomatik düşünme düzeylerinin ve alt boyutlarının babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Demez (2016, s. 97) ve Öztütüncü (1996) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmanın bulguları bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

5.1.3.7. Ekonomik Duruma Göre Otomatik Düşünce Düzeyleri Anlamlı Bir Farklılık Göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin, otomatik düşünce toplam puanları ve alt boyutlardan düşmanlık ve fiziksel tehdit düşünce düzeylerinin, ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Demez (2016, s. 84) ve Sinanoğlu (2016, s. 64)'nin yaptıkları çalışmalara bakıldığında, lise öğrencilerinde otomatik düşünce düzeylerinin, gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemesi, bu çalışma ile örtüşmektedir. Bunun yanında diğer alt boyutlar olan sosyal tehdit ve kişisel başarısızlık düşüncelerinin, ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgulanmıştır. Ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin, kişisel başarısızlık ve sosyal tehdit düşüncelerinin, ekonomik durumu orta, iyi ve çok iyi düzeyde olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ergin (2013, s. 75)'in ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, otomatik düşünce toplam puanı ve alt boyutlardan olan düşmanlık düşünce düzeyleri ile üst sosyo-ekonomik gelir seviyesindeki öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın sosyal tehdit ve kişisel başarısızlık düşünce düzeylerinde ise alt sosyo-ekonomik gelir seviyesinde olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Fiziksel tehdit düşüncelerinin ekonomik duruma göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

5.1.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ile Otomatik Düşünce ve Psikolojik Sağlımlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Yapılan analizler sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünceleri arasında negatif, psikolojik sağlımlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme becerileri artış gösterdikçe; otomatik düşünce düzeylerinin azalma gösterdiği psikolojik sağlımlıklarının ise artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında benlik saygısının; psikolojik sağlımlık, otomatik düşünce ve sosyal duygusal öğrenme becerileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Merter (2013, s. 83)'in yürüttüğü çalışmada, ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ile sosyal duygusal öğrenme becerisi arasında pozitif yönde bir ilişki

olduğu saptanmıştır. Ergin (2013, s. 108)'in ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada, benlik saygısı ile otomatik düşünce düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Arslan (2015a, s. 153) ve Sarıkaya (2015, s. 78)'nin ortaokul ve lise öğrencileriyle Güloğlu ve Kararımak (2010, s. 80)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda, benlik saygısı ile psikolojik sağlık düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Sosyal ve duygusal olarak öğrenebilen bir öğrenci, kendine daha fazla saygı duymaktadır. Sosyal duygusal öğrenme beceri ve yaşantılarının günümüz eğitim sisteminde etkisi büyüktür. Bu olumlu etki doğrultusunda, öğrenci, daha güçlü bir odaklanmayla çalışabilir, içinde bulunduğu sosyal çevreye daha fazla uyum sağlayabilir ve de bulunduğu sosyal duygusal ortam içinde karşılaştığı zorluklarla daha kolay başa çıkabilir (Merter, 2013, s. 85).

Literatürde yapılan çalışmalar yorumlandığında, psikolojik sağlamlığı açıklamayı hedefleyen kuramcılar da yüksek benlik saygısını, zorluklar karşısında kalkan görevi gören koruyucu faktörlerden biri olarak göstermektedirler. Ayrıca bireyin öz-yeterliliğinin yüksek olmasının, psikolojik sağlamlığa karşı koruyucu faktör görevi gösterdiği söylenebilir. Diğer bir anlatımla benlik saygısı yüksek olan bireylerin, psikolojik sağlamlığının da yüksek olması beklenir.

5.1.4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Otomatik Düşünce Düzeyleri ile Psikolojik Sağlamlıkları Arasında Ne Düzeyde Bir İlişki Bulunmaktadır?

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin, otomatik düşünceleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları, artış gösterdikçe otomatik düşüncelerinin azalma gösterdiği saptanmıştır. Literatürde Kaya (2015, s. 181)'nin 14-19 yaş grubu öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada; öğrencilerin psikolojik sağlamlığı ile otomatik düşünceleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kaya'nın çalışması ile mevcut araştırma bulguları tutarlılık göstermektedir.

Arslan (2015a, s. 153) ve Sarıkaya (2015, s. 78)'nin ortaokul ve lise öğrencileriyle; Güloğlu ve Kararımak (2010, s. 80)'in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda; psikolojik sağlık ile benlik saygısı arasında pozitif yönde

anlamli bir iliŒki saptanmiŒtır. Ayrıca Arslan (2015a, s. 153)'in alıŒmasında; psikolojik sağlamlık ile öz-yeterlik düzeyleri ve olumlu duyguları arasında, pozitif yönde anlamli bir iliŒki grlmŒtr.

KiŒinin kendine dair olumlu duygulara sahip olması, stresli olaylara karŒı daha korunaklı olmasına ve mevcut yeni duruma karŒı daha hızlı uyum sağlayarak, kendini, toparlayabilmesine katkı sağlar (Arslan, 2015a, s. 154). Bireyin, kendisini değerli, yeterli ve önemli hissetmesini sağlar. Dolayısıyla birey, bir problem durumuyla karŒılaŒtıđında, bu yeterlilik duygusuyla, durumun üstesinden gelebilir ve yaŒadıđı zorluklara karŒı dirençli, güçlü bir duruŒ sergileyebilir (Sarıkaya, 2015, s. 78).

5.1.4.2. Ortaokul ğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları ile Sosyal Duygusal ğrenme Becerileri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeye İliŒkiler Bulunmaktadır?

Mevcut araŒtırma bulgularında; ortaokul ğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile problem zme, kendilik değerini arttırma, iletiŒim ve stresle baŒa çıkma becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeye iliŒkiler olduğu tespit edilmiŒtir.

nder ve Gülay (2008, s. 195)'in alıŒmasında sekizinci sınıf ğrencilerinin kendilik kavramı ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeye anlamli bir iliŒkinin bulunması yapılan alıŒma ile rtŒmektedir.

Sosyal duygusal öğrenme becerisinin alt boyutlarından kendilik değerine yüksek düzeye sahip olan bireyler, zgven sahibidirler, hayata ve kendilerine karŒı olumlu tutumlar, dŒnceler geliŒtirirler. Kendilik değerlerinin dŒk düzeye olması, özgüveni azaltıp, umutsuzluğunun artmasına, gelecek ile ilgili olumsuz beklentiler geliŒtirmesine, depresyona girmesine hatta intihar teŒebbslerine neden olabilmektedir. Kendilik kavramının, psikolojik sağlamlığın kazanılmasında önemli rol oynayan koruyucu faktörler arasında yer aldığı dŒnlmektedir (aktaran nder ve Gülay, 2008, s. 195).

Alkan (2014, s. 86)'ın üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile stresle başa çıkma tarzları arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması yapılan çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Literatürde stresle ilgili yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, Kaya, Peker ve Gündüz (2016, s. 591)'ün ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, psikolojik sağlamlığın eğitim stresi alt boyutlarından; çalışma baskısı, ders yükü ve beklentiye karşılık umutsuzluk ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Ergenlerin; depresyon, kaygı, stres belirtileri ile psikolojik sağlamlıkları arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Alfred ve Smith (1989), psikolojik olarak sağlam olan bireylerin, tehdit oluşturan durumla karşılaştıklarında, değerlendirmelerinin olumlu yönde olduğunu ve psikolojik sağlamlığın stres üzerinde orta düzeyde ilişkisi olduğunu belirlemişlerdir (aktaran Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012, s. 930).

Birey, yaşamı boyunca birçok stresörle karşılaşmaktadır. Bu stres unsurları karşısında bireyin olumlu uyum sergileyebilmesi iyilik hali durumu için önemli etkidir (Arslan, 2015b). Bireyin sahip olduğu birtakım özellikler, önemli stres kaynakları karşısında onları daha güçlü kılmaktadır. Bu nitelikler, koruyucu faktörler olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle koruyucu faktörler olmaksızın psikolojik sağlamlığı, tanımlamak oldukça güçtür. Literatürde, sosyal duygusal öğrenme becerisinin alt boyutu olan problem çözme becerileri ile yapılan çalışmalara bakıldığında, Terzi (2008, s. 301)'nin üniversite öğrencilerinde kendini toplama gücü puanları ile problem çözme puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada iyimserlik ve öz yeterlikte, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Norman (2000)'a göre; psikolojik yönden sağlam bireylerin, genel olarak problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (aktaran Özcan, 2005, s. 18).

Sosyal destek düzeyi yüksek olan bireylerde, psikolojik sorunlarla baş etme gücünün daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla sosyal yeterliliğe sahip olan bireylerin, yeni bir duruma hızlı bir şekilde uyum sağlamasında, dışsal koruyucu faktörlerin etkileri önem taşımaktadır (Yöndem ve Bahtiyar, 2016, s. 60). Lise öğrencilerinin duygusal ölçeğindeki iyi oluşun, öz kontrol ve sosyallik alt boyutları ile psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu

belirtilmiştir (Ergün, 2016 s. 95). Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış ile psikolojik sağlamlık toplam puanları ve alt boyutlarından olan; güçlü, girişimci, iyimser olma ve iletişim becerileri arasında, pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Bolat, 2013, s. 75).

5.1.4.3. Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlıkları ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Yapılan analizler sonrasında, ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile kişisel başarısızlık, sosyal tehdit, fiziksel tehdit düşünceleri arasında, negatif yönde ve orta düzeyde, düşmanlık düşünceleri arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Psikolojik sağlamlık; çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, ortaya çıkabilecek gelişimsel problemler göz önünde bulundurulduğunda, zorluklarla baş edebilme ve yeni duruma karşı uyum sağlamayabilme süreci olarak açıklanmaktadır (Yılmaz ve Sipahioğlu, 2012, s. 928). Bu gerekli uyumu gösterebilmek için bireyin, problemi, daha objektif bir şekilde algılamasına ve bu probleme karşı üstesinden gelebileceği çözüm önerileri üretmesine ihtiyacı vardır. Bu aşamada, otomatik düşünceleri olan bireylerin bir sorun karşısında daha akılcı çözüm üretmelerinde ve yeni duruma karşı uyum sağlamalarında zorlanmaları muhtemeldir.

Tümkaya, Çelik ve Aybek (2011, s. 82)'in lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada; otomatik düşüncelerin boyun eğici davranışlarla ve umutsuzluk düzeyi ile pozitif ilişkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca otomatik düşünceler, boyun eğici davranışlar ve umutsuzluk ile yaşam doyumu arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür.

5.1.4.4. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (Alt Boyutları) ile Otomatik Düşünce Düzeyleri (Alt Boyutları) Arasında Ne Düzeyde İlişkiler Bulunmaktadır?

Elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaokul öğrencilerinin, iletişim becerileri ile kişisel başarısızlık, sosyal tehdit, düşmanlık düşünceleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülürken, fiziksel tehdit düşünceleri ile anlamlı bir

ilişki olmadığı belirlenmiştir. Şirin ve Izgar (2013, s. 259)'ın çalışmasında, üniversite öğrencilerinin otomatik düşünceleri ile iletişim becerileri arasında, orta düzeyde ve negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile kişisel başarısızlık, düşmanlık, fiziksel tehdit ve sosyal tehdit düşünceleri arasında, negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Aysan ve Bozkurt (1998, s. 6)'un yürüttüğü çalışmada, üniversite öğrencilerinin otomatik düşünce alt boyutlarından olan olumsuz benlik ile problem çözme becerisi arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma becerileri ile düşmanlık düşünceleri arasında, negatif yönde ve orta düzeyde, fiziksel tehdit, kişisel başarısızlık ve sosyal tehdit düşünceleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Akbağ (2000)'ın üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada; stresle başa çıkma tarzları ile otomatik düşünceler arasındaki ilişkiye bakıldığında, bireyin, stresle başa çıkmasını engelleyen en önemli unsurun, olayın değerlendiriliş biçimi olduğu görülmüştür. Bununla birlikte; gerçekçi olmayan düşünce tarzı diğer bir deyişle otomatik düşünce, kaygı düzeyinin ve karamsarlığın artmasına, moral düzeyinin azalmasına ve stresin istenmeyen sonuçlarının ortaya çıkmasına sebep olduğu saptanmıştır.

Mevcut çalışmada, kendilik değerini artıran beceriler ile kişisel başarısızlık, sosyal tehdit ve fiziksel tehdit düşünceleri arasında, negatif yönde ve orta düzeyde, düşmanlık düşünceleri arasında ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Otomatik düşünceler genel olarak kendiliğinden, gizil ve hızlı durumda olup bilişsel boyutta aniden ortaya çıkabilmektedir. Otomatik düşüncelerin bilişsel yönünün; kişinin çevresine bilhassa ilişkide olduğu diğer kişi ya da yerlere karşı sahip olduğu negatif anlamlandırmalara yol açtığı bilinirken, Boman (2003) bu durumun kişilerarası iletişimde aksaklıklara neden olması beklenen bir sonuç olduğunu açıklamıştır (aktaran Şirin ve Izgar, 2013, s. 262).

Olumsuz otomatik düşünceye sahip olan bireylerin, kişisel başarısızlık düşüncelerine sahip olması, hayatı bir tehdit unsuru olarak görmeleri, çevresindeki

kiři veya olaylara karřı dūřmanlık dūřüncelerinin olması olasıdır. Bu olumsuz dūřünceler; bireyin sosyal hayatında bazı iletiřim engelleri oluřturmalarına, bu sebeple stres durumuna karřı kendini yetersiz hissetmelerine ve problemlere karřı sađlıklı çözümler önerileri geliřtirememelerine sebep olduđu dūřünülmektedir.

Bireyin iletişim becerilerini aktif ve doğru olarak kullanması, kişilerarası ilişkilerine yansır. İletişim becerileri yüksek olan bireylerin, çevresindeki diğer insanlarla daha sağlıklı ve daha verimli kişilerarası ilişkiler kurduğu görülmektedir. Olumsuz otomatik dūřüncelerin, iletişim becerilerini negatif yönde etkilediği, dolayısıyla olumsuz otomatik dūřüncelere sahip olan bireylerin, empati becerilerinin daha zayıf olduğu, çevresindeki kişilerle iletişimde kendini yeterli göremedikleri, stres kaynaklarını daha tehditkar algıladıkları, bir problem karşısında akılcı çözümler üretmekte zorlandıkları, yeni duruma karşı hızlı bir şekilde uyum sağlayamadıkları dūřünülmektedir.

Literatürde otomatik dūřünce ile yapılmış benzer çalışmalara bakıldığında; Sinanođlu (2016, s. 44)'nın lise son sınıf öğrencileriyle ve Güneř (2016, s. 31)'in 18-35 yař arasındaki katılımcılarla yürüttüğu çalışmalarda, otomatik dūřünce düzeyleri ile depresyon ve kaygı puanları arasında, pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca Ergin (2013, s. 108)'in ortaokul öğrencileriyle yaptığı araştırmada, otomatik dūřünce ile sürekli kaygı arasında, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Oruç (2013, s. 39)'un üniversite öğrencileriyle yürüttüğu çalışmada, yalnızlık düzeyleri ile otomatik dūřünceleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Demez (2016, s. 71)'in lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, kendine zarar verme davranışı ile olumsuz otomatik dūřünceler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Olumsuz otomatik dūřüncelerin, iletiřim becerisine olan etkisi ve benzer kavramlar göz önüne alınarak deđerlendirildiđinde, olumsuz otomatik dūřüncelerin neden olduđu kaygı, sosyal kaygı, öfke gibi duygulara sahip olan bireylerde, sosyal beceri yetersizliđi görülmektedir. Akılcı olmayan dūřünceler ile sosyal beceriler arasındaki iliřkiyi inceleyen arařtırmalarda; biliřsel çarpıtmalar, mantıkdıřı inançlar artıkça algılanan sosyal beceriler azalmaktadır (řirin ve Izgar, 2013, s. 261).

5.1.5. Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri; Psikolojik Sağlıkları (Doğrudan ve Dolaylı) ve Otomatik Düşünceleri (Doğrudan) Tarafından Ne Düzeyde Açıklanmaktadır?

Ortaokul öğrencilerinin; psikolojik sağlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünme düzeylerini içeren bir model oluşturulmuştur. Modelde gizil içsel değişken (ana bağımlı değişken) olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri doğrudan ele alınıp ve otomatik düşünme düzeyleri aracılığı ile açıklamasına yönelik modele dahil edilmiştir.

Mevcut çalışmada, otomatik düşünce düzeyini ve sosyal duygusal öğrenme becerisini açıklayamaya yönelik oluşturulan eşitlikte, öğrencilerin psikolojik sağlıklarının otomatik düşünceleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri gizil değişkenini açıklamak üzere kurulan eşitlikte, otomatik düşüncenin ve psikolojik sağlığın eşitliğe katkısı olduğu görülmektedir. Bu iki değişken sosyal duygusal öğrenme becerisini önemli düzeyde açıklık getirmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin psikolojik sağlıklarının doğrudan ve dolaylı bir şekilde (otomatik düşünce üzerinden) öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini açıkladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin ölçek alt boyutları, psikolojik sağlıkları ve otomatik düşünce düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı saptanmıştır.

Kararım ve Çetinkaya (2011, s. 37)'nin ergenlerde yaptığı araştırmada, pozitif ve negatif duyguların, benlik saygısı ve psikolojik sağlık arasında aracı değişkenler olduğunu bulgulanmıştır. Psikolojik sağlığın diğer bir önemli yordayıcısında ergenlikte olumlu duygular olduğu, daha olumlu duygulara sahip bireylerin sağlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, bireyin kendini algılayış biçimindeki benlik saygısı, psikolojik sağlığı etkileyen faktörler arasında gösterilebilir. Benlik saygısı yüksek olan bireylerin, stresli olaylar karşısında kendini daha hızlı toparlayabildikleri, daha olumlu ve yapıcı düşünme faaliyetinde buldukları olumsuz düşüncelere daha az sahip oldukları düşünülmektedir. Diğer bir deyişle benlik saygısı, psikolojik sağlığı etkilediği gibi, otomatik düşünce düzeyini de etkilemektedir. Kaya (2015, s. 205)'ın ergenlerle yaptığı çalışmada, otomatik düşüncelerin psikolojik sağlığı yordadığı çıkarımı,

bu düşünceyi desteklemektedir. Kendisi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip, benlik saygısı yüksek olan bireylerin, öğrenme becerilerinin gelişmiş olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin, benlik saygısı; problem çözme, iletişim, stresle baş edebilme, kendilik değerini arttıran becerileri geliştirmesinde önemli rol oynamaktadır.

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin özgüvenleri yüksektir. Çevresine ve öz benliklerine karşı tutumları daha olumludur. Kendilik değeri düşük olan bireylerin, özgüveni düşüktür bununla birlikte geleceğe karşı olumsuz duygular, beklentiler geliştirir ve umutsuzluğa neden olabilir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerin alt boyutlarından olan kendilik değerinin artmasında psikolojik sağlamlığın önemli bir etken olduğu söylenebilir (aktaran Önder ve Gülay, 2008, s. 194).

Birey, hayatı boyunca stres kaynaklarıyla karşılaşmaktadır. Stres durumları karşısında bireyin mevcut duruma uyum sağlayabilmesi, iyilik hali için önemlidir. Bireyin bir takım özellikleri, stresörler karşısında kişiyi daha güçlü kılar. Bu özellikler, koruyucu faktörler olarak da açıklanabilir. Bu nedenle koruyucu faktörlere değinmeden psikolojik sağlamlığı anlamaya çalışmak oldukça zordur. Bireyin olumlu deneyimler elde edebilmesinde öz-yeterlik önemli bir etmendir.

Sonuç olarak, bireyin psikolojik sağlamlığının yüksek olması, olumsuz otomatik düşünceleri daha az kullanmasını sağlar. Otomatik düşünceleri daha az olan bireylerin; problem çözme ve iletişim kurmada, kendilik değerini arttıran becerileri geliştirme ve stresle baş edebilmede daha başarılı oldukları ve bu becerileri, otomatik düşünceleri yüksek olan bireylere kıyasla daha kolay geliştirebildikleri düşünülmektedir. Kaya (2015, s. 220)'ın da ifade ettiği gibi bireyin olumsuz otomatik düşünceleri az kullanmasının ve psikolojik sağlamlığının yüksek olmasının, sosyal duygusal öğrenme becerilerini arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, daha az otomatik düşünceye sahip olması ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

5.2. SONUÇ

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinde sosyo demografik değişkenler açısından; psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerisi toplam puanları ve alt boyutları, otomatik düşünce toplam puanları ve alt boyutlarının farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ardından psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları ve alt boyutları, otomatik düşünce toplam puanları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak ise psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünme düzeylerini içeren bir model oluşturulmuştur. Modelde, gizil içsel değişken (ana bağımlı değişken) olarak sosyal duygusal öğrenme becerileri belirlenmiştir. Öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri, sosyal duygusal öğrenme becerileri doğrudan ele alınıp ve otomatik düşünme düzeyleri aracılığı ile açıklamasına yönelik modele dahil edilmiştir. Bu modelin test etmek için yapısal eşitlik analizinden faydalanarak, örtük değişkenler arasındaki yordayıcılık ilişkisi incelenmiştir.

Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma sonucuna göre; psikolojik sağlamlık, sosyal duygusal öğrenme becerileri ve otomatik düşünce puanlarının demografik değişkenlere göre (öğrenim görülen ilçe, cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın; eğitim düzeyi, birliktelik durumu, çalışma durumu ve ailenin ekonomik durumu) farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.
2. Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ile otomatik düşünceleri arasında negatif, psikolojik sağlamlıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, sosyal duygusal öğrenme becerileri artış gösterdikçe; otomatik düşünce düzeylerinin azalma gösterdiği, psikolojik sağlamlıklarının ise artış gösterdiği tespit edilmiştir.
3. Mevcut araştırmada, sosyal duygusal öğrenme becerileri gizil değişkenini açıklamak üzere kurulan eşitlikte, otomatik düşüncenin ve psikolojik sağlamlığın eşitliğe katkısı olduğu görülmektedir. Bu iki değişken sosyal duygusal öğrenme becerisini önemli düzeyde açıklık getirmektedir.

Psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireylerin, otomatik düşüncelerinin daha az olduğu, dolayısıyla bu bireylerin, sosyal duygusal öğrenme becerilerinde daha başarılı oldukları söylenebilir. Ortaokul ğrencilerindeki sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılmasında, psikolojik sağlamlığın önemli bir etkiye sahip olduğu grlmştir. Otomatik düşüncelerin ise sosyal duygusal öğrenme becerilerini öğrenmede olumsuz etken oluşturduğu söylenebilir.

Psikolojik sağlamlığın sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişiminde önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Modele ilişkin elde edilen bulgular, psikolojik sağlamlıkların, otomatik düşüncelerin üzerinde daha fazla etkili olduğunu göstermiştir. Psikolojik sağlamlığın doğrudan ve dolaylı bir şekilde (otomatik düşünce üzerinden) ğrencilerin sosyal duygusal öğrenme beceri düzeylerini açıkladığı belirlenmiştir. Ortaokul ğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, psikolojik sağlamlık ve otomatik düşünce düzeyleri tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı bulgulanmıştır. Sonuç olarak, psikolojik sağlamlığın yüksek olması, sosyal duygusal öğrenme becerilerini gelişiminde önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

5.3. ÖNERİLER

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik neriler

1. Örneklem grubu olarak ortaokul öğrencileri seçilmiştir. Farklı demografik özellikler taşıyan örneklem gruplarında söz konusu ilişkilerin varlığı ve gücü incelenebilir.
2. Mevcut çalışmada ortaya konan modelin cinsiyete göre veya diğer sosyo demografik özelliklere göre farklılaşma durumu araştırılabilir.
3. ocuk ve ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerine yönelik fazla araştırma bulunmadığı için farklı değişkenlerle mevcut değişkenlerin ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
4. Psikolojik sağlamlık düzeyini etkileyen faktörler üzerine kapsamlı araştırmalar ve boylamsal çalışmalar yapılması, psikolojik sağlamlık düzeyi

yüksek bireyler yetiştirilebilmesi için programların planlanmasında ve geliştirilmesinde gerekli düzenlemeler yapılabilir.

5.3.2. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1. Psikolojik sağlamlığı arttırmaya yönelik eğitim programlarında bilişsel yaklaşımla otomatik düşüncelere yapılacak sağıltım bireyin toparlanma hızını etkileyebilir.
2. Stres yaratan olaylardan sonra bireyin kendini toparlama hızını etkileyen özellikleri tanımlayan psikolojik sağlamlığı güçlendirmek için bireyin olumlu başa çıkma stratejileri arttırmaya yönelik bilişsel yöntem ve teknikler geliştirebilir.
3. Okul psikolojik danışmanlar, psikologlar ve sosyal hizmet uzmanları çocuk ve ergenler ile çalışan meslek uzmanlarının otomatik düşüncelere karşı yapılacak müdahalelerde araştırmanın bulgularından yararlanmalarının faydalı olabileceğı düşünölmektedir.
4. Okullarda psikolojik danışma hizmetleri kapsamında gerçekleştirilen program, grupla danışma ve uygulamalara çocukluk dönemi uyumlu bilişsel duygu düzenleme stratejileri ve psikolojik sağlamlığı yükseltmeye yönelik etkinlikler planlanmaya dahil edilebilir.
5. Ortaokul öğrencilerin yaşantısında önemli unsurlar olan psikolojik sağlamlık, stresle baş edebilme, iletişim becerisi, problem çözme becerisi ve kendilik değerlerini arttıran beceriler gibi konular temel alınarak uygulanacak eğitim programları ergenlerin ruh sağlığını korumasına katkı sağlayabilir.
6. Öğrencilerin hangi sosyal duygusal öğrenme beceri alanında gelişmeye ihtiyacı olduğı okulda yaşam penceresi kapsamında yapılacak formlarla belirlenebilir. Bu çerçevede temel önleme çalışmalarını düzenlerken belirlenen sosyal duygusal öğrenme beceri alanında destekleme çalışmaları yapabilir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Alkan, E. (2014). *Farklı cinsel yönelime sahip bireylerin yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alnar, M. (2015). *Sağlık kurumlarında iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarının psikolojik dayanıklılıktaki rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altundağ, Y. (2013). *Anne babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ak, Ç. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz, ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktay, E. T. (2010). *Risk altındaki ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kendini toplarlama güçlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Akkuş, Z. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arastamam, G. and Balcı, A. (2013). Investigation of high school students resiliency perception in terms of some variables. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 922-928.
- Arslan, G. (2015a). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel korucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışmanlık Dergisi*, 5(44), 149-158.
- Arslan, G. (2015b). *Ergenlerde algılanan duygusal istismar ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Arslan, G. (2015c). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeğinin (ÇGPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-12.
- Atik, L. E. (2013). *Liseli ergenlerde bağlanma stilleri ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkide öz-yansıtma ve iç görünün rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ay, R. T. (2015). *Lise öğrencilerin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, B. (2010). *Çocuk ve ergen psikolojisi* (3. bs.). Ankara: Nobel Yayın.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (1998). Bir grup üniversite öğrencilerinin kullandığı başa çıkma stratejileri ile depresif eğilimleri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *X. Ulusal Psikoloji Kongresinde Sunulan Bildiri*, Ankara.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi* (4.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: A Meridian Book.
- Beck, A. T. (1991). *Cognitive therapy and emotional disorders*. Londra: Penguin Psychology.
- Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. (Çev. N. H. Şahin). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, A. T. (1999). Cognitive aspects of personality disorders and their relation to syndromal disorders: A psychoevolutionary approach. C. R. Cloninger (Ed.), *Personality and Psychopathology*. Washington: American Psychiatry Press.
- Beck, J. S. (2001). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve ötesi*. N. H. Şahin (Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Beck, A. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (Çev. Aysun TÜRKCAN). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Block, J. and Kremen, A. M. (1996). IQ and ego resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361.
- Bolat, Z. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ve öz-anlayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Boman, P. (2003). Gender differences in school anger. *International Education Journal*, 4(2), 71-77.

- Bozkurt, N. (1998). *Lise öğrencilerinin okul başarısızlıklarının altında yatan, depresyonla ilişkili otomatik düşünme kalıpları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bradshaw, J., Hoelscher, P. and Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the european union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
- Bulut, B. (2016). *Ergenlerin anksiyete, sosyal destek ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calvete, E. and Connor-Smith, J. K. (2005). Automatic thoughts and psychological symptoms: A cross-cultural comparison of American and Spanish students. *Cognitive Therapy and Research*, 29(2), 201- 217.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (2001). *Social and emotional education: Core concepts and practices*, In J. Cohen (Ed.), *Carig Classrooms Intelligent Schools the Social Emotional Education of Young Children (3-29)*, Teacher College Press, New York.
- Cohen, J., Onunaku, N., Clothier, S. and Poppe, J. (2005). *Helping young children succeed: Strategies to promote early childhood social and emotional development* (Research and Policy Report). Washington.
- Conger, R. D. and Conger, K. J. (2002). Resilience in midwestern families: Selected findings, from the first decade of a prospective, longitudinal study. *Journal of Marriage Family*, 64(2), 361-373.
- Çakar, S. F. (2014). Otomatik düşüncelerin umutsuzluk üzerindeki etkisinin incelenmesi: Benlik saygısının aracılık rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1673-1687.

- Çapan, E. B. ve Arıcıoğlu, A. (2014). Psikolojik sağlamlığın yordayıcısı olarak affedicilik. *Uluslararası Eğitim Araştırma Dergisi*, 5(4), 70-82.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Çelik, E. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin yılmazlık özelliklerinin duygusal dışavurum açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 221-236.
- Çetin, F. ve Basım, N. H. (2011). Psikolojik dayanıklılığın iş tatmini ve örgütsel bağlılık tutumlarındaki rolü. "İş Güç" *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(3), 79-94.
- Çınar, S. (2016). *İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencilerin anne baba tutumlarına ilişkin algılarının problem çözme becerisi ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demez, M. (2016). *Ergenlerde kendine zarar verme davranışı ile olumsuz düşünceler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demiralp, M. and Oflaz, F. (2007). Cognitive behavioral therapy techniques and psychiatric nursing practice. *Anatolian J Psychiatry*, 8, 132-139.
- Durak, M. (2002). *Deprem yaşamış üniversite öğrencilerinin psikolojik belirtileri yordamada psikolojik dayanıklılığın rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Elias, M. J. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M. J. and Butler, L. B. (1999). *Social decision making and problem solving essential skills for interpersonal and academic success*, In J. Cohen (Ed.), *Educating minds and hearts social emotional learning and the passage into adolescence*, New York: Teachers College Press.
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning geneva: *International Academy of Education and the International Bureau of Education*.
- Elias, M. J., Weissberg, R. and Brien, U. M. (2006). Transformative leadership for social emotional learning. *PL, Student Services*, 10-13.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergin, A. D. (2013). *Ankara'da yaşayan ilköğretim öğrencilerinde olumsuz otomatik düşüncelerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, A. D. ve Kapçe, G. E. (2013). Çocuk ve ergenlerde olumsuz bilişlerin değerlendirilmesi: Çocukların otomatik düşünceleri ölçeğinin uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 72-77.
- Ergün, O. (2016). *Ergenlerde duygusal zeka özellikleri ile psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fraser, M. W., Richman, J. M. and Galinsky, M. J. (1999). Risk, protection and resilience: toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 129-208.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56(1), 127-136.

- Gizir, C. A. (2004). *Akademik sağlamlık: Yoksulluk içindeki 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına katkıda bulunan koruyucu faktörlerin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerinde bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28),113-128.
- Gökçakan, Z. ve Gökçakan, N. (2005). Depresyonda bilişsel terapi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 91-101.
- Gökdağ, C. (2014). *Otomatik düşünceler, fonksiyonel olmayan tutumlar ve mizaç ve karakter arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Grupta, N. and Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 188-191.
- Greene, R. (2002). Human behavior theory: A Resilience Orientation. (Ed: R. Greene) *Resiliency: A integrated approach to practice, policy, and research*. Washington, DC: NASW Press.
- Grupta, N. and Kumar, S. (2015). Significant predictors for resilience among a sample of undergraduate students: Acceptance, forgiveness and gratitude. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(2), 188-191.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(11), 73-88.

- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde akılcı olmayan inançların kişisel ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 75-95.
- Güneş, R. (2016). *Sürekli kaygı ve sürekli depresyon ile algılanan ana baba tutum boyutları arasındaki ilişki: otomatik düşünce ve üstbilişin aracı rolleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, A. E. (2006). Sosyal kaygının benlik saygısına ve işlevsel olmayan tutumlara göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 63-75.
- Gürkan, U. (2006a). *Grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, U. (2006b). Yılmazlık ölçeği: Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlilik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-49.
- Haaga, D. A. E., Dyck, M. J. and Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological Bulletin*, 110(2), 215-236.
- Henderson, N. and Milstein, M. M. (1996). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press, Inc.
- Hiloğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kabakçı, Ö. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kabakçı, F. Ö. ve Korkut, F. (2008). 6-8 Sınıftaki öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, F. ve Owen, K. F. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 153-166.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamaları. Çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kararımkar Ö. ve Çetinkaya S. R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karaya, I., Coşkun, A., Ağaoglu, B., Yıldız, Ö., Memik, Ç., N., Şişmanlar, G., Ş. ve Arslan, H. (2007). Çocuklukta Olumsuz Düşünceleri Değerlendirme Ölçeği geçerlik-güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 1-7.
- Kararımkar, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-139.
- Kararımkar, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, T. F. ve Sardoğan, M. E. (2004). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapide Kuramlar*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Karahan, F. T., Sardoğan, E. M., Özkamalı, E. ve Menteş, Ö. (2006). Lise öğrencilerinde sosyal yetkinlik beklentisi ve otomatik düşüncelerin, yaşanan sosyal birim ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 35-54.
- Karasan, S. (2015). *Bireylerin ebeveynlerinin göstermiş oldukları ebeveyn tutumları ile sahip oldukları düşünme stilleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kaya, İ. (2015). *Ergenlerin çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile davranış problemleri ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesinde otomatik düşünceler ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, F., Peker, A. ve Gündüz, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının eğitim stresi açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 587-599.
- Kevlekçi, M. (2013). *Erken dönem uyumsuz şemalar, tutumlar ve hatalı otomatik düşüncelerin depresif duygudurum ve intihar düşüncelerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, E. (2012). *Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı durumlarına göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Klag, S. and Bradley, G. (2004). The role of hardiness in stress and illness: An exploration of the effect of negative affectivity and gender. *British Journal of Health Psychology*, 2(9), 137- 161.
- Kim, K. H. (2009). The relation among fit indexes, power, and sample size in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12(3), 368-390.
- Koç, Y. P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kolbay, B. (2008). *Ön-ergenlikte entelektüel ketlenmenin projektif testler aracılığıyla incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tez). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Korkut, F. (2007). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, O. F. (2011). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Körler, Y. (2011). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından yalnızlık düzeyleri ve yalnızlık ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). *Ergenlik psikolojisi* (14. bs.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurt, N. (2011). *Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyum düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurtoğlu, E. (2009). *Lise öğrencilerinde gözlenen saldırganlık düzeylerinin otomatik düşünceler, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21. Doi: 10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
- Loesch, M. E. (2005). *Social support, contact with siblings, and contact with extended family members as predictors of the development of social skills*. Doctor Of Philosophy . Alliant International University, Los Angeles
- Lin, M. H. (1997). *Communication differences of Taiwanese children in social pretend play related to social status and sex* (Yayınlanmamış doktora tezi). The University, Austin.
- Living English Dictionary. (2013). ‘Reslient’. İstanbul: Kılavuz Yayınları.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600–616.

- Luthar, S. S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000). Research on resilience: Response to commentaries. *Child Development*, 71, 573-575.
- Masten, A. S., Best, K. M. and Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
- Masten, A. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In M. C. Wang ve E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and Prospects* (3-25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Masten, A. S. and Coastworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A. S. and Reed, M. G. (2002). Resilience in development. S. R. Snyder ve S. J. Lopez (Eds.). *In the Handbook of Positive Psychology*. Oxford University, England.
- Meredith, L.S., Sherbourne, C.D., Gaillot, S., Hansell, L., Ritschard, H.V., Parker, A.M. and Wrenn, G. (2011). *Promoting Psychological Resilience in the U. S. Military*. RAND Corporation.
- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Murphy, L. B. (1987). Further reflections on resilience (Ed: E. J. Anthony ve B. J. Cohler). *In the invulnerable child*. New York: The Guilford Press.
- Murray, H. R. and Slee, P. T. (2007). Supportive and stressful relationship with teachers, peers, and family and their influence on students' social/emotional and academic experience of school. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 17(2), 126-147.

- Olssons, A. C., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A. and Sawyer , S. M., (2003). *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Oktan, V. (2008). *Üniversite sınavına hazırlanan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Oktan, V., Odacı, H. ve Çelik, B. Ç. (2014). Psikolojik doğum sırasının psikolojik sağlamlığın yordanmasındaki rolünün incelenmesi. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresinde Sunulan Bildiri*. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Oruç, T. (2013). *Üniversite öğrencilerinde psikososyal değişkenlere göre yalnızlık ile otomatik düşünceler ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öğretir, A. D. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Öngider, N. (2006). *Evli ve boşanmış ailelerde algılanan ebeveyn kabul veya reddinin çocuğun psikolojik uyumu üzerindeki etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özcan, B. (2005). *Anne-babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısının etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztütüncü, F. (1996). *Liseli ergenlerdeki irrasyonel/olumsuz otomatik düşüncelerin ana-baba tutumları ve aile içi ilişkiler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Payton, W. J., Wardlaw D. M., Graczyk P. A. and Bloodworth M. R. (2000). "Social and emotional learning: A Framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth". *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Pehlivanoğlu, P. (1998). *Differences in Turkish parenting practices due to socioeconomic status and sex of the child* (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ramirez, E. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42, 73-82.
- Redhouse Resimli Sözlük. (2008). 'Resilience'. İstanbul: SEV Matbacılık.
- Reicher, H. (2010). Building Inclusive education on social and emotional learning: Challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H. and Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school wide social emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89-103.
- Roseberry, L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development* (Yayımlanmamış doktora tezi). Loyola University, Chicago.

- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21(2), 119-144.
- Sarikaya, A. (2015). *14-18 Yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayın, A. ve Gelbal, S. (2016). Yapısal eşitlik modellemesinde parametrelerin klasik test kuramı ve madde tepki kuramına göre sınırlandırılmasının uyum indekslerine etkisi. *International Journal of Education Science and Technology*, 2(2), 57-71.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schniering, C. A. and Rapee, R. M. (2002). Development and validation of a measure of children's automatic thoughts: The children's automatic thoughts scale. *Behaviour Research and Therapy*, 40(9), 1091-1109.
- Schniering, C. A. and Rapee, R. M. (2004). The relationship between automatic thoughts and negative emotions in children and adolescents: A test of the cognitive content-specificity hypothesis, *Journal of Abnormal Psychology*, 113(3), 464-470.
- Schumacker, R. and Lomax, R. (2004). *A Beginner's guide to structural equation modeling 2nd Ed.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Seligman, M. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sertelin, Ç. (2003). *Ebeveyn tutumlarının sosyo-kültürel yapı ve aile fonksiyonları ile ilişkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Silverman, S. and Digiuseppe, R. (2001). Cognitive-Behavioral constructs and children's behavioral and emotional problems. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 19(2), 119-134.
- Sinanoğlu, B. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin depresyon, anksiyete belirtileri ve olumsuz otomatik düşüncelerinin taranması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlımlıklarının incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Siyez, D. M. (2006). *15-17 Yaş arası ergenlerde görülen problem davranışların koruyucu ve risk faktörleri açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Süzen, B. (2015). *1999 Depremi yaşamış bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Stewart, M., Reid, G. J. and Mangham, C. (1997). Fostering children's resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 12 (1), 21-31.
- Şaşkın, Ö. (2010). *İlköğretim okulları 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine Küçükçekmece'de bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, M. (2010). *İstanbul'da yaşam kalitesinin araştırılması*. İstanbul Ticaret Odası, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Şirin, H. ve Izgar, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 12(1), 254- 266.

- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite öğrencilerinde kendini toparlama gücünün içsel koruyucu faktörlerle ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 297-306.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasında ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TÜİK, "Ulusal Eğitim İstatiksel Veritabanı", 2016, Kaynak: <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=130&locale=tr>, (Erişim Tarihi: 13 Ekim 2017).
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olayları, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türkçapar, M. H. (2007). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulamalar*. İstanbul: HYB Basım Yayın.

- Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel terapi*. Ankara: Hyb. Basım Yayın.
- Türkçapar, M. H. (2009a). *Bilişsel terapi: Temel ilkeler ve uygulamalar* (4. bs.). Ankara: HYB Basım Yayın.
- Türkçapar, H. (2009b). *Klinik Uygulamada Bilişsel Davranışçı Terapi: Depresyon*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Tümkiye, S., Çelik, M. ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(29), 77-94.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (1999). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo – demografik değişkenlere göre incelenmesi. *VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri*. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkiye, S. ve İflazoğlu, A. (2000). Çukurova Üniversitesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 143-158.
- Tümlü, G. Ü. (2012). Psikolojik dayanıklılık düzeyleri farklı üniversite öğrencilerinin temas engellerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Weston, K. J. and Parkin, J. R. (2010). From at-risk to at-promise: The resilience movement. In C. S. Clauss-Ehlers (Eds.), *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology*, 808-815.
- Yalom, I. D. and Glick, I. D. (2006). *Depresyon terapisi*. (Çev. Yasemin Engin). İstanbul: Prestij Yayınları.
- Yates, T. M., Egeland, B. and Sroufe, A. (2003). Rethinking resilience. S. S. Luthar (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversity*, 266.
- Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Yavuzer, Y. ve Karataş, Z. (2012). Ergenlerde otomatik düşünceler ile fiziksel saldırganlık arasındaki ilişkide öfkenin aracı rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23, 1-7.
- Yıldırım, K. P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Sipahioğlu, Ö. (2012). Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 927-944.
- Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6. 7. 8. Sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yöntem, D. Z. ve Bahtiyar, M. (2016). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve stresle baş etme. *Akademik Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(11), 53-62.
- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zausniewski, J. A., Chung, C., Chang, H. and Krafcik, K. (2002). Predictors of resourcefulness in school-aged children. *Issues in Mental Health Nursing*, 23(4), 385-401.
- Zins, J. E. and Elias, M. J. (2006). Social and emotional learning. *Children's Needs III. National Association of School Psychologist*, 1-13.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P. and Utne O'Brien, M. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. *Emotional Intelligence: Knows and Unknowns*, 376-395.

EKLER

EK A: ARAŞTIRMADA KULLANILAN ÖLÇME ARAÇLARI

ÇOCUK VE GENÇ PSİKOLOJİK SAĞLAMLIK ÖLÇEĞİ (ÇGPSÖ)

<p>Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki kutucuğun içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.</p>	Beni hiç tanımlamıyor	Çok az tanımlıyor	Biraz tanımlıyor	Oldukça tanımlıyor	Beni tamamen tanımlıyor
1.	1	2	3	4	5
2. Eğitim almak benim için önemlidir.	1	2	3	4	5
3.	1	2	3	4	5
4. Başladığım faaliyetleri/işleri bitirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
5.	1	2	3	4	5
6.	1	2	3	4	5
7.	1	2	3	4	5
8.	1	2	3	4	5
9.	1	2	3	4	5

10. Yaşadığım toplumda bana adil bir şekilde davranılır.	1	2	3	4	5
11.	1	2	3	4	5
12. Ailemin aile geleneklerini ve kültürünü seviyorum.	1	2	3	4	5



SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ (SDÖBÖ)

Lütfen her maddeyi dikkatle okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (x) işareti koyunuz. Doğru veya yanlış cevap yoktur. Boş seçenek bırakmayınız ve birden fazla işaretleme yapmayınız. Duyarlılığınız için teşekkürler.

		Hiç Uygun Değil	Pek Uygun Değil	Oldukça Uygun	Tamamen Uygun
1	Birisiyle konuşurken gözlerine bakarım	(1)	(2)	(3)	(4)
2		(1)	(2)	(3)	(4)
3		(1)	(2)	(3)	(4)
4	Dış görünüşümden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
5		(1)	(2)	(3)	(4)
6	Bir arkadaşımın sorununu çözerken hem onun hem kendimin yararını düşünürüm	(1)	(2)	(3)	(4)
7		(1)	(2)	(3)	(4)
8	Kendime güvenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
9		(1)	(2)	(3)	(4)
10		(1)	(2)	(3)	(4)

11		(1)	(2)	(3)	(4)
12		(1)	(2)	(3)	(4)
13	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
14		(1)	(2)	(3)	(4)
15	Kendimden memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
16		(1)	(2)	(3)	(4)
17		(1)	(2)	(3)	(4)
18	Çok bunaldığımda spor yaparak rahatlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
19		(1)	(2)	(3)	(4)
20	Kendimi güçlü ve sağlıklı hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
21		(1)	(2)	(3)	(4)
22	Söylediklerimi daha iyi anlatmak için ellerimi kullanırım	(1)	(2)	(3)	(4)
23		(1)	(2)	(3)	(4)
24		(1)	(2)	(3)	(4)
25	Sorun yaşayan iki kişinin uzlaşmalarına taraf tutmadan aracı olurum	(1)	(2)	(3)	(4)
26		(1)	(2)	(3)	(4)
27		(1)	(2)	(3)	(4)
28		(1)	(2)	(3)	(4)

29	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
30		(1)	(2)	(3)	(4)
31	Birisini dinlerken onun ne hissettiğini anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)
32		(1)	(2)	(3)	(4)
33		(1)	(2)	(3)	(4)
34	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim	(1)	(2)	(3)	(4)
35		(1)	(2)	(3)	(4)
36		(1)	(2)	(3)	(4)
37		(1)	(2)	(3)	(4)
38	Kendimi seviyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
39		(1)	(2)	(3)	(4)
40		(1)	(2)	(3)	(4)

ÇOCUKLARIN OTOMATİK DÜŞÜNCELERİ ÖLÇEĞİ (ÇODÖ)

Lütfen her bir düşünceyi dikkatlice okuyunuz ve **son bir hafta** içerisinde hangisinin ne kadar sıklıkla aklınıza geldiğini karar veriniz.

Cevabını (0)'dan (4)'e kadar olan derecelendirmeye göre işaretleyiniz:

0 = Hiçbir Zaman, 1= Bazen, 2=Sık Sayılır, 3= Sık Sık, 4= Her Zaman

Son bir hafta içerisinde ne kadar sıklıkla düşündün	Hiç Bir Zaman	Bazen	Sık Sayılır	Sık Sık	Her Zaman
1)	0	1	2	3	4
2)	0	1	2	3	4
3) Hiçbir şeyi doğru dürüst yapamam.	0	1	2	3	4
4)	0	1	2	3	4
5)	0	1	2	3	4
6) Bana sataşacaklar diye endişeleniyorum.	0	1	2	3	4
7)	0	1	2	3	4
8)	0	1	2	3	4
9)	0	1	2	3	4
10) Çoğu insan bana karşı.	0	1	2	3	4
11)	0	1	2	3	4
12)	0	1	2	3	4
13) Artık hiçbir şeyin bana yararı olmaz.	0	1	2	3	4
14)	0	1	2	3	4

15) Bana takanların yaptıkları yanlarına kar kalmayacak.	0	1	2	3	4
16)	0	1	2	3	4
17) İşlerin ters gitmesi benim hatam.	0	1	2	3	4
18)	0	1	2	3	4
19)	0	1	2	3	4
20)	0	1	2	3	4
21)	0	1	2	3	4
22)	0	1	2	3	4
23)Hayatımı karmakarışık bir hale getirdim.	0	1	2	3	4
24)	0	1	2	3	4
25)	0	1	2	3	4
26)	0	1	2	3	4
27)	0	1	2	3	4
28) Başarısız biriyim.	0	1	2	3	4
29)	0	1	2	3	4
30)	0	1	2	3	4

31) Herkes bana bakıyor.	0	1	2	3	4
32)	0	1	2	3	4
33)	0	1	2	3	4
34)	0	1	2	3	4
35)	0	1	2	3	4
36) Bende bir terslik var.	0	1	2	3	4
37)	0	1	2	3	4
38)	0	1	2	3	4
39) Değer verdiğim birinin başına bir şey gelecek.	0	1	2	3	4
40)	0	1	2	3	4

VELİ ONAY FORMU

Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tezi kapsamında “Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlık İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkide Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü” başlıklı tez çalışması yürütmekteyiz.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz anketi okulda ders saatinde dolduracaktır. Çocuğunuzun dolduracağı anketlerdeki cevapları kesinlikle gizli tutulacak ve bu cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. .

Lütfen bu araştırmaya katılma konusundaki tercihinizi aşağıdaki seçeneklerden size en uygun gelenin altına imzanızı atarak parantezin içini işaretleyerek belirtiniz ve bu formu çocuğunuzla okula geri gönderiniz.

Bu araştırmaya çocuğumun katılımcı olmasına:

İzin veriyorum ()

(İmza)

İzin vermiyorum ()

(İmza)

GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

AÇIKLAMA:

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırma, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak yürütülmektedir. Araştırmanın konusu ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin incelenmesidir. Araştırma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için **icтен** ve **dürüst** cevaplar vermeniz büyük önem taşımaktadır. Sizden toplanan veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Burada verdiğiniz bilgilerin üçüncü kişilerle paylaşılması söz konusu değildir. Çalışmada ad-soyadı gibi kimlik bilgilerinizi yazmayınız. Araştırmaya katılmayı kabul ediyor olmanıza rağmen, sürdürmeyi istemediğiniz anda bırakabilirsiniz.

Yukarıda yapılan açıklama doğrultusunda araştırmaya katılmayı kabul edip etmediğinizi lütfen işaretleyiniz.

() Kabul ediyorum

() Kabul etmiyorum

İşbirliğiniz için teşekkürler.

Yrd. Doç. Dr. Çare S. Mercan – Psk. Dan. Seykan Gürkan

Sorularınız için : seykangurkan@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma İstanbul Üniversitesi'nde yürütülen bir yüksek lisans tezi için yapılmaktadır. Aşağıda cevaplayacağınız soruların doğru veya yanlış cevabı yoktur. Kimliğinizle ilgili herhangi bir bilgi vermeyin. Vereceğiniz cevapların içtenliği araştırma açısından önemlidir. Verdiğiniz cevaplar sadece araştırma amaçlı kullanılacak ve üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Aşağıda belirtilen maddeleri okuduktan sonra size uygun olan şıkkı işaretleyiniz.

Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız.

Yrd. Doç. Dr. Çare S. Mercan – Psk. Dan. Seykan Gürkan

Teşekkürler...

- 1-) Cinsiyet : () Kız () Erkek
- 2-) Yaşınız :.....
- 3-) Sınıfınız : () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf
- 4-) Kaç kardeşiniz :..... () Tek Çocuğum
- 5-) Tek çocuk değilseniz, siz ailenizin kaçınıcı çocuğusunuz?.....
- 6-) Annenizin eğitim durumu :
- () Okur-yazar değil () Okur-yazar () İlkokul

Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

7-) Babanızın eğitim durumu :

Okur-yazar değil Okur-yazar İlkokul

Ortaokul mezunu Lise mezunu Üniversite mezunu

8-) Anne ve babanız çalışıyor mu?

Anne: Çalışıyor Çalışmıyor

Baba : Çalışıyor Çalışmıyor

9-) Anne ve babanızın birliktelik durumu :

Evliler Boşandılar Boşanmadılar, ayrı yaşıyorlar

10-) Ailenizin ekonomik durumunu nasıl değerlendirirsiniz?

Düşük Orta İyi Çok İyi

Teşekkürler...

**EK B: T.C. İSTANBUL VALİLİĞİ MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN
ALINAN ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ**



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.2615582
Konu: Anket Araştırma İzni

28.02.2017

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) 15.02.2017 ve 28026 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 27.02.2017 tarih ve 2497595 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Seykan GÜRKAN'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık Düzeyi ile Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ve Otomatik Düşünceleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b71f-1795-3338-a6e7-0261 kodu ile teyit edilebilir.

EK C : ÖLÇEK İZİNLERİ

17.01.2017 Posta - Seykan GÜRKAN - Outlook

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni Yanıtla Sil Arşivle Gereksiz Süpür Taşı Kategoriler

Klasörler

- Gelen Kutusu 182
- Gereksiz E-posta 24
- Taslaklar 23
- Gönderilmiş Öğeler
- Silinmiş Öğeler 31
- Arşiv
- Unwanted

Re: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği

Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>
29.11.2016 (Sal), 09:12
Siz

29.11.2016 09:43 tarihinde yanıt verdiniz.

Çocuk ve Genç Psikoloji... 22 KB Ergenlerde Duygusal İsti... 1 MB Psikolojik istismar, Psik... 709 KB

6 ekin (4 MB) tümünü göster Tümünü indir Tümünü OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba,
Ölçek ortaokul 6-7-8 ve lise öğrencilerini kapsamakta. Her iki örnekleme de elde edilen sonuçlar iyi. Ölçeğin uzur olmak üzere iki formu mevcut. Ben daha çok kısa formunu kullanıyorum ve daha kullanışlı olduğu kanatındeyim. Ökte bulabilirsiniz.
Araştırmanızda etik kurallar çerçevesinde ve sonuçları konusunda tarafıma bilgi vermeniz şartıyla ölçeği kullanabili yardıma gereksinim duyarsanız çekinmeden iletişime geçebilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

29 Kasım 2016 08:45 tarihinde Seykan GÜRKAN <seykangurkan@hotmail.com> yazdı:

Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeyi ile sosyal duygusal öğrenme öğrenme becerileri arasındaki iliş hedeflemektedirim. (Araşsal bir değişken de eklemeyi hedefliyorum).

Danışman Hocam: Yrd. Doç. Dr. Çare SERTELİN MERCAN
iletişim: sertelin@istanbul.edu.tr 0212 400 00 00

Hocam, sizin yapmış olduğunuz araştırmaları da inceliyorum. Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği 11-16 yaş Ben 6.sınıf, 7.sınıf ve 8. (12 yaş, 13. yaş, 14. yaş) sınıf öğrencileriyle çalışmayı hedeflemektedirim. 6.sınıf ve 7.sınıf yaş aralığında uygulanabilir mi? Ölçeğin yaş aralığı 11-16 yaş aralığındadır. Yinede sizden fikir almak istedim. Si. 9.sınıf, 10.sınıflara ile çalışmışsınız, ona istinaden bilgi almak istedim.

İlginizden dolayı çok teşekkür ederim.

İyi Çalışmalar Dilerim Hocam.

Gönderen: Gökmen Arslan <gkmnarslan@gmail.com>
Gönderildi: 28 Kasım 2016 Pazartesi 14:45
Kime: Seykan GÜRKAN
Konu: Re: Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği

Merhaba,
Yapacağınız çalışma ve danışman hocanızın kim olduğu konusunda bilgi vererseniz yardımcı olmaya çalışırım. Şimdiden kolaylıklar dilerim.

28 Kasım 2016 11:25 tarihinde Seykan GÜRKAN <seykangurkan@hotmail.com> yazdı:

Merhaba Hocam.

Ben İstanbul Üniversitesi Pdr Yüksek Lisans öğrencisiyim aynı zamanda Psikolojik Danışman olarak Milli Eğitimde Yakuplu Ortaokulunda çalışmaktayım.

Sizden Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeğini kullanabilir miyim?

<https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/fp> 1/1

17.01.2017

Posta - Seykan GÜRKAN - Outlook

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler

Klasörler

Gelen Kutusu 182
Gereksiz E-posta 24
Taslaklar 23
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler 31
Arşiv
Unwanted

Re: Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği

MK ömer faruk kabakçı <omerfaruk79@gmail.com>
25.10.2016 (Sal), 22:42
Siz; Fidan KORKUT (korkut@hacettepe.edu.tr)

26.10.2016 07:48 tarihinde yanıt verdiniz.

SDÖBÖ (2).pdf
110 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Merhaba,
Ölçek, maddelerinin tamamını herhangi bir yerde yayınlamadan kullanmanız için ektedir. Çalışma sonuçlarından t
seviniriz. Ayrıca aşağıdaki kaynakta inceleme için yararlı olacaktır. Kolay gelsin.
<http://www.anivyincilik.com.tr/urun/detay/39>

2016-10-24 12:21 GMT+03:00 Seykan GÜRKAN <seykangurkan@hotmail.com>:

Selam.

İyi günler Hocam. İstanbul Üniv. Pdr Yüksek Lisans öğrencisiyim. Adım Seykan GÜRKAN.

Ortaokul öğrencilerin psikolojik dayanıklılık ile sosyal duygusal öğrenme becerisi ile ilgili çalışma yapacağımdan ö
öğrenme beceriler ölçeğine ihtiyaç duymaktayım. Yardımcı olursanız çok sevinirim.

İyi Çalışmalar Dilerim.



<https://outlook.live.com/vowa/?path=/mail/inbox/rp>

1/1

17.01.2017

Posta - Seykan GÜRKAN - Outlook

Outlook Posta

Posta ve Kişilerde ara

Yeni | Yanıtla | Sil | Arşivle | Gereksiz | Süpür | Taşı | Kategoriler

Klasörler

Gelen Kutusu 182
Gereksiz E-posta 24
Taslaklar 23
Gönderilmiş Öğeler
Silinmiş Öğeler 31
Arşiv
Unwanted

Re: Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği

DA derya atalan <deryaatalan@gmail.com>
27.12.2016 (Sal), 21:48
Siz

27.12.2016 21:52 tarihinde yanıt verdiniz.

Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeği
194 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Seykan Hocam,

Ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yok. Ölçeğe ilişkin bilgileri ve ölçeği ekte gönderiyorum.

İyi çalışmalar.

26 Aralık 2016 20:42 tarihinde Seykan GÜRKAN <seykangurkan@hotmail.com> yazdı:

Merhaba,

Ben, Seykan GÜRKAN

İstanbul Üniversite'sinde Pdr Alanında Yüksek Lisans yapmaktayım.

Çocukların Otomatik Düşünce Ölçeğini kullanmak için izninizi almak istiyorum.

Ölçeği kullanabilir miyim?

Kullanabilir isem, gönderebilir misiniz? Rica Etsem...

İyi Çalışmalar...

--

Derya Atalan Ergin
Uzman Eğitim Psikoloğu



https://outlook.live.com/owa/?path=/mail/inbox/rp

1/1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Seykan GÜRKAN

Doğum Yeri ve Tarihi : Şumen – 1988

İletişim Bilgileri

E-Posta Adresi : seykangurkan@hotmail.com

Akademik Bilgiler

2003-2006 : Yozgat Serpil Akdağ Lisesi

2008-2012 : Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Meslek Geçmişi

2012- ... : İstanbul Beylikdüzü Yakuplu Ortaokul'u
Okul Psikolojik Danışmanı